

ENTRE

MAIESTR@S

Sexismo y formación docente: el poder del lenguaje en el aula

Maria del Pilar Cruz Pérez

Diversidad sexual e interculturalidad en la escuela secundaria

Ann Laura Lara López

La ciudadanía de las mujeres y la violencia en el ámbito escolar

Margarita Elena Tapia Fonllem

Los sistemas numerales en lengua indígena: una mirada etnolingüística

Lucina Garcia Garcia

La edición pedagógica como práctica de indagación entre maestros

Lili Ochoa de la Fuente

Podicarion remestral de la Universidad Pedagogica Nacional, vol. 10, nim. 34, otoño 2010

ISSN 1405-8774

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso, **entre maestr@s** abre sus páginas no sólo para que la explores, sino para que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y los y las jóvenes de educación básica, y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes o especialistas. Su propósito es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros lugares desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren al mundo de la novela universal y, en particular, la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

entre maestr@s abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo

Director de Planeación

Mario Villa Mateos

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Mayela Crisóstomo Alcántara

Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica

María Adelina Castañeda Salgado

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Alicia Gabriela Ávila Storer

2. Diversidad e Interculturalidad

Joaquín Hernández González

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Verónica Hoyos Aguilar

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Eva Francisca Rautenberg Petersen

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

CONSEJO EDITORIAL

Director

Jorge Alberto Chona Portillo

Director fundador

Roberto Pulido Ochoa

Coordinadora de este número

Alicia Ávila Storer

Asistente de dirección

Patricia Ruiz Nakazone

Consejo Editorial

Rigoberto González Nicolás

María de Jesús López Cervantes

Daniel Lara Sánchez

Angélica Jiménez Robles

Eloísa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Carmen Ruiz Nakasone

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona Rosa Isela Barrera Salgado

Martha Tlaseca Ponce

María Guadalupe Correa Soto

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Teodora Olimpia González Basurto

Gerardo Ortiz Moncada

Alicia Ávila Storer

María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)

Liliana Ochoa (Argentina)

Rafael Porlán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

Ernesto Gómez (España)

Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores

Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela

y la Comunidad. México

Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura

en Iztapalapa, Distrito Federal

Jesús R. Anaya Rosique

María de los Ángeles Huerta Alvarado

Juan Manuel Rendón E.

Diseño gráfico, diagramación y formación de interiores, portada y encarte

Margarita Morales Sánchez

iviargarita iviorates barr

Formación

María Eugenia Hernández Arriola

Traducción

Resúmenes: César Makhlouf Akl

Del portugués: Gerardo Ortiz Moncada

Fotografí

Teodora Olimpia González Basurto

Roberto I. Pulido Ochoa

Revisión

Armando Ruiz Contreras

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, México, DF. Tel. 5630 97 00.

www.upn.mx

www.elpisoazul.com

entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el

Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2006-062110062500-102.

Número de certificado de licitud de título 11483.

Número de certificado de licitud de contenido 8065.

ISSN 1405-8774. Editor responsable: Juan Manuel Delgado Reynoso.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e impresión: esta publicación se imprimió el 20 de septiembre de 2010 en Litografía Mier y Concha, ubicada en Pablo García núm. exterior 245-A,

núm. interior 2, local 12, col. Juan Escutia, CP 09100, Iztapalapa, México, DF, tel. 5443 0452.

El tiraje consta de 1000 ejemplares.

DESDE EL AULA



La regularización: una vieja práctica docente renovada María de Jesús Salazar Muro

6

Sexismo y formación docente: el poder del lenguaje en el aula María del Pilar Cruz Pérez

10

Educación artística y procesos expresivos a través de las artes plásticas en jóvenes de escuela secundaria Victoria Eugenia Morton Gómez



Diversidad lingüística y escuela James Costa, María Soledad López Pérez



DESDE LOS MESABANCOS



La guerra de mundos José Ricardo Mendoza Cruz

La independencia de México 37 Karla Magaly Rodríguez Cortés

PARAY DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Diversidad sexual e interculturalidad en la escuela secundaria Ana Laura Lara López

38

La ciudadanía de las mujeres y la violencia en el ámbito escolar Margarita Elena Tapia Fonllem

46

Las vueltas de la identidad 52 Jorge Tirzo Gómez

Los sistemas numerales en lengua indígena: una mirada etnolingüística Lucina García García

58

La pedagogía moderna: entre la memoria y el olvido Samuel Arriarán



ENCUENTARIO

Todo un mar Diana Violeta Solares Pineda

72

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Alma de niños: aventuras para repensar la infancia como educadores Rita de Cássia Tavares Medeiros, Márcio Xavier Bonorino Figueiredo, Marcéli Coelho Moreira



REDES



La edición pedagógica como práctica de indagación entre maestros

Lili Ochoa de la Fuente

82

PARA LA BIBLIOTECA

Escritura y evaluación en un contexto bilingüe

Jorge Alberto Chona Portillo

90

Rostros de la lectura

Jorge Alberto Chona Portillo



CARTAS DEL LECTOR

Felipe Ramos Trejo

91

PARA PRACTICAR



Historia y arte

María de los Ángeles Briseño Ramírez

EDITORIAL

ué es la diversidad si no el reconocimiento cultural del otro, que en términos de una interculturalidad significa la defensa de un saber, unos valores y unas formas de convivencia comunes. En este número de **Entre Maestr@s** la pretensión ha sido articular voces que desde perspectivas y experiencias propias permitan pensar en la diferencia, en lo diverso y en sus prácticas educativas y culturales.

Ana Lara nos presenta un panorama general de las condiciones actuales en torno a este fenómeno en México, además de un minucioso análisis del papel del docente como mediador del desarrollo de la identidad ciudadana ante la diversidad sexual.

James Costa y Soledad López describen las dificultades que los niños presentan en sus procesos de aprendizaje de la lectoescritura en dos lenguas: el escocés y el inglés en un caso; el triqui y el español en otro.

María del Pilar Cruz construye algunas reflexiones acerca del poder del lenguaje en la reproducción del sexismo en educación básica y superior.

Victoria Morton se propone conocer a los adolescentes a través de la técnica, la historia y la expresión artística.

Margarita Elena Tapia Fonllem analiza el concepto de ciudadanía en el marco de los movimientos feministas en México y como éstos han pugnado por una cultura de respeto que disminuya primordialmente la violencia por razones de género.

María de Jesús Salazar reconoce que la regularización es una "vieja" práctica docente poco reconocida, sistematizada y valorada que continuamente se renueva, por lo que habría que repensar esta actividad e incorporarla a la cultura escolar.

Jorge Tirzo reflexiona acerca del tránsito constante entre las raíces mexicanas y la modernidad,

para lo cual la Danza de los voladores de Papantla se convierte en el elemento clave para discutir algunas implicaciones simbólicas, culturales, lúdicas y hasta comerciales de este ritual.

Por otra parte, Samuel Arriarán presenta una reconceptualización de la memoria para entenderla no sólo como un acto mecánico, sino como un proceso que nos permite depurar nuestra concepción del mundo.

Lucina García da cuenta de los avances matemáticos de la cultura indígena, la forma en que se relaciona con las Matemáticas para contar, para concebir valores numéricos que hoy podemos relacionar con los modernos enfoques sistémicos.

Ser educador infantil implica –nos dicen Rita de Cássia y Márcio Xavier Bonorino– compartir los recuerdos y preguntas que se hacen los niños y que los distingue del mundo de los adultos. A través de historias de vida, los autores nos conducen por el camino de la resignificación del mundo lúdico de los pequeños.

En la indagación narrativa en educación los maestros son narradores, autores y editores de relatos escolares que transforman en saberes pedagógicos. Este es el tema que aborda Lilí Ochoa.

José Ricardo y Karla Magaly nos presentan dos perspectivas (una ficticia y otra real) en las que la dominación y la libertad representan el encuentro de dos mundos.

Por último, Diana Solares nos invita a una clase donde la maestra en su afán de exigir no se percata de los sueños, las angustias y los pesares de los chicos.

Esta es la propuesta, estimado lector, usted tiene la decisión de leerla. @

Jorge Alberto Chona Portillo conciencyarte@gmail.com

La regularización: una vieja práctica docente renovada

María de Jesús Salazar Muro*
mariasamuro@gmail.com

iempre que he tenido la oportunidad de convivir o coincidir con profesores y profesoras de educación primaria y secundaria en algunos espacios de formación e interlocución, les he preguntado sí alguna vez en su vida académica realizaron procesos de regularización extraescolares para sus alumnos y alumnas; y me han contestado que efectivamente sí. Los docentes han desarrollado esta actividad profesional tan conocida y poco valorada. Incluso muchos de ellos y otros profesionales, han considerado esta actividad como una alternativa laboral y profesional significativa.

La actividad docente llamada "regularización" es un proceso educativo, intencional, planificado, graduado y dosificado con mucha precisión por parte del profesor que se encarga de ello. Es un proceso de planeación educativa que en la mayoría de los casos los usuarios o espectadores no saben que se realiza con mucho conocimiento y profesionalismo.

La práctica docente de regularización ha sido una *actividad educativa* que tiene como objetivo compensar, poner al día, o poner en las mismas condiciones académicas de un grupo, a uno o varios educandos que por algún motivo de aprendizaje o de enseñanza no están en el mismo "nivel" que sus compañeros. El proceso de regularización se lleva a cabo en situaciones extraescolares y es conocido por casi todos los padres de familia, pero sólo en *casos graves* inscriben a sus hijos en estos cursos. La mayoría de las veces lo extraescolar se ha concebido como una actividad de complemento, iniciación, reforzamiento o una tarea que explora y desarrolla nuevas capacidades en los niños.

^{*} Profesora/investigadora de la Licenciatura en Educación Indígena. Pertenece al Área Académica Diversidad e Interculturalidad del Cuerpo Académico Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional.

La regularización es una vieja práctica que se ha realizado paralelamente a las actividades educativas cotidianas de las escuelas tanto públicas como privadas. Generalmente es desarrollada por un profesor de grupo fuera del espacio escolar por las tardes, si el profesor da clases en el turno matutino, o los sábados si el docente trabaja dos turnos o el turno vespertino. Los profesores han visto la necesidad de organizar un apoyo extra y paralelo para sus alumnos con el fin de contrarrestar la poca atención que reciben por parte de sus profesores regulares, ya que estos alumnos pertenecen a grupos escolares muy grandes, de entre 30 y 40 estudiantes. Debido a esto la atención escolar se reduce significativamente para los alumnos que requieren atención casi personalizada; las clases están dirigidas a nadie en particular y a todos en general, por lo que la atención individual es imposible.

Existe en la Ciudad de México una vieja tradición de ofertar el servicio de regularización por medio de anuncios como éste: "Se regularizan niños en primaria y secundaria", por parte de profesores de las escuelas cercanas, quienes son conocidos por los vecinos de la colonia. La oferta se puede ver en ventanas o en espacios públicos como mercados, atrios de iglesia, centros culturales y en las puertas de las escuelas. En los colegios privados, son los propios docentes que pertenecen a la institución quienes ofrecen su servicio a cada padre o tutor cuyo hijo necesite este apoyo. Los espacios de regularización creados por los mismos maestros de la escuela donde asisten los alumnos que toman estas clases extra, era y es una práctica cotidiana y muy socorrida que incluso representa un ingreso económico adicional e importante para el profesor.

La oferta de regularización cada vez se ha especializado y profesionalizado más (para primaria, materias de secundaria, materias de bachillerato, aplicar algún examen de selección-admisión de bachillerato y universidad). Fue considerada *un espacio compensatorio* muy importante, reconocido y necesario, de planeación y organización escolar; tal vez no por la necesidad completamente académica de los aspirantes sino por una competencia por

El presente ensayo tiene la intención de reflexionar sobre la práctica educativa -regularización- que han desarrollado muchos profesionales de la educación básica -y otros niveles- y que merece tenerse en cuenta; ya que esta práctica profesional ha estado tomando importantes lugares en la formación extracurricular de muchos alumnos y alumnas exitosos. Es una práctica que se cobra y que muchas veces puede ofrecerse gratuitamente a los padres y a los niños; siempre y cuando se realice con tanto profesionalismo como la han realizado profesores desde hace mucho tiempo en nuestro país.

Palabras clave: regularización, trabajo profesional, educación, formación, asesoría, consejería y tutoría, profesores, servicio educativo.

 \diamond \diamond \diamond \diamond

This essay is intended for reflecting about an educational practice —adjustment—developed by many professionals in basic education —and other levels— that deserves attention because it has taken an important place in extracurricular education for many successful students. It has a monetary charge and sometimes it is offered for free to parents and children; provided it is made with such a professionalism as it has been done since so a long time ago by teachers in our country.

un lugar y una demanda de cupo muy amplio.

La regularización es una actividad extraescolar que muchos padres o tutores consideran como un espacio real de recuperación o nivelación de escolares con problemas de atención, de aprendizaje o de conducta. Aunque también suelen aparecer problemas de enseñanza y de actitud atribuidos a los profesores y que están relacionados con todos los conflictos anteriores. ¿Por qué la escuela regular no ha recuperado toda esa experiencia que tienen muchos de sus profesores para el trabajo en los consejos técnicos? Poseen una gran experiencia en el diagnóstico, la evaluación diagnóstica, la planeación educativa para uno, dos o más niños con necesidades particulares y procesos de aprendizaje diferenciados.

La casa del profesor o el domi-

La práctica docente en la regularización ha sido poco reconocida, sistematizada y valorada como un trabajo académico-docente serio; a pesar de que es llevada a cabo por muchísimos profesores. Ha ayudado a una gran cantidad de niños a no perder el año escolar, no repetir grado o no pasar con desventaja y dificultades su vida académica en la escuela regular. Tanto se ha conformado y constituido como una práctica docente muy seria

la regularización y la preparación para el ingreso o la permanencia exitosa en algún nivel escolar que actualmente existen instituciones, o colegiados de profesionales que tienen una oferta académica formal e instalaciones dedicadas ex profeso. Incluso, publican guías, material didáctico y libros para los diferentes niveles escolares, que a su vez sirven de "guía" a los profesores que se dedican a esta actividad académica en espacios más modestos, pero igualmente efectivos. Por no mencionar también el numeroso público que ya tienen muchas editoriales que han visto en este tipo de materiales didácticos otro nicho de mercado muy fructífero.

cilio del alumno era y es el espacio donde se desarrolla esa actividad académica. Económicamente, las actividades de regularización no suelen ser baratas, puesto que una sesión de una hora para el nivel de primaria puede costar desde \$50.00 hasta \$150.00, si se toma en cuenta el salario mínimo actual,1 resulta muy significativo el gastoinversión. Actualmente el espacio físico de la regularización es cada

vez más parecido al aula escolar, se ocupan aulas de escuelas públicas que no tienen inscripción por la tarde o se rentan locales donde se acondiciona algo muy parecido a un salón de clases.

¹ El salario mínimo de la zona "A" del área metropolitana es de \$58.00 por una jornada de trabajo de ocho horas.

La práctica de la regularización requiere que el profesor (nosotros lo llamamos asesor) guíe al estudiante en procedimientos de *sistematización*, reforzamiento o corrección de los contenidos revisados en su experiencia escolar y proporcionarle la confianza necesaria para que explore y responda a los estímulos escolares que le proporciona su profesor en el aula de clase cotidiana. Incluso, se tiene como objetivo también ayudar al alumno en la familiarización de los espacios escolares, los compañeros, los profesores y directivos de la escuela a la que asiste.

En el proceso de regularización es indispensable el diagnóstico inicial, así como evaluar el proceso en el que se encuentra el alumno en el momento en que se inserta en una actividad de regularización.

Los conocimientos disciplinarios, las habilidades intelectuales y saberes del mundo actual son los requerimientos indispensables para el accionar del asesor-regularizador; al igual que las habilidades de razonamiento (matemático y verbal) y los conocimientos disciplinarios (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y conocimientos generales). Sobre todo lo anterior, los profesores tienen muchísimo que aportar en relación con los huecos de conocimiento que deja la escuela en situaciones regulares y los esfuerzos de sistematización y planeación que han realizado para todos y cada uno de sus pupilos. Por supuesto, sabemos que también el resultado dependerá del interés y el empeño que los niños y sus padres pongan en su preparación escolar, por lo que la consejería también es parte de este hecho educativo.

Los profesores que realizan una práctica docente como asesores en el proceso de regularización de los niños, realizan actividades sumamente importantes:

1. Asesoría académica individual. Es una actividad que se desarrolla en cada sesión y que consiste en exponer, explicar y ejemplificar a los niños algunos contenidos que han presentado dificultad durante el ciclo escolar o durante la semana en la que se atiende.

- 2. Diagnóstico de la problemática educativa del niño que solicita la asesoría. El inicio de una actividad de regularización no se realiza inmediatamente, es necesario que se realice un diagnóstico escolar, desde donde se pueda ubicar el lugar de la problemática. El diagnóstico puede ser lingüístico (oral y de escucha), matemático (razonamiento matemático y espacial), psicomotor (fino y grueso) u otro considerando la opinión del profesor que ha sugerido llevar al niño a regularización.
- **3.** Diseño de actividades didácticas para el trabajo en cada una de las sesiones. Preparación didáctica previa de los contenidos y formas de abordar y presentar el contenido escolar.
- 4. Recomendaciones para padres y profesores acerca de las dificultades del niño. La regularización también incluye actividades de consejería para padres o tutores, "consejos" o recomendaciones que no siempre son tomados con buen agrado por los profesores que atienden cotidianamente a los y las escolares.
- 5. Habilitar a los niños y niñas en el proceso de diseño y elaboración de tareas e investigaciones solicitadas independientemente, así como proporcionarles las herramientas para investigar fuentes y medios de información para cumplir con sus tareas. Dejar una formación apropiada para los niños que asisten a los espacios de la regularización, debería de ser uno de los objetivos.

Es justo decir a manera de conclusión que esta actividad académica-administrativa profesionaliza a los docentes que la desarrollan y les permite apreciar en concreto, en particular, cuál es la dificultad de aprendizaje de sus alumnos o no alumnos y cómo se manifiestan algunas deficiencias en la enseñanza. @

Sexismo y formación docente: el poder del lenguaje en el aula

María del Pilar Cruz Pérez*
pily_73@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

I lenguaje no sólo permite la interacción entre los hablantes de una comunidad, es depositario de su visión del mundo, de su pensamiento y también refleja las diferencias entre sus miembros y las relaciones que se espera establezcan. Los hombres y las mujeres aprendemos a ser y a comportarnos como tales a través de lo que vemos y escuchamos; es decir, a través del uso de formas lingüísticas que con frecuencia reflejan las relaciones de poder existentes en la comunidad que lo habla.

La escuela es de los ámbitos institucionales que más ha contribuido en tales procesos, "funciona como agente de socialización dentro de una red de instituciones más amplia" (Giroux, 1990, p. 72), junto con la familia y los medios de comunicación, juega un papel relevante en el aprendizaje social y, por tanto, en la formación de sujetos e identidades mediante diversos mecanismos, entre ellos el lenguaje, que funge como instrumento para nombrar lo aceptable-superior y separarlo de lo inapropiado-inferior para cada persona en función de sus marcas corporales. En ese sentido, las maneras de ser y de actuar relacionadas con las diferencias sexuales también son reproducidas desde las aulas, desde donde se imponen formas específicas de masculinidad y feminidad que llevan a la transformación de los seres humanos en sujetos sexuados

^{*} Licenciada en Psicología Social por la UAM Iztapalapa, Maestra en Estudios de la Mujer por la UAM Xochimilco. Candidata a doctora en Ciencias Sociales y Políticas por la Universidad Iberoamericana. Adscrita al Cuerpo Académico Estudios de Género en Educación, Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

¹ Además de ser uno de los más importante medios de comunicación, el lenguaje es el elemento que más influye en la formación del pensamiento al constituirse como la primera forma de acceder a la realidad, nos permite aprender, reproducir e interpretar significados acerca de los comportamientos, valores y costumbres de la sociedad de la que formamos parte (ver Lévi-Strauss, 1964).

y etiquetados con un género: masculino o femenino, que además de poner énfasis en la diferencia, la jerarquiza y marca desigualdades (Bonder, 1999).

El presente artículo se propone hacer una reflexión en torno a los vínculos entre el poder y el lenguaje, así como las implicaciones que éstos tienen en la reproducción del sexismo en los espacios educativos, específicamente en los dedicados a la formación de docentes, con miras a rescatar el gran potencial que entrañan las instituciones y los procesos educativos en la reproducción o en la disminución de esta modalidad de discriminación.

EL PODER DEL LENGUAJE EN LA REPRODUCCIÓN DEL SEXISMO

El sexismo es una de las formas de discriminación más arraigadas, tal como el racismo se fundamenta en la devaluación de un grupo frente a otro con base en marcas corporales específicas, en este caso el sexo biológico, que funge como criterio para la atribución de capacidades, valoraciones y significados que ordenan la vida social en dos cajones desde los cuales se define respectivamente lo adecuado para unas: "lo femenino" y para otros: "lo masculino".

El feminismo académico anglosajón acuñó el término *género*² para insistir en que estas distinciones basadas en el sexo tienen un carácter fundamentalmente social, es decir, que la clasificación no surge del reconocimiento natural de las personas como hombres y mujeres, sino de la asignación estereotipada de conductas y capacidades relacionales pero mutuamente excluyentes, que limitan sus acciones y su desarrollo en ciertas áreas desde los primeros años de vida. Así, la construcción social de la diferencia sexual afecta tanto a mujeres como a hombres, sin embargo, históricamente se ha establecido una escala jerárquica

El artículo propone una reflexión en torno a los vínculos entre el poder y el lenguaje, así como las implicaciones que tienen en la reproducción del sexismo en los espacios de educativos, en especial en los dedicados a la formación de docentes donde, pese a recibir principalmente a mujeres, persiste la transmisión de patrones tradicionales de género que las ubica en posiciones subordinadas, de violencia e invisibilización. Se destaca el gran potencial de tales instituciones y de los procesos educativos en la reproducción o disminución de esta forma de discriminación.

Palabras clave: sexismo, poder, educación, género, lenguaje sexista, lenguaje inclusivo, discriminación, formación docente, educación superior,

 \diamond \diamond \diamond \diamond

This paper propound a reflection about links between power and language, and their implications in sexism reproduction in educational spaces, specially in those aimed for teaching education which, in spite of being composed mainly of women, persist in the transmission of traditional gender patterns that put them in subordinated positions of violence and invisibility. An emphasis is made on the great potential of those institutions in the reproduction or reduction of this form of discrimination.

² El término *género* lleva implícito un rechazo al determinismo biológico y resalta los aspectos relacionales de las definiciones normativas que definen la feminidad, reconociendo la importancia de identificar el papel que juegan las construcciones sociales en torno a la masculinidad en los análisis sociales. Afirma que "hombres y mujeres fueron definidos en términos el uno del otro, y no se podría conseguir la comprensión de uno u otro mediante estudios completamente separados" (Scott, 1996, p. 266).





[...] las relaciones que se generan al interior de la institución escolar tienden a mantener los patrones sexistas considerados adecuados para la organización social de la que forma parte [...]

que sostiene el argumento de que las mujeres son inferiores, creencia que se perpetúa a través de mecanismos que se reproducen desde distintos contextos sociales, entre ellos la escuela, transformando la diferencia en segregación y exclusión (González, 2004).

La educación escolarizada es de los procesos que más han contribuido en la mutación de los seres humanos en sujetos marcados por el género, las relaciones que se generan al interior de la institución escolar tienden a mantener los patrones sexistas considerados adecuados para la organización social de la que forma parte, validando la configuración social que reafirman la posición desigual de las mujeres frente a los varones mediante diversos mecanismos entre ellos, los contenidos del currículum explícito y oculto, la asignación de tareas específicas y en particular el lenguaje, a través del cual se nombra lo aceptable o se sanciona y excluye lo inapropiado, lo inferior o lo que no merece existir (Apple, 1989; Acker, 1995).

Así, aun cuando el profesorado manifiesta que trata por igual a alumnas y alumnos, en la práctica suelen recurrir a las diferencias sexuales para justificar sus comportamientos, discursos y expectativas, lo que incide en las interacciones que se generan en el aula donde los hombres se convierten en protagonistas por la cantidad y calidad de atención que reciben (Brullet y Subirats, 1988).

Lo anterior se hace evidente con el uso reiterado del genérico masculino en los espacios educativos, el cual ofrece una realidad fragmentada y ambigua en la que no se sabe si las mujeres están incluidas pues, aun cuando ellas sean mayoría y en ocasiones las principales protagonistas en estos espacios, la presencia o la participación de un solo hombre las oculta y obliga a usar el lenguaje en masculino bajo el argumento de que es el más adecuado porque parece más neutro, pero también porque corresponde a la lógica tradicional que reafirma su lugar privilegiado en las relaciones de poder que se gestan en prácticamente todos los contextos sociales.

Desde la perspectiva de Foucault, el poder consiste en múltiples prácticas que atraviesan el conjunto de las relaciones sociales; es un entramado reticular cuya dinámica produce efectos de dominación a partir del uso de estrategias y tácticas específicas. El lenguaje es una de estas estrategias, contribuye en la constitución de los sujetos y les otorga un lugar en el mundo a través de mensajes que ordenan y limitan su actuar, al tiempo que integra lo deseable y excluye lo no grato (Foucault, 1980 y 1992).

En ese sentido, el lenguaje es más que un mero fenómeno lingüístico presente en la dinámica de las instituciones, es un instrumento que regula las relaciones en su interior, decide quién existe y quién no, excluye o incluye de sus procesos a cosas, personas o eventos al otorgarles un estatus determinado, lo que permite el mantenimiento y la reproducción de las relaciones de poder vigentes en cada contexto social y momento histórico. Se constituye como una forma básica de ordenación de la experiencia y de las relaciones sociales, los individuos percibimos, pensamos y nos comunicamos en un espacio dominado por el orden de las identidades y de las diferencias establecidas por la palabra que mediante discursos, materializan y regulan la verdad, por ello los discursos considerados verdaderos son más que la simple manifestación de una idea, se traducen y dan forma a diversos sistemas de dominación que generan mandatos, limitaciones o prohibiciones incuestionables al ser avalados por el "saber" hegemónico.

El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las pro-

hibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder [...] el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse... (Foucault, 1992, p. 6).

En este sentido, la producción de los discursos verdaderos está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por procedimientos que tratan de conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1992). Por ello, es necesario considerar que los discursos, al igual que el lenguaje con el que se construyen, no son estáticos; se trata de procesos cambiantes que se adaptan a las necesidades sociales y que incluso pueden contribuir al cambio de ideologías tradicionales, lo que ha empezado a suceder en los últimos años, gracias a los nuevos movimientos sociales - feministas, indigenistas, lésbico-gay, revolución sexual, de personas con discapacidad- que irrumpieron en la escena pública durante la segunda mitad del siglo xx, cuestionando las desventaja y la exclusión social que enfrentaban mediante luchas por su visibilización, reconocimiento y reivindicación de sus derechos (Castells, 1998).



En particular, el movimiento feminista surgió como "una lucha de las mujeres contra siglos de sumisión y marginación individual y social" (Lau, 1987) y es quizá el que mayor impacto ha tenido en la organización social y en política nacional e internacional; su onda expansiva inició en las clases medias urbanas de Estados Unidos y Europa alcanzando el resto del mundo en las últimas décadas de ese siglo. Específicamente en nuestro país, los avances conseguidos por las mujeres han sido notables en terrenos como el acceso a la educación y al mundo laboral; sin embargo, aún queda un largo camino que recorrer en problemas como la desigualdad salarial, el acceso a la política y la atención de la violencia doméstica e institucional contra las mujeres, por lo que la reflexión, sensibilización y puesta en marcha de acciones que potencien cambios en los patrones tradicionales de género siguen teniendo hoy gran importancia (Lau y Cruz, 2005).

LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN ESPACIOS EDUCATIVOS: AVANCES Y RETROCESOS

Tradicionalmente la educación superior ha sido un espacio considerado propiamente masculino y uno de los ámbitos privilegiados para la reproducción de las desigualdades de género y el fortalecimiento de la división sexual del trabajo. El ingreso de los varones de ciertos sectores socioeconómicos a los estudios superiores garantizaba su integración exitosa a la esfera pública y al reconocimiento social, mientras que a las mujeres se les condicionaba a permanecer en la esfera privada, desempeñando tareas relacionadas con la reproducción y el cuidado de la familia y el hogar (Papadópulos y Radakovich, 2006).

Tal situación empezó a cambiar gracias a la convergencia de las demandas feministas y a las recomendaciones emitidas por instrumentos internacionales que surgieron con el fin de impulsar la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos sociales, situación que ha tenido importantes repercusiones en la educación de las mujeres. Específicamente el artículo 10 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Violencia contra la Mujer (CE-DAW, en inglés) cobra relevancia a este respecto, al establecer que los estados suscritos deben adoptar medidas adecuadas para eliminar la discriminación contra las mujeres en materia de educación. Asimismo, la Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en 1998 señala que no se debe admitir ninguna discriminación por raza, sexo, idioma o religión y especifica la importancia de fortalecer la participación y promoción del acceso de las mujeres a la educación superior.

En este contexto, el interés por atender tanto las demandas de las mismas mujeres como estas recomendaciones internacionales, ha dado lugar a que las últimas décadas estén marcadas por un incremento sustancial de la participación de las mujeres en la educación superior. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, mientras que en 1970 la población femenina representaban 17.26% de la matrícula en licenciatura, para el ciclo 2006-2007 el porcentaje de mujeres ascendió a 49.1%, llegando prácticamente a la paridad con los hombres, quienes ocupaban 50.9% (ANUIES, 2001 y 2008).

Así, pese a que las cifras pueden evidenciar una mejora en el ingreso y participación de las mujeres en las instituciones de educación superior (IES), es evidente que poco se habla de las condiciones en las que permanecen y egresan. Algunas investigaciones revelan que el sexismo y la discriminación todavía son "el *precio que muchas mujeres tienen que pagar* por entrar en un territorio que, desde el punto de vista de algunos profesores y estudiantes, les es ajeno" (Lau y Cruz, 2005, p. 235).

Aunque parezca mentira, durante el semestre que está transcurriendo tenemos en la Universidad profesores capaces de decir cosas tales como: Las mujeres no pueden pensar, mejor deberían irse a su casa a hacer el quehacer.

Y ustedes, ¿qué hacen aquí? (refiriéndose a las alumnas). Si ya todos sabemos que se van a casar, ¿para qué ocupan el lugar de un hombre?

Esto, desde luego, ustedes (las mujeres) no lo van a entender... (Moreno, 2003).

Esta situación hace evidente que remitirnos a las cifras para hablar de los logros de las mujeres en su ingreso a la educación superior es insuficiente, pues si bien los datos estadísticos constituyen una prueba innegable de nuestra presencia en estos espacios, el simple ingreso a las universidades no significa que nos encontremos en ellos en igualdad de condiciones; antes bien, con frecuencia tenemos que enfrentar numerosas dificultades que van desde las ya mencionadas, hasta la falta de guarderías y otras condiciones para la permanencia de estudiantes madres o embarazadas, el hostigamiento sexual y otras formas más sutiles de sexismo que, mediante el uso de un lenguaje aparentemente neutral, continúan negando su presencia (Bedolla, 2003; Cooper, 2003).

En suma, el incremento de mujeres en las instituciones de enseñanza no ha contribuido a superar, como podía esperarse, las condiciones de desigualdad. Ser hombre o mujer aún sigue influ-



yendo en el proceso de formación y profesionalización, lo que se hace patente en las aulas de las IES, donde la división sexual de las tareas, la atención que se otorga a unas y otros, el tipo de trato y el lenguaje que se utiliza continúa limitando cuando no anulando rotundamente al sector femenino de la población educativa. La obra de Sandra Acker (1994) es reveladora en este sentido y muestra cómo las escuelas siguen actuando, aunque no siempre de forma intencionada, como un lugar de reproducción de los sistemas de género.

Así, aun cuando hay evidencias de que actualmente se han diversificado las opciones de estudio de las mujeres y de que con frecuencia son ellas quienes obtienen mejores rendimientos académicos, también es claro que su ingreso

Ser hombre o mujer aún sigue influyendo en el proceso

de formación y profesionalización, lo que se hace

patente en las aulas de las IES, donde la división sexual de las

tareas, la atención que se otorga a unas y otros, el tipo de trato y el lenguaje

que se utiliza continúa limitando

cuando no anulando rotundamente al sector femenino de la población educativa

masivo en las IES no ha sido generalizado, aún continúan existiendo carreras o áreas de estudio consideradas propiamente femeninas, debido a que su desempeño está asociado a la extensión de los papeles tradicionales de la mujer en el espacio privado como el cuidado a personas dependientes y tareas relacionadas con la alimentación, vestimenta, educación y salud, entre otras. Así, opciones educativas como enfermería, psicología, nutrición y, sobre todo, la docencia en educación básica y media, siguen concentrando gran parte de la matrícula femenina en educación superior (Papadópulos y Radakovich, 2006).

En México los espacios tradicionalmente encargados de la formación de docentes han sido las normales; no obstante, hacia la segunda mitad del siglo xx y con el fin de atender la creciente demanda educativa empezó el tránsito de las instituciones formadoras de docentes al nivel terciario con la creación de normales superiores, universidades pedagógicas³ y facultades especializadas en 1ES públicas y privadas, con lo cual se empezó a modificar el estatus del

área haciendo más atractiva la oferta para los varones, lo que permitió un ligero aumento de ellos en las aulas (Salgado, 2006).

Aun así, la feminización de estos espacios es un fenómeno que ha variado muy poco, de acuerdo con datos de la ANUIES (2008): para el ciclo escolar 2007-2008 las licenciaturas en educación y la normal superior siguen registrando una matrícula mayoritariamente femenina (71.2%), frente a 28.8% de hombres. Situación que, sin embargo, no ha favorecido del todo a las mujeres. Diversas investigaciones realizadas al respecto han descrito que, independientemente de que ellas sean mayoría, en estos como en la mayoría de los espacios educativos persiste la transmisión cultural de los patrones tradicionales de género que las lleva a aceptar posiciones de subordinación, violencia e invisibilización (Bonal, 1997; Salgado, 2006).

POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN DEL LENGUAJE SEXISTA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Los cambio sociales, económicos y políticos que se han venido produciendo desde la segunda mitad del siglo pasado en todo el mundo, han producido una importante influencia en las IES, obligándolas a adecuarse al nuevo contexto mediante el impulso de estrategias

que permitan a las y los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y trasformador que facilite el reconocimiento de la diversidad humana y la no discriminación como valores fundamentales de su formación profesional (Lau y Cruz, 2005).

En ese sentido, la lucha por incorporar un lenguaje que visibilice a los grupos minoritarios en las ies ha sido un aspecto prioritario que aún no ha logrado concretarse en muchas instituciones educativas, incluidas las tradicionalmente feminizadas, dado que dicho proceso con frecuencia encuentra obstáculos en las estructuras rígidas y tradicionales que se resisten a ajustarse a las nuevas necesidades que se demandan desde los ámbitos nacionales e internacionales. Parte importante de tales resistencias reside en la postura de académicos que aún a la fecha suelen mantener posturas intransigentes ante la incorporación de palabras incluyentes por considerar que van en "contra de las reglas de la gramática, que para ellos debe ser eterna e inmutable, aunque sea sexista" (Martín-Cano, 2008, p. 1).

Así, aunque resulta inaceptable que desde las IES se siga cuestionando la incorporación de la palabra mujeres o de cualquier otro formato de lenguaje incluyente bajo pretexto de querer *evitar que se destroce el lenguaje*, es importante reconocer que aún se trata de una

³ Al igual que en gran parte de América Latina, en México, a partir de 1984, las escuelas normales empezaron a ser consideradas instituciones del nivel superior y junto con la Universidad Pedagógica Nacional, fundada por Decreto Presidencial en 1978, tienen a su cargo la mayor parte de la formación de docentes (ver Salgado, 2006).

actitud muy común. El lenguaje ha sido creado por el hombre y para el hombre, son los grupos hegemónicos quienes definen lo que debe ser nombrado, regulando y controlando a través del lenguaje lo que existe y lo que debe ser excluido por considerarlo "diferente" o "poco grato", confinándolo al silencio. En suma, no es de extrañar que después de tantos años bajo un sistema lingüístico donde lo femenino no era relevante, lo normal sea defender el uso de una visión "neutral" que en el fondo pretende encubrir la prevalencia del sexismo en el lenguaje (Constela, 2008).

La cruzada por la defensa del lenguaje que se dedican a promover algunos académicos y académicas en diferentes instituciones de educación superior, lamentablemente, no es el único obstáculo al que nos debemos enfrentar estudiantes y alumnas que pretendemos incorporar los temas de mujeres y género a los espacios universitarios. Sin embargo, sí es un punto de partida para la reflexión sobre todo el camino que aún queda por recorrer en materia de transversalización del enfoque de equidad de género en las IES que tienen a su cargo la formación de las y los futuros docentes.

Nos enseñaron que la lengua es neutra, que el masculino sirve como genérico universal y hemos seguido estos criterios socialmente aceptados sin darnos cuenta de sus consecuencias, sin pensar lo discriminatorio que resulta otorgar al hombre la categoría de sujeto social a la vez que se niega la existencia a las mujeres. Al utilizar ese genérico universal, se sobrevalora lo masculino y se deja como único referente invisibilizando a las mujeres, nos hacen desaparecer (Fernández, 1999).

Pese a todo, los defensores de la lengua tienen todo el derecho de considerar que incluir a las mujeres en el universal "hombre" es lo correcto lingüística y moralmente; incluso tiene derecho a considerar que el feminismo, movimiento que desde el siglo pasado viene luchando por el derecho de las mujeres, no aporta nada valioso al ámbito académico y que el grupo de "revoltosas", "incultas" y "salvajes" que se definen como feministas, sólo atentan contra la sagrada universalidad patriarcal. A lo que no tienen derecho es a desconocer los logros obtenidos en los ámbitos nacional e internacional para favorecer el uso de un lenguaje incluyente.4

El sexismo del lenguaje comenzó a combatirse a nivel internacional a partir de la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, que se llevó a cabo en México en 1975 y desde entonces no ha sido un tema exclusivo del español, incluso el inglés, citado

con frecuencia como ejemplo de un idioma libre de carga sexista, ha recibido la presión de movimientos sociales en los setenta y los ochenta para eliminar algunos prejuicios y transformar algunos términos (Guzmán, 1992).

Por otra parte, se debe reconocer que aun cuando estos esfuerzos han sido y siguen siendo objeto de críticas e incluso de burlas, es necesario permitir que las y los estudiantes tomen sus propias posturas y decidan si están o no de acuerdo en evitar el abuso del masculino genérico, lo que además, es relativamente sencillo gracias a los múltiples recursos de la lengua española que, sin atentar contra la gramática, nos permite elegir distintas opciones para no marginar o excluir a las mujeres.⁵

Es muy probable que reflexiones como ésta no transformen de manera sustancial las consecuencias del lenguaje sexista en la persistencia de las relaciones desiguales de

⁴ La gran mayoría de los idiomas han creado o adaptado nuevos términos y definiciones para poder corregir algunas de estas acepciones sexistas.

⁵ Entre los recursos más socorridos y recomendados están los colectivos (profesorado, en vez de profesores), perífrasis (la persona interesada, en vez del interesado), las construcciones metonímicas (la infancia, en sustitución de los niños), los desdoblamientos (los niños y las niñas), el uso de barras (Sr/a), la omisión de determinantes o empleo de determinantes sin marca de género (cada contribuyente en lugar de los contribuyentes), la utilización de formas personales genéricas o de formas no personales de los verbos ("es necesario prestar más atención" por "es necesario que el usuario preste más atención"), entre muchas otras (ver Guzmán, 1992 y Simón, 2006).



poder por razón de género, presentes en los espacios educativos. Sin embargo, mantenernos en silencio ante estas frecuentes prohibiciones y exclusiones es contribuir en la intolerancia a la diversidad que sigue priorizando la idea de un sujeto universal hegemónico identificado con un varón-blanco-adulto, propietario, físico y mentalmente independiente, como sujeto de historia, educación y cultura.

No obstante, aun cuando las instituciones educativas y la Real Academia de la Lengua Española pueden seguir legislando y definiendo las normas para el uso correcto de las palabras, las reformas sólo funcionan si la mayoría de los hablantes las aceptan, o bien,

las posibilidades de transformación se presionan desde el uso que la propia población hace de ellas. No debemos olvidar la cualidad adaptativa y flexible del lenguaje y, por ello, las múltiples posibilidades que nos da para continuar, aunque de modo paulatino, revirtiendo el orden tradicional de género.

En este camino la educación ha sido, es y debe seguir siendo un gran aliado. Es necesario educar para corregir las desigualdades y hay que hacerlo con contenidos adecuados, revisando y modificando nuestras propias actitudes y prácticas educativas. La educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la revisión de los contenidos sexistas en el currícu-

lum, la utilización de un lenguaje menos discriminatorio son fórmulas que, entre otras, hay que llevar a la práctica en las escuelas para contribuir a formar individuos preparados para construir una vida más digna para todas y todos. @

REFERENCIAS

Acker, Sandra (1995). Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo, Madrid: Narcea, p. 216.

Acosta, Adrián (1998). Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina. *Perfiles latinoamericanos*, 7 (12), junio, 109-140.

ANUIES (2001). *Anuario estadístico*. Licenciatura. México: ANUIES.

ANUIES (2008). *Anuario estadístico*. Licenciatura. México: ANUIES.

Apple, Michael (1989). Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación. Barcelona. Paidós, p. 218.

Bedolla, Patricia (2003). El hostigamiento sexual, los y las universitarias. En Bustos, Olga y Blázquez, Norma (comps.). *Qué dicen las académicas de la UNAM*. México: PUEG.

Bonal, Xavier (1997). Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención.

Barcelona: GRAÓ, p.109.

Bonder, Gloria (1999). La equidad de género en las políticas educativas:

Lecciones de la experiencia. Bue-

- nos Aires: Centro de Estudios de la Mujer, p. 40.
- Brullet, Cristina; Subirats, Marina (1988). Rosa y azul. La transmisión de los sexos en la escuela mixta. Madrid: Instituto de la Mujer (Serie Estudios, núm. 19), p. 187.
- Castells, Manuel (1998). La era de la información. Fin de milenio economía, sociedad y cultura. México: Siglo XXI, p. 488.
- Constenla, Tereixa (2008). El lenguaje es sexista. ¿Hay que forzar el cambio? El País, Cataluña, España, 14 de junio de 2008. Versión electrónica, consulta 28 de febrero de 2010 en: http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/fem/fem-t.constenla.html
- Cooper, Jenny (2003). La investigación del hostigamiento sexual y la violencia laboral en la UNAM. En Bustos, Olga y Blázquez, Norma (comps.). Qué dicen las académicas de la UNAM. México: PUEG.
- Fernández Calero, Ma. de los Ángeles (1999). Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje. Madrid: Narcea, p. 216.
- Foucault, Michael (1980). Microfisica del poder. Madrid: La Piqueta, p. 140.
- Foucault, Michael (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, p. 50.
- Giroux, Henry (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una política crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, p. 290.

- González Suárez, Mirta (2004). El sexismo en la educación: la discriminación cotidiana. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, p. 152.
- Guzmán, Laura (1992). Guía breve para el uso no sexista del lenguaje: cómo usar lenguaje no discriminatorio en textos varios, presentaciones e ilustraciones. San José de Costa Rica: Centro de Investigación en Estudios de la Mujer, p. 32.
- Lau, Ana (1987). La nueva ola del feminismo en México. México: Planeta, p. 237.
- Lau, Ana y Cruz, Pilar (2005). La incorporación de los estudios de mujeres y de género a las instituciones de educación superior. El Programa de Especialización-Maestría en Estudios de la Mujer de la UAM-Xochimilco. *La Ventana*, 21, pp. 228-251.
- Lévi-Strauss, Claude (1964). *El pen-samiento salvaje*. México: FCE, p. 416.
- Martín-Cano, Francisca (2008). Sexismo del lenguaje en el patriarcado versus feminismo del lenguaje en el matriarcado. Versión electrónica, consulta 28 de febrero de 2010 en: http://martin-cano.iespana.es/sexismo.htm
- Moreno, Hortensia (2003). Sexismo, discriminación y hostigamiento sexual en el aula: ¿Cómo detectarlos, cómo combatirlos? En Bustos, Olga y Blázquez, Norma (comps.). Qué dicen las académicas de la UNAM. México: PUEG.

- Papadópulos, Jorge y Radakovich, Rosario (2006). Educación superior y género en América Latina y El Caribe. En Informe sobre educación superior en América latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), pp. 117-128.
- Salgado P., Ramón Ulises (2006). La formación docente en la región: de las normales a las universidades. Informe sobre educación superior en América latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), pp. 171-182.
- Scott, Joan (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, Marta (comp.). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG, pp. 265-302.
- Simón, Elena (2006). Guía para el uso de un lenguaje no sexista. Madrid: Unión Europea-Agrupación de Desarrollo Sierras Norte de Extremadura: Adesne, p. 12.

Educación artística y procesos expresivos a través de las artes plásticas en jóvenes de escuela secundaria

Victoria Eugenia Morton Gómez* vemorton67@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Igunos escritores nos dicen que cuando inician un texto lo hacen por el fuerte impulso de buscarse y decirse a sí mismos quiénes son y qué son las cosas que les rodean. Saber lo que de nosotros existe en otros seres humanos, lo que ellos poseen, a diferencia de lo que sabemos y tenemos en el plano individual, nos coloca en un mejor camino y posición para comprendernos mejor, ¿y no es ésta una de las tareas sustantivas del educador?, ayudar a las futuras generaciones en la construcción de una identidad sólida, acompañar a niños y jóvenes en el sinuoso y fascinante camino de descubrir quiénes son, para percibir y valorar la cultura y la época que les ha tocado vivir.

Para contribuir a que los jóvenes comprendan el mundo cambiante en el que se desenvuelven, y en el que estudian y aprenden día a día, es esencial crear las condiciones de enseñanza para acompañarlos en el descubrimiento del mundo de posibilidades que representa su propio potencial y el de los otros.

El acercamiento a las artes les ayuda a abrir ventanas que les permiten asomarse hacia la existencia de otras vidas, llegar a ser, a través de múltiples vivencias individuales y colectivas, lo que tal vez nunca se han imaginado. El universo de opciones que ofrecen las asignaturas artísticas, con un trabajo minucioso e integral, representa una oportunidad para poder sentir y comprender las formas de vida de personajes que observamos en el mundo de la cotidianidad

^{*} Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana y Doctorante en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Este artículo presenta algunos de los resultados de la investigación realizada con el auspicio del premio Educación por el Arte CNA-INBA.

o de la ficción y de aquéllos con quienes nos relacionamos y nos ayudan a conformar nuestra forma de mirar el mundo.

Así es como la ficción expresa una curiosa verdad que sólo puede delinearse encubierta, como si tuviera un disfraz de lo que no es, como esas diferentes experiencias que los seres humanos deseamos transitar en un afán incesante por transformar y enriquecer la vida. El descubrimiento del poder que tienen las obras artísticas para rehacer la realidad y, por consecuencia, su potencial en la innovación educativa, rebasa los procesos individuales por su impacto en la configuración de nuevos significados y en la elaboración de sentidos diversos en los procesos culturales.

Impartir una educación artística de calidad que permita transitar experiencias estético-afectivas en los jóvenes de secundaria en el contexto educativo mexicano, nos convoca a reconocer una diversidad de expresiones y necesidades sociales de la juventud de nuestro país y de nuestro tiempo, pero además nos exige, como educadores, una mirada renovada hacia los tipos de arte que legitimamos en nuestras prácticas educativas, las creaciones culturales que valoramos y aquellas que recomendamos a nuestros estudiantes. Esto nos plantea también en la docencia de las artes, la ruptura de antiguas convicciones que respondían únicamente a cánones de belleza clásicos, para alcanzar una mayor apreciación y comprensión de otras formas de expresión de objetos tanto estéticos como extraestéticos creados por el hombre.¹

La situación de sobrecarga académica y control excesivo que los estudiantes de secundaria transitan durante su formación nos coloca, como docentes responsables de acercar a los jóvenes a distintas formas de expresión

Conocer a través del arte a los jóvenes de secundaria y sus estilos de aprendizaje, es quizá la tarea que se propone este artículo. Para ello, se han implementado talleres de educación artística, que plantean reconocer el papel que tiene el arte en su vida, para que éstos realicen sus propias creaciones como una forma de reconocerse en esa reconfiguración identitaria. Es en esa educación por el arte que el taller se vuelve un espacio para el desarrollo de la sensibilidad, la apreciación y expresión artística de los chicos de secundaria.

Palabras clave: jóvenes, educación, arte, cultura, identidad, docencia, escuela secundaria.

• • **•** • •

To know about learning styles of young students from secondary school through art is the intended aim of this paper. For this, a series of workshops in artistic education have been implemented, in order for students to recognize the role of art in their lives and to realize their own creations as a way for recognizing themselves in such identity re-configuration. In that kind of artistic education the workshop becomes a space for developing sensibility, artistic appreciation and expression in secondary school students.

¹ El adjetivo estético puede referirse a respuestas dadas a todas las formas artísticas, así como a todos aquellos objetos que no son obras de arte convencionales pero que pueden percibirse en un contexto estético. Siguiendo a Winner (1982), parece razonable proponer que el contexto en el que se percibe un símbolo u objeto puede determinar, en gran medida, la percepción estética del mismo. Citado en Hargraves, p.19.



artística, en una red de insospechadas interacciones que nos exige una innovación constante y un reconocimiento de los distintos niveles de conciencia sobre las propias preferencias artísticas y culturales que permean nuestras prácticas de enseñanza, así como un profundo conocimiento de las necesidades e intereses de nuestros estudiantes.

Esta posibilidad de identificar desde qué posturas o discurso estético logramos acercarnos como docentes a las distintas formas de expresión artística—tanto las producidas en la cultura local de las distintas regiones del país como las creadas en diferentes momentos históricos y contextos culturales—, constituye una herramienta substancial y privilegiada para atender las necesidades de los jóvenes que habitan los espacios educativos, para quienes muchas veces la única oportunidad de acercamiento a la educación artística se encuentra en el sistema escolar.

Pero, además, nos plantea desarrollar procesos imaginativos propios donde al transitar por el mundo de la ficción logremos distintas conexiones y canales para comunicarnos con la creación artística de distintas épocas. Es entonces cuando la ficción que posibilitan los contenidos artísticos, en estados sutiles o a veces groseros agregados a la vida, contribuye a poner en marcha los anhelos acariciados que habitan en la originalidad de una ficción. No es la anécdota lo que decide la verdad o la mentira de una ficción sino la manera en que es concebida y vivida más allá de las palabras -y aun con la metáfora que de ellas pudiera surgir- que se nutren de experiencias e imágenes concretas, por esto los talleres de educación artística según expresiones de los propios estudiantes constituyen un "oasis" para el desarrollo de la sensibilidad y para alcanzar formas de pensamiento abstracto en los diferentes sistemas de representación que se han construido históricamente.

En este artículo quiero compartir algunas de las ideas más significativas expresadas por estudiantes de secundaria y por docentes en un estudio de corte etnográfico, mismas que me han impulsado hacia una

reflexión sobre la necesidad de romper las fronteras que se han impuesto a la educación artística escolar, y a la realización de acciones donde los rituales de la cultura local y las fiestas de las comunidades se potencien como momentos privilegiados de experiencias significativas y precursoras de experiencias artísticas y estéticas.

LAS VOCES DE LOS JÓVENES FRENTE AL MÉTODO DEL DOCENTE

La innovación educativa en el campo de la docencia de las artes tendría que recuperar las voces de las necesidades de los jóvenes tanto como un análisis de los mecanismos y espacios expresivos en los que ellos logran ir constituyendo su identidad, sobre todo en una etapa crítica de la vida como es lo que en nuestra cultura hemos llamado adolescencia, periodo en el que muchas veces no se deja a los jóvenes más que su propio cuerpo como lugar de expresión. Espacio que se transforma y deja huella a lo largo de la vida con sus tatuajes, *piercings* y adornos que configuran los cuerpos juveniles en verdaderas galerías vivientes que nos tratan de decir aquí estoy y éste soy yo.

Pero, además, la reflexión sobre nuestro propio quehacer como docentes en la creación de dichos espacios y la manera en que configura y establece un clima proclive a la expresión y acercamiento a los lenguajes artísticos, constituye una herramienta básica para transformar la situación actual de la educación artística. Aquí abordaremos algunas reflexiones de los docentes que participan en este estudio para identificar algunas de las relaciones que se establecen en la educación artística durante el taller de artes plásticas en dos escuelas secundarias de la Ciudad de México.

El valor que los jóvenes otorgan a los espacios donde logran mayores posibilidades para conocerse y conocer a los demás es sumamente apreciado por encima de los espacios curriculares donde los estudiantes se sienten encorsetados y con pocas posibilidades de expresarse. Esto refleja el significado de la secundaria² para estos jóvenes estudiantes y el lugar de los contenidos artísticos para propiciar formas de interacción de menor prescripción que despiertan el desarrollo de la sensibilidad, el razonamiento abstracto y motivaciones que los apoyan en su autoconocimiento y en la configuración de su identidad.

Quienes nos interesamos en el estudio de un campo como el de la Educación Artística sabemos que la inteligencia cualitativa que permite el acceso a distintos sistemas simbólicos puede desarrollarse a partir de la experiencia con los lenguajes artísticos, lo que demanda tanto del sujeto que aprende como del que enseña la atención a múltiples aspectos del entorno, así como una preparación sensible para llegar a un proceso de interiorización y de percepción estética que integre la experiencia total de las características culturales de un fenómeno específico con el cual se produce una interacción.

Sin embargo, la dificultad y a la vez la magia que se consigue en el trabajo docente al combinar estos elementos contribuye al enriquecimiento del conjunto de recursos que se ofrecen a los alumnos para que conciban ideas importantes con los diferentes códigos de las disciplinas artísticas. Se busca contribuir a que piensen analítica y críticamente, especulen imaginativamente y aprendan

a usar lo que saben en el mejoramiento de sus vidas y de la propia cultura.

Propósitos del estudio

Así, desde diferentes formas explicativas acerca del papel del arte en la vida humana, los datos que aquí presento de manera muy sintética son el resultado de una investigación de corte etnográfico cuyos propósitos principales fueron:

- Analizar de qué manera se lleva a cabo el proceso de enseñanza de los contenidos artísticos en la escuela secundaria.
- Reconocer las interacciones y el significado de los aprendizajes que reportan los estudiantes del taller de artes plásticas en este nivel.

Por la extensión de este texto, no haré referencia a todos los datos obtenidos en este estudio que también aportan aspectos relativos a una docencia interdisciplinaria desde el punto de vista de los agentes educativos que participaron en esta investigación.

Metodología

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se sustenta en tres posturas teórico-metodológicas: la investigación etnográfica para el estudio de la escuela, la *Educación por el arte*,³ lo





[...] sabemos que la inteligencia cualitativa que permite el acceso a distintos sistemas simbólicos puede desarrollarse a partir de la experiencia con los lenguajes artísticos

² Podemos reconocer en este nivel educativo problemáticas no resueltas en los niveles anteriores tales como: *a)* significado y utilidad real en la educación de los jóvenes; *b)* tipo de competencias que fomentan para posibilitar y definir los futuros laborales y profesionales de los estudiantes; *c)* la calidad de distribución de los saberes y la relevancia del saber comunicado y la pertinencia del currículum, entre otras.

³ La *Educación por el arte* se propone vivificar la tesis de Platón sobre el arte como base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Por lo tanto, su objetivo no es meramente la educación artística como tal, sino la formu-

que se ha denominado "la nueva ola de la educación artística de Elliot Eisner".⁴ El análisis de la manera en que dos sujetos importantes en la concreción del currículum escolar perciben el proceso de enseñanza artística, el joven de secundaria y el profesor de actividades artísticas, se sustenta en los conceptos de educación artística y educación estética, la noción de experiencia, algunas categorías estéticas y en las nociones construidas hasta ahora acerca de la enseñanza artística.

Procedimientos para la obtención de datos

Observación participante y entrevistas semiestructuradas. La reconstrucción cualitativa y descriptiva acerca de lo que se dice y hace en el aula y de las interacciones que en ésta se dan, de las propuestas de trabajo de la racionalidad y de la organización de los procesos interactivos entre sujetos y uso de los materiales, tanto como el tema y ámbito (cultural, histórico, expresivo, productivo, etcétera) que abordan.

Las entrevistas tanto a docentes como a estudiantes se realizaron a través de la técnica de entrevista semiestructurada, la cual, desde una perspectiva interpreta-

lación de una teoría que abarque todos los modos de expresión literaria y poética, al igual que la musical-auditiva. Constituye un enfoque integral de la realidad que, a decir del autor, debería denominarse educación estética; es decir, la educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos.

[...] en el aula se encontró que en las interacciones se producen múltiples oportunidades de expresión, las cuales en el proceso de producción de imágenes, contribuyen a dar salida a un tipo de sentimiento depurado que se experimenta en el momento catártico de la creación

tiva, se centró para el caso de los docentes en tópicos relativos a la estructura metodológica de la clase y las estrategias más relevantes que se utilizan para trabajar artes plásticas. En el caso de los estudiantes, se realizaron 20 entrevistas para conocer desde sus experiencias en el taller de artes plásticas, cuáles son los saberes construidos y los valores artísticos de algunas de las producciones elaboradas a lo largo del taller.

Contexto

La investigación se realizó en dos escuelas secundarias públicas, la denominada "xy"⁵ cuenta con la infraestructura y el equipamiento necesario para la realización de las actividades escolares (comedor, laboratorios de física y química, cooperativa, sala de lectura).

La escuela "xx" a pesar de que se encuentra en una zona residencial de nivel alto presenta características distintas. Su alumnado pertenece a un nivel socioeconómico bajo ya que sus estudiantes provienen de zonas de escasos recursos, principalmente del Ajusco, de un barrio que se denomina La Barranca.

De acuerdo con lo observado en el aula se encontró que en las interacciones se producen múltiples oportunidades de expresión, las cuales en el proceso de producción de imágenes, contribuyen a dar salida a un tipo de sentimiento depurado que se experimenta en el momento catártico de la creación, estableciendo un vínculo didáctico con la experiencia. Pro-

⁴ Desde esta perspectiva, se entiende la expresión como algo más que dar salida a los sentimientos ya que supone, además, trasladar un sentimiento, imagen o idea a cierto material, el cual, una vez transformado, se convierte en un medio de expresión (Eisner, 1994).

⁵ Las escuelas donde se inició el trabajo de campo han sido denominadas "xy" y "xx", con el fin de conservar su anonimato.

ceso en el que se conectan las vivencias pasadas con la vida cotidiana como procesos naturales de reaccionar y de sentir.⁶

Estructura metodológica desde la perspectiva de los docentes

Los maestros entrevistados⁷ coincidieron en que los elementos fundamentales en la estructura metodológica de su clase parten de: una estimulación de las tendencias naturales que los niños "ya traen desde sus casas" (dicho en sus propias palabras); de acciones para erradicar viejas prácticas donde los jóvenes "acostumbrados a hacer moños de papel o pintar muñequitos que ya traen comprados de la tienda se resisten a crear sus propias cosas".

Consideran que para iniciar con el dibujo es necesario conocer el carácter, el temperamento y las calidades de producción de cada uno de los alumnos y crear un clima de trabajo donde se sientan en libertad "para que suelten la imaginación", "suelten la mano y hagan su propia creación".

Otro aspecto que consideraron esencial fue trabajar los contenidos desde lo más sencillo a lo más complejo usando frases motivadoras, y con el apoyo de diferentes tipos de canciones y la utilización de los materiales pertinentes, ir logrando la diferenciación perceptiva necesaria para el desarrollo de habilidades plásticas de mayor grado de dificultad, "hasta alcanzar calidades donde es posible una buena combinación de colores, el círculo cromático o un dibujo que vaya más allá de los palitos y bolitas".

Sobre la técnica de dibujo que utilizan, uno de los maestros responde:

⁶ A decir de Dewey: "los rasgos que marcan la existencia concreta, provienen de la ocasión presente, el significado, la sustancia, el contenido, provienen de lo que el yo ha asimilado en el pasado". ⁷ Un dato interesante es que sin ser uno de los criterios de selección para los maestros entrevistados, por casualidad ambos comparten un perfil similar, cuentan con estudios de Diseño Gráfico en la Universidad Nacional Autónoma de México.

[...] hay varias, desde ésta que te digo que se hace al principio donde dibujan lo que se imaginan, luego les digo que suelten la mano con dibujos de figura humana, a veces les pongo una botella y un trapo y saben que (el profesor les dice a los alumnos)... se ponen alrededor y vamos a tratar de copiarlo, ya saben... pueden hacer así... pueden medir o pueden sacarlo a simple vista... hoy vamos a hacer figura humana.

Uno de los profesores delineó la estructura general de su taller de artes plásticas: "en los tres grados es que el niño tiene que conocer las bases; en primer año, se les enseñan las bases, qué es el puntillismo, teoría del color y composición otorgando un valor fundamental al uso de materiales". Uno de los profesores manifestó:

[...] todo lo que es artes visuales lo veo en tercero, que es óleo, acuarela, pastel, todas esas técnicas las vemos en tercer año, en muchas escuelas las manejan desde segundo año pero yo he decidido manejarlas en tercero porque considero que ellos deben ver las dos partes del dibujo, el artístico y lo que está fuera de lo artístico, como el diseño gráfico, como el diseño industrial, el arquitectónico.

Un principio básico de la docencia compartido por los profesores fue el establecimiento de una interacción que además de crear un clima de confianza y respeto permitiera la concentración y el estado de ánimo adecuados para la realización del dibujo indicando a los estudiantes la relación entre lo que se desea crear con la técnica y las posibilidades que tienen para hacer cambios paulatinos en su producción, respetando las calidades individuales de las producciones de cada uno de los integrantes del grupo.

Un dato interesante es el que expresó uno de los profesores, quien comenta que en muchas ocasiones permite el dibujo de *comics* para que los estudiantes ejerciten el manejo de luces y sombras, y que a la vez implican al alumno en el uso de naranjas,



amarillos, negros y azules. En este ejercicio manifestó "encontré diferencias entre niños y niñas, los jovencitos prefieren *comics* de cosas más obscuras, menciona el maestro, como por ejemplo *Spawn*, *Spiderman* (Hombre Araña) y las jovencitas eligen imágenes como la de *Winnie Poo*, *Garfield* o *Snoopy*.

El aprendizaje que me dan las artes plásticas: las voces de los jóvenes

En los resultados obtenidos de las entrevistas a los estudiantes de secundaria, tanto en la escuela "xx" como

en la "xy", observamos distintos niveles de desarrollo en los que describen acerca de los aprendizajes que puede proporcionarles el arte, pero además algo que se destaca como dato interesante es el tipo de actividades que ellos consideraron recreativas y las que denominan culturales. En relación con los aprendizajes que obtiene a través del taller de artes plásticas los cinco niños hicieron referencia al *componente expresivo del arte*. Hubo algunas diferencias sobre el aprendizaje que construyen en el taller de artes plásticas entre los niños de las escuelas del estudio.

Escuela menos favorecida, "xx"	Escuela con mejores condiciones, "xy"		
"Yo aprendo a pintar y la maestra nos va	Elige el taller porque le permite hacer manualidades y usar las manos.		
diciendo cómo sacar los colores para que	"Se aprende, pues, que tenemos mucha cultura aprendo a manejar los		
sean más o menos iguales."	pasteles, el yeso"		
"La maestra nos enseña colores y hace-	"Aprendo a usar gises, bueno y pastel y a hacer paisajes, sombras		
mos láminas de colores, coloreamos con	brillos y textura."		
las pinturas y hacemos rayas y puntos."	"Aprendo a trabajar más colores y los tonos."		
"Yo aprendo a dibujar y expresarme a	"Las artes plásticas me hacen desarrollar todos mis sentidos y el uso		
veces subimos a la red a ver los mejores	de diferentes materiales a difuminar, no con el dedo sino con el mismo		
pintores del mundo."	material donde se unen dos colores."		
"Bueno creo que nos dan este taller	"Una obra de arte, bueno, pues es la <i>Mona Lisa.</i> pero también es todo		
para que una vez a la semana nos dis-	lo que sea único, mi máscara es una obra de arte porque es todo lo que		
traigamos."	sea único."		
	"A hacer decoraciones, puede servir para hacer cuadros y venderlos."		

Es interesante la respuesta de uno de los niños que expresa que viene al taller de artes plásticas para: "aprender a dibujar, porque yo no soy bueno dibujando". Esta concepción acerca de sus propias habilidades reflejó algo que nos había especificado la maestra de su grupo cuando mencionó que los padres de estos niños muchas veces niegan las posibilidades de hacer o producir objetos con determinado valor estético.

REFLEXIONES FINALES

 Se observa una comprensión acerca del valor de las artes plásticas para el manejo del color y las texturas, pero una gran preocupación

- por justificar la utilidad del arte en la escala jerárquica de los conocimientos escolares.
- El grupo familiar tiene un papel preponderante en la posibilidad de acceso a otros espacios donde los estudiantes logran interiorizar experiencias estéticas más allá de las aulas.
- Los procesos interactivos que se generan en la institución escolar muchas veces transforman el disfrute de ciertas obras artísticas en "una obligación o tarea más para llenar los requisitos de la escuela".
- Los estudiantes logran establecer diferencias entre sus actividades extraescolares recreati-

vas y las actividades propias del taller de artes plásticas. Así, para ellos, las primeras son ir a patinar con los amigos, ir a los juegos mecánicos, acudir a un parque de diversiones, ver una película de preferencia de terror o de acción.

- Los profesores marcan una referencia al valor del arte para vivir mejor y aprobando los espectáculos y actividades que ofrece la escuela, plantean la posibilidad de ir fuera de ella para transitar otro tipo de experiencias en otros ámbitos, reconociendo las funciones profilácticas que ésta tiene para el manejo de las emociones, el autoconocimiento y la constitución de proceso de identidad.
- Profesores y estudiantes reconocen el apoyo que reciben de las actividades del taller de artes plásticas en la comprensión de otros contenidos curriculares.

Esto se relaciona con los procedimientos observados en la dinámica del taller en la que los maestros participantes de este estudio irrumpen sobre prácticas que privilegian el ámbito histórico del taller de artes plásticas buscando una armonización entre el uso de la técnica, las posibilidades de los estudiantes, la escasez de los materiales con que se cuenta, los procesos de producción que han logrado durante las sesiones del taller, el clima del grupo y el estado de ánimo de los integrantes del taller.

Por lo anterior, me permito afirmar que los hechos al traducirse al lenguaje, al ser contados, producen una profunda modificación en el mundo real, es así que la irrealidad de las fantásticas formas creadas por las artes se vuelve para quien las contempla y las crea símbolo o alegoría; una representación de realidades y de experiencias que es posible identificar en la propia vida y la de quienes nos rodean. Por ello desde los hallazgos de este estudio, así como desde la trayectoria que he tenido en este campo, puedo sostener que el aparente caos que se le confiere al acto

de creación y a las actividades artísticas en la escuela se torna orden: organización, causa, efecto, principio y fin; cambiando la distancia entre las palabras y los hechos del tiempo real y el de la ficción en sutiles tonalidades argumentativas que otorgan fuerza comunicativa a la magia que rodea la posibilidad de acceder al conocimiento artístico. @

REFERENCIAS

- Acha, Juan (1992). *Introducción a la creatividad artística*. México: Trillas.
- Diccionario de Ciencias de la Educación (1998). México: Santillana.
- Arnheim, Rudolph (1954). Art and visual perception the psychology of the creative eye. Berkeley: University of California Press.
- Dewey, John (s/a). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Efland, Arthur D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. España: Paidós (*Arte y educación*).
- Eisner (1994). *Educar una visión artística*. Buenos Aires: Paidós (*Educador*).
- Eisner, Elliot W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Hargraves, David J. (1997). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Morton, Victoria. (2001). *Una aproximación de la educa*ción artística en la escuela. México: UPN.
- Morin, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: UNESCO.
- Read, Herbert (1973). *Educación por el arte.* Argentina: Paidós.
- Plazaola, Juan (1991). *Introducción a la estética, teoría, historia y textos*. España: Universidad de Deusto.

Diversidad lingüística y escuela

James Costa*
seamasdubh@gmail.com
María Soledad López Pérez**
baramousso@gmail.com

INTRODUCCIÓN

a cuestión que queremos abordar en esta colaboración se refiere a la manera en que algunos aspectos sociolingüísticos, en el contexto de la diversidad lingüística en el medio escolar, pueden manifestarse a lo largo de los cursos y cómo el no considerarlos puede impedir el éxito o garantizar su fracaso, fuera de toda consideración de la lengua vista como sistémica.

Esta cuestión se aborda en dos contextos diferentes: en la primera parte se revisa un caso de revitalización lingüística en el medio escolar que implica a una lengua minoritaria europea, el escocés, a través de un registro de clase, y en la segunda se abordan algunas diferencias y similitudes con lo que sucede en México. Es importante precisar que no se trata de "lenguas", sino de hablantes o aprendices de éstas —es decir que lo que se aborda son prácticas sociales.

EL ESCOCÉS

Escocia es una de las naciones que conforman el Reino Unido, las otras son el País de Gales, Irlanda del Norte e Inglaterra. El escocés es una de las lenguas que se hablan en Escocia (ver mapa, p. 32), las otras son el gaélico y el inglés. El gaélico, como el galés y el irlandés, es una lengua de la familia celta; mientras que el inglés y el escocés son de familia germánica. El escocés también se habla en algunas partes de Irlanda del Norte.

El escocés no es visto siempre como lengua. Sus hablantes generalmente consideran que hablan *slang*, forma degenerada del inglés. Algunos lingüistas o sociolingüistas, por su parte,

^{*} Laboratorio ICAR (Lyon, Francia) e Institut National de Recherche Pédagogique.

^{**} Universidad Pedagógica Nacional, México DF.

también consideran que el escocés es una variante del inglés (Aitken, 1979, 1990).

Sin embargo, el escocés entre los siglos xv y xvIII se instituyó como el idioma oficial en el Reino de Escocia e inició su proceso de estandarización (Aitken, 2005). Este proceso fue interrumpido por la unión de Escocia con el Reino de Inglaterra. El inglés se convirtió así en la lengua del poder y en la lengua mayoritaria. La situación del escocés tiene algunos parecidos con la del catalán y el español.

Podemos observar las similitudes entre el inglés y el escocés y las diferencias con el gaélico en el siguiente cuadro:

Inglés	Escocés	Gaélico	Español
House	Hoose	Taigh	Casa
I don't know	Ah dinnae ken	Chan eil fhios agam	No sé

El hecho de que el estatuto de lengua del escocés no esté claro para muchos, repercute en actitudes particulares: los que piensan que es una lengua piden su introducción en la escuela como lengua de enseñanza, mientras que los que consideran que es un dialecto del inglés sólo piensan en su recuperación como estrategia de enseñanza o desde una perspectiva folklórica. En Escocia no hay escuelas de lengua escocesa pero se considera que esa es la lengua usual de los alumnos fuera del medio escolar (McClure, 2009). Los partidarios de los derechos lingüísticos consideran así que los niños tienen una educación en un idioma que no es el suyo (Fitt, 2004). Tradicionalmente, los niños son castigados por hablar escocés, pero una red de escuelas que trabajan con el escritor escocés Matthew Fitt intentan que la lengua sea aceptada no sólo en el recreo sino que se convierta en una de las lenguas de enseñanza.

La escuela en la que se hicieron las observaciones que se presentan, durante un estudio etnográfico en 2008, era en aquel momento la última en las pruebas de rendimiento escolar de la región. Para intentar cambiar esta situación, y pensando que una de las causas de fracaso provenía de factores lingüísticos, la directora

En este artículo se hace una breve reflexión acerca de cuáles son los fundamentos culturales y lingüísticos que están detrás de los sistemas de numeración en algunas de las lenguas indígenas indoamericanas. A través de los ejemplos se van perfilando los argumentos que nos indican que no es posible hacer referencia a estos sistemas aritméticos sin pasar por una revisión de los elementos etnolingüísticos que los sustentan. Las matemáticas indígenas son algo más que sumar, restar, multiplicar o dividir; son la visión epistémica y culturalizada del mundo que nos rodea.

Palabras clave: etnolingüística, sistémico, lingüística numeral, formación morfológica; morfología léxica, derivativa, combinatoria, morfología por composición.

.

In this paper a brief reflection is made about the cultural and linguistic basis standing behind numeral systems in some Native Indo-American languages. By going through examples, the reasoning builds up indicating that it is not possible to make reference to these arithmetic systems without reviewing the ethnolinguistic elements that support them. Native Mathematics is something more than adding, subtracting, multiplying or dividing. It is the culturalized and epistemic vision of the world around us.

decidió introducir el escocés como lengua estudiada y como lengua de instrucción. Se trataba de ayudar a los alumnos a entrar en el dominio de lo escrito, tanto en producción como en recepción. Los maestros tienen, en esta medida, que aceptar la forma de expresarse de los alumnos. También tienen derecho a decidir en qué momento se va a hablar inglés o escocés. La consigna es que no se deben corregir formas dialectales ni en lo oral ni en lo escrito. En teoría, se deben evitar las mezclas de lenguas. La idea es dar libertad de expresión a los niños para que enriquezcan su repertorio lingüístico en escocés y también que poco a poco entren en formas más estándar del inglés. Lo importante es llevar a los alumnos al registro escrito en ambas lenguas (Fitt, 1998).

Los problemas son varios. Por un lado no existe un estándar definido y aceptado por todos del escocés, ni una definición clara de lo que es el escocés; además muchas veces los maestros no dominan esta lengua o la variedad dialectal de los alumnos. El trabajo en el idioma es por eso muy limitado. A las dificultades de no contar con un escocés estándar se aúna el hecho de que en la sociedad de Reino Unido se debe poder funcionar en forma monolingüe¹ en ciertas situaciones, dado que el escocés está prohibido de manera tácita en muchos sectores de la vida pública. Así los maestros de esta escuela se ven obligados a dejar pasar cosas que tal vez de acuerdo con su lógica no deberían.

REGISTRO DE CLASE

El registro de clase que se presenta consiste en una situación en la que la maestra quiere utilizar la lengua escocesa. Ella, una señora de 40 años, considera que el escocés es la lengua usual de sus alumnos y le dedica un promedio de medio día por semana, principalmente para la lectura de textos.

Los alumnos tienen entre 8 y 9 años de edad. En la clase observada, la maestra quería trabajar con

¹ Este concepto lo desarrolló la doctora Luci Nussbaum de la Universitat Autònoma de Barcelona.

dos poemas que los alumnos debían conocer para la asamblea semanal que tiene lugar los jueves. Una vez al mes, ésta es realizada en escocés. Los alumnos recitan poemas, cantan canciones y reciben premios individuales y colectivos. En el registro que presentamos la maestra había escogido dos poemas que escenifican el conflicto lingüístico de una manera u otra —o por lo menos ella los interpreta así.

El primero, *Listen tae the teacher*,² de Nancy Nicolson, trata de un niño que por primera vez va a la escuela y es castigado por emplear formas no estándar del inglés que provienen del escocés, y después, cuando regresa a casa, también lo regañan porque habla como se lo pidieron en la escuela. El segundo, *Lament to a lost dinner ticket*, de Margaret Hamilton (1972), trata de un niño al que la maestra no le entiende porque habla con un acento escocés muy fuerte. Sin embargo, este último poema fue escrito en un momento en el que no había reivindicación del escocés como lengua, sino que se consideraba en general como un dialecto del inglés. Podemos pensar entonces que el autor trataba de mostrar conflictos entre registros de lengua más que de lenguas diferentes.

Es necesario saber que en la familia de la maestra que aparece en el registro, se habla gaélico (su marido y sus hijos), aunque ella no lo hable. Eso es importante para entender lo que pasa en la situación analizada. El registro dura aproximadamente 45 minutos y lo que mostramos son los últimos dos minutos, lo que pasa después de la lectura final del segundo poema:

Mtra.: -How would you feel if you were in school and the teacher was correcting you all the time/ if you said to me [...] How would you feel in school if you said to me: Mrs. Ferguson ah dinnae ken what you'r talking about, and I said *what* do you mean?, you mean you don't understand what I'm talking about?

(¿Cómo se sentirían si estuvieran en la escuela y la maestra los estuviera corrigiendo todo el tiempo? ¿Cómo

² "Escucha a la maestra".

se sentirían en la escuela si ustedes me dijeran: señora Ferguson no entiendo qué está diciendo, y yo contestara –;qué dices?, ¿dices que no entiendes lo que estoy diciendo?)

Aos.: Yes.

(Sí)

Mtra.: –How would that make you feel if I constantly corrected. –You, Sarah?

(¿Cómo se sentirían si siempre los estuviera corrigiendo? –Tú, Sara)

Sarah: –It would make me feel bad because that's the way you speak in your language.

(Me sentiría muy mal porque esa es la manera en que habla su lengua)

Mtra.: —It would make you feel bad because that's the way you speak and that's your language. Would it be [...] Would it make you [...] Is It fair for me to correct you for the way you speak?

(Te sentirías mal porque esa es tu manera de hablar y esa es tu lengua. Estaría [...] se te haría [...] ¿es justo que yo les corrija su manera de hablar?)

Aos.: -No.

Mtra.: –No, because as Sarah said that's the way you speak, and that is the way that you've been brought up [...]

(No, porque como dijo Sarah esa es su manera que hablar y es la manera en que fueron educados).

(Silencio).....

Mtra.: -Can I just congratulate you 'cause it / you pick it up so easily / because people in this class use, people in this class use that lan some of that language quite a lot so they're picking it up quite easily.

(Sólo los puedo felicitar porque se sienten bien. Porque algunas personas en esta clase usan... usan partes de esta lengua [el escocés] bastante y entonces la están aprendiendo fácilmente).

OBSERVACIONES

En este extracto podemos resaltar varios elementos:

Primero, la maestra quiere que los niños vean que hay dos lenguas, y que estas lenguas tienen estatutos

diferentes. Para esto introduce oposiciones entre los personajes del poema y, al mismo tiempo, entre ella y los niños.

Segundo, ella considera que hay dos lenguas, con una definición de lo que es una lengua basada en la distancia entre ellas que caracterizan, por ejemplo, a lenguas como el inglés o el español. Los niños no sólo no tienen este modelo sino que tienen otro, el de casa, donde el escocés es una variedad poco prestigiosa del inglés. Aquí, la maestra les está diciendo que las jerarquías lingüísticas entre las formas usadas en la escuela y en la casa necesitan ser invertidas, que la lengua que usan cotidianamente es legítima —pero sin explicar ni cómo, ni por qué.

Tercero, la maestra le dice a los niños que está bien que tengan libertad para expresarse, pero lo que se nota en los registros es que los alumnos hablan poco y que ella tiene el monopolio de la palabra.

Cuarto, la maestra enfatiza que es "su manera de hablar" y que es tan digna como otras porque es así como fueron educados, pero al final les dice que únicamente emplean "partes del idioma" (mezclas). Así, lo que sobresale es que la lengua, la verdadera lengua, es el inglés y que lo que ellos hablan es una mezcla, la lengua de su educación parental, que no es la misma que la lengua de la escuela. La maestra no percibe que el escocés es una lengua que se ha modificado al contacto con el inglés y que los niños no mezclan el inglés y el escocés, sino que hablan el escocés como se practica actualmente. Eso revela una perspectiva monolingüe del bilingüismo, que supone que las lenguas tienen fronteras bien definidas (Lafont, 1988). De hecho, lo que les está proponiendo es el modelo gaélico, modelo de lengua "integral" muy diferente del inglés. Sin embargo, con el escocés las cosas no funcionan así.

Aún más sugerente, al final lo que se nota es que ella y los alumnos no hablan de lo mismo, ya que los alumnos no participan y cuando lo hacen no es lo que se espera. Por ejemplo, cuando les pregunta qué pasaría si ella hiciera lo mismo que los personajes del





Distribución regional del escocés (PROEL)

poema y que ella les contestara: ";dices que no me entiendes?" A lo que un alumno le contesta: "sí". El alumno o no ha entendido que la maestra está hablando del poema o le está diciendo que no le entiende. También podemos ver cuando la maestra espera que los alumnos digan que esa es la forma de hablar de ellos, que es la lengua de ellos y una alumna le dice que es la lengua de ella. Se puede suponer que se trata de una especie de resistencia de los alumnos frente a un fenómeno que no entienden bien. No pueden reconocer lo que les está proponiendo porque para ella tampoco queda claro. Lo que observé a lo largo del curso es que ella está distribuyendo los papeles de cada lengua: el inglés queda asociado a lo escrito y a los libros, a lo prestigioso, mientras que el escocés a lo anecdótico, a lo familiar.

El resultado es que al intentar dar al escocés un papel central en la clase, le está asignando el de lengua secundaria y está reproduciendo los estereotipos clásicos atribuidos al escocés y, más generalmente, a las lenguas minorizadas (Lafont, 1997).

Es paradójico lo que está pasando, ya que la maestra tiene la verdadera intención de trabajar el idioma de sus alumnos, pero su concepción de lengua le impide reconocer, en lo que hablan sus alumnos, otra lengua.

El ejemplo mostrado nos habla de la manera en que los estereotipos que uno tiene hacia otras formas lingüísticas están presentes en forma de currículum oculto y no permiten el desarrollo de los objetivos.

DIDÁCTICA Y PROCESOS LINGÜÍSTICOS Y SOCIOLINGÜÍSTICOS

Así observamos cómo la escuela actúa en tres registros: de socialización, categorización y aprendizaje (Mondada y Gajo, 2001).

Los procesos de socialización son aquellos discursos que la escuela construye sobre lo que es válido o no en una sociedad y en la escuela. Así, en el ejemplo revisado, la maestra intenta invertir la situación sociolingüística del escocés frente al inglés. Sin embargo, los niños se resisten a admitir que hablan otra lengua, ya que en su entorno el escocés es considerado como un dialecto desprestigiado del inglés. Por su parte la maestra no cuenta con los elementos necesarios para reconocer ella misma de qué se trata.

Los procesos de categorización son los criterios con los cuales la escuela identifica y categoriza a los alumnos en relación con las lenguas o las variantes que hablan. En el caso revisado podemos observar cómo la maestra los identifica como hablantes de otra lengua que, además, hablan de forma parcial o mezclada. Así, su percepción es que se trata de un conjunto de sujetos que no dominan su lengua —la lengua que ella les asigna como suya— de forma adecuada.

Los procesos de aprendizaje se refieren a los mecanismos cognitivos que se desarrollan a través de la interacción entre los agentes educativos con base en objetivos de conocimiento. Como se había mencionado, la escuela quiere promover el bilingüismo equilibrado, que los niños dominen la lecto-escritura en dos lenguas; sin embargo los mecanismos cognitivos desarrollados por la interacción son los de crear en los niños la imagen de una lengua que ellos no hablan bien y que ella se propone desarrollar.

CONCLUSIONES

Lo que aquí hemos analizado me parece típico de muchas situaciones de clases de lenguas minoritarias en Europa. Debido a una formación muy básica, los maestros regularmente acaban haciendo lo contrario de lo que inicialmente buscaban (Heller y Martin-Jones, 2001).

En el aspecto didáctico este extracto me parece muy interesante. Muestra que antes de trabajar el idioma hay una necesidad de construir una cultura lingüística común, a través de actividades sociolingüísticas como las que fueron elaboradas en los programas de conciencia lingüística en Francia y Suiza en particular (Candelier, 2008a, 2008b, 2007), dirigidas al reconocimiento del significado y la riqueza de la diversidad lingüística y a superar algunos estereotipos que se han formado acerca de las lenguas diferentes a las habladas por algunos grupos. Esto para los alumnos pero también para los docentes.

EL CASO DE LAS LENGUAS MINORITARIAS EN MÉXICO

El comentario sobre lo que pasa en México en relación con la pregunta y el caso que James Costa nos presenta aquí será breve por varias razones; la principal es que la revitalización de las lenguas minoritarias de México en el medio escolar nacional, si existe, es rara, y en esa medida poco conocida y aún menos documentada a través del microanálisis.

Sin embargo, los factores sociolingüísticos están presentes en la realidad y el imaginario de muchos maestros del sistema nacional sobre las lenguas originarias. Podemos en ese sentido abordar la situación entre las nociones de dialecto y lengua en México, presente en el caso del escocés y el inglés.

Las lenguas originarias son completamente diferentes a la lengua mayoritaria y no se pueden considerar dialectos del español, por lo menos desde el punto de vista lingüístico.

No obstante, existe la idea generalizada entre la población y compartido e internalizado por los mismos hablantes de las lenguas originarias de que el español es una lengua y las lenguas originarias son dialectos (Guzmán Betancourt M. 2004, p. 231).

Podemos citar algunos ejemplos de lo que sucede en las escuelas a las que asisten los niños indígenas cuyos padres se han desplazado a los centros de atracción laboral y que son atendidos por maestros que no han sido preparados para enfrentar esas situaciones. Citamos estos casos porque es en ellos en los que hemos podido indagar en base a qué supuestos se lleva a cabo la distinción, como en esta entrevista realizada por una estudiante para su tesis sobre lengua e identidad entre los migrantes triquis:

E.: ¿Usted sabe qué es un bilingüe?

Mtro.: dominar dos lenguas, yo sé que bilingüe es hablar dos lenguas pero los dialectos no se toman como lenguas, no se le puede decir a una persona bilingüe que habla un dialecto y no un idioma.

E.: ¿Por qué?

Mtro.: Porque no está estructurado con bases y una gramática bien estructurada... ahora sí que si se quiere de una manera conceptualizar que un dialecto es una lengua y es bilingüe, ahora si que de todas maneras yo ni domino el inglés ni el dialecto. Solamente unas palabras del inglés pero solamente (Hernández Vásquez, 2009, p. 32).

Los maestros de esta escuela, que se encuentra en los suburbios de la Ciudad de México, llevan a cabo campañas sobre interculturalidad, derechos lingüísticos y no discriminación, pero el profesor entrevistado tiene una concepción de lo que es una lengua basada en el prestigio que da la escritura y su enseñanza en las aulas. Este caso es extremo pero está presente aún de forma atenuada en otra entrevista a una maestra de la misma escuela, la cual tiene una actitud positiva hacia los hablantes de una lengua originaria, pero que muestra la misma ambivalencia:

E.: ¿Usted sabe qué es un bilingüe?



Mtra.: Pues yo... para mí un bilingüe son las personas que hablan dos lenguas, por ejemplo, el castellano y otro idioma que puede ser el inglés o el castellano y una lengua el otomí, el maya o que hablen dos dialectos o sea que sean dos lenguas diferentes.

La noción de dialecto no se aplica al español o al inglés, los cuales son siempre citados en términos de idiomas o lenguas sin vacilar. Incluso, aunque existe la idea de que los mexicanos hablamos distinto, de que las regiones tienen su propia forma de hablar, ésta no es citada en términos de dialectos.

Podemos citar esta entrevista a una maestra de una escuela de Jalisco que atiende niños nahuas provenientes del estado de Guerrero. La maestra entrevistada trabaja en el Programa Nacional de Educación de Niños y Niñas Migrantes (Pronim) y el programa ha llevado a cabo formaciones sobre interculturalidad y diversidad lingüística y ha insistido con los maestros en el hecho de que las lenguas originarias no son dialectos sino lenguas. Los maestros deben continuamente preguntar a los niños cómo dicen en su lengua algunos de los términos con los que trabajan, y los niños a la pregunta de cómo se dice en su lengua responden frecuentemente con un término de español dialectal que es tomado por el maestro como proveniente de otra lengua. Los maestros tal vez se den cuenta que es español, pero no se atreven a negar el origen lingüístico, como en la declaración siguiente de una maestra del Pronim:

[...] hay una actividad donde sale la palabra "sope" y yo les he dicho que en nuestro idioma se dice "sope" y ¿con ustedes? Caemos otra vez al español porque ellos en su idioma le dicen "picadita" (Pérez López M-S, 2008).

Las variantes dialectales del español están frecuentemente presentes en estas escuelas, sin que los maestros las puedan manejar siempre. Los niños traen todo un bagaje lexical desconocido para el maestro, pero que es actualizado a la hora en que se les requiere la participación, así una clase en Sinaloa, en la cual la maestra está trabajando la letra "c" y pide a los niños que busquen palabras con esta grafía, los niños le dicen "coralillo" y "cortadillo", la maestra duda y al principio niega la existencia de estas palabras pero finalmente escribe "coralillo" y "cortadillo" sin interrogar a los niños sobre el significado de estas palabras. (Pérez López M-S, 2008).

Estos problemas tienen su origen en las incertidumbres de los maestros frente a lenguas que desconocen y sobre las cuales sienten que no pueden decidir si un término es correcto o no, si realmente forma parte de la lengua o no.

El hecho de que se les indique que las lenguas originarias no son dialectos sino lenguas no va acompañado de una información sobre la diferencia entre lengua, realidad modélica, y su realización en el habla, que no puede ser más que dialectal para cualquier lengua. No se trabaja sobre las variedades dialectales del español (Butragueño, 2006) como forma de concretizar lo que se convierte, más que en conceptos, en consignas.

En este sentido los maestros no pueden recategorizar las lenguas ni a sus hablantes puesto que ellos mismos no tienen claro bajo qué criterios se establece la distinción desde el punto vista tanto social como lingüístico.

E.: ¿Sus alumnos hablan bien el español?

M.: No muy bien ya que la mayor parte de los mexicanos de bajos recursos tiene una mala pronunciación de palabras y mala concordancia en su estructuración de oraciones (Hernández Vázquez, 2009, p. 136).

Esta maestra, que tiene niños triquis pero que no lo sabe ya que todos hablan español como primera lengua, ignora los fenómenos de sustrato que se encuentran atrás del español hablado por sus alumnos y lo remite a un fenómeno de pobreza.

En este aspecto podemos concluir tanto en el caso revisado en Escocia como en las situaciones que se presentaron en México, que la consideración de un código lingüístico como dialecto se da por su asociación con el prestigio que da ser enseñado en la escuela y de esa manera asociado a la escritura. Por lo tanto la formación de los docentes es tan importante en los aspectos lingüísticos como sociolingüísticos. @

REFERENCIAS

Escocia

- Aitken, A. J. (1979). Studies on Scots and Scottish Standard English today. En A. J. Aitken y T. McArthur (eds.). *Languages of Scotland* (pp. 137-160). Edimburgo: Chambers.
- Aitken, A. J. (1990). The Good Old Scots Tongue: Does Scots have an Identity? En E. Haugen, J. D. McClure y D. S. Thomson (eds.). *Minority Languages Today* (pp. 72-90). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Aitken, A. J. (2005 [1985]). A History of Scots. En M. Robinson (ed.). *Concise Scots Dictionary* (pp. ix-xiii). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Candelier, M. (2008a). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'Acedle*, *5* (1), 65-90.
- Candelier, M. (2008b). Awakening to Language. En J. Cenoz y N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education* (2 ed., vol. 6: Knowledge about Language, pp. 219-232). Nueva York: Springer.
- Candelier, M. (ed.). (2007). A travers les Langues et les Cultures / Across Languages and Cultures : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Graz: Conseil de l'Europe-Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Fitt, M. (1998). Scots language in the classroom: viewpoint III. En L. Niven y R. Jackson (eds.). *The Scots Language:* its Place in Education (pp. 93-98). Dundee: In-House.
- Fitt, M. (2004). Can A Dedicated Scots Language Programme Of Study Benefit A Pupil Whose Home Language Is Scots? A report on the Scots Language at Coulter Primary School, South Lanarkshire. Coulter [Ecosse].

- Heller, M. y Martin-Jones, M. (2001). Introduction:
 Symbolic Domination, Education and Linguistic
 Difference. En M. Heller y M. Martin-Jones (eds.).
 Voices of Authority: Education and Linguistic Difference
 (pp. 1-28). Westport: Ablex Publishing.
- Lafont, R. (1988). *Code switching* et production du sens. *Lengas*, 24, 7-17.
- Lafont, R. (1997 [1967]). Sur l'aliénation *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie* (pp. 165-188). París: L'Harmattan.
- McClure, J. D. (2009). Why Scots Matters (3a. ed.). Edimburgo: Saltire Society.
- Mondada, L., y Gajo, L. (2001). Classroom Interaction and the Bilingual Resources of Migrant Students in Switzerland. En M. Heller y M. Martin-Jones (eds.). *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference* (pp. 235-268). Westport y London: Ablex Publishing.

México

- Butragueño, Pedro M. (2006). La división dialectal del español mexicano. El Colegio de México. Capítulo 24. Historia Sociolingüística de México. http://lef.col-mex.mx/Sociolinguistica/Cambio%20y%20variacion/La%20division%20dialectal%20del%20espanol%20 mexicano.pdf
- Guzmán Betancourt, M. (2004). Francisco Belmar y su particular concepto de dialecto. En Guzmán Betancourt, I., Maynez, Pilar y de León-Portilla A. H. (coords.). *De historiografía lingüística e historia de las lenguas*. México: UNAM-Siglo XXI, pp. 223-231.
- Hernández Vázquez, V. (2009). Pérdida de la lengua e identidad entre los migrantes triquis ubicados en el municipio de Tultitlán Estado de México. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez López, Ma. S. (2008). *La diversidad lingüística en el espacio escolar migrante*. Anales de Antropología (40-2), 189-227. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.

La guerra de mundos

José Ricardo Mendoza Cruz*

odo comenzó en un mundo donde no existían los papás ni los abuelos, sólo los niños. Era un día de invierno, 2 niños encontraron una puerta que los llevó a un mundo donde había unos seres mitológicos: duendes, unicornios, troles y gigantes. Todos los niños llevaron a los seres mitológicos a su mundo pero los niños abusaron de los seres. Los hacían hacerles de comer, cárgalos, lavar su ropa y muchas otras cosas más. Los seres mitológicos se rebelaron.

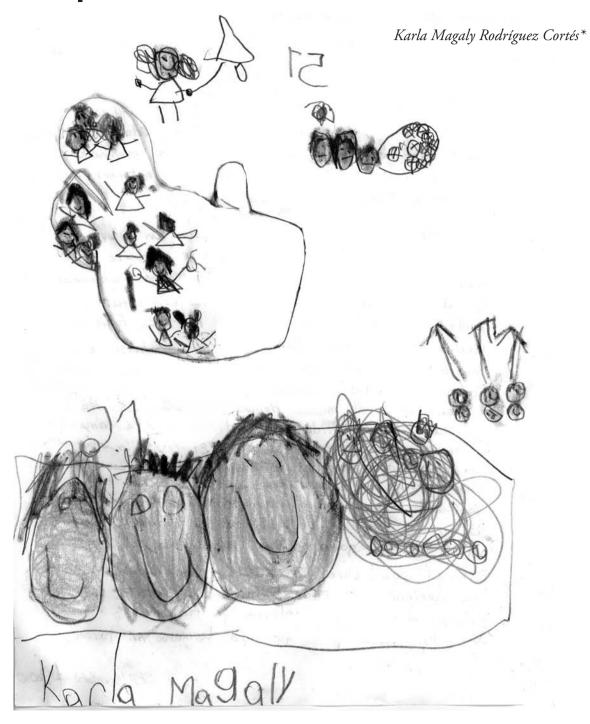
En la primera guerra los ejércitos de unicornios pelearon contra los ejércitos de niños. Los niños no hacían mucho daño con sus resorteras, canicas y más cosas. Los unicornios derrotaron a los niños y los obligaron a hacer lo que ellos hacían.

Los demás seres mitológicos también se rebelaron. En todas las guerras los niños perdían pero no se rendían. El mundo se había transformado en un campo de guerra. Los niños se dieron cuenta de que solo había una solución. Llevaron a los seres mitológicos niños hasta la puerta. Los niños encerraron a las criaturas tras la puerta y la destrozaron. Desde entonces no se han visto seres mitológicos. @



^{*} Alumno de la escuela Montessori Ludere, 11 años de edad.

La independencia de México



^{*} Alumna del Jardín de Niños Profr. Rafael Ramírez, 30. C, 5 años de edad.

Diversidad sexual e interculturalidad en la escuela secundaria

Ana Laura Lara López*
analara1@hotmail.com

DIVERSIDAD SEXUAL, ESCUELA Y GLOBALIZACIÓN EN EL INICIO DEL SIGLO XXI

ara ubicar el problema que me interesa discutir comenzaré diciendo que el sexo no es simplemente un hecho natural, es una construcción social que se articula en muchos puntos con las estructuras económicas, sociales y políticas del mundo material. Así, la construcción social de la sexualidad abarca en su complejidad la forma de conceptuar, definir, nombrar y describir el sexo en distintos tiempos y distintas culturas.

El cuerpo y sus actos se entienden según los códigos de significación dominantes. En éstos, la heterosexualidad normativa se erige como forma hegemónica y factor de discriminación para cualquier desviación a ésta. En este sentido, la creación y gestión de políticas públicas, específicamente aquellas en materia educativa, parten de una idea de sujeto educable que se piensa como modelo ideal generalmente neutro, masculino, heterosexual, occidental, de clase media.

En México, el marco de sentido o contexto socio-cultural en que se inscriben las prácticas educativas se muestra ajeno e invisibiliza la existencia de categorías como: "gay", "lesbiana" y, en mayor medida, "bisexual" y "transgenérico", pues distan mucho de ser concebidas como "categorías identitarias tradicionales" de orientación sexual como ocurre en EUA, por el contrario, aquí resultan categorías sexuales disidentes que se sitúan en la marginalidad sexual y ponen en tela de juicio el poder, el heterosexismo y la homofobia. Hoy la denuncia de estos grupos y minorías eróticas ha permitido visualizar al sujeto sexual como politizado y en un proceso por el reconocimiento de todas estas sexualidades disidentes en lucha por el sustento político y social que les otorgue equidad en ámbitos como el laboral y familiar como son, por ejemplo, las

^{*} Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

nuevas sociedades de convivencia. No obstante la escuela se muestra ajena a estas dinámicas sociales y de emergencia de nuevos sujetos colectivos que sin duda alguna transitan por sus aulas a veces exitosos ocultando sus orientaciones sexuales, otras veces estigmatizados y objeto de burlas y discriminación, o bien, son excluidos ya por deserción ante la violencia que se les ofrece o en claro fracaso escolar que implica su baja en el sistema. De manera que en la "realidad educativa" pareciera ser que todos y todas somos iguales, no obstante, al ignorar las diferencias, estamos excluyendo e invisibilizando la presencia de seres humanos cuya dignidad reclama la explicitación de políticas públicas y educativas que garanticen su seguridad y el acceso a igualdad de oportunidades en salud, educativas y de bienestar social en general.

En este tenor, ante los cambios y el surgimiento de nuevos sujetos colectivos, cuyas demandas son dignas de recuperar, obligan a tomar como desafío y reto para el inicio de este siglo xxI el coadyuvar a la consecución de políticas educativas más justas que permitan el acceso a una ciudadanía sexual para todas y todos, en tanto personas con los mismos derechos y obligaciones, mediante la creación y gestión de políticas educativas plurales e inclusivas.

A pesar de las discusiones y debates que se han gestado en nuestro país por la necesidad de legislar y otorgar derechos de ciudadanía sexual a todas las personas, independientemente de su preferencia y autoubicación sexual, en México, aún hoy día, son escasos los estudios desde la academia que se aproximen a la recuperación, análisis e intervención en este tema complejo y polémico. En aquellos que han iniciado, la categoría de "diversidad sexual" es plural y sumada a la categoría de "género" son herramientas útiles para reconocer que la existencia de una diversidad de expresiones dentro de las identidades y las prácticas sexuales implica el análisis de la diversidad sociocultural y de las personas que la ejercen como escenarios más amplios para la performatividad de las y los sujetos en equidad.

Los estudios de diversidad sexual buscan analizar los mecanismos de diferenciación social y el paEn este artículo se argumenta la necesidad de modificar los paradigmas de la antropología pedagógica tradicional arcaica para dar apertura y pluralidad democrática en las aulas del nivel secundario, orientadas a la inclusión y a erradicar actitudes de sexismo y discriminación hacia las personas que expresan diversas orientaciones sexuales.

Palabras clave: antropología, pedagogía, aulas, interculturalidad, discriminación, diversidad sexual.



This paper argues about the need to modify the paradigms of archaic traditional pedagogical anthropology in order to give openness and plurality to secondary school classrooms, oriented to inclusion and to eradicate sexist and discriminatory attitudes toward persons who express diverse sexual orientations.



Las preguntas, entonces, que me interesa enfatizar como problema en mi discusión es: ¿qué estamos haciendo en nuestras aulas para construir teorías educativas y prácticas sociales que permitan la generación

de esta nueva

cultura plural e

incluyente?

pel del poder, pues al no existir condiciones para la expresión abierta de identidades y prácticas sexuales disidentes en todos los ámbitos de nuestras sociedades normalizadoras, las situaciones de discriminación se agudizan al vincularse con otras formas de diversidad socio-cultural igualmente menospreciadas por los sectores hegemónicos de la sociedad. Buscan, sobre todo, generar un debate intelectual que brinde elementos para promover una cultura de respeto y tolerancia hacia las mujeres y los hombres que ejercen su sexualidad de manera distinta (Careaga-Cruz, 2004).

Las preguntas, entonces, que me interesa enfatizar como problema en mi discusión son: ¿qué estamos haciendo en nuestras aulas para construir teorías educativas y prácticas sociales que permitan la generación de esta nueva cultura plural e incluyente?; Cuáles son los significados sobre el orden sexual que se viven y reproducen en la cultura escolar de nuestras escuelas y cómo generar significaciones alternativas que logren la equidad e igualdad de oportunidades desde el aula para todas las y los sujetos que encarnan los valores de feminidad y masculinidad? ¿En qué medida el profesorado es capaz de recuperar en sus prácticas y reflexiones sobre ésta, la dinámica de cambio y de emergencia de estos colectivos sociales marginados, que forman parte de nuestra sociedad actual? Por último, desde el marco social y cultural más amplio, ¿qué están haciendo las autoridades políticas y educativas para gestar los instrumentos legales, organizacionales y administrativo-académicos que permitan prácticas educativas más justas e inclusivas de la diversidad sexual en nuestras escuelas y específicamente en el nivel de educación secundaria, donde se muestran exacerbadas formas de violencia, estigma y exclusión, ya sea entre los grupos de jóvenes estudiantes, entre el profesorado, o bien, de éste hacia el alumnado? Donde se expresa además un fuerte sexismo contra las mujeres en general y contra aquellos hombres que no ostentan masculinidades hegemónicas.

Lo sustantivamente importante para el cambio en las ideologías y los procesos de discriminación es considerar la importancia de las y los profesores junto con las autoridades en los centros educativos, pues son quienes desarrollan las prácticas curriculares cotidianas y, en concreto, quienes influyen y condicionan en última instancia la reproducción social de prácticas educativas discriminatorias, o bien, pueden actuar el cambio hacia la democracia, pluralidad e inclusión.

En esta deconstrucción de los procesos por parte de los actores escolares no se trata sólo de dotar de conceptos o nuevos contenidos los materiales y programas que maneje el profesorado, sino de asumir ubicaciones críticas ante éstos, de reconocer desde sus propias ubicaciones éticas y sexuales la discusión abierta y honesta sobre el cómo cada una/o les recibimos, estructuramos-acomodamos y les reproducimos, o bien, transformamos en las prácticas docentes. Intento aquí por lo menos iniciar la discusión de algunos de los procesos de resistencia que se oponen para lograr una convivencia plural y en equidad ante la diversidad cultural y sexual de las aulas.

EL PAPEL DEL PROFESORADO COMO "GUARDIAN MORAL" DE LA SEXUALIDAD

En nuestro país, no obstante la importancia de las prácticas curriculares y discursivas que realiza, el profesorado en general, sobre todo por sus características en el nivel de educación secundaria, aún se ve bastante restringido y mermado en cuanto a apoyos para lograr un mejor desempeño académico y laboral en sus aulas. Ello es notorio sobre todo en las mayorías cuyas formas de contratación por horas-asignatura les resulta en bajos salarios, dobles jornadas, falta de actividades o apoyos colegiados, o bien, por los problemas que implica la diversidad en la carrera de formación profesional ya sea en ciencias y áreas diferentes a la educación normalista respecto de otros que han sido formados en ella.

La diversidad de sujetos que independientemente de su formación, vocación y deseo, se ven orientados a contratarse ya sea por horas o, a veces, hasta en dos tiempos completos en el sistema, es un hecho recurrente y que guarda gran complejidad sobre los contenidos que son transmitidos en las aulas del nivel.

Desde su estatus y autoridad pedagógica, con diferencias de grado y en diversidad, cada profesor y profesora ejerce su autoridad pedagógica y comportamientos que versan en violencia simbólica mediante la imposición de significados, plagados de dispositivos del saber y tecnologías que permiten en sus estudiantes la introyección no sólo de conocimientos estrictamente académicos, sino de valores, modelos de comportamiento, actitudes; en síntesis, de lo correctamente válido para incorporar o discriminar y excluir en la construcción de sus identidades sexuales y de género, entre otras más. Así, las y los profesores instruyen, inculcan, educan, "asesoran-atienden-confiesan" a sus alumnas y alumnos, a través de la interacción cotidiana en sus aulas, dejando la impronta de la simbólica del género como parte del currículum oculto contenido de sus prácticas pedagógicas y discursivas en su acción de educar.

En su artículo "Masculino/femenino y la diferencia sexual", Lamas (1998, pp. 32-38) explica que el género (entendido como la forma complementaria masculino/femenino) es una verdad falsa que se debe subvertir en la medida en que las variaciones concretas de las vidas humanas rebasan cualquier marco binario de género. A partir de lo anterior, podemos encontrar variedad de cinco posibilidades combinatorias de las áreas fisiológicas, de las cuales depende lo que en términos generales se ha dado en llamar "sexo biológico" de una persona: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (genitales). Lamas (1998) explica que una clasificación insuficiente de estas combinaciones, obliga a reconocer por lo menos cinco sexos biológicos, cuyo punto medio es el hermafroditismo: hombres (personas con dos testículos), hermafroditas masculinos o merms (personas que tienen testículos, pero que presentan otros caracteres sexuales femeninos); personas hermafroditas o herms (con un testículo y un ovario; hermafroditas femeninos o ferms (personas con ovarios,





simbólicos de nuestras vidas los intersexos no existen y sólo hay hombres y mujeres. Hablando de intergéneros, Lamas establece que existen por lo menos doce combinaciones posibles: hombre masculino exclusivamente homosexual, hombre masculino exclusivamente heterosexual, hombre masculino bisexual, hombre femenino exclusivamente heterosexual, hombre femenino exclusivamente homosexual, hombre femenina exclusivamente homosexual, mujer femenina exclusivamente homosexual, mujer femenina bisexual, mujer masculina exclusivamente heterosexual, mujer masculina exclusivamente homosexual, mujer masculina exclusivamente homosexual, mujer masculina bisexual. Toda esta descripción fundamentalmente para que por lo menos teóricamente se legitime simbólica y jurídicamente la existencia de un espectro más amplio de estilos de vida fundados en nuevas identidades emergentes.

Con la inclusión de la categoría de género, estudiar a las identidades es una cuestión más compleja al final de milenio, donde la emergencia de identidades atípicas o ambiguas, masculino y femenino, son conjuntos de expresiones culturales que nacen de la simbolización de los cuerpos como etiquetas que nombran, pero no son capaces de responder a la propuesta feminista de subversión del género, planteada por Judith Butler, que pretende que los procesos de simbolización integren un rango más amplio de las formas de expresión de la identidad. La complejidad está dada, existen básicamente dos cuerpos y por eso otras tantas formas de estructuración psíquica —heterosexualidad, homosexualidad, transexualidad, travestismo—, y por ello también existe la práctica de la bisexualidad. Además es un hecho la existencia de intersexo o de la existencia de un continuo con ubicaciones sexuales diversas y variables grados entre los polos masculino y femenino, como marcan algunos investigadores como Kinsey (1948, 1953) y Fausto Sterling (2000), entre otros.

Por lo arriba expuesto, no sólo deben involucrarse los actores cotidianos que desde las aulas producen los procesos de socialidad, sino que debe incrementarse el interés por este tema en investigadores y autoridades como los principales promotores de políticas educativas cuyos contenidos y quehaceres marcan las directrices y objetivos amplios de nuestros sistemas de educación. Cercanos a la realidad y con la finalidad de abocarnos a la complejidad que esto implica, debemos preguntarnos entonces: de todo este avance en las dinámicas de cambio social, así como en el conocimiento de la diversidad sexual, ¿cuál es el bagage que poseen los educadores en general y específicamente en el nivel de educación secundaria para informar y convivir con sus alumnos y demás actores de su centro escolar?; Cuáles son los significados sobre el orden sexual que se viven y reproducen en la cultura escolar de nuestras escuelas, sobre todo en el nivel secundario y cómo generar significaciones alternativas que logren la equidad e igualdad de oportunidades desde el aula para todas las y los sujetos que encarnan los valores de feminidad y masculinidad?, o bien ; las y los profesores educan y reproducen conforme a sus propios prejuicios o creencias la constitución de identidades de género masculinas/



femeninas con criterios de intolerancia ante cualquier rasgo alternativo? ¿Qué estamos haciendo en nuestras aulas para construir prácticas sociales, educativas o curriculares que permitan la generación de esta nueva cultura plural e incluyente en busca de mayor equidad?, en síntesis, ¿cómo debemos reformular los planes y programas, sus objetivos y contenidos orientados hacia metas de socialización, amplias, democráticas e inclusivas de la diversidad sexual?

HACIA UN CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD INCLUYENTE

Raúl Fournet Betancourt (s/f, en línea) afirma que más que intentar defender en el debate actual conceptual una definición de interculturalidad frente a otras, debemos preguntarnos sobre si nuestra manera de pensar es ya tal que nos permita una aproximación intercultural a la realidad de la interculturalidad que expresan nuestras sociedades.

Es importante entonces recuperar el hecho de que cualquier definición de interculturalidad debe hacerse cargo de su contextualidad, tanto cultural como disciplinar, y presentarse no como la perspectiva que demarca límites de lo que enfoca sino, por el contrario, como una ventana que permite ver sólo una parte del espacio abierto hacia el que orienta. El esfuerzo por aproximarnos conjuntamente a lo intercultural tiene que caracterizarse, a mi parecer, por mostrar explícitamente que nosotros mismos como personas estamos involucrados en la creación del espacio intercultural. Y en éste tanto las y los profesores, las y los investigadores educativos como autoridades y grupos políticos aplicados al ámbito educativo, a la creación y gestión de políticas educativas, tienen una gran responsabilidad en su acción. Así, todos implicados en ello, somos parte de ese campo y bien podemos convertirnos en promotores y constructores de la interculturalidad; es decir, en personas que con nuestras prácticas y cultura contribuyamos a ensanchar el espacio intercultural que rebase los obstáculos para aceptar la diferencia sexual y para convivir con igualdad de oportunidades sin discriminación o estigma alguno, abandonando las nociones de "pureza de nuestra identidad".

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Como he argumentado, el sexismo no es un suceso natural, conforma un tipo de ideología y los actos que provoca no son meras acciones reflejas, sino elaboraciones culturales y comportamientos normados, deliberados, que al parecer se fundamentan en teorías pseudocientíficas que dotan al sentido común de fantasías y falacias que orientan los comportamientos de hombres y mujeres, quienes actúan y justifican la discriminación e inequidad hacia otras mujeres y hombres por el mero hecho de diferencia anatómica entre los sexos, o bien, por la diferencia existente entre las preferencias sexuales asumidas por los y las sujetos en diversidad. Al inicio del siglo xxI estamos ante el inmenso desafío de lograr

Es importante
entonces
recuperar el hecho
de que cualquier
definición de
interculturalidad
debe hacerse
cargo de su
contextualidad,
tanto cultural
como disciplinar,
y presentarse
no como la
perspectiva que
demarca límites

y presentarse
no como la
perspectiva que
demarca límites
de lo que enfoca
sino, por el
contrario, como
una ventana que
permite ver sólo
una parte del
espacio abierto
hacia el que
orienta



acuerdos o desaparecer como género humano de este planeta cada vez más deteriorado por conductas irresponsables y de inconciencia ejercidas por hombres y mujeres por igual.

No obstante lo anterior, las teorías educativas tradicionales y arcaicas proponen al sujeto de la educación como neutro, que se imagina como el sujeto tipo, occidental, blanco, de clase media, y para él se constituye toda propuesta de instrucción.

Para modificar este paradigma fundado en el binarismo y la heterosexualidad como modelos hegemónicos de lo humano, es necesario aportar para la elaboración de nuevas antropologías pedagógicas que aboguen por la inclusión de la diversidad sexual, entre otras diversidades. Teorías-prácticas cuyo sustrato y base conceptual sirva para plantear análisis y alternativas en situaciones concretas, que constituyan paradigmas y epistemologías capaces de recuperar nuevos objetos de estudio que analicen de manera amplia la sexualidad, más allá del análisis de las relaciones de parentesco, la conformación de unidades domésticas, de la división sexual del trabajo, comprometerse al estudio de los aspectos relacionados con la afectividad, la subjetividad y el placer o los cambios en la parentalidad, ante la emergencia de nuevos tipos de familia como son, por ejemplo, las sociedades de convivencia como formas de unidad doméstica (Ley de Sociedades de convivencia, 2006; Gómez Magallón, 2002).

En este tenor es importante globalizar el sentido de dignidad de los seres humanos con respeto a sus diversidades ante los cambios actuales.

La diversidad de lo humano en su amplitud y complejidad deben verse como un plus, como un valor que enriquece al sí mismo a través de la otredad, que permite resignificarnos en una mirada de ida y vuelta, como seres humanos ubicados en nuestra historia, geografía y tiempo específicos, pero con una visión mundial e incluyente de las mujeres y hombres que se ubican como "los otros" marginados.

Es indispensable entonces la consecución de una ética de mínimos, es decir, normar para lograr bienes colectivos como un derecho de todas las personas independientemente de sus preferencias sexuales y sus ubicaciones identitarias, procurándoles aquellos valores indispensables, sustantivos para la buena convivencia e intercambio social que logre los máximos beneficios y bienestar para la humanidad en su totalidad. @

REFERENCIAS

Angulo Rasco, Félix (1999). El neoliberalismo o el resurgimiento del mercado educativo (2ª ed.). En *Varios, escuela pública y sociedad neoliberal.* Madrid: Niño y Dávila Editores.

Careaga Pérez, Gloria y Cruz, Salvador (coord.) (2004). Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis. México: PUEG-Miguel Ángel Porrúa-Cámara de Diputados.

- Fairclough, Norman (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, Ruth y Michel Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Fausto-Sterling, Anne (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad* (trad. Ambrosio García Leal). Barcelona: Melusina.
- Fornet-Betancourt, Raúl (s/f). Lo intercultural: el problema de su definición. En http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/betancourt.pdf
- Fullat, Octavi (2004). *Homo educandus: antropología filosófica de la educación* (2ª ed.). Puebla, México: Lupus magíster/Universidad Iberoamericana Puebla/UPN.
- Gevaert, Josph (2005). El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica. Salamanca: Sígueme.
- Gobierno del Distrito Federal (2006). Ley de las Sociedades de Convivencia. *Gaceta del Gobierno del Distrito Federal* 9 de noviembre.
- Gómez Magallón, Ma. Antonieta (2002). Consideraciones jurídicas sobre la iniciativa de Ley de las Sociedades de Convivencia del 26 de abril de 2001, que presenta la H. Asamblea Legislativa del DF II Legislatura. *Revista de Derecho Privado, 3,* Nueva época, (1), sept.-dic., 2002, pp. 143-159. Versión en línea: http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derpriv/cont/3/leg/leg9.pdf
- Jäger, Siegfried (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak Ruth y Michel Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso.* Barcelona: Gedisa.
- List Reyes, Mauricio (2004). La diversidad sexual vista por la antropología. En Careaga, Gloria y Salvador Cruz. *Sexualidades diversas. Aproximaciones para su análisis.* México: PUEG-UNAM/Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Moore, Henrietta L. (1996). Antropología y feminismo. Madrid: Cátedra (Feminismos).
- Noriega Chávez, Margarita (2004). Las reformas educativas y su funcionamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994. México: Plaza y Valdés-UPN, 204 pp.
- Osborne, Raquel (1993). *La construcción sexual de la realidad*. Madrid: Cátedra (*Feminismos*).
- Pérez Gómez, Ángel I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Phillips, Anne (2002). Las pretensiones universales del pensamiento político. En Barret, Michèle y Anne Phillyps (comps.). *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos.* México: PUEG-UNAM/Editorial Paidós Mexicana.
- Rodríguez Martínez, Carmen (comp.) (2006). Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del curriculo. Madrid: Akal (Educación pública).
- Rodríguez Martínez, Carmen (comp.) (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Rousseau, Jean J. (1973). Emilio o de la educación. Barcelona: Fontanella.

La ciudadanía de las mujeres y la violencia en el ámbito escolar

Margarita Elena Tapia Fonllem*
mtapia@upn.mx

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO NOS REFERIMOS A CIUDADANÍA?

I concepto de ciudadanía tan utilizado en los últimos años en el mundo intelectual, social y político, alude a la pertenencia igualitaria de hombres y mujeres a una comunidad política determinada, en la que existen derechos y obligaciones. Las instituciones que conforman el Estado son las encargadas de que tales derechos y deberes se cumplan, con el fin de hacer social y políticamente eficaz la vida en común.

Ciudadano, ciudadana y ciudadanía son palabras llenas de significado. Hablan de derechos, de respeto pero, sobre todo, hablan de dignidad. El término ciudadano aparece siempre, precediendo a otra palabra, añadiéndole siempre dignidad, como ciudadano trabajador, ciudadana madre, ciudadano profesor, ciudadana estudiante (Fraser y Gordon, 1997).

De acuerdo con la tradición liberal, una de las definiciones clásicas es la que brinda T. H. Marshall (citado en Vargas, 1997), para quien existen tres dimensiones y tipos de derechos: civiles, políticos y sociales.

La *dimensión civil* alude a los derechos necesarios para la libertad individual, la libertad de expresión, pensamiento y acción; derecho a la propiedad, libertad de contrato, así como el derecho a la justicia.

La *dimensión política* se refiere al derecho de participar en el ejercicio del poder político, el derecho a votar y a ser votados a través del sufragio universal. La *dimensión social* tiene que ver con el conjunto de derechos y prestaciones que una persona debe tener para gozar de un estándar mínimo de beneficio económico, seguridad social, empleo y salarios.

^{*} Cuerpo Académico Sexualidades, Género y Ciudadanía del Área 2 Diversidad e Interculturalidad, upn Ajusco.

Existen diversas formas de construir ciudadanía que dependen del grado de exclusión-inclusión de los grupos sociales y del peso que van adquiriendo las condiciones socioeconómicas, políticas, culturales y sexuales de una sociedad determinada.

Por ello, Virginia Vargas (1997, p. 59) considera que la ciudadanía es una "renovada y nunca acabada construcción sociocultural", es el terreno de disputa entre la sociedad civil y el Estado. Los movimientos sociales surgen, se desarrollan, pelean por ser incluidos; mientras el Estado muestra su carácter restringido y excluyente.

El logro de los derechos ciudadanos puede darse por decisión de las élites políticas dominantes, desde arriba, o por la presión ejercida desde abajo por los grupos de personas demandantes pertenecientes a determinada comunidad o sector de la población. También puede darse una expansión de derechos por la combinación de ambas dinámicas, desde arriba y desde abajo.

Los derechos pueden ser conquistados o pueden ser otorgados. La construcción de ciudadanía puede también perseguir la ampliación de la democracia o puede simplemente asumir una perspectiva de liberalización sin democracia.

LA CIUDADANÍA DE LAS MUJERES

Aunque las mujeres han pertenecido a una comunidad política, no han obtenido los mismos derechos que los hombres. Más bien, los derechos les han sido escamoteados y los deberes para ellas se extienden más allá de los de cualquier ciudadano varón común y corriente. En la actualidad, además de trabajar por un salario, al igual que los hombres, las mujeres deben atender las actividades desarrolladas en la esfera doméstica. Las tareas del hogar, el cuidado de hijas e hijos, así como de ancianos(as) y enfermos(as), alargan la lista de obligaciones que socialmente se espera que ellas cumplan lo que da lugar a una doble jornada de trabajo. Tal división sexual del trabajo es producto de la construcción cultural de género y está basada en las diferencias anatómicas entre unas y otros; otorga valoraciones distintas, así como papeles diferentes para mujeres y hombres.

En este artículo definimos ciudadanía para ubicar uno de los logros recientes del movimiento feminista en México, en la búsqueda de la ciudadanía de las mujeres, la aprobación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, así como el impacto que ello tiene en el ámbito educativo para diagnosticar, prevenir, atender y erradicar la violencia de género en las escuelas.

Palabras clave: ciudadanía, género, violencia, educación.

 \diamond \diamond \diamond \diamond

In this paper a definition of citizenship is made for locating one of the achievements of feminist movement in Mexico, in the pursue of women's citizenship, the approval of the General Law of Women Access to a Life Free of Violence, as well as the impact it has in the educational ambit, in order to diagnose, prevent, attend and eradicate gender violence in schools.

No es lo mismo ser hombre que ser mujer. En el plano biológico las diferencias son claras, se nace con cuerpo de mujer o de hombre. En el plano sociocultural la diferencia biológica se traduce en desigualdad. Las mujeres trabajan más horas y con menor remuneración, menos valoración social y discriminación en todos los ámbitos de la vida.

En términos de ciudadanía, los hombres accedieron a la vida pública y al disfrute de los derechos civiles, políticos y sociales antes que las mujeres. Esto ha ocurrido así con los derechos a la educación, la salud, el trabajo, la participación política, los derechos humanos, etcétera.

Las mujeres fueron obteniendo estos derechos sólo a partir de fines del siglo XIX, producto de su movilización organizada. Baste recordar el importante movimiento social de las sufragistas.

Las mexicanas pudieron ejercer el derecho a votar y ser votadas hasta el año de 1953, después de intensas y masivas movilizaciones realizadas en los años treinta del siglo xx.

El resurgimiento mundial de los movimientos feministas, en los años setenta del mismo siglo xx, alentaron también la organización y movilización de numerosos grupos de mujeres en México, cuyas demandas se centraban en torno a: tener una maternidad libre y voluntaria; erradicar todo tipo de



violencia hacia las mujeres y libertad de ejercicio de la sexualidad.

La conciencia de tener derechos, así como la fuerza que brinda la actuación colectiva, hicieron que la agenda feminista fuera ampliándose. En los años recientes las exigencias incluyen: concebir los derechos de las mujeres como derechos humanos; institucionalizar la perspectiva de género al crear instancias dedicadas exclusivamente a atender los problemas de las mujeres; lograr la transversalización de la perspectiva de género en la administración pública; la aprobación de presupuestos de género; la despenalización del aborto; la creación de políticas públicas que incluyan el enfoque de género, entre otras.

Debieron transcurrir más de 30 años para que algunas de las

demandas de los movimientos de mujeres v feministas se hicieran realidad en nuestro país. La proliferación de organismos no gubernamentales de mujeres, la creación de redes latinoamericanas e internacionales de feministas, la celebración de numerosas conferencias mundiales promovidas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) –entre las que destaca la IV Conferencia Mundial de la Mujer, realizada en 1995, en Beijing, China-, son algunos de los factores que posibilitaron que los gobiernos adoptaran el compromiso, con carácter de obligatorio, de transformar sus entramados institucionales para incluir la problemática de género y atenderla con leyes, programas, y presupuestos.

Es importante mencionar que gracias a este proceso, que además se dio en todo el mundo, en México se crea el Instituto Nacional de las Mujeres en el año 2000; se aprueban leyes como la Ley de Igualdad entre Hombres y Mujeres; en 2006 se crea la Comisión de Equidad de Género en la Cámara de Diputados; y el tema de las mujeres empieza a ser parte de los planes nacionales de desarrollo, así como de los problemas estudiados en las instituciones de educación superior y los temas abordados en los medios masivos de comunicación. Desde el año 2000, el Instituto Nacional de las Mujeres echa a andar acciones para lograr la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el plano educativo, a través de convenios con la Secretaría de Educación Pública, entre los que destacan la realización de algunos talleres con los temas de prevención de la violencia y la promoción de la cultura de la paz; cursos de actualización docente en perspectiva de género; la elaboración de manuales para trabajar las cuestiones de género en educación básica; la emisión de recomendaciones para la reforma curricular; proyectos de investigación sobre género y educación con instituciones de educación superior, etcétera (Inmujeres, 2006).

En cuanto a política pública, vale la pena mencionar el programa de becas para estudiantes embarazadas o madres adolescentes, cuya finalidad es que las jóvenes que se encuentran en esta situación culminen sus estudios de educación básica, en primaria y secundaria. Este programa inició en 2003 y es coordinado por la SEP.

GÉNERO Y VIOLENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La investigación educativa realizada en el plano internacional y también en nuestro país evidencia, por un lado, la discriminación sexista presente en el ámbito educativo y, por el otro, la existencia de violencia en las escuelas.

Planes de estudio, libros de texto, prácticas docentes, gestión escolar, así como la organización de horarios, espacios escolares y convivencia cotidiana en las escuelas, propician no sólo la presencia de la división de género en el ámbito escolar, sino que muestran el importante papel de la escuela en la reproducción de los estereotipos y roles de género (Parga, 2008).

Esto es importante pues la discriminación hacia las mujeres por razones de género está cotidianamente presente en las aulas, así se convierte en un posible detonante de la violencia que las alumnas y docentes pueden sufrir por el solo hecho de ser mujeres.

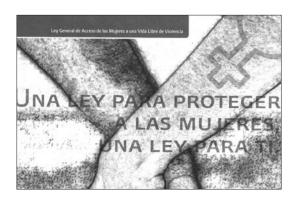
Recientes investigaciones realizadas en nuestro país muestran también la existencia de violencia dentro de las escuelas mexicanas (Ortega, *et al.*, 2005).

Este es sin duda un tema que amerita futuras investigaciones y cifras más específicas de mujeres víctimas de violencia, así como la clasificación de los tipos de violencia que padecen las mujeres en la escuela: sexual, verbal, física, etcétera.

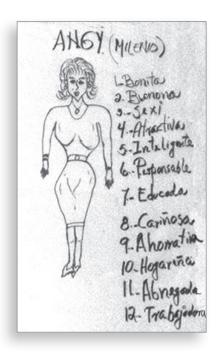
Hasta hoy sabemos que el problema existe y lamentablemente crece, por ello, aunque otros temas son importantes para ilustrar los avances en la ciudadanía de las mexicanas, para la ampliación de sus derechos y para el reconocimiento de los problemas de género en la vida social en su conjunto, aquí nos referiremos sólo al tema de la violencia hacia las mujeres por razones de género.

La violencia contra las mujeres es todo acto basado en el género que tiene como resultado un daño de carácter físico, sexual o psicológico, que incluye amenazas, coerción o privación arbitraria de la libertad, tanto en la vida pública como en la privada. La violencia es una forma de discriminación que limita el ejercicio de los derechos humanos, significa una manifestación extrema de la desigualdad de género, que afecta la salud física y emocional de mujeres y niñas y el desarrollo de la sociedad en general.

La eliminación de toda forma de violencia hacia las mujeres, vieja demanda de las mexicanas, por fin encontró el cauce legal para su atención y prevención con la aprobación de una ley general







Constituyen
violencia docente:
aquellas conductas
que dañen la
autoestima de
las alumnas
con actos de
discriminación
por su sexo,
edad, condición
social, académica,
limitaciones
y/o características
físicas, que les
infligen maestras

o maestros

en 2007. Para ello las diputadas Marcela Lagarde y Angélica de la Peña del PRD, junto con Diva Gastelúm del PRI, todas pertenecientes a la LIX legislatura, presentaron en 2005 a la Cámara de Diputados el proyecto de ley, que sería aprobado definitivamente en febrero de 2007.

Entre los aspectos más relevantes que nos ofrece esta ley está el que sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en todo el país, con lo que se propone crear un sistema nacional e integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Establece la obligatoriedad de todos los niveles de gobierno para su cumplimiento, incluyendo a las secretarías del gobierno federal y, por supuesto, a la Secretaría de Educación Pública (Ley General de Acceso de las Mujeres, 2007).

La ley aporta definiciones de los diversos tipos de violencia: física, sexual, psicológica, económica y patrimonial. Además, contempla la violencia docente. En su capítulo II, artículo 10, denominado Violencia laboral y docente se establece:

Se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad. Puede consistir en un solo evento dañino o en una serie de eventos cuya suma produce el daño. También incluye el acoso o el hostigamiento sexual (Ley General de Acceso de las Mujeres, 2007, p. 4).

En su artículo 12, dice

Constituyen violencia docente: aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros (Ley General de Acceso de las Mujeres, 2007, p. 4).

Además en su artículo 13 aborda un tema por demás difícil de tratar:

El hostigamiento sexual es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas, o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva (Ley General de Acceso de las Mujeres, 2007, p. 5).

Si bien se han realizado los esfuerzos por empezar a indagar las ca-

racterísticas de la violencia hacia las mujeres en el ámbito educativo, así como algunas acciones de sensibilización y formación docente para atender el problema, lo cierto es que el sistema educativo mexicano no ha emprendido aún un programa que aborde dicha problemática con carácter de obligatorio y a escala nacional.

Además, a pesar de la difusión que se ha dado a la nueva ley contra la violencia hacia las mujeres, sus disposiciones son aún desconocidas por estudiantes, profesoras y profesores, así como autoridades educativas. A ello hay que agregar la escasa atención del problema en reglamentos escolares y el poco acercamiento de las comunidades escolares hacia las instituciones del Estado creadas ex profeso para la atención de víctimas de violencia. La violencia está allí, en las escuelas, sus actores cotidianos la ven, la padecen, tratan de resolverla; sin embargo, cabe preguntar: ¿qué acciones se deben instrumentar desde las comunidades escolares para prevenir, diagnosticar y atender el problema de violencia hacia las mujeres? ¿Hasta dónde es responsabilidad de las y los profesionales de la educación la atención de esta violación de los derechos de las mujeres?

El Estado mexicano tiene una gran responsabilidad. Para la aplicación de la ley debe propiciar intensas campañas nacionales de sensibilización hacia la población en su conjunto para dejar claro que la violencia no es natural y que atenta contra los derechos y la dignidad de las mujeres. En el ámbito educativo debe instrumentar campañas masivas de formación a todos los profesionales de la educación en los temas de género y violencia de género. Por otra parte se debe capacitar a todos los agentes educativos para la elaboración de diagnósticos que brinden información del grado de incidencia de actos de violencia, en todos sus tipos, así como de violencia hacia las mujeres. Con base en dichos diagnósticos, las comunidades escolares podrán poner en práctica las medidas preventivas y de corrección para ir erradicando la violencia de las escuelas.

Si bien el Estado debe asumir su papel y encabezar las acciones descritas, quienes estamos involucrados en la labor educativa no podemos eludir nuestra responsabilidad en la tarea de combatir todo acto de violencia en nuestros espacios escolares. Reconociendo la violencia de género e instrumentando acciones encaminadas a evitarla, estaremos siendo congruentes con la ética profesional que forma parte de todo docente. Pues como dice Pasillas Valdez (2005, p. 1149), "lo verdaderamente ético consiste en aspirar seriamente a salir de la violencia." @

REFERENCIAS

Fraser, N. y Gordon, L. (1997). Contrato versus caridad una reconsideración de la relación entre ciudadania civil y ciudadania social. Lima: Programa de Estudios de Género, *Con/textos*, año 1 (2), junio.

Inmujeres (2006). El reto de la equidad. México: FCE, (Colección editorial del gobierno del cambio), p. 326.

Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (2007). *Diario oficial de la Federación*, 3 de febrero.

Moreno, Emilia (2000). La transmisión de los modelos sexistas en la escuela. En *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. México: Graó, p. 164.

Ortega Salazar, Silvia, *et al.* (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de educación* (38), 147-169.

Parga, Lucila (2008). La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria. México: UPN, p. 321.

Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2005). Violencia, ética y pedagogía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10 (27), oct.-dic., 1149-1164.

Vargas, Virginia (1997). Reflexiones en torno a los procesos de Autonomía y la construcción de una ciudadanía femenina democrática en la región. En *Transición con feminismo. Memoria del Foro Internacional sobre Ciudadanía, Género y Reforma del Estado*. México: Grupo de Educación Popular con Mujeres, AC, pp. 58-68.

Las vueltas de la identidad

Jorge Tirzo Gómez*

jtirzzo@gmail.com

Para José Luis, Mario y Javier

Todo jugar es un ser jugado Gadamer

oco a poco la pantalla de la televisión se llena de colores, de imágenes y de sonidos musicales. Por cuatro minutos y siete segundos las imágenes hacen referencia directa a los *hombres pájaro*.

El videoclip centra su propuesta en una comunidad totonaca donde mujeres, hombres y niños posan para la cámara y nos muestran fragmentos de una vida que gira en torno a la presencia física y simbólica del *tsakatiwi* o palo de volador.

De las primeras imágenes, en los alrededores dominados por una espesa vegetación, la cámara recorre aspectos de la comunidad, rostros, risas y movimientos, hasta llegar a la escena principal; la explanada, en cuyo centro se encuentra un gran poste de madera con una gran cuerda atada a todo lo largo, los *hombres pájaro*, primero al pie del inmenso *tsakatiw*, después ascendiendo y finalmente en pleno vuelo.

En medio del video musical repentinamente los voladores ocupan la parte central de la pantalla, descienden, mientras el grupo de rock en una parte de la canción, dice:

Ay, amor detrás de los cerros estás tú, amor oculta entre la niebla estás tú corazón vigilando el curso del dolor, amor detrás de los cerros estás tú...

^{*} Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ahí están, junto con un conjunto de imágenes que componen un *collage* estético, electrónico, visual. En la vorágine de imágenes que el video musical propone se aprecia en lo alto a los hombres del palo de volador y nos atrapan en su hipnótico descenso.

Parecieran no ser un elemento extraño a la modernidad del medio de comunicación, es como si el diseñador, el coreógrafo o el director de escena los hubiera creado ex profeso para la ocasión, como si su imagen fuera producida por la computación y no por siglos de tradición cultural. Se les aprecia intensos, brillantes; estéticamente armónicos.

Lo anterior forma parte de un video musical del grupo de rock mexicano Jaguares, la canción se llama *Detrás de los cerros*, en este videoclip las imágenes se centran en una comunidad totonaca y, por supuesto, en los voladores.

De esta manera y a partir de su incursión en este un video musical de rock, los voladores parecen ser arrancados de su origen y significado y pasan a formar parte de una más de las realidades virtuales. Imágenes creadas para el consumo de los espectadores, que de la misma forma se maravillan de ellas, que pueden solamente escuchar la música. Aun cuando hay una especie de respeto y preponderancia de este universo tradicional, el resultado final es hacer de la diversidad cultural una propuesta visual.

Cuatro minutos y siete segundos es tiempo suficiente para identificarlos visualmente y para hacerlos armonizar con la música y la propuesta estética. Imágenes intercaladas para lograr eso que llaman la "estética del parpadeo".

Con los ojos fijos en el televisor y ya atrapado en el ritmo y letra de la canción, recuerdo la voz de un companero de trabajo que me dice con tono muy serio "cuando yo era chico, allá en Papantla jugaba a ser volador".

VOLADORES EN LA MODERNIDAD

¿Quién en México no conoce la Danza de los voladores de Papantla?, creo que muy pocas personas. Es uno de esos elementos culturales de un grupo indígena mexicano elegidos para difundir la diversidad sociocultural Este artículo trata de la Danza de los voladores en la realidad actual, de su importancia cultural y de su íntima relación con la identidad totonaca. El texto se estructura a partir de tres ideas: la expresión virtual del ritual del volador; algunas reflexiones teóricas en torno a la naturaleza simbólica del juego y; la actividad lúdica de unos niños totonacos. El resultado final es la narración de una actividad simbólica con la cual es posible aproximarse a la comprensión antropológica del ritual, o bien situarnos ante la posibilidad de entender la dimensión educativa de un juego de niños.

Palabras clave: danza de los voladores, identidad, cultura, totonaca, ritual, educación.

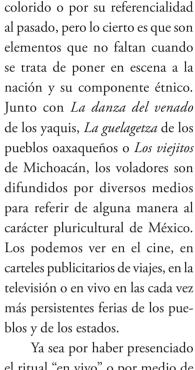
 $\diamond \, \diamond \, \blacklozenge \, \diamond \, \diamond$

This paper is about The Flyer Dance in our present reality, its cultural importance and its close relation with totonacan identity. The text is organized from three main ideas: the virtual expression of the flyer ritual, some theoretical reflections around the symbolic nature of playing, and the ludic activity of some totonacan children. The final result is a narrative of a symbolic activity which permits to approach the anthropological understanding of the ritual, or to take place with regard to the possibility of understanding the educational dimension of a children's play.



Pero lejos de que su vuelo pueda convertirse

solamente en mercancía o en objeto decorativo de algún número musical, el ritual del volador posee todavía muchos significados para los indígenas totonocas



de nuestro país. Tal vez por su

Ya sea por haber presenciado el ritual "en vivo" o por medio de algún medio de comunicación, lo cierto es que en estos tiempos modernos niños y adultos, en más de una ocasión, hemos visto descender a estos *hombres pájaro*.

Los voladores de Papantla han ocupado siempre un lugar importante en el amplio catálogo de tradiciones, costumbres y rituales de los pueblos indígenas de nuestro país, aunque, como dijera Bonfil Batalla el grupo totonaco tal vez no ejerza del todo el control cultural de este elemento y más bien le sea enajenado, tanto por el Estado como por la iniciativa privada (Bonfil, 1983). Desde los documentales, las postales, las fotografías, las ferias, los festivales artísticos y los videos musicales, la presencia estética de estos indígenas está presente. Ya en algún momento García Canclini señaló "no hay danzas tan coloridas ni voladores de Papantla tan vertiginosos como los que se muestran en el Acapulco Center (García Canclini, 1988, p. 28). Los voladores se han convertido en un elemento decorativo, folclórico y exótico de un México que se perfila hacia la modernidad pero sin olvidar sus raíces, tal y como lo expresa el eslogan publicitario del último empuje modernizador que vivimos en el final del siglo xx.

Por televisión o "en vivo", ahora los voladores son más vertiginosos; vuelan más veces y más alto (las veces que estén programados), vuelan porque ofrecen un ritual que ahora se ha convertido en espectáculo, vuelan en México o en cualquier otro país que se interese en su presencia, vuelan porque también reciben una paga por hacerlo. Salen de su tierra y los encontramos en la feria de San Miguel de Allende, a la entrada del museo de Antropología de la Ciudad de México, en el atrio de alguna iglesia, en el Festival Acapulco noventa y tantos, y en videos musicales de Michael Jackson o del grupo mexicano Jaguares.

Pero lejos de que su vuelo pueda convertirse solamente en mercancía o en objeto decorativo de algún número musical, el ritual del volador posee todavía muchos significados para los indígenas totonocas. La danza del volador es recuerdo mítico y significado compartido.

DANZA RITUAL O JUEGO INFANTIL

Hace algunos años trabajé con Pablo de Luna (a quien agradezco que me haya narrado su historia, yo simplemente la vuelvo a contar), un compañero totonaco que me hizo mirar desde otro punto de vista el ritual del volador. En ese entonces nuestra preocupación de trabajo era encontrar una forma de relación entre los individuos, sus grupos y sus lenguas, lo que nos llevó a buscar entre la subjetividad de las acciones comunitarias. Como el destino final de nuestro trabajo sería el de indígenas de diversos grupos étnicos mexicanos, decidimos que él fuera la fuente de la experiencia y yo el interlocutor. De esta manera hablamos de sus recuerdos, ideas y juegos de su niñez.

Hablar de la infancia de cada uno de nosotros, sin duda, es algo serio, porque esa parte de la vida está llena de sentido, fantasía, magia y juegos. Como en ese tiempo nos interesaba hablar de identidades, lenguas, etnicidad y subjetividades, entonces decidimos hablar de juegos de niños.

Es así como miré una cara de la danza del volador que para mí era nueva, una faz que no está a la vista del turista o del espectador que observa perplejo la valentía de cinco totonacos cuando desafían la gravedad. La faceta que tuve ante mí hace referencia a algo que sólo quien lo vivió puede expresar, algo que dando vueltas y vueltas entreteje la identidad de los totonacos: *el juego del volador*.

Los recuerdos de mi companero eran muchos y marchaban en múltiples direcciones, me habló de Veracruz, de Papantla, del Totonacapan, de cómo se decía tal o cual palabra en totonaco, en fin de tantos temas que integran el pasado de una persona; pero cuando hablamos del juego del volador todo lo demás se volvió secundario, la cultura y la identidad totonaca parecía girar en torno a aquel ritual.

Las aventuras infantiles, sus travesuras, los primeros ideales, los sueños y las fantasías parecía que eran llevadas al centro mismo del remolino que provocan los voladores al desplazarse por el aire. Así que cuando tocamos este tema, todo lo demás se olvidó, de ahí en adelante sólo hablamos de aquel juego.

Cuando recorríamos el mundo de los recuerdos infantiles, repentinamente, encontramos que hablar de los voladores era importante. En la infancia se puede jugar a muchas cosas, pero en la infancia totonaca este juego no es cualquier cosa, es una acción que ahora, como ayer, posee grandes significados. De esta forma la historia se fue construyendo poco a poco. Pablo me decía:

Cuando era niño, allá en Papantla, me gustaba jugar a muchas cosas. Era un niño como cualquier otro, juguetón y travieso, no más que otros, pero, eso sí, muy inquieto. Jugaba a todo lo que un niño de campo juega, corría todo el día, subía por árboles, lanzaba piedras, comía frutas y atrapaba insectos. Pero cuando tomaba un respiro me gustaba mirar el cerro, los árboles y los animales, y también me gustaba mirar a mis mayores.

Me gustaba ver como mi tío ensayaba tocando el tambor, la flauta, los pasos; pero lo que más me gustaba era verlo volar desde lo alto del palo junto con sus amigos. Miraba muy atento cada paso, cantaba en voz baja y mentalmente repasaba los movimientos, las vueltas y los rezos. Observaba cómo todos subían y me quedaba mudo cuando los veía bajar.

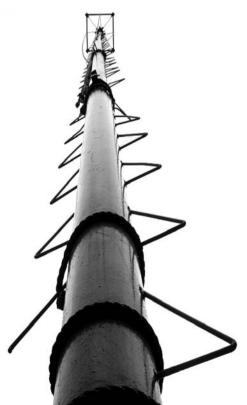
Mi tío y sus amigos ensayaban la danza todos los días, y todos los días yo los veía, algunas veces solo pero otras con mis primos o mis amigos. Y cada día, después de que los mayores danzaban, rezaban, subían y bajaban, mis primos y yo jugábamos a imitarlos. Corríamos a un gran árbol de guayaba que teníamos muy cerca de la casa y jugábamos a colgarnos de él y dar vuelas, amarrados por la cintura con mecates que tomábamos de las cosas de mi papá. Jugábamos



a volar porque soñábamos con algún día ser voladores de verdad.

Ya en otras ocasiones habíamos platicado sobre los voladores y su significado, pero ahora fue diferente, casi de inmediato detuve su explicación y le pregunté directamente: ¿tú jugabas de chico a ser volador?" "Sí". Fue la respuesta, mientras ponía una cara que corresponde a alguien que ha sido descubierto en una travesura. Pero para aclarar que no era ninguna falta grave me explica:

Una de la primeras veces que jugamos al volador fue cuando aún éramos chicos, junto con algunos primos pasábamos los días jugando, primero corríamos, trepábamos árboles, lanzábamos piedras y cosas así, cosas que se pueden hacer en el campo; pero hubo un momento en que nos quedamos parados frente al árbol



de guayaba, y de pronto todos juntos recordamos la danza kgosni'. Imaginamos que la guayaba era el palo tsakatiwi, empezamos a danzar, recordando los pasos que habíamos observado tantos días, mientras eso pasaba corrí rápidamente por los mecates de mi padre y los amarramos fuertemente al árbol y a nuestras cinturas, pensando siempre que eran los tasiw. Corrimos fuerte alrededor del árbol de guayaba y cuando sentimos que teníamos el suficiente impulso nos lanzamos al aire.

¡Y a volar!

Sentía el aire en mi cara y el vértigo de las vueltas, cerraba los ojos para agudizar mis sentidos, para dejar volar mi imaginación. Para creer que en verdad estaba volando, pero no en un árbol, sino desde lo alto del tsakatiwi. Repentinamente abría los ojos y veía cómo todo daba vueltas, ante mis ojos se confundían los árboles, las casas y los animales, parecía que el cielo y la tierra estaban juntos; ¿cuál arriba y cuál abajo? Todo era una sola cosa, integrada, sin un fin. Volvía a cerrar los ojos y me dejaba guiar por mis sentidos, por todo mi cuerpo; oler, sentir, oír, ver y pensar como volador. Pero cuando más disfrutaba este momento, la fuerza se acabó, terminamos en el suelo, muy cerca de la base del tronco del árbol, unos sobre otros, todos amontonados

y con los mecates enredados sobre nuestros cuerpos, reíamos fuertemente, mientras nos incorporábamos y tratábamos de desenredarnos.

Cuánto duró este vuelo, no lo recuerdo con precisión, pero deben haber sido solamente unos cuantos segundos, pero para mí duró mucho, el tiempo suficiente para sentir que para los totonacos el cielo y la tierra pueden ser una misma cosa.

Como muchos otros compañeros indígenas, Pablo es serio, o al menos parece serlo, pero mientras me contaba esta historia su rostro se le iluminaba como cuando recordamos una evocación agradable. Mientras hablaba, esbozaba ligeras sonrisas, se acomodaba en su silla y se frotaba las manos. Su voz lenta y pausada se cargaba de emoción cuando me explica:

Tal vez me gustaba jugar al volador porque veía a mi tío, que era el caporal de la danza, ensayar con sus amigos. Al verlo yo repasaba mentalmente los pasos y después los practicaba. Pero lo que más me emocionaba era cuando mi tío y sus amigos se lanzaban al aire desde el gran palo de volador *tsakatkiwi*.

La danza del volador dejaba su carácter mítico y se relajaba hasta convertirse en un juego de niños, pero de niños totonacos. Porque los niños totonacos, como cualquier niño, juegan, pero juegan a ser grandes y es por eso que juegan a ser voladores.

LA IDENTIDAD EN JUEGO

Es indudable que para los niños el juego es una "actividad seria", pero para los niños totonacos esta actividad adquiere mayor relevancia cuando se asocia con la práctica de un ritual que los adentra en la cosmovisión del grupo. Jugar a ser volador no es producto de la casualidad; por el contrario, sólo ellos son capaces de generar un juego de tal magnitud, pues jugar al volador es recrear la identidad de los totonacos.

Para explicar la relación entre juego e identidad, tendríamos que recordar a Johan Huizinga, quien en su obra Homo Ludens señala que "el juego en tanto tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido" (Huizinga, 1984, p. 12). Los niños totonacos no sólo dan vueltas a un árbol de guayabas, recrean el ritual del mundo adulto, se apropian de él y dan inicio a un proceso de reconstrucción simbólica. Además, en el caso de estos niños, es una acto plenamente consciente. Pablo lo expresa claramente cuando dice "aunque la danza del volador es un acto religioso entre los totonacos, cuando yo era niño lo utilizaba como un juego". O como el mismo Huizinga expresa "nosotros jugamos y sabemos que jugamos" (Huizinga, 1984, p. 15). Ya Gadamer señaló, al respecto de la relevancia del juego en la experiencia humana, "todo jugar es un ser jugado" (Gadamer, 1991, p. 149).

Por otro lado, Huizinga en la obra ya citada indica "el juego no es la vida 'corriente' o la vida propiamente dicha. Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividades que poseen una tendencia propia" (Huizinga, 1984, p. 20). Al jugar, estos niños totonacos incursionan a un mundo lleno de sentidos sociales con profundas raíces históricas, un universo ritual cargado de un simbolismo que ha de ser apropiado a través de la participación directa de cada niño y de la expresión del propio juego. Acción simbólica que desborda la tradición oral, el recuerdo mítico y la contemplación pasiva; ahora es el tiempo de la acción lúdica, que se atreve a desafiar la sacralidad ritual y de paso a la ley de la gravedad.

Con el juego del volador, los niños totonacos se apropian del verdadero ritual, de su significado y de su trascendencia cultural. Al jugar dejan de ser Pablo, Juan, Pedro, etcétera, y se convierten vuelta a vuelta en voladores. Porque no son los niños quienes recrean el ritual, es el ritual quien se expresa a través de ellos. Al respecto Gadamer escribe "el sujeto del juego no son los jugadores, sino a través de ellos el juego simplemente acce-

de a su manifestación" (Gadamer, 1991, p. 145). Con cada vuelta que dan estos niños totonacos juegan y se apropian de la cosmovisión de su grupo. Representan un ritual que necesita ser puesto en práctica cotidianamente para apropiarse de cada totonaco, para expresarse individual y colectivamente, nuevamente Gadamer nos ofrece otra pista cuando dice "el juego humano sólo puede hallar su tarea en la representación, porque jugar es siempre ya un representar" (Gadamer, 1991, p. 151).

Después de escuchar estos recuerdos y reflexionar sobre la trascendencia social de este juego. Me quedo callado, pensando, "dándole vueltas" mentalmente al asunto. Estoy seguro de que al recordar y narrar este juego Pablo ha logrado más que yo.

Tiempo después miró el televisor y los voladores aparecen de nuevo, me dejo llevar por la propuesta visual que se entreteje en cada vuelta y pienso que, aunque la gravedad indica lo contrario, los voladores no descienden... se elevan. @

REFERENCIAS

Bonfil, Guillermo (1983). Lo propio y lo ajeno.

Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método*, p. 149.

García Canclini, Néstor (1988). Las culturas populares en el capitalismo.

Huizinga, J. (1984). Homo Ludens.

Los sistemas numerales en lengua indígena: una mirada etnolingüística

Lucina García García*
lucinagarcia58@yahoo.com.mx

ste texto busca iniciar una reflexión general acerca de cómo desde la lingüística es posible acercarse a las diversas formas de construcción de los sistemas numerales en las lenguas indígenas indoamericanas. Desde este campo de conocimiento se ofrecen explicaciones que dan cuenta no únicamente de los elementos numéricos que se utilizan en una comunidad lingüística, sino que además permite la posibilidad de conocer las clases a los que los objetos son adscritos, esto nos lleva a seguir la idea de que las concepciones aritméticas y, en general, las matemáticas responden a cuestiones de tipo cultural.

Así, en consonancia con lo anterior, desde un enfoque etnolingüístico, se pretende explicar por qué en las diversas lenguas los sistemas de numeración presentan diversos patrones de construcción, según el grupo étnico que los maneja. De esto resulta que no es lo mismo contar en español que en maya o guarijío, lo que es, desde nuestro punto de vista occidental, aparentemente paradójico porque el número dos siempre será el que evoca dos ejemplares. Sin embargo, lo que hay al interior de la construcción de esta representación simbólica puede ser algo que no podemos entender.

Al respecto vale la pena señalar las palabras encerradas en la famosa hipótesis de Sapir-Whorf: "el lenguaje es un factor de importancia en la percepción, modelamiento y organización del conocimiento del universo de los hablantes". Esto quiere decir que los seres humanos, como hablantes de una determinada lengua, reflejamos en nuestro comportamiento estructural cognoscitivo las visiones particulares del mundo, mismas que se modelan a través de las

^{*} Maestra en Lingüística. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Área 2 Diversidad e Interculturalidad. Cuerpo Académico Educación Intercultural Bilingüe.

lenguas. Aquí podemos apuntar que ya desde el siglo xvII Juan Caramuel señalaba que:

Quienes han recorrido Perú, Brasil y otras regiones americanas cuentan que los paraguayos y otros muchos pueblos de las indias occidentales ignoran la aritmética... (a lo que él refutaba) una cosa es que otros pueblos no tengan ninguna aritmética, y otra, totalmente distinta, es que posean una diversa aritmética... no logro persuadirme que estuvieran totalmente desprovistos de la facultad de contar, sino que me atrevo a opinar que hacían sus cálculos según otro camino o método... (Hernández, citado en Barriga Puente, 1998, p. 62).

Tovar (2009) señala que los saberes matemáticos fueron un acervo importante para los pueblos indígenas y tuvieron aplicaciones en la vida cotidiana de los mismos. Las fuentes históricas y arqueológicas señalan que éstos se derivaron o produjeron, muy seguramente, en el esfuerzo de observación del cielo; asimismo se asegura que los mencionados saberes matemáticos tuvieron aplicaciones concretas en la administración de los recursos, ejemplo de ellos son los denominados kiphus, que consisten en un sistema tridimensional de registro de información basado en cuerdas anudadas. Con este sistema se hacían correlaciones espaciales y temporales; se pronosticaban las condiciones del clima y la producción y se programaban las fechas para las festividades. Así, la contextualización sería una consecuencia inmediata de esta manera de entender la construcción del saber. Esta concepción se construye a partir de hechos y situaciones que lleva a la construcción de saberes matemáticos contextualizados, en los que el concepto de cantidad



Este artículo constituye una reflexión acerca de cómo desde la lingüística es posible acercarse a las diversas formas de construcción de los sistemas numerales en las lenguas indígenas indoamericanas. Cada una de estas lenguas manifiesta sus formas numéricas, sus conocimientos matemáticos de manera muy particular, pero al mismo tiempo diversa; de allí que para poder acceder al conocimiento de dichos sistemas. necesitamos conocer, entender y sobre todo aceptar que existen otras lógicas de simbolización numérica y contable; lo que nos lleva a suponer que las concepciones matemáticas responden también, a cuestiones de tipo cultural.

Palabras clave: sistemas numerales, matemáticas, lenguas indígenas, diversidad, cultura, lingüística.

 $\diamond \, \diamond \, \blacklozenge \, \diamond \, \diamond$

This article is a reflection on how possible it is, by means of linguistics, to approach the various numerical systems constructions in the Indian-American languages. Each of these languages expresses their numerical forms, their mathematical knowledge in a very particular way, but also different. In order to access the knowledge of these systems, we need to know, to understand and above all to accept that there may be other numerical and counting logical symbolization, which leads us to assume that mathematical concepts are also responding to cultural issues.



lleva implícito el de forma. Esto lleva a que se conciban los conjuntos, no desde la identificación de un referente abstracto, sino como agrupaciones en los que los criterios topológicos tienen un peso importante: una mesa cabe en el mismo conjunto que un perro, si se atiende a las cuatro patas que los sostienen. El resultado de estas concepciones crea un lenguaje matemático distinto: el de la geometría fractal, re-descubierta por Mandelbrot (2003, p. 61), quien la denomina como el lenguaje de la naturaleza. Dichos conocimientos sin duda poseen una serie de principios epistémicos que los organizan y esto es posible osbervarlo a través del lenguaje por el que se materializan. Como lo señala Godenzzi (2005), en los lenguajes se puede advertir el rastro de esta perspectiva epistémica.

En este sentido, como lo afirma Barriga Puente (1998, p. 61) " las lenguas son los espejos más fieles de las culturas porque reflejan, en una buena medida, las categorizaciones que hacen los diferentes grupos [humanos], sus clasificaciones de lo mediato y de lo inmediato, su saber colectivo [...] incluido el aritmético".

Las formas de contar en las distintas lenguas reflejan diferentes enfoques sistémicos o de pensamiento, lo que se manifiesta en las formas diversas en que se construye un mismo valor numérico, como ya afirmaba Sapir (1974, p. 247): "el lenguaje está intimamente ligado con nuestros hábitos de pensamiento; en cierto sentido, ambas cosas no son sino una sola".

Por su parte, Morales Lara (2009) señala que si miramos rápidamente los numerales mesoamericanos podemos darnos cuenta de un panorama de transformaciones y adaptaciones a las que somete la palabra numeral. La diversidad de elementos y formas que se asocian o combinan con el numeral y lo que resulta de ellas, justifica sin duda un estudio detallado del modo en que estos elementos se estructuran.

Aquí podemos señalar que los estudiosos del campo han llegado a la conclusión de que en la gran mayoría de las lenguas del mundo indígena, los conjuntos numéricos suelen tener como referencia al cuerpo humano; algunos de estos elementos son los dedos, la manos, los pies, entre otros (Barriga Puente, 2009).

A continuación transcribiré algunos ejemplos tomados del texto de Barriga Puente (2009, p. 63). En éstos se puede ver la diversidad de construcciones simbólicas numerales culturales. La representación corresponde al numeral 16.

Норі	Suukop	1+15
Quechua	trunka suqta-yuq	10+6
Amuzgo	nki n?o cho? nkwi	10+5+1
Chocho	rxó ku	15+1
Zoque	maccotujta'an	10+1+5

Como podemos observar en este paradigma, cada una de las manifestaciones lingüísticas son distintas; sin embargo representan el mismo numeral (16). La representacion y organización sistémica de cada uno de estos conjuntos, sin duda, es un reflejo de la lengua que los contiene y que de esta forma los expresa y materializa a través del habla. Pongamos otro ejemplo, ahora en lengua miskito, hablada en Honduras y Nicaragua (Morales, 2009, p. 39).

Dusa kuni	Diez (Diez-uno) = 10	
Dusa wal	Veinte (Diez-dos) = 20	
Dusa yumpa	Treinta (Diez-tres) = 30	

En este patrón la base numeral parece ser diez (10), de tal manera que para formar las decenas subsecuentes se parte del numeral base *dusa* y se complementa con el número primo correspondiente, según sea el caso: *kuni*, uno; *wal*, dos; *yumpa*, tres. En esta lengua el proceso de construcción no lleva implícita una operación matemática propiamente dicha; es decir, no se suma, resta o múltiplica, sino que se trata de una

elaboración lingüística denominada morfología léxica. En la traducción al español diría algo como "dos veces diez , o, tres veces diez". La morfología léxica¹ abarca los procesos de formación de nuevas palabras sobre la base de las que ya existentes.

Tenemos una muestra más pero en lengua totonaco de Papantla.²

P'uxam	Veinte = 20
Ti-p'uxam	Dos (por) veinte (2x20) = 40
T'utu-p'uxam	Tres (por) veinte (3x20) = 60
T'at'i-p'uxam	Cuatro (por) veinte (4x20) = 80
Kitzis p'uxam	Cinco (por) veinte (5x20) = 100

En esta lengua, observamos que la base de la construcción del sistema numeral le corresponde a la forma veinte (20), que en los ejemplos del cuadro se formula con la palabra *p'uxam*. Con esta raíz se van formando las diversas combinaciones, de tal manera que la construcción de la nueva palabra se da a partir de elementos nuevos que se van adicionando a la raíz. En todos los casos, los añadidos o morfemas se adhieren al principio de la raíz. Es decir, nuevamente tenemos un proceso de construcción morfológica. Aritméticamente hablando, los elementos que se sufijan a la raíz *p'uxam* (20) cumplen la función de multiplicador.

A continuación presentamos ejemplos de los numerales en lengua jñatjo o mazahua, lengua originaria del Estado de México y que se habla fundamentalmente en este estado, aunque también en algunos municipios de Michoacán colindantes con el primero. En la actualidad es posible encontrar asentamientos mazahuas en número importante en la Ciudad de México.

D'a	Uno (1)
Yeje	Dos (2)
Jñii	Tres (3)
Nziyo	Cuatro (4)
Ts'ich'a	Cinco (5)
Dyech'a	Diez (10)
Dyech'a d'a	Once (11)
Dyote	Veinte (20)

En mazahua el sistema de numeración tiene como base el número diez (10); es decir, tiene una base decimal, tal y como es en español y otras lenguas, particularmente occidentales (Celote, 2007, p. 28). Los números en esta lengua indígena se expresan con una palabra del uno (1) al diez (10); a partir del once se combina el elemento que designa a la decena (*Dyech'a*) y se aumenta la palabra que hace referencia al número uno (*D'a*), de esta forma se van agregando a la forma lingüística *Dyech'a* una por un, todas y cada una de las palabras hasta el nueve.

Esta operación se repite para formar el 21 o 31; pero lo que cambia es la palabra que designa al veinte o treinta. A esta manera de elaboración lingüística se le llama morfología por composición, esto quiere decir que dos morfemas raíz se combinan para formar una tercer palabra, pero también, al mismo tiempo, pueden aparecer solas con su significado individual.

Veamos ahora un ejemplo que tiene como base el quince (15); estos ejemplos corresponden al mixteco de Santiago Tilantongo, Distrito de Nochistlán, Oaxaca, y fueron registrados por Butterworth en 1963.

¹ Al interior de esta morfología tenemos una subdivisión: derivación y composición; en el primer caso tenemos que una raíz se combina con un afijo, para formar una nueva pieza léxica, es decir, una nueva palabra. En el segundo caso tenemos que también se forman nuevas palabras pero el proceso se da cuando se combinan raíces distintas. En ambos casos obtenemos el mismo resultado, la formación de palabras nuevas que irán a formar parte del diccionario.

² El pueblo totonaco de Papantla se ubica en la región norte del estado de Veracruz.



Žaŋ ²ù	Quince = 15
Ža ŋʾūʾ ŋ	Dieciseis (15+1) = 16
Ža ŋ ʾ ū ʾ ù	Diecisiete (15+2) = 17
Ža ŋ ʾ ū ʾ úni	Dieciocho (15+3) = 18
Ža ŋ ˀ ū ˀ kó ŋ	Diecinueve (15+4) = 19

Por lo que observamos en estos ejemplos, el proceso de construcción lingüística numeral nos lleva a concluir que a la raíz $\check{Z}a\eta^{-2}\grave{u}$ se adhieren los morfemas que sumándose a ésta cambian el significado base. A este procedimiento se le denomina morfología derivativa; es decir, de dos elementos con significado específico se forma un tercero.

En este procedimiento habría que señalar que los morfemas son dependientes, porque no tienen la categoria de palabra y, por lo tanto, no pueden aparecer solos.

Roberto Zavala (1992, pp. 129-130), en su trabajo con el kanjobal, lengua que pertenece al grupo mayense y que en la actualidad se habla en el norte de Guatemala y en el municipio de la Trinitaria, en el estado de Chiapas, señala que los numerales forman una clase particular de palabras y que resulta bastante complejo; tiene una base vigesimal, al igual que el resto de las lenguas mayas. De este autor tomamos el ejemplo siguiente:

numeral al que se anexa el sufijo -k'al, que se utiliza para multiplicar los números nones: xun (1), ?oš (3), xo (5).

El otro procedimiento consiste en utiliza el sufijo –winax que multiplica los números pares: kaa (2), kan (4) y wax (6).

Cabría señalar que en kanjobal, según afirma el autor, los números mayores a 20 ya no se utilizan en el habla cotidiana, lo más común es que a partir de este número los hablantes utilicen en préstamo los números en español.

Al respecto de lo que señala Zavala, habría que considerar que en las lenguas indígenas mesoamericanas, en general, está ocurriendo un fenómeno de pérdida léxica en relación con el sistema numeral. En muchos pueblos, los números que mayoritariamente se conservan en las lenguas originarias son los que forman la base de su sistema; es decir, si su sistema tiene base 10, entonces las formas léxicas siguen siendo las de la lengua indígena, lo mismo ocurre si es 15 o 20; sin embargo, a partir de estos números, sistemáticamente suelen presentarse préstamos de las lenguas dominantes, español, por ejemplo. Estos a su vez se adaptan o asimilan a las estructuras lingüísticas, fonéticas o sintácticas de la lengua meta. Tenemos un ejemplo en lengua guarijío que se habla en Sonora. para decir 100 (cien) se utiliza la forma piré sientó 1(100), o 200 (doscientos) se dice *goká siénto* 2(100).

xun	Uno (1)	wax	Seis (6)	xunk'al	Veinte (1x20)
Каа	Dos (2)	xux	Siete (7)	?oš-k'al	Sesenta (3x20)
?oš	Tres (3)	wašax	Ocho (8)	xo-k'al	Cien (5x20)
Kan	Cuatro (4)	B'alon	Nueve (9)	kaa-winax	Cuarenta (2x20)
Xo	Cinco (5)	laxon~laan	Diez (10)	kan-winax	Ochenta (4x20)

En el kanjobal podemos observar que su sistema numeral tiene al menos dos procesos en la formación de los múltiplos de 20. Así, por ejemplo, para formar (20, 60 y 100), el procedimiento es utilizar la raíz

En estos ejemplos no hay mucho que explicar, ya que se ve claramente que para decir estas dos cifras se utiliza la palabra "cien" del español, adaptada en este caso al guarijío. Finalmente tenemos un ejemplo más, ahora en lengua náhuatl.

se	Uno (1)	chikome	Siete (7)
ome	Dos (2)	chikuei	Ocho (8)
yei	Tres (3)	chiknaui	Nueve (9)
naui	Cuatro (4)	matlaktli	Diez (10)
mauili	Cinco (5)	cempouali	Veinte (20)
chikuasen	Seis (6)	ompouali	Cuarenta (40)

En este listado podemos observar que la construcción numérica responde a una doble formación morfologica; de una parte, la serie hasta el numeral 10 (*matlaktli*) es de morfología léxica; a partir del 20 (*cempouali*) observamos que tenemos dos elementos, el sufijo *cem+pouali* = uno veinte y , para 40 (cuarenta) tenemos *om-+pouali* = dos veinte. Esto correspondería a una morfología combinatoria. Por cierto, la base numérica en esta lengua es 10 (*matlaktli*).

Hasta aquí únicamente hablamos de los números denominados cardinales; sin embargo, ello no quiere decir que no existan en las lenguas indígenas aquí incluidas, o en otras, tipos o formas de enumeración diferentes. Por supuesto, incluirlas aquí me llevaría a un trabajo extenso y seguramente más profundo.

COMENTARIOS FINALES

Como podemos observar a través de estos ejemplos, cada una de las lenguas del mundo indígena u originarias, construye o manifiesta sus formas numéricas en términos más amplios sus conocimientos matemáticos de manera, muy particular, pero al mismo tiempo diversa; de allí que afirmo que para poder acceder al conocimiento de dichos sistemas necesitamos conocer, entender y, sobre todo, aceptar que existen otras lógicas de simbolización numérica y contable, además de la tradicionalmente conocida como occidental.

Indudablemente que para poder utilizar dichos resultados del estudio, como material didáctico edu-

cativo, éste deberá ser reinterpretado o traducido, de tal forma que en esta nueva construcción participen estudiosos del lenguaje, matemáticos y educadores, entre otros. Dicho conjunto deberá estar abierto a las posibilidades de existencia de procesos diversos de organización de conocimientos, en este caso, conocimientos y sistemas núméricos con lógicas distintas a las del pensamiento occidental.

Todo ello en beneficio, en principio, de la recuperación de los conocimientos indígenas y en segundo lugar, aunque no por ello menos importante, de su utilización en los procesos educativos pertinentes. @

REFERENCIAS

Barriga Puente, Francisco (1998). Los sistemas de numeración indoamericanos. Un enfoque areotipológico. México: UNAM, p. 294.

Butterworth, Douglass (1963). Mixtec numerals from Santiago Tilantongo, Oaxaca. En *Tlalocan, 4,* 166-167

Celote Preciado, Antolín (2007). *Manual didáctico para el aprendizaje colectivo de la lengua mazahua*. México: INALI, p. 79.

Morales Lara, Saúl (2006). Las frases numerales mesoamericanas. Morfología y sintaxis. México: INAH (Colección Científica, 489), p. 86.

Sapir, Edward (s/f). El lenguaje y el medio ambiente. En Antología de Estudios de Etnolingüística y Sociolingüística. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM (Lecturas Universitarias, 20).

Sapir, Edward (1984). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tovar, Marcela. Los proceso de construcción de conocimientos en las cosmovisiones indígenas, en www.entrelugares. ufc.br/artigos

Whorf, Benjamin Lee (s/f). *Lenguaje pensamiento y realidad.* Barcelona: Barral Editores.

Zavala, Roberto (1992). *El kanjobal de San Miguel Acatán*. México: UNAM, p. 358.

La pedagogía moderna: entre la memoria y el olvido

Samuel Arriarán* sameli@prodigy.net.mx

no de los debates pedagógicos importantes actualmente gira en torno de la memoria y del olvido. Hay un nuevo y grave problema surgido con el desarrollo de las nuevas tecnologías informáticas. En los últimos años es ya evidente que vivimos en un mundo saturado donde las imágenes imponen nuevas formas de control. El exceso de información está llevando a una nueva forma de abuso de la memoria. Paradógicamente este abuso está derivando en una "civilización del olvido"; es decir, a una sociedad sin pasado ni futuro. No necesitamos ser docentes posmodernistas para darnos cuenta de que estamos siendo encerrados en un eterno presente, o sea, en un tiempo esférico donde la total transparencia de la información nos está llevando a un mundo vacío, en el que todo está visto y todo está dicho. En este mundo vacío (por estar totalmente lleno) parece que ya no hay nada que conocer. A la sobreexposición de las imágenes le sucede la subexposición de la cultura escrita. Es como si ya hubiera un triunfo de la cultura de la oralidad y de lo imaginario que ha sustituido a la realidad (como nos advertía Jean Baudrillard).

También en México y los países latinoamericanos comprobamos que nuestra vida cotidiana es sustraída para formar parte de la cultura globalizada. Vivimos ya no en función de necesidades locales sino en función de necesidades económicas reguladas por sistemas informáticos internacionales. El tiempo local es absorbido por el tiempo global, ¿cómo no darnos cuenta entonces de que las transformaciones geográficas y del espacio implican transformaciones más radicales? Esto implica que también cambian nuestros conceptos del pasado y del futuro, de la memoria y del olvido.

^{*} Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

El problema entonces es que, ante esta saturación tan dañina para la salud pública, necesitaríamos cierto derecho a no ver (para no caer en lo patológico de la percepción). Y el derecho a no ver, ¿no equivale al derecho de olvidar? Olvidar no significa destruir el pasado. Se trata de construir pero para construir hay que olvidar lo excesivo, lo redundante, lo patológico. Esto significa reaprender a ver y a oír porque la mirada ya no ve. Lo que hay es un tiempo vacío donde no sucede nada, un presente continuo dilatado (como han hecho notar recientes investigaciones bastante sólidas en su argumentación científica):

Es extraño comprobar que ese cambio topológico en la naturaleza del tiempo, que la teoría de la relatividad sin embargo implica, no haya inquietado a los historiadores, sino sólo a los físicos como Stephen Hawking. Sin embargo ese brusco salto del tiempo cíclico del eterno retorno de los mismo a la dilatación cósmica de un tiempo esférico hubiera debido interesar a los filósofos (Virilio, 1997, p. 176).

¿Cómo pensar desde una nueva pedagogía este problema? Ante las nuevas formas de manipulación ideológica producidas por las nuevas tecnologías, tendríamos que pensar en la necesidad de que se reduzca la intensidad del bombardeo informativo. Este tipo de demandas que suponen una ecología de las imágenes implica un rechazo a una nueva forma de amaestramiento de la memoria como amaestramiento óptico. Tienen razón autores como Paul Virilio cuando señalan que, si según Kafka el cine era poner un uniforme al ojo, la televisión es ponerle un chaleco de fuerza que conduce a la desaparición del pasado y del futuro (Virilio, 1997, p. 129). O como decía Carlos Monsiváis, la escuela pública en México ha sido sustituida por Televisa que se encarga del amaestramiento ideológico.

En mi libro Filosofía de la memoria y el olvido me refiero a la pérdida de la memoria que equivale a una catástrofe educativa por significar el triunfo moderno de la lógica totalitaria (Arriarán, 2001). El universo hipertecnológico nos ha arrebatado la capacidad de desear

Este artículo es una reflexión sobre el exceso de información que padecemos en las escuelas y que nos está llevando a una nueva forma de abuso de la memoria. El autor piensa que deberíamos darnos un largo descanso y aprender a olvidar tanta información inútil. Hay que desarrollar la capacidad de vaciar deliberadamente la memoria. Debería haber una técnica para resistir el bombardeo informativo. De lo que se trata ahora, ya no es de acumular por acumular conocimientos, como planteaba la pedagogía moderna ilustrada, sino de rechazar la falsa información.

Palabras clave: memoria, educación, olvido, modernidad, posmodernidad, abuso, medios de comunicación, internet.

 \diamond \diamond \diamond \diamond

This paper ponders about the excess of information we suffer in schools, which is taking us to a new form of memory abuse. The author thinks we should take a long leave and learn how to forget so much useless information. We must develop the capacity to empty out our memory deliberately. There should be a technique to resist the informative bombing. Now the question is to stop from accumulating knowledge for its own sake, as posed by modern pedagogy, but to reject false information.



mediante una política de homogeneización cultural. Estamos ante una sociedad fetichizada porque la tecnociencia no tolera otros lenguajes (como el lenguaje basado en emociones, gestos, símbolos, fábulas o metáforas). Esto nos lleva a pensar: ¿la crisis de la educación occidental es fundamentalmente una "crisis de memoria"? Si el vigor de la memoria sólo puede sostenerse allí donde hay silencio, hoy en la sociedad global este orden de silencio casi no existe. Sin la memoria y sin el silencio que la memoria requiere, la lectura no nos puede proporcionar ninguna fuerza vital. Sin memoria, la educación se pervierte y nos quedamos sin identidad (individual y colectiva).

Una educación desde la memoria es una educación en la que se tiene en cuenta al otro y por tanto se plantea como una continuación entre el pasado, el presente y el futuro. Esta educación no puede desarrollarse mientras el lenguaje pedagógico esté colonizado por las fórmulas matemáticas y estadísticas. Este planteamiento se relaciona con la esfera del deseo como parte fundamental del ser humano. Para que haya memoria debe haber deseo. Una sociedad donde el deseo está debilitado es una sociedad moribunda. De ahí la importancia de rescatar el aspecto humanístico en la educación actual. También es importante abordar el significado de la enseñanza de la historia, ya que ésta adquiere sentido como parte de la formación de una ciudadanía que no se reduce ni a los políticos ni a docentes o estudiantes, sino a toda la sociedad en su conjunto. El problema de la memoria y del olvido se relaciona estrechamente con la representación del pasado. Del modo como se da esta representación se deducen formas de acción y valores en el presente. Entonces hay que olvidar aquellos viejos esquemas de hechos predeterminados por interpretaciones teleológicas para dar paso a una hermenéutica de la pluralidad, las diferencias y los múltiples relatos. A esta hermenéutica pluralista la hemos denominado "barroca" por corresponder más a la realidad de los países de América Latina (Arriarán, 2007a y 2007b).

Tal sería el horizonte y el compromiso para elaborar nuevos contenidos de una enseñanza de la historia en la que la tarea urgente sería cuestionar todo tipo de perspectivas excluyentes.

Los debates sobre memoria y educación en nuestros países plantean revisar qué debemos enseñar, qué historia, qué contenidos transmitir y qué finalidades cumplir. En la sociedad totalmente informatizada la verdadera habilidad ya no consiste en adquirir información (hoy cualquiera puede hacerlo gracias a internet). De lo que se trata ahora ya no es acumular sino de rechazar falsa información. ¿Podría haber un arte del olvido así como en el pasado había un arte de la memoria? (Yates, 1994). Tal como se ha gestionado la enseñanza de la historia hay un uso político de la información con fines de control (Sinisio, 2000). Hoy hace falta rechazar esta manipulación olvidando la infinitud de datos redundantes.

Hay un arte sutil del olvido como arte de rechazar información redundante, porque la ciencia ni ningún conocimiento hoy en día es practicable sin un claro componente de olvido. No hay que confundir el arte del olvido con la simple destrucción o quema de los libros. Hay que reivindicar aquel placer como el de Borges de aprender latín y poder olvidarlo para luego volver a leerlo porque el olvido es una de las formas de la memoria ("su secreto reverso").

O como aquel personaje de la novela *Los artistas* de la memoria que a diferencia de la mayoría de las personas que se esfuerzan por aprender a recordar más, lo que quiere es más bien aprender a olvidar no sólo las cosas dolorosas de la vida, que todos quisiéramos borrar, sino las cosas en general "porque cada vez que escuchaba una voz o leía una palabra, se formaban en su cabeza figuras multicolores que le servían de indicadores que le hacían recordar hasta el mínimo detalle de una emoción, de un estado de ánimo de un tono de voz o los sucesos acontecidos hace muchos años" (Moore, 2008, p. 9). Obviamente así no se puede vivir (como Funes, el memorioso que todo lo recordaba y era incapaz de olvidar nada).

En un mundo saturado de información, con figuras multicolores provenientes de la internet, los videojuegos, la televisión, lo mejor sería darnos un largo descanso aprendiendo a olvidar tanta información inútil. Hay que aprender a vaciar la memoria a propósito. ¿Debemos reaprender a vivir sólo con lo indispensable o debemos seguir pensando como en otras épocas sólo en los aspectos altamente positivos de la memorización?

En Juan Luis Vives (1492-1549), el fundador de la pedagogía moderna, hay una alta valoración de la memoria artificialmente desarrollada. Contra el olvido proponía la ejercitación de la memoria; por ejemplo, que cada día el alumno debería aprender algo. Para otro humanista, Montaigne, el saber de memoria no es saber. Aquí ya comienza la filosofía de separar el conocimiento libresco del conocimiento práctico. Esto inicia la tradición de la crítica de la memoria como acumulación de datos librescos, ;equivale esto a una critica de la educación? Por supuesto que no, ya que el mismo Montaige aprendió latín y otros idiomas. Por otro lado, ¿cómo podríamos no dejar de ver que el orden de sus ensayos se debe a un buen uso de la memoria? Lo que hay entonces en la critica de este autor no es a la memoria en sí, sino a un concepto de ella como pura acumulación o almacenamiento de datos como esencia de



Quema de libros durante el régimen de Pinochet. Chile.

sabiduría pedagógica, lo cual lleva al saber libresco.

Para los filósofos ilustrados, la memoria equivale a enciclopedia, a una biblioteca infinita o búsqueda de la lengua perfecta. Pero el afán por el afán de acumular conocimientos no es otra cosa que la búsqueda inútil de un lenguaje universal (Eco, 1993). Esto no es más que una utopía que como *La*

biblioteca de Babel, un relato de Jorge Luis Borges, desemboca en una nueva frustración:

> Cuando se proclamó que la Biblioteca abarcaba todos los libros, la primera impresión fue de extravagante felicidad. Todos los hombres se sintieron señores de un tesoro intacto y secreto. No había problema personal o



mundial cuya elocuente solución no existiera. A la desaforada esperanza, sucedió como es natural, una depresión excesiva (Borges, 1995, p. 94).

La razón se oponía a la memoria en la medida en que equivalía al prejuicio. Frente a la tradición del arte de la memoria, para los filósofos ilustrados estaba claro que la razón tenía que seguir su propio camino. Esto significó alejarse del arte de la memoria porque en el futuro ya no tendría su lugar en el juicio sino en el prejuicio (prejuicio al que la Ilustración había declarado la guerra). Así, por ejemplo, en el *Emilio* de Rousseau, lo que se debía hacer era mirar al libro de la naturaleza, lo que significaba dar prioridad a las cosas y no a la memorización de las palabras.

¿Qué es lo que determina esta actitud negativa hacia la memoria?, no sólo en los filósofos de la ilustración había esta actitud hacia la memoria, sino que ella se da por el hecho mismo de que la ideología de la Revolución francesa se oponía a todo el pasado. Es así que lo negativo era todo lo que recordaba al régimen antiguo. La primera obligación del ciudadano era entonces olvidar ese pasado. Esta condenación de la memoria hay que reconocerla como un hecho histórico, como un campo de aplicación del olvido republicano de cierto espacio y tiempo. El olvido de los lugares del pasado significaba olvidar los lugares de la memoria relacionados con la Francia tradicional. En cuanto el olvido del tiempo significa expulsar todos los recuerdos de las festividades cristianas sustituyéndolas por las nuevas fiestas republicanas. Esto es, sustituir un calendario por otro (Le Goff, 1991).

Es importante subrayar que este proceso también lo seguimos padeciendo los países latinoamericanos como México, desde que se inició el proceso de colonización. Quizá podemos añadir que fue un proceso más violento porque significó el exterminio de pueblos enteros junto con la extirpación de todos los símbolos religiosos.

La sustitución de los lugares y de los tiempos tiene importantes implicaciones en cuanto que los individuos se ven obligados a cambiar las representaciones de su identidad. Así, el infierno del exilio comienza cuando alguien es obligado a cambiar de patria y de nacionalidad. O cuando el mismo exiliado por voluntad propia parece olvidarse de todo lo relacionado con su patria de origen y todos los recuerdos a ella vinculados. En este punto vale la pena citar a Harald Weinrich:

El diablo siempre quiere una sola cosa: el alma, y la mejor forma de alcanzar ese objetivo es no olvidar nada él, y llevar al Doctor Fausto, mediante un loco torbellino de acontecimientos, de un olvido a otro, hasta que al final se olvide de sí mismo. Ya vemos que al menos, el diablo cree en el arte del olvido y sabe servirse de él para sus fines (Weinrich, 1999, p. 203).

La memoria y el olvido establecen una relación original con la escritura. En la literatura contemporánea hay muchas metáforas de la memoria como imágenes del libro. El olvido aparece como una laguna que hay que llenar en el texto. Otra metáfora es que cuando se queman las bibliotecas, como la de Alejandría, entonces sobreviene el olvido. Esto es lo que vemos en algunos relatos de Eco como *El nombre de la rosa*, y en Elías Canetti cuando se refiere implícitamente a la quema de libros por los nazis el 10 de mayo de 1933. Hoy, a principios del siglo xxI, volvemos a estar frente a los políticos fascistas que, entre otras cosas, quieren destruir toda huella de cultura.

El problema es muy complejo ya que en la medida en que parece aumentar el poder de los medios de comunicación, a su vez, aumenta el poder destructor de la cultura (especialmente de toda la tradición de la escritura). Es cierto que con los nuevos desarrollos de la tecnología se produce una nueva sensibilidad que escapa a la racionalidad con la que estamos acostumbrados a pensar la técnica. Para esta nueva sensibilidad se trata de un movimiento simultáneo de exclusión e integración, que mezcla temporalidades

y culturas diversas como las que se entrelazan en el hipertexto, la oralidad y la escritura. Al operar con sonidos, imágenes y textos escritos, el hipertexto provoca una inédita mezcla simbólica. La tecnología da la apariencia de estar en armonía con el ser humano. ¿No será que estamos ante una nueva ensoñación o neorromanticismo?

Sobre este punto no se puede dejar de mencionar el surgimiento de muchos debates. Por un lado se sitúan aquellos autores que ven con entusiasmo las enormes posibilidades que se abren para un nuevo uso de la tecnología. El cambio más importante estaría dado por un pensamiento de imágenes. Esto tiene que ver con una especie de retorno a la cultura oral frente al decaimiento de la escritura. Paradójicamente los nuevos medios de comunicación como la televisión, los videojuegos y la internet nos llevan a un regreso al pensamiento por imágenes (que implica un soporte material no ya en el logos sino en el cuerpo). Sin duda alguna Eric Havelock ocupa un lugar destacado entre los precursores de esta interpretación, al haber situado su investigación en la conexión entre la oralidad y las nuevas tecnologías (Havelok, 1994 y 1996). Según la argumentación de Havelock, antes de Platón los seres humanos, de acuerdo con su tradición oral, pensaban no con conceptos sino con imágenes. La oralidad se sostenía no en la mente sino en el cuerpo. Los seguidores de esta interpretación, como Derrik Kerckhove, señalan que con el advenimiento de la internet disponemos del primer medio que es al mismo tiempo oral y escrito, mental y corporal, público y privado (Kerckhove, 1999). O sea que según esto, estaríamos retornando a una cultural oral o mejor dicho a una cultura oral electrónica.

Nosotros (los docentes y estudiantes en México) podríamos argumentar que, si bien es innegable que estamos ante una nueva realidad, no debemos olvidar que la tecnología no es un agente moral autónomo y que todo uso de ella depende de quién o quiénes la controlan. Hay que tener muy presente la cuestión moral y política de quién y cómo detenta el control

de su uso y su orientación. No se trata de suscitar la idea de que todo es positivo, ni caer en la mera ensonación abstracta de un futuro feliz. Las dimensiones repetitivas y niveladoras de la técnica se han hecho sentir a todo lo largo del despliegue de la sociedad moderna. En los países de América Latina debemos estar vacunados contra estas utopías tecnológicas que no son otra cosa que variaciones del utopismo neoliberal. @

REFERENCIAS

Arriarán, Samuel (2007a). *Barroco y neobarroco en América Latina*. México: Editorial Ítaca.

Arriarán, Samuel (2007b). La hermenéutica en América Latina. Analogía y barroco. México: Editorial Ítaca.

Borges, Jorge Luis (1995). La Biblioteca de Babel. En *Ficciones*. Madrid: Alianza, p. 94.

Eco, Umberto (1993). *La búsqueda de la lengua perfecta*.

Barcelona: Crítica.

Havelok, Eric (1994). Prefacio a Platón. Visor.

Havelok, Eric (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Kerckhove, Derrik (1999). *La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica*. Barcelona: Gedisa.

Le Goff, Jacques (1991). Calendario. En *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.

Moore, Jeffrey (2008). *Los artistas de la memoria*. Madrid: Maeva, p. 9.

Sisinio Pérez, Juan (2000). *La gestión de la memoria*. Barcelona: Crítica.

Virilio, Paul (1997). *La velocidad de liberación*. Buenos Aires: Manantial, p. 176.

Weinrich, Harald (1999). *Leteo. Arte y crítica del olvido.* Madrid: Siruela, p. 203.

Yates, Francis (1994). Giordano Bruno y la tradición hermética. Barcelona.

elpisoazul REVISTA CULTURAL DE LA UPN

óperadanzateatro C110 epintura cartonería le Ctura presentaciones de libros seminario Stalleres convocatoria debateajedrez detensapersonal voleibolbasquetbolpilateszumba von sunwon librería paulo freir ferias de librostelevisión radiomúsica libros electrónicos EVENTOS anuncios clasifio

consulta la página

www.elpisoazul.com



Novedades editoriales UPN



Tramas y figuras en el tiempo de una tesis

Mónica Angélica Calvo López

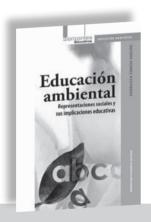
Dadas las dificultades que enfrentan los estudiantes de educación superior para elaborar la tesis y titularse, en esta investigación se analizan los procesos de conocimiento y de transformación que se generan en dicha práctica académica, y se muestran casos cualitativos de trayectorias de estudiantes en la etapa final de su formación universitaria.

El sueño del cuerpo perfecto

Génesis de la educación física Daniel Molina Gómez

Este libro expone una panorámica del desarrollo curricular en México de la asignatura Educación física, gestada desde los inicios y hasta el último tercio del siglo XX. El objetivo es explicar las voluntades, estrategias y nociones que definieron la selección y organización de los contenidos disciplinarios de la profesión del educador físico.





Educación ambiental

Representaciones sociales y sus implicaciones educativas Esperanza Terrón Amigón

Este libro recoge reflexiones, dudas e inquietudes acerca de la educación ambiental, así como sobre los sentidos y significados de los contenidos que a título de esta educación se están favoreciendo en la práctica educativa de la educación básica. La educación ambiental es un término familiar, en virtud de que los problemas ambientales que dieron lugar a su emergencia como campo educativo siquen manifestándose en el día a día.

Sexualidades, cuerpo y género en culturas indígenas y rurales

Adriana Leona Rosales Mendoza

La presente obra trata de cómo se construye cultural e históricamente la sexualidad a través del cuerpo sexuado; de la permanencia y el cambio en cuanto a lo que se supone que somos y debemos ser las mujeres y los hombres en función de la sexualidad y el género; así como de las experiencias de mujeres mayas y nahuas de la actualidad en torno a estos temas.



Consulta el catálogo de publicaciones en *www.elpisoazul.com* Informes Librería Paulo Freire 5630 9700, exts. 1311 y 1780. Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, México, DF.



Todo un mar

Diana Violeta Solares Pineda* violetasolares@gmail.com

a maestra de Geografía empezó a decir números de lista con sus respectivos apellidos: "Número 15, Jiménez Zúñiga, localice el Golfo Pérsico..., número 21, Beltrán Ramírez, usted el río Nilo...". El examen bimestral dio inicio y el cuchicheo entre las bancas fue disminuyendo hasta que se hizo un silencio pesado. En el pizarrón, sobre un enorme mapa sin nombres, los alumnos tenían que ubicar el nombre del río, mar o lago en turno.

Jiménez, el primer alumno en ser examinado, se rascaba la nuca o se quedaba mirando el techo para ver si de algún lado le llegaba la respuesta, mientras todos los demás se tallaban las manos nerviosamente. Todos, menos Elisa Suárez, quien se mantenía impasible en el fondo del salón, con la mirada puesta en la silueta de ese pedazo de mar que su dedo índice iba trazando imaginariamente sobre la mesa.

"¿Alguien quiere mostrarle a Jiménez dónde carambas está el Golfo Pérsico?...".

En una esquina de su mesa escribió con el dedo *Ormuz*, el dios del bien de los persas, y en otra esquina *Arimán*, la fuerza del mal. Los nombres de dioses y criaturas fantásticas era lo único que recordaba de sus clases de Historia, de fechas y siglos no tenía ni la más mínima idea.

"Siéntese Jiménez, no sabe nada... Beltrán, el río Nilo...".

Con su lápiz imaginario, Elisa trazó la ruta del cauce del río. No necesitaba escudriñar en el mapa del pizarrón, y mucho menos en el techo, como lo hacían sus compañeros, para saber el sitio exacto de los mares y ríos que la maestra iba mencionando. Podía esbozar sus formas al tiempo que por su mente cruzaban imágenes de monstruos marinos y de embarcaciones antiguas. Ella misma se había mirado cientos de veces flotando en una balsa, vistiendo la túnica y las joyas de una reina egipcia.

"¡Beltrán! ¿Qué hace buscando el Nilo en América?... ¡En África, por Dios!".

Sabía de memoria las formas que los continentes cobraban en esos rincones del mundo. No era capaz de reproducir una sola línea de la palma de su mano, pero sí de dibujar los caminos sinuosos del Tigris o del Éufrates. Lo había aprendido a fuerza de copiar una y mil veces los mapas de los libros en sus cuadernos, de iluminar de colores las mesetas y las montañas, los ríos y lagos, hasta llegar a inventarse sus propios continentes. Así, las aburridas clases de Matemáticas, incluso las de Geografía, podían transcurrir lentamente mientras ella inventaba mapas de formas caprichosas debajo de la mesa.

"Número 27, Ortiz Camacho, el mar Caspio...".

Por primera vez puso los ojos en el mapa del pizarrón. Sonrió al reconocer la silueta de un hipocampo en aquel lago gigante que los demás llamaban "mar". Pensó en Basilisa la Sabia, la princesa de los cuentos rusos que vertía una copa de vino en la manga derecha y que al agitarla hacía aparecer todo un lago enfrente de ella; vaciaba huesos de cisne en su manga izquierda, y al sacudirla el lago se llenaba de hermosos cisnes blancos.

^{*} Profesora en el de y Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el die.

"Ortiz, si no puede con el Caspio, busque entonces el Mediterráneo...".

Sí, prefería ser Basilisa a cualquier reina egipcia o griega, porque sólo ella tenía los poderes para transformarse en rana, águila o mujer; para aparecer o desaparecer a su libre antojo; para tejer en una sola noche una alfombra con hilos de oro en la que podían verse las montañas y ríos de todo el reino con sus peces y bestias, con sus aves volando en los cielos; cada choza y cada palacio con todos sus habitantes, tanto los vivos como los muertos.

"Suarez Rodríguez, el mar Rojo...".

No, si pudiera tejer una alfombra de su propio reino, en ella no habría muertos porque los niños jamás crecerían y los viejos seguirían siéndolo; los abuelos y las abuelas no tendrían que morir, y tampoco los perros. Un reino parecido a la tierra de "Nunca Jamás", pero sin duendes ni estúpidas hadas, donde ella no tuviera que crecer ni escuchar las frases: ya no eres una niña, ocúpate de las cosas de los grandes..., siéntate bien, endereza la espalda... ¿qué tanto miras las nubes? quita esa cara de boba...

"Suárez Rodríguez...; Vino a la clase o no?".

Tuvieron que clavarle el dedo en el hombro para que se diera cuenta de que la maestra la estaba llamando. Todavía no aterrizaba del todo en la clase cuando dio los primeros pasos hacia el pizarrón. Antes de llegar a él, alcanzó a escuchar a alguno de sus compañeros decir: "Además de fea, mensa".

"Elisa Suarez, no tenemos toda la vida. Señale el mar Rojo".

Sintió un dolor en el vientre y palideció. Se contuvo las ganas de decirle a la maestra que le pidiera cualquier otro mar, cualquier otro río o lago. Es más, cadenas montañosas, pero no ese mar.

La silueta de ese pedazo de agua la había estado atormentando toda la mañana. La veía en las manchas de humedad del techo, en los charcos de la calle que tuvo que brincar para llegar a la secundaria. Una mancha roja que le pareció todo un mar fue lo primero que se encontró cuando los cólicos la hicieron levantarse.

Su mamá fue corriendo al oírla dar primero un grito de espanto y luego llorar como cuando tenía cinco años. Cuando Elisa le mostró el calzón a su madre, ésta se echó a reír primero, y luego la abrazó y le dio besos. Le dijo que no debía asustarse ni llorar, al contrario, que debería estar feliz porque ahora sí era toda una señorita, que ahora sí era una mujer, y dijo muchas otras cosas que Elisa ya no pudo o ya no quiso escuchar porque el coraje y la tristeza la estaban invadiendo.

Siempre había pensado que su deseo de no crecer impediría que la menstruación llegara, aun teniendo trece años; y no sólo eso, estaba segura que con sólo cerrar los ojos y desearlo fuertemente podría contener sus pechos que empezaban a presionar sobre los botones de la blusa, mantener su cuerpo a raya para que sus primos la siguieran mirando como una escuincla y la dejaran jugar futbol con ellos, para que sus tías no la llamaran los días de fiesta a guisar el arroz o los frijoles, para que pudiera seguir quedándose los sábados en casa de su abuelo y mirar el box junto a él hasta la medianoche. Para que nunca nadie tuviera que decirle que las señoritas no andan haciendo esas cosas, que las señoritas deben cuidarse, que las señoritas deben ser decentes para conseguir un día un buen marido y tener sus propios hijos.

"¿Sabe o no cuál es el mar Rojo? No me haga perder más tiempo"

Condujo el índice hacia el sitio que la maestra le pedía, pero de último momento desvió la mano señalando otro punto.

"Si será lista, Suarez, ése es el mar Muerto, ¿en qué se parece a lo que le pedí? Siéntese, no sabe nada de nada."

No escuchó las calificaciones que la maestra leyó, no supo a qué venían las exclamaciones del grupo ante cada nombre y número que la maestra decía. Su mirada estaba puesta en la ventana intentando adivinar la forma que tenían las nubes. Tuvo que esforzarse bastante para conseguir ver en una de ellas un carro romano, en otra la cabeza de un perro, más allá las velas de un barco. El viento y el cielo repentinamente nublado, anunciaron una tarde de aguacero. @

Alma de niños: aventuras para repensar la infancia como educadores

Rita de Cássia Tavares Medeiros* Márcio Xavier Bonorino Figueiredo** Marcéli Coelho Moreira***

redefreinet@hotmail.com

Cada vez que el reino del humano me parece condenado al peso, digo para mí mismo que al igual que Perseo yo debía volar hacia otro espacio. [...] Quiero decir que preciso cambiar de punto de observación, que preciso considerar el mundo bajo otra óptica, otra lógica, otros medios de conocimiento y control. Las imágenes de levedad que busco requieren el contacto con la realidad presente y futura, disolverse como sueños [...]

Italo Calvino

UNA CONVERSACIÓN A LA SOMBRA DE LAS MEMORIAS

l parafrasear a Freire, cuando se refería a su niñez bajo la sombra de un árbol de mangos, nosotros, los educadores y educadoras infantiles pretendemos, en este espacio de educación, debates y formación, adentrarnos en el universo de las vivencias infantiles. Ese camino andado por los niños desde hace más de cuarenta años sigue siendo recorrido por ellos —los niños del siglo XXI, con otros pasos, otros recuerdos, pero envueltos por la imaginación creadora, concerniente a la cultura lúdica infantil.

Hace bastante tiempo, desde la década de los noventa, hemos repensando la formación de las educadoras infantiles. Ya sea a través de las memorias y sus vestigios, o a través de la mirada del otro (filmes, libros, producciones infantiles). Lo importante es la vivencia y la recreación del universo de la infancia en los niveles de la memoria individual y colectiva. Cuando hablamos de la historia –individual, social y colectiva–, somos transportados hacia un escenario de recuerdos, episodios, narrativas, testimonios… y, también, de situaciones del tiempo presente. Es transitar en el tiempo y en el espacio. En ese sentido, Portelli (1997, p. 16) advierte que:

^{*} UFPel, FaE/Grupo de Investigación Cultura, Infancia y Educación Infantil.

^{**} UFPel, FaE/Grupo de Investigación Cultura, Infancia y Educación Infantil/ESEF/Maestría en Educación Física.

^{***} UFPel/FaE/Grupo de Investigación Cultura, Infancia y Educación Infantil.

¹ Nos referimos a Gaston Bachelard en la Poética del Devaneio (Martins Fontes, 2001), que a nuestro entendimiento es quien acuña el término.

La memoria es un proceso individual que ocurre en un medio social dinámico, valiéndose de instrumentos socialmente construidos y compartidos. En vista de eso, los recuerdos pueden ser semejantes, contradictorios y sobrepuestos. Sin embargo, existe la hipótesis de que los recuerdos de dos personas son –asimismo como las impresiones digitales, por el bien de la verdad, como las voces– exactamente iguales.

Apoyados en Freire (1992, p. 33) e impulsados por Josso (2004) vamos buscando la construcción de los perfiles olvidados de las culturas lúdicas... las cuales tenemos guardadas en los baúles del olvido.

Llevamos con nosotros el recuerdo de muchas tramas, el cuerpo empapado en nuestra historia, en nuestra cultura; la memoria es a veces difusa, a veces nítida, clara, como en las calles de la infancia, de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que, de repente, se destaca claro delante de nosotros, en nosotros [...].

Delineemos la contribución de Brougère (1999, p. 6) para pensar sobre la cultura lúdica.

La idea que nos gustaría proponer y tratar a título de hipótesis es la existencia de una cultura lúdica, conjunto de reglas y significaciones propias del juego que el jugador adquiere y domina en el contexto de su juego. En vez de ver en el juego el lugar de desarrollo de la cultura, es necesario ver en él, simplemente el lugar de emergencia y de enriquecimiento de esa cultura lúdica, esa misma que hace el juego posible y permite enriquecer progresivamente la actividad lúdica. El jugador requiere compartir esa cultura para poder jugar.

Para este autor, la cultura en la cual el niño está inserto, junto con la cultura lúdica que posee, provoca una variedad enorme de posibles combinaciones. Esa cultura lúdica se produce y se propaga de varias maneras, acumulada desde que es bebé, hasta el juego ya de niño, que va acumulando sus experiencias, que va constituyendo su cultura lúdica. Esa experiencia se va enriqueciendo en

Este trabajo es un experimento teóricopráctico como educadoras y educadores infantiles. Basados en Freire, Josso y Freinet pretendemos adentrarnos al debate en torno a la cultura lúdica infantil, a través de las memorias de los sujetos involucrados en el minicurso. Se construye en tres momentos: los objetos en las memorias, las teorías explicativas y las relecturas del mundo de las memorias.

Palabras clave: memorias-infantiles, formación de educadoras, cultura, educación.

 \diamond \diamond \diamond \diamond

This work is a theoretical-practical experiment as children's teachers. Based on Freire, Josso and Freinet we intend to penetrate into the discussion around infant play culture through memories of subjects involved in the mini-course. It is built in three moments: the objects in memories, the explaining theories and the re-readings of memories' world.



la medida en que participa en diversos juegos con otros compañeros (adultos y niños), por la observación de otros niños y por la manipulación cada vez mayor de objetos para jugar.

Por esa razón afirma que el juego es un proceso de relaciones del niño con el juguete, con otros niños y con los adultos, por lo tanto, es un proceso cultural. El uso que el niño hace del juguete, la manera como juega y sus preferencias indican una producción de sentidos y de acciones. En el juego, el niño se apropia de los contenidos disponibles, haciéndolos suyos, a través de una construcción específica. Los juegos varían de acuerdo con las edades, el género y los niveles de interacción lúdica. Los juegos colectivos expresan las apropiaciones de diferentes contenidos de los que están presentes en una situación individual.

En ese sentido, las educadoras son aprendices de una cultura del olvido, que precisa ser hurgada, para que se puedan apreciar los caminos de los niños y para que las educadoras puedan comprender, a partir de sus narrativas, las diferencias, las semejanzas, las distancias y las aproximaciones entre los niños de antes y los niños de hoy. Convertirse en adulto es también dejar de cultivar historias que nos vinculen a los universos infantiles y es, de cierta forma, abandonar aquello que los niños nos enseñan. En nuestro entendimiento, llegar a ser educador infantil requiere compartir los recuerdos de esos momentos y hacer referencia a las preguntas que se hacían los niños, que los distinguían de los universos de los adultos. El adultocentrismo es una de las características más notables de las propuestas pedagógicas. Los programas, los planes gubernamentales de "altas soluciones" en torno a la niñez, implican resoluciones sobre el niño, mas no con los niños. Lo cual no requiere ser recuperado, sino que requiere ser construido en las escuelas y en otros espacios educativos.

Este trabajo pretende modificar la relación entre niños y adultos, en el sentido de que cada educador debe orientarse a partir de sus recuerdos y hacer una lectura del mundo (Freire, 1981) para que colectivamente puedan apoderarse de su condición de "que un día fui niño y pensé como tal" Al final, ¿qué más necesitamos además de ampliar los horizontes?

La lectura del mundo precede la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquella (la palabra que yo digo surge del mundo que estoy leyendo, mas la palabra que surge del mundo que yo estoy leyendo va más allá de eso). [...] Si usted es capaz de escribir mi palabra estaré, de cierta forma transformando el mundo. El acto de leer el mundo implica una lectura dentro y fuera de mí, implica la relación que tengo con ese mundo.

Nos hemos limitado a la cultura lúdica infantil, pero existe también una cultura lúdica adulta, y es preciso igualmente situarla dentro de la cultura infantil, esto se encuentra en el interior de un conjunto de significaciones producidas para y por el niño. Nuevamente, Brougère (1999, p. 11) nos ayuda con una reflexión al respecto: la sociedad propone muchos productos (libros, películas, juguetes) para los niños. Esos productos contienen las representaciones que los adultos hacen de los niños, como los acontecimientos de los que el niño dispone en una determinada época. Mas lo que caracteriza a la cultura lúdica es que es en parte una producción de la sociedad adulta, por las restricciones materiales impuestas al niño.

Esto también puede ser entendido como la reacción del niño al conjunto de propuestas culturales, de las interacciones que le son más o menos impuestas. Por lo tanto se trata de la riqueza y la complejidad de una cultura en la que se encuentran tanto las marcas de las concepciones adultas como la forma en que el niño se adapta a ellas. Los estudios han apuntando en algunos casos hacia el condicionamiento, en otros, hacia el ingenio, la creación infantil. Sin embargo, lo interesante es justamente poder considerar ambos aspectos presentes en un proceso complejo de producción de significados para los niños. Es *claro que el juego*

está controlado por los adultos por diferentes medios, pero hay una interacción lúdica, solitaria y colectiva, algo irreductible a los apoyos y soportes iniciales: es la reformulación a través de la interpretación del niño, la apertura a la producción de significaciones inasimilables por las condiciones preliminares (Brougère, 1999, p. 7).

Entonces, al indagar en los recuerdos de los niños procuramos también considerar las culturas lúdicas que imprimirán significación al acto de ser niños y así poder distinguirlos de los adultos. Reafirmamos el ingenio y la imaginación como marcas indelebles de esta cultura lúdica infantil: la infancia es también aquello que los niños transformarán de aquello que los adultos destinarán para ellos, es esa la razón de la producción y reconstrucción de las culturas previas y de las culturas venideras (Brougère, 1995).

LAS RELIQUIAS DE LOS NIÑOS: OBJETOS QUE LOS VINCULAN AL MUNDO INFANTIL

Josso (2004, p. 43) sugiere que al realizar procesos formativos y de autoconocimiento trabajemos con las descripciones bajo la forma de géneros de saber-hacer y de conocimiento. Lo cual les permitirá reagrupar lo que han aprendido en términos de las negociaciones consigo mismos, con su ambiente humano, posibilitando diálogos fértiles entre los autores de las narrativas. Figueiredo (2007, p. 2) afirma que

[...] dar visibilidad a los objetos de nuestras memorias, recuerdos, vivencias de infinitos tiempos y lugares, juguetes, libros, viejas ropas de niños, fotografías, objetos de estimación, cartas escritas a mano... Lugares donde habitamos, vivimos, trabajamos. Asumir la propia vida, transformar los espacios y permitir expresarse desde su camino, con sus ritmos y posibilidades. Entrar en el escenario virtual, un misterio por ser develado, reconocido como otras maneras de ser educador y educadora. Y al repasar las manifestaciones de las memorias y las historias de vida, a través de esos objetos íntimos retirados

de los baúles del pasado, y de esta manera abriendo espacios para muchos conocimientos y transgrediendo las indiferencias, nos preguntamos: ¿Por qué los escenarios de nuestras memorias, recuerdos y vivencias—juguetes, libros, fotografías, cartas, objetos de estimación—muchas veces son indiferentes en los procesos de formación?

Otro aporte teórico para la construcción de nuestra experiencia proviene de Walter Benjamin (citado en Galzerani, 2002, p. 63), con su referencia al papel de reconstrucción del pasado en cuanto acción para los cambios en el presente. Trabajar con registros de las narrativas (orales, escritas, gestuales, pictóricas, mediáticas y otras), dentro de una perspectiva benjaminiana, nos hace ver el pasado como un momento vivo, susceptible de ser reelaborado y en el cual el sujeto tiene un papel fundamental, que le permite rehacer el pasado, interrelacionándolo y cambiando el presente. Galzerani (2002) observa ahora que

Rememorar significa traer el pasado vivido como opción de cuestionamiento de las relaciones y de las sensibilidades sociales existentes también en el presente, una búsqueda atenta relativa a los rumbos que serán construidos en el futuro. Al contrario de sumergirse en una especie de devaneo complaciente e infinito del cual el sujeto ya no quiere emerger [...].

Souza (2007) considera necesario construir una reflexión teórico-práctica con el sujeto que aprende a partir de su propia historia. Además de eso, para Souza, entender la narrativa (auto)biográfica en el proceso de formación y autoformación es fundamental para relacionarlas con los procesos constituyentes del aprendizaje docente. Proponer la utilización del método biográfico nos posibilita estrechar diversas experiencias entre la teoría y la práctica, entre lo que las educadoras en formación aprenderán y lo que de este aprendizaje han construido como referencia de lo cotidiano y dentro de su proceso de crianza.



La posibilidad de narrar sus historias de vida, de traer experiencias (imagen 1) que reflejen comportamientos, patrones, valores, posturas profesionales y personales, son nuestros primeros saberes construidos sobre la docencia, y en el caso de los educadores infantiles son las construcciones a partir de su manera de vivir de cuando eran niños y las representaciones sobre los niños con los cuales trabajan.



Imagen 1. Objetos traídos por los educadores. Movilizadores de la memoria del juego

En relación a la construcción metodológica de este trabajo, utilizamos la historia de vida como una herramienta para re-significar las experiencias, reviviendo sus trayectorias y dirigiendo la autoformación. Trabajar con la memoria de los educadores nos permite visualizar la subjetividad de los procesos de formación personal y profesional de los sujetos involucrados en la investigación. Asimismo, el método escogido para la investigación fue el biográfico, en el cual la historia de vida en la modalidad oral, escrita, pictórica, etcétera, sería una parte del mismo. Ecléa Bosi (1994) menciona que, al hablar de la memoria, nos vemos tentados, a partir de lo que Bergson refiere, a pensar en la etimología del ver-

bo. "'Recordar, en francés, 'se souvenir', significa movimiento de 'venir' 'de abajo' [...] traer a la superficie lo que estaba sumergido".

Al trabajar con las memorias buscamos una interacción de las imágenes vividas (imagen 2) y su valoración en el sentido de registrar cosas muchas veces no dichas, sino vividas y que en su momento marcaran la trayectoria de las personas. En la perspectiva de adentrarse en el imaginario social de los educadores en relación con su profesión, impregnamos lo simbólico, las significaciones, los sueños en la tentativa de comprender los sentidos dados durante la infancia y en el proceso pedagógico por el que atraviesan los niños.



Imagen 2. Objetos que representan recuerdos de la infancia

Esto se refiere también a crear un espacio de negociación y aprendizaje colectivo. Cuando nos situamos a oír al otro, también nos situamos a aprender con él (Freire, 1979), mejor dicho cuando se habla de los educadores infantiles; las escuelas, las historias se van entrelazando y constituyendo una especie de mapa sobre las trayectorias que los educadores han construido en sus niños. La propuesta de usar diferentes lenguajes para la (auto) formación de educadores también la refiere Freire (1979, p. 56), quien enfatiza:

Modificar el lenguaje forma parte del proceso de modificar el mundo: no es preciso esperar que el mundo cambie para cambiar la lengua. La incontinencia verbal, el palabreo irresponsable son un error, no tiene nada que ver con una comprensión correcta de la lucha. Sus consecuencias apenas retardan los cambios necesarios.

Aquellos espacios de escucha, habla, silencios, historias de sus propias vidas están entreverados por la reflexión que se da a través de una pregunta, de un comentario, de los gestos que aprueban el desafío. Quien cuenta la historia nos involucra en su propia trama. La vivencia de contar su historia de la infancia incorpora asimismo los elementos colectivos que realimentan la experiencia que ilusoriamente parecía ser apenas individual (Freinet, 1975). La siguiente imagen representa el momento entre lo individual y lo colectivo.

LAS ESTRATEGIAS (AUTO) BIOGRÁFICAS Y LA FORMACIÓN DE LAS EDUCADORAS: POSIBLES CAMINOS

En esta actividad tenemos como desafío trabajar los cuestionamientos en torno a la infancia: tener presente que la infancia se constituye históricamente como categoría social y cultural, que las características del universo infantil son contemporáneas y de cómo podemos revertir nuestras concepciones previas para entenderla como un periodo esplendoroso de la vida, con características homogéneas, para niños plurales, contextualizados en un tiempo y espacio. Sarmento (2007, p. 29), refiriéndose a la diversidad de



las concepciones en torno a la infancia en el mismo espacio cultural, subraya:

El estudio de las concepciones acerca de la infancia debe, por tanto, tener en cuenta los factores de heterogeneidad que las generan, ya que no todas se dan equivalentemente, aunque siempre se ubican en un contexto espacio-temporal dado, que en una ocasión (o a veces, más de una) se torna dominante. El estudio de esas concepciones, bajo la forma de imágenes sociales de la infancia, se torna indispensable para construir una reflexividad fundamentada que observa y no se ciega por la luz que emana de las concepciones implícitas y tácitas sobre la infancia.

Comenzamos el trabajo con un escrito derivado de una propuesta: escriban un Libro de la vida (Freinet, 1975, p. 1976) de sus recuerdos más notables de la infancia. Transfórmenlo en un presente, envuélvanlo y tráiganlo para nuestro encuentro. Las educadoras reciben la tarea con cierta desconfianza, con miedo de no saber realizar la tarea, con dudas sobre lo cierto y lo errado.

Nuestro trabajo, en esa primera vivencia consiste en decirles que el *Libro de la vida* es de ellas y que con el argumento de la autoría pueden y tienen la libertad de escribir haciendo opciones de las formas, imágenes, colores que formaron parte de la obra. Esa visión es concebida por Celestín Freinet (1996; 1998).

En el noventa por ciento de las memorias² las educadoras utilizarán la fotografía de los álbumes de familia para ilustrar el libro. Aparecen los bautizados, las fiestas familiares, las fotografías clásicas de escolares rodeados de globos, teniendo como fondo la bandera brasileña. Todo ello en épocas bastante distintas del siglo xx, porque tenemos grupos de edades bien diferenciadas, de los 21 hasta los 57 años, pero lo que más sobresale es el juego y los niños jugando.

La experiencia (auto)biográfica tiene por inicio la escritura del libro-presente, prosigue con el intercam-

bio entre las educadoras. El libro de la vida comienza entonces con la revisión general de las lecturas, y cada semana un grupo lleva una bolsa con las memorias, van leyendo, escribiendo sobre esas memorias una reflexión, la cual van trayendo para el grupo. Ese pasaje del proceso individual para el colectivo ayuda a avanzar en las ideas en torno a la infancia que son iguales, romantizadas y únicas, además de enfatizar el carácter social, cultural e histórico de las experiencias infantiles vividas por nosotros.

Otro momento interesante es la escritura de las cartas sobre el juguete. Como esa categoría "jugar", "juguete", "juegos", han aparecido fuertemente en las memorias, hemos colocado como tarea el momento de la narrativa de los juegos: ustedes van a escribir una carta contando una experiencia relevante acerca del juego en la infancia, ya sea por la ausencia, por el deseo de él en sí. Ustedes deben escribir la carta, que será leída por el grupo, silenciosamente, de mano en mano, pero también deberán traer el juguete, o el acto de jugar, aquel objeto que recuerde la experiencia vivida.

Ese ha sido uno de los momentos más fuertes del trabajo con los grupos, porque trae recuerdos de momentos inolvidables del juego y se traduce en culturas de las más variadas, en épocas distintas, la función; y el papel que el jugar ha tenido en la producción de los niños, ahora que, como vimos anteriormente, con las influencias del mundo que los adultos "escogen, preparan e intentan definir" para los niños. Por todo eso, ahora deseamos invertir en el trabajo de formación de las educadoras, teniendo como génesis la (auto) biografía de los niños, por nosotros comprendida como fuente propulsora, impulso y modo reflexivo de estar involucrado con la educación en tiempos difíciles. Es Bosi (1994, p. 83) quien los presenta con una reflexión final:

El niño sufre, el adolescente sufre. ¿De dónde nos llega, entonces, la nostalgia y la ternura por los años juveniles? Tal vez porque nuestra flaqueza fuese una fuerza latente y en nosotros estuviese el germen de

² Estamos trabajando con 59 materias de memorias.

una plenitud por realizar. No había todavía límites, nuestro diálogo con los demás seres era abierto, infinito. La percepción era una aventura; como un animal descuidado, jugábamos fuera de la jaula, del estereotipo y asimismo fue el primer encuentro del niño con el mar, con el girasol, con un haz de luz. Era en el adulto la nostalgia de los nuevos sentidos.

En los apartados de este escrito hemos tejido una escucha sensible como posibilidad de relectura del pasado, el cual se mantiene presente para adentrarnos a los "jardines del futuro" y redescubrir al niño que vive en nosotros y percibir a los niños que vagan por los callejones, que se cierran en los condominios, que transitan entre las pantallas de las computadoras y los muros de las escuelas. ¿Mundos que se aproximan y se distancian y en los que incluso se educa? @

REFERENCIAS

- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (3ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, 24 (2), 103-116, jul./dic.
- Calvino, I. (2000). *O Caminho de San Giovanni*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Freinet, C. (1975). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1976). O texto livre. Lisboa: Dinalivros.
- Freinet, C. (1996). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freinet, C. (1998). *Ensaios de Psicologia Sensível*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da Liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). Abertura. *Congresso Brasileiro de Leitura*. Campinas.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança:* um encontro com a pedagogia do oprimido (4ª ed.). Río de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1989). A Importância do ato de ler em três artigos que se completam (23ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Figueiredo, M. X. B. y Caetano, L. (org.) (2008). *A In-fância Dura a Vida Inteira* (4ª ed.). Pelotas: Lia Raro Editora e Mídia.
- Figueiredo, M. X. B y Medeiros, R. C. T. Disponible en: http://200.132.103.12/repositorio/admin/downloads/ labirintos_infancia-1.pdf. Consultado en 30/03/2009 a las 11:47:02.
- Figueiredo, M. X. B. y Rigo, L. C. (2008). Memórias das Infâncias: no processo de formação das educadoras. En *Pensar a Prática*. Goiânia. *Revista da UFG* (11) (14 12 2008).
- Galzerani, M. C. B. (2002). Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. En: Ana Lúcia Goulart de Faria; Zeila de Brito Fabri; Patricia Dias Prado (org.). Por uma Cultura da Infância: Metodologia de Pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, pp. 49-68.
- Gonzaguinha (1982). *Caminhos do Coração* (Álbum) Ariola: Lado A, Música 1.
- Jung, K. G. (2002). Memórias, sonhos e reflexões (22ª ed. trad. Dora Ferreira da Silva). Río de Janeiro: Nova Fronteira.
- Josso, M. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, M. y Sarmento, M. J. (coords.) (1997). As crianças: contextos e identidades. Braga Codex. Portugal: Bezerra.
- Portelli, A. (1997). Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre a ética na história oral. En: *Projeto História*. São Paulo: Educ (15).
- Sarmento, M. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. En: Vasconcellos, V. M. R. de; Sarmento, M. J. (orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- Souza, E. C. (2007). Histórias de vida e formação de professores. *Salto Para o Futuro*. TV Escola. SEED-MEC.

La edición pedagógica como práctica de indagación entre maestros*

Lili Ochoa de la Fuente**
ochoadelafuente@gmail.com

Hace falta no haber sido nunca complaciente consigo mismo, hace falta contar la dureza entre los hábitos propios para encontrarse jovial de buen humor entre verdades todas ellas duras. Cuando me represento la imagen de un lector perfecto, siempre resulta un monstruo de coraje y de curiosidad y, además, una cosa dúctil, astuta, cauta, un aventurero y un descubridor nato [...]. A vosotros, los audaces buscadores e indagadores, y a quienquiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles, a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos: pues no queréis, con mano cobarde, seguir a tientas un hilo; y allí donde podéis adivinar, odiáis el deducir.

Friedrich Nietzsche

n este artículo presentaremos algunas alternativas de trabajo colaborativo entre maestros que surgieron luego de que se dispusieran a registrar, sistematizar o documentar narrativamente sus experiencias escolares a través de formatos diversos. En otras palabras, nos centraremos en: ¿qué otras prácticas pedagógicas es posible desarrollar a partir de los primeros textos escritos por los docentes? Los colegas ya atravesaron la ansiedad de la hoja en blanco, escribieron la primera versión de su texto y los motiva su difusión o una publicación; necesitan ahora ayudas precisas para guiarlos hacia ese horizonte. A este momento lo denominamos *edición pedagógica de experiencias contadas por docentes* y admite una mesa de trabajo colectivo en la que los maestros escritores aportan sus propios escritos para ser editados.

La edición pedagógica posee caracteres compartidos con la edición convencional y otros diferenciados que van de la mano de la comunidad de prácticas y discursos que comparten los docentes. Pero además, si bien la edición pedagógica hace buenas migas con otro de los oficios en extinción, la corrección de estilo, lo que este tipo de edición plantea no se resuelve con ella. Entonces, nos ocuparemos de mostrar qué criterios metodológicos se juegan en la

^{*} Este artículo es una versión reformulada de texto "¿Cómo editar pedagógicamente relatos de experiencias?", publicado en la *Colección Materiales Pedagógicos*. Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires (2007), para el Proyecto Centros de Actualización de Innovación Educativa (CAIE) del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

^{**} Profesora en la Universidad de Buenos Aires, y del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina.

preocupación por mejorar los textos o relatos y en ese rodeo en qué medida la edición pedagógica como práctica de indagación promueve la constitución de redes de maestros productores de saberes pedagógicos.

CRITERIOS METODOLÓGICOS QUE AMPARAN LA EDICIÓN PEDAGÓGICA

Documentar narrativamente experiencias pedagógicas (Suárez y Ochoa de la Fuente, 2006) supone una práctica de indagación entre docentes. Los encuadres teórico-metodológicos que regulan y sostienen este proceso de formación y producción tienen en cuenta ciertos aspectos cualitativos, interpretativos, narrativos y colaborativos del investigar. El carácter peculiar de este enfoque entiende los relatos como cualidad que constituye la experiencia de indagación -se indaga relatando- y también como el resultado tangible -documentos pedagógicos narrativos- de la indagación y la formación colectiva. Las historias convertidas en relatos son escritas por colegas autores: los autores escuchan y los escuchadores escriben. Los indagadores que escriben, y los indagadores que escuchan, leen y arman los textos del mundo escolar que quieren contar y, sin necesidad de que sean traducidos por externos a la comunidad de prácticas y discursos, son publicados: es que las obras maestras confían en criterios distintos de la validez, la fiabilidad y la generalización, lenguajes de otras modalidades de investigación.

La edición pedagógica es un escenario propicio donde los docentes pueden ampliar el corpus de experiencias profesionales dedicadas a la indagación pedagógica. Este encuentro de formación entre pares pone en movimiento a la indagación pedagógica entendida como algo distinto a la investigación clásica. Estos encuadres metodológicos, por lo general, pautan un diseño de investigación a priori del proceso, definen interrogantes, deciden cuáles son sus unidades de análisis, delimitan problemas y elaboran tipologías para ordenar lo que le sirve mirar. También se ocupan de gestionar permisos de entrada al trabajo de campo en espacios que no necesariamente resultan conocidos y en los que, a partir

Este artículo presenta alternativas de trabajo colaborativo entre maestros luego de registrar sus experiencias escolares. Esto es, ¿qué otras prácticas pedagógicas es posible desarrollar a partir de los primeros textos escritos? Los colegas ya atravesaron la ansiedad de la hoja en blanco, escribieron la primera versión de su texto y necesitan ayudas precisas para publicarlo.

Palabras clave: edición pedagógica, prácticas de indagación, relatos, redes de maestros, experiencias, narrativas, formación, saberes pedagógicos.

 \diamond \diamond \diamond \diamond

This paper presents alternatives of collaborative work among teachers after registering their school experiences. That is to say, what other practices are possible to develop beginning from the first written texts? The colleagues have already passed through the anxiety of the blank sheet: they wrote the first version of their texts and need precise assistance to publish them.





de la identificación de informantes clave, es posible recolectar la información y desarrollar el proceso.

En esta producción pedagógica regulada por el dispositivo de investigación-acción, son los docentes participantes los que traen a la mesa de trabajo compartido sus formaciones y sus modos de andar en la profesión. Las categorías que interpelan el análisis de la indagación se construyen durante el desarrollo del proceso y a posteriori de la escritura de los relatos. Es por esto que el momento de la edición se constituye en una instancia estratégica para potenciar la responsabilidad docente de hacer de la enseñanza o la gestión una rutina de indagación, una rutina que se interesa en temas pedagógicos que no entran en debates públicos pues, justamente, sólo permanecen en la experiencia vivida de los maestros.

La recurrencia es que los educadores sean objeto de estudio de la investigación. En general, sobre ellos recae la responsabilidad de responder lo que el investigador requiera para su análisis, y las respuestas serán insumos valiosos para la escritura de informes del investigador. En todo caso, los resultados literales o *interpretados* de

las entrevistas que se realizan a los maestros son reformulados por los investigadores de acuerdo con sus propósitos y reglas de juego. En cambio, durante la edición pedagógica son los docentes quienes se inquietan por trabajar activamente y poner en discusión las categorías conceptuales, intuitivas o explícitas, que se producen en la mesa de trabajo que habilitan los textos. Al mismo tiempo, las reflexiones teóricas construidas entre colegas reconstruyen los saberes expertos y las prácticas acumulados en la experiencia de modo más bien difuso y no sólo en la comunidad que los congrega.

Por otra parte, desde ciertos campos de producción de conocimiento educativo, estos saberes o inquietudes pedagógicas suelen desestimarse o menospreciarse. La edición pedagógica resulta una excusa vital para encarar los arbitrarios cortes de una indagación pero con la flexibilidad subjetiva que conlleva esta perspectiva. El ir y venir entre lo escrito y lo leído complementa el espiral de la edición, un proceso recursivo de encuentro entre maestros que incitan a nuevas dispersiones sensibles y favorecen que las experiencias no sean *cazadas* una vez y para siempre.

La edición pedagógica se ampara en la comunidad de prácticas y discursos conformada por docentes en tanto práctica de indagación, y considera la horizontalidad entre los participantes, la situación de atención mutua y los sentimientos de conexión. Estos rasgos provocan relaciones empáticas donde la presencia de los otros es necesaria para cada uno de los participantes, más allá de la posición que ocupen por fuera de la mesa de trabajo concentrada en la indagación. Es más, las trayectorias profesionales diferenciadas son las que suman nuevos aportes reflexivos que provocan reescrituras en los relatos; los autores reconocen que sin la indagación colectiva algunas reflexiones no hubieran estado presentes en sus narrativas. Es por esto que esta práctica de indagación promueve un espacio de formación y producción simétrico aun desde posiciones profesionales asimétricas. La indagación pedagógica de una comunidad de atención mutua habilita que los docentes se dispongan en igualdad de condiciones al inicio y durante el proceso de edición y que los contrastes profesionales que devienen, por ejemplo, de la formación inicial o de las funciones que ocupan en el sistema educativo, se integren, generosamente, a la riqueza de las discusiones y constituyan nuevos saberes.

Ahora bien, la relación entre indagadores está mediada por tex-

tos. Son los relatos producidos los que dan sentido al intercambio informado entre colegas. Son las historias vividas, ahora contadas y escritas, las que abren el proceso de formación y de colaboración en términos de comprensión. A medida que el colectivo de docentes, rodeado por relatos, avanza en su constitución, gana la escucha, la lectura y la interpretación mutua de historias entre colegas. Los indagadores superan el conocimiento superficial de sus trayectorias; se conocen y se reconocen en la existencia de lo compartido, una relación intensa análoga a la amistad y que forma y transforma las experiencias pedagógicas y el desarrollo profesional implicado en la indagación. A partir de lo sucedido durante la edición o luego de atravesarla, los docentes son distintos; a través de las narrativas y sus textos se refresca, amplía y pluraliza la comunidad de atención mutua más conocida.

Retomar los textos en el momento de la indagación, conlleva por definición, que los relatos no necesitan salir de su espacio de producción para ser editados. Tampoco supone que serán mejorados si son entregados a técnicos en corrección de estilo. Los textos narrativos son tratados en armonía con el contexto en el cual fueron producidos. La mirada situada de los relatos no se remite a los *datos personales* de las experiencias sino a la lectura que el autor textual

hace del mundo empírico que muestra. La edición pedagógica, durante el proceso de formación y producción, comprende múltiples niveles, temporalmente simultáneos y colectivamente activos. La experiencia vivida se transforma y completa en la experiencia vital que se re-vivencia en el texto escrito. El horizonte de la edición pedagógica es la producción de un texto digno de la experiencia leída en el presente.

La mesa de trabajo textual colectivo es interesante durante la edición pedagógica. Y aquí "interesante" refiere a aquello que invita a hacer relaciones, a encontrar correspondencias y sintonías que, en principio, hubieran parecido innecesarias o, por qué no decirlo, molestas para que la construcción del texto siguiera avanzando con la intención de ser mejorado. El que los textos llenen la mesa de trabajo va de suyo con posibles incomodidades sentidas por los autores, no sólo con sus colegas sino con su propio texto. Las prácticas de indagación, sobre todo si se fundan apasionadamente, exigen discusiones, intercambios agudos, renuncias e interpretaciones contradictorias, si no opuestas. Aun en las producciones textuales que resultan menos agradables, siempre están presentes las inquietudes pedagógicas. Autores y editores entrelazan una comunidad que logra desenclavar las palabras de lo vivido para enclavar un texto escri-



to. Las rutinas de conversación, de lectura, de escucha y escritura son en sí mismas nuevas experiencias vividas.

Esta práctica de indagación entre colegas no implica que un buen trato inicial asegure un proceso potente. Como sucede en la investigación participante, la edición pedagógica demanda la construcción de una relación sostenida entre autores y editores, editores y autores, mediada por los textos producidos. La dupla colectiva autor-editor lee prestando atención a lo que los textos dicen, cómo cuentan que son las cosas; observa y participa sin más restricciones que la de pertenecer a una comunidad de intereses y aventuras pedagógicas compartidas. Mientras que el docente narrador selecciona y decide qué contar, resuelve la escritura del texto a partir de la introspección o reflexión personal, y esto se sostiene también durante las primeras prácticas de escritura. En cambio, la edición pedagógica implica la existencia de un trabajo colectivo: son los editores pedagógicos quienes logran que los relatos de sus colegas mejoren y salgan a la luz: se dispongan en el espacio público.

La preocupación interesada de los colegas indagadores requiere el estar atento, trabajar con palabras, desplegar el arte de leer con atención antes que el decir o el indicar alguna sugerencia. Si bien los procedimientos textuales que intentan mejorar un texto demandan actitudes de comprensión e interpretación al indagar pedagógicamente, no es preciso tener dotes de detective. La disposición está guiada por el mirar de otro modo aquello que se conoce y construir

al mismo tiempo un punto de partida distinto. Más bien hay que asumir hacerse cargo de transitar las situaciones vividas y pensadas a partir de una experiencia nueva de formación. Durante una genuina indagación hay que atreverse a tomar en serio la escritura, estar allí y aprender a leer en extensión y profundidad el texto colectivo de la escuela y otras instituciones formadoras. Esto es, habilitar el desafío de hacer nombrable eso que en principio no es, disponerse a buscar sentidos que están ahí, que no fueron vistos y se muestran. Y una vez que lo inefable del mundo escolar se convierte en decible, allí está el misterio; la búsqueda encuentra lo visible y los docentes indagadores lo hacen rodar en relatos publicados. Lo que resulta interesante en la mesa de trabajo es aquello que invita a continuar



la conversación, que dispara su continuidad, el contagio por seguir interesados con lo que pertenece al orden de la comunidad: encontrarnos en textos, reencontrarnos en textos, conocernos haciendo textos, volviéndolos a escribir. Los indagadores tampoco están para emprolijar o cerrar las historias: a la inversa, se ocupan en sostener el legítimo interés de mantener las experiencias en tensión, y de hacer que aunque los textos cierren en un punto final, sigan dando de qué hablar.

Ahora bien, el trabajo de edición reclama otro mueble: *un sillón que amortigua los encuentros solitarios del autor* cuando pretende transformar su texto. Hacerse cargo de la edición de un texto exige también un aislamiento para definir qué desechar o qué considerar de los comentarios de los cole-

gas. Barthes comenta que "[...] el aislamiento flaubertiano tiene por centro (y por símbolo) un mueble que no es la mesa de trabajo sino el sillón [...]". La saturación de no ver nada más en un texto que se conoce casi de memoria pero que presiona por ser mejor necesita que su autor se arroje al sillón solo o con otros y lo abandone por un tiempo. Tanto disponerse a escribir como a editar en serio hace brotar la sensibilidad del autor-editor y compromete la existencia del texto. Escribir y mucho más editar dejan huellas de cansancio por este pensar sin frenos que opera en el autor. Y así como comentamos que la relación entre colegas durante la indagación está mediada por textos, la experiencia de editar es vivida en el cuerpo. La mesa de trabajo congrega textos y autores y el sillón ampara al autor, le permite

el descanso de vivir y escribir, puesto que en poco tiempo el fastidio pasa y volverá a trabajar el texto, volverá a leer su autor. El intercambio de lecturas en torno a un texto pone en acción los infinitivos que modulan la documentación, la sistematización o el registro de experiencias: leer, escuchar, conversar, escribir y durante la edición, sin dudas, reescribir. Quien primero debe tomar distancia y hacerse la radical pregunta ";qué quiero contar con mi relato y de qué se trata mi relato?", es el docente narrador con vistas a transformarse en docente autor.

En estos escenarios se hace necesaria la presencia activa del *animador de la edición pedagógica* que con las destrezas propias de la coordinación o la organización, no sólo administre los tiempos y los espacios de producción sino que





amortigüe las relaciones con especial cuidado, participando y observando activamente el proceso; es decir, que tome esta posición con algo más que un par de ojos, un par de manos y la voz. La empatía con los docentes autores interpela la sensibilidad pedagógica hacia el acto de escribir y hacia aquello por lo que los narradores atraviesan cuando un texto se produce, dado que este periplo por la mejora del texto de ningún modo es llano o inmediato. Justamente, la travesía de la indagación incluye las idas y vueltas de la versión del texto que puede percibirse como terminada y que puesta a circular admita nuevas reescrituras. A su vez, este detener el avance para volver a hurgar lo que se fijó en el texto no sólo complica los tiempos de lo que se supone debería estar concluido, sino que contribuye a que la distinción entre autores y editores, de a ratos, se torne difusa.

Vale la pena insistir en que la animación y la edición pedagógica en sí mismas demandan lazos comprensivos y de confianza colectiva cuando las controversias en torno a los textos se hacen presentes. La práctica de indagación, lejos de ser inquisidora en los sucesos más o menos íntimos en los que participan los colegas docentes, autoriza a entrenarnos en un ejercicio de reflexividad colectiva que pone en juego las interpretaciones excepcionales o más o menos compar-

tidas en la jerga. En otras palabras, es un entrenamiento formativo que habilita que los otros sean los dueños de nuestra reflexión, donde se borronea y no importa quién dijo qué: nadie se copia de nadie, sino que el colectivo de docentes muestra lo que produjo.

El animador de la edición pedagógica modera las conversaciones y ordena operativamente los permisos de intervención y opinión entre colegas. Dependerá de la cualidad persuasiva de nuestro espacio de formación y del escuchar de cerca de los participantes, que se eludan actitudes demagógicas en las operaciones de interpretación. Interpretar un texto es andar por un sendero intermedio entre un sentido único y correcto y los sentidos infinitos inaprensibles, más que plurales, que imprime la experiencia del mundo escolar y sus partícipes. Lejos de tranquilizarnos con una mesa de consenso pedagógico que reúna textos que a priori sabían qué y cómo decir lo que quieren decir, el colectivo de maestros se sorprende durante el momento de edición pedagógica. La disposición interpretativa de los colegas muestra, sin necesidad de declamarlos, otros sentidos de las experiencias y descubre aquellos hilos que ayudan a hilvanar las cuestiones pedagógicas no resueltas que estaban ahí, latentes, a la espera de ser indagadas.

Al profundizar en la edición pedagógica, aparecen otros verbos y

nuevas posiciones que acompañan la mejora del texto. Estas ocupaciones mantienen la llama encendida de esta práctica de indagación y de su dimensión más sutil y menos tangible: la experiencia formativa. Vale resaltar que la descripción explícita de posiciones -narrador, escritor, autor, editor, lector o comentador- y verbos que intervienen en la edición -leer, escribir, escuchar, interpretar, reflexionar o comentar-son un recurso analítico de este abordaje. Durante el trabajo colectivo, las posiciones activas de los colegas no se desarrollan en una secuencia lineal, sino que juegan en un intrincado y recursivo proceso de producción y formación.

Como hemos dicho, la edición habilita la autorización simultánea de escribas, lectores y escuchadores en torno a un relato. No obstante, al ingresar operacionalmente en el acto de editar se requiere un entrenamiento más: colegas comentadores. Tomarse en serio la lectura de relatos pedagógicos involucra que durante o al término del acto de lectura de un relato se tenga algo para decir del texto leído.

Este "tener algo para decir" es lo que denominamos "hacer comentarios". Es entonces cuando leer y releer un relato escrito entre colegas se cruza con textos mediadores de la escritura y la formación: los comentarios orales o escritos que son decisivos para el

avance de la edición pedagógica de los textos.

Es la lectura del mundo antes de escribir y la lectura que entrega lo que ha quedado escrito en el texto, lo que define el énfasis hermenéutico de la edición pedagógica. La interpretación del mundo centrada en el autor se desliza hacia otra que actualiza y amplía el mundo: la interpretación del lector en el acto de infinitas lecturas. Esta práctica de indagación habilita a los editores pedagógicos como genuinos defensores de las palabras que cuentan el asunto y el estilo de las historias en los relatos de experiencias. Y defensores de la edición, pero no de una edición estándar, rígida ni censuradora, sino de esa edición pedagógica que abre redes narrativas entre maestros que posibilitan la transmisión del mundo escolar. Esa es la clave.

Son muchas las redes de docentes constituidas por educadores de Argentina, América Latina y el mundo dedicadas a la lectura, la escucha, la reflexión y la conversación pedagógicas en torno a los relatos pedagógicos de su autoría. El mundo digital favorece que las narrativas fluyan sin tiempo y espacio por el globo a través de las redes sociales, que se potencien las posibilidades de intercambio y disposición pública de los saberes pedagógicos que se construyen a través de las narrativas. El caleidoscopio de experiencias pedagógicas abre la posibilidad constante

de integrarse a estas actividades autogestionadas por educadores: Red de formación docente y narrativas; Colectivo de docentes autores; Red La Red DHIE (Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa), Redes de la Comunidad CAIES, contacto http:// www.documentacionnarrativa.net. v http://www.lpp-buenosaires.net/ documentacionpedagogica. La Red de Formación Docente y Narrativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires enlaza nodos de la Red Argentina y Latinoamericana: Red Latinoamericana de Narrativas, (Auto)biografías y Educación también a través de Facebook y del contacto: formaciondocenteynarrativas@gmail.com constituida por la Red de maestros escritores ZAP, Docentes escritores de Villa Constitución; Grupo Ex libris Quilmes Palabras de Maestr@s; Colectivo Argentino de Docentes que realizan Investigación desde la Escuela/ Expedición Pedagógica Narradora, por citar algunos. @

REFERENCIAS

H. Suárez, Daniel y Ochoa de la Fuente, Lili (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Entre Maestr@s 16, (6), primavera.

Para la biblioteca

Escritura y evaluación en un contexto bilingüe

Joge Alberto Chona Prieto



De la Garza López de Lara, Yolanda (2009). Escritura y evaluación en un contexto bilingie. México: UPN.

ste libro recoge los resultados de una investigación de carácter cualitativo orientada a identificar y analizar las características de la práctica docente que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la escritura en español en un contexto bilingüe, así como los contextos sociales y actitudes que influencian su aprendizaje.

Para los fines de esta obra, interesaba la caracterización de las estrategias didácticas de los maestros en contextos bilingües, poniendo especial atención a la dinámica de la enseñanza del español desde el encuentro entre la escuela y la comunidad; se pretendía que los datos obtenidos con esta investigación permitieran aportar elementos para el diseño de acciones de formación docente y de producción de materiales para la enseñanza del español en el marco del bilingüismo.

La investigación se realizó en escuelas de educación elemental ubicadas en una ciudad fronteriza de Estados Unidos, que atienden a una población mayoritaria de origen mexicano. Dichas escuelas habían adoptado diferentes programas de educación bilingüe.

Se realiza la descripción y análisis de las prácticas de enseñanza de la escritura a partir de un marco referencial que, desde distintas posturas, configura lo que podría denominarse una visión actualizada de la enseñanza de la escritura.

También se analiza el impacto del sistema estatal de evaluación en distintos planos del quehacer pedagógico y en las prácticas escolares. Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de atender, en el desarrollo de los sistemas estandarizados de evaluación, sus efectos sobre la práctica educativa y sus repercusiones sociales. @

ostros de la lectura. Historias de maestros es un texto tejido por confesiones de docentes que anteponen el sentido que la lectura ha tenido en sus trayectos de vida. En este libro se encierra un indudable interés narrativo cuando los maestros lectores platican cómo se apropiaron de las historietas, los cuentos clásicos, los textos informativos, las novelas...

Las prácticas lectoras de estos maestros son resultado de un contexto cultural específico, donde las abuelas, los abuelos, los papás, los amigos, los docentes y los textos, son fugaces figuras que permanecen en la memoria de las historias que aquí se cuentan.

En Rostros de la lectura surge la grácil intuición del análisis por develar las formas en que los protagonistas de estas narraciones aprendieron a leer. En estas historias la lectura abraza, cobija y llena los vacíos del alma, reconforta la imaginación y se comparte el placer que siente el autor al descubrirse en viajes y aventuras.

En estas historias la lectura es la constante que permite habitar esta realidad; realidad que se desvanece entre las palabras, cada vez que pretendemos nombrarla. En la lectura y sus historias aparece el recuerdo de los aprendizajes en la escuela y en otros espacios donde se aprende a leer en la medida en que se disfrutan y se comparten

Rostros de la lectura

Joge Alberto Chona Prieto

los distintos textos, seleccionados a propuesta del momento, del contexto y por los otros con quienes se interactúa y se entrelazan palabras en ese devenir de la cotidianidad del tiempo. Quizá no se aclare el momento en que se aprende a leer y escribir, porque quizá ese momento es el instante que nutre la experiencia que se recrea una y otra vez. Porque en la medida en que se abraza la lectura, su escritura y los libros, se construyen nuevas experiencias, se emprenden otros caminos y se conversa dialécti-



Pulido Ochoa, Roberto I. (2010). *Rostros de la lectura. Historias de maestros*. México: Ediciones Axolotl.

camente, tratando de construir algunas síntesis de lo que somos y de cómo la lectura y la escritura son esos textos y contextos, narrativas de vida, que hurgan en la memoria los acontecimientos que nos hacen ser y estar, ese mundo de enseñanzas y aprendizajes en que los docentes nos hemos formado y nos seguimos desarrollando para ser maestros.

Aquí también surgen otras voces, investigadores que acompañan a los maestros en sus historias. Voces que convergen en otras narrativas, que dan cuenta de la mirada que construyen desde su propia experiencia y de las lecturas realizadas a las historias de maestros, para hacer notar los distintos y distantes caminos que los docentes han recorrido en los procesos que la lectura y la escritura han implicado en sus trayectos de vida. La infancia, la adolescencia y la edad adulta, son matices textuales para ser leídos por otros, para encontrarse y resignificar lo que la lectura y la escritura representa en cada una de ellas, de ellos.

Este libro pretende que el lector descubra una lección de escritura, llena de imágenes huidizas e inestables que hacen de las historias de maestros la sustancia para reconocerlos en esa dimensión humana, y construir nuevas miradas en la posibilidad de otorgar otros sentidos a la cultura escrita. @

en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara

27 de noviembre al 5 de diciembre de 2010

Donde encontrarás

las novedades editoriales UPN

Consulta el catálogo de publicaciones en www.elpisoazul.com Informes Librería Paulo Freire 5630 9700, exts. 1311 y 1780. Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, México, DF.



Cartas del lector

Me es grato saludar desde este espacio a quienes publican la revista *Entre maestr@s* y a sus lectores, dentro de los cuales me incluyo.

Considero que la revista nos ofrece la oportunidad de conocer otras experiencias y expresar las propias, lo que puede ser una plataforma que permita ayudar a construir una alternativa educativa desde las aulas, y desde todos los espacios donde nos podemos reunir los maestros, alumnos y especialistas.

Sería importante reflexionar sobre la necesidad que tenemos los trabajadores de la educación por recuperar nuestra materia de trabajo: la educación, para no seguir siendo excluidos en las reformas educativas que se han realizado en los últimos años en nuestro país, sobretodo, en la educación básica.

Quienes trabajamos en los centros escolares somos los profesionales de la educación, pues nuestra formación académica, aunada a nuestra experiencia cotidiana en el aula, enriquecida con la actualización consciente, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica propia, nos da la autoridad moral para construir un proyecto alternativo.

Es necesario, por los tiempos actuales que vive nuestro país, recuperar o construir espacios donde se escuche nuestra voz y nos escuchemos. La revista *Entre maestr@s* nos brinda esa oportunidad que muchos buscamos y que es difícil encontrar.

Leer la revista, recomendarla, escribir, hacerla llegar al mayor número de compañeros y colectivos escolares, puede ser una forma de hacer y construir otra educación, a través de una voz crítica, pero sobretodo constructiva. @

Felipe Ramos Trejo Profesor de Educación Secundaria en Iztapalapa

REVISTA ARBITRADA POR SISTEMA DOBLE CIEGO E INDIZADA NACIONAL E INTERNACIONALMENTE

NORMAS DE ARBITRAJE

- Los artículos para la publicación de la revista entre maestr@s serán sometidos al dictamen de un cuerpo de árbitros.
- El Consejo Editor efectuará una preselección de los artículos recibidos, tomando como base los siguientes criterios: vinculación con el eje temático del número de la revista considerada, relevancia del tema, planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central, respaldo teórico o de investigación, ajuste a las normas para autores.
- Si el Consejo Editor lo considera pertinente hará uso del "juicio de experto", a fin de estimar el aporte al tema y la novedad del mismo con miras al arbitraje correspondiente.
- Después de la preselección, someterá los trabajos enviados para su publicación a la revisión crítica de tres árbitros, para lo cual se utilizará el sistema doble ciego.
- El dictamen del arbitraje se basará en la calidad del contenido, su impecable expresión escrita, lo novedoso del aporte al tema tratado, el cumplimiento de las normas para los autores y la presentación del material.
- Los árbitros considerarán para su evaluación: claridad en el planteamiento de la tesis y objetivo central, ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente, relevancia del tema, contribución al área de estudio, fundamentación de los supuestos, nivel de elaboración teórica o metodológica, apoyo empírico, bibliográfico o de fuentes primarias, consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados, adecuación del título al contenido del trabajo, capacidad de síntesis manifiesta en el resumen, aplicabilidad, bibliografía actualizada, entre otros.
- Los árbitros deben contar con las calificaciones adecuadas en el área temática en cuestión y formar

- parte del banco de árbitros de la revista según sus respectivas especialidades, el cual ha sido levantado en distintas universidades del país y del exterior.
- El informe del arbitraje concluirá con recomendaciones pertinentes a la publicación o no publicación del artículo en cuestión, para ello se valdrá de las siguientes categorías:
 - I) ACEPTADO, cuando según el criterio del árbitro, el contenido, estilo, redacción, citas, referencias, evidencian relevancia del trabajo y un adecuado manejo por parte del autor, como corresponde a los criterios de excelencia editorial de la revista entre maestr@s.
 - II) DEVUELTO PARA REVISIÓN, cuando a pesar de abordar un tema de actualidad e interés para la revista y evidenciar adecuado manejo de contenidos por parte del autor(es), se encuentren en el texto deficiencias superables en la redacción y estilo.
 - III) RECHAZADO, cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista entre maestr@s o evidencie serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.
- En el caso del Consejo Editor, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
- Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.

Suscribase a ENTRE MAESTR@S Revista para maestros de educación básica

(Llene este formato y envíelo po Nombre	r fax o correo ele	·	e la ficha de depósito)	enectibase y reciba	
Domicilio fiscal				en promotion números atrasados	
Institución	Departamento			aft asame	
Domicilio de entrega: Calle		Núm. interior	Núm. exterior		
Colonia o barrio	CP	Ciudad	País	_	
TeléfonoFax	_ Correo electróni	CO	_ Suscripción a partir del número _		
Costo anual por 4 números República Mexicana: 140 pesos (incluye gastos de envío). En el extranjero: 40 USA dlls. (incluye gastos de envío). Depósito bancario a la cuenta 4029395407, sucursal 3016 da nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.	el Banco HSBC,	Universidad Pedagógica Carretera al Ajusco núm Tels. directo y fax (01 5	Editorial. Dirección de Difusión y Ex a Nacional. n. 24, col. Héroes de Padierna, CP. 14 55) 56 30 97 37; conmutador 56 30 nx • libreriaupn@upn.mx •entremae	i 200, México, DF. 97 00, exts. 1311 y 1780.	
Suscríbase a		MAESTR @ aestros de educación ba		cados: 1 al 33	
(Llene este formato y envíelo po	r fax o correo ele	ctrónico. Anexe copia de	e la ficha de depósito)	Rhine	
Nombre	RFC			Suscribase y reciba en promoción	
Domicilio fiscal				en promoto números atrasados	
Domicilio de entrega: Calle					
Colonia o barrio	CP	Ciudad	País	_	
TeléfonoFax	_ Correo electróni	CO	_ Suscripción a partir del número _		
Costo anual por 4 números República Mexicana: 140 pesos (incluye gastos de envío). En el extranjero: 40 USA dlls. (incluye gastos de envío). Depósito bancario a la cuenta 4029395407, sucursal 3016 da nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.	el Banco HSBC,	Universidad Pedagógica Carretera al Ajusco núm Tels. directo y fax (01 5	Editorial. Dirección de Difusión y Ex a Nacional. n. 24, col. Héroes de Padierna, CP14. 55) 56 30 97 37; conmutador 56 30 nx • libreriaupn@upn.mx •entremae	200, México, DF. 97 00, exts. 1311 y 1780.	
Suscríbase a		MAESTR (d aestros de educación ba		cados: 1 al 33	
(Llene este formato y envíelo por fax o correo electrónico. Anexe copia de la ficha de depósito) Nombre RFC					
				Suscribase y reciba en promoción en primeros	
Domicilio fiscal				en promeros números atrasados	
Institución				3 giras	
Domicilio de entrega: Calle					
Colonia o barrio					
TeléfonoFax	_ Correo electróni	CO	_ Suscripción a partir del número _		

Costo anual por 4 números

República Mexicana: 140 pesos (incluye gastos de envío). En el extranjero: 40 USA dlls. (incluye gastos de envío). Depósito bancario a la cuenta 4029395407, sucursal 3016 del Banco HSBC, a nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.

Informes en: Fomento Editorial. Dirección de Difusión y Extensión Universitaria. Universidad Pedagógica Nacional.

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, CP. 14200, México, DF. Tels. directo y fax (01 55) 56 30 97 37; conmutador 56 30 97 00, exts. 1311 y 1780. Correo: subedit@upn.mx • libreriaupn@upn.mx •entremaestros@upn.mx

