

ENTRE MAESTR@S

**Leyendo y escribiendo
sobre animales**

Olimpia Olivera Santiago

**El cuento y la formación lectora
en la escuela secundaria**

Gilda Rocha Romero

**La ciencia y la tecnología en la
formación de profesores
de educación básica**

Mayra García-Ruiz, Raúl Calixto Flores

**La formación ciudadana e
investigativa a través
de la enseñanza basada en
problemas: una experiencia
en Brasil**

*Antonio Carrillo Avelar, Carlos A.
Aguilar Herrera, Alexandre Panoso,
Dora Maricela Salcedo Barrientos*

Guía para autores

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestras y maestros de educación básica y educación superior, los acompañan especialistas ocupados en temas que involucran ámbitos de educación preescolar, primaria y secundaria; las producciones de las niñas, los niños y los jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen la intención de recuperar la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarla, de descubrir y dar a conocer acontecimientos relevantes y significativos para las maestras y maestros de educación preescolar, primaria, secundaria y educación superior, desde su contexto sociocultural.

Características de los textos publicables

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde* o *sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, etcétera, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos han de ser breves, máximo 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula*, *Para el Consejo Técnico* y *Hojas de papel que vuelan*; para las otras secciones se recibirán máximo cinco cuartillas. En el caso de *Para la biblioteca* y *Aprendiendo a través del cine* serán máximo dos cuartillas.
3. Los trabajos deben acompañarse de:
 - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
 - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, teléfono del centro de trabajo o particular, correo electrónico).
4. Los originales habrán de presentarse:
 - a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en procesador de palabras Word) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura, y una copia impresa en mayúsculas y minúsculas.
 - b) Sin cortes de palabras (eliminar los guiones a fin de renglón).

- c) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
- d) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
- e) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychologic Association (APA).
- f) Las fotografías, gráficas e ilustraciones que acompañen al texto deben ser de alta calidad y contraste adecuado, con el pie o referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es importante que los autores aporten ilustraciones o fotografías susceptibles de ser utilizadas como complemento informativo. En cualquier caso, es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren recibir algún crédito o algún permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán manejarse en formato EPS, TIF, o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No insertar imágenes en archivos de Word porque se pierde la calidad.
- g) Palabras, frases o señalamientos especiales en cursivas (itálicas).
- h) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de calidad, de la portada del ejemplar que se trate.

5. Los autores pueden dirigirse para la entrega de sus trabajos a la siguiente dirección electrónica:
conciencyarte@gmail.com

Indicaciones generales

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

Se entregarán al autor tres (3) ejemplares del número de **entre maestr@s** en que sea publicado su texto.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

A petición escrita del autor se devuelven por correo los originales de los trabajos no publicados.

Los textos incluidos en **entre maestr@s** pueden ser publicados en otro órgano editorial previo permiso expreso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

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

Dalia Ruiz Ávila

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Gisela Victoria Salinas Sánchez

2. Diversidad e Interculturalidad

Joaquín Hernández González

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

María Estela Arredondo Ramírez

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Mónica Angélica Calvo López

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

CONSEJO EDITORIAL

Director

Jorge Alberto Chona Portillo

Director fundador

Roberto Pulido Ochoa

Coordinadora de este número

Gilda Rocha Romero

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 original y portada

Margarita Morales Sánchez

Formación

Margarita Morales Sánchez

María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de encarte, formación y diagramación

Margarita Morales Sánchez

Traducción

Resúmenes: César Makhoul Akl

Fotografía

Teodora Olimpia González Basurto

Coordinador editorial

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

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 04-2011-010512582300-102.

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 en mayo de 2011

en Compañía Impresora Kavers, SA de CV, Prol. Navajas, MZ. 3,

LT. 9, Col. Tlalcoligia, México, DF, tel. 56 55 24 60.

El tiraje consta de 500 ejemplares.

DESDE EL AULA

Leyendo y escribiendo sobre animales

Olimpia Olivera Santiago

6



Un taller de lectura en la Escuela
Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

María Soledad Saucedo Matus

20



Escritura bilingüe de saberes comunitarios
o creencias de la comunidad Benito Juárez

Estela García López

28

DESDE LOS MESABANCOS

Saltiül xendek

Hugo Alberto Hidalgo Buenavista

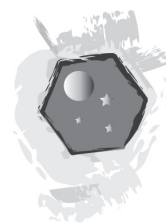
34

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

El cuento y la formación lectora en la escuela secundaria

Gilda Rocha Romero

36



Breves consideraciones en torno a las condiciones
educativas de los bilingües en México

Gerardo Ortiz Moncada

46



Comunidad sorda. Historia, educación y retos actuales

Alba Yanalte Álvarez Mejía

54

La transformación de las formas de saber en la sociedad
globalizada: los jóvenes frente a los retos educativos

María del Carmen Acevedo Arcos

Julia Salazar Sotelo

60



La ciencia y la tecnología en la formación
de profesores de educación básica

Mayra García-Ruiz

Raúl Calixto Flores

66

ENCUENTARIO

Vigilando palabras
Miguel Barragán Bustamante

76



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

La formación ciudadana e investigativa a través
de la enseñanza basada en problemas: una experiencia en Brasil

78

Antonio Carrillo Avelar

Carlos A. Aguilar Herrera

Alexandre Panoso

Dora Maricela Salcedo Barrientos



REDES

Una historia de maestros: la Red Metropolitana

90

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

PARA LA BIBLIOTECA

El infierno prometido en *Ensayo sobre la ceguera*

94

Gilda Rocha Romero

CARTAS DEL LECTOR

Constantino Lemus Sánchez

95

PARA PRACTICAR

Palabras danzantes
Angélica Jiménez Robles



EDITORIAL

La escuela continúa siendo el espacio idóneo de mediación entre la persona y la realidad. En esta realidad, se construyen explicaciones, se viven angustias, se comparan sentimientos, se promueve el ejercicio de la razón y se da libertad al pensamiento. En la escuela, maestros y estudiantes tienen lugar, viven aprendizajes, construyen explicaciones de su relación con el mundo real. Aquí los sujetos, a medida que se descubren en el mundo escolar, tejen historias llenas de libertad de ser ellos mismos. En la escuela, los estudiantes aprenden a orientar su actuación, a formar parte del mundo que viven. Algunas de estas razones son las que nos animan en la publicación del presente número de la revista *Entre maestr@s*.

¿Qué vamos a hacer juntos este año? Es la pregunta que da origen a la puesta en escena de la Pedagogía por Proyectos que Olimpia Olivera nos comparte en *Leyendo y escribiendo sobre animales*. Proyecto mediante el cual los niños deciden qué y cómo investigar, leer, escribir y producir textos. Ante la ausencia de la lengua originaria en la cultura escrita en la comunidad mixteca *Yu'u Kava*, niños y maestra realizan el proyecto: *Escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad para recuperar la riqueza de la lengua indígena*. Un taller para fomentar la lectura y la escritura, fue el espacio que Soledad Saucedo utilizó para subsanar las deficiencias de la competencia comunicativa en estudiantes bilingües de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, a través de la literatura infantil, la lectura y producción de textos, y los festivales de lectura, los estudiantes descubrieron el placer de leer, narrar y contar cuentos, se descubrieron como lectores y habilitaron la competencia comunicativa. Contribuir a que los jóvenes accedan al mundo de la escritura, es la experiencia que Gilda Rocha nos comparte en *El cuento y la formación lectora en la escuela secundaria*.

Abrir o continuar la discusión referente a las condiciones educativas de los bilingües en México, es un planteamiento que Gerardo Ortiz hace para que observemos que está haciendo falta en las políticas educativas, en el currículum escolar y en las estrategias didácticas y pedagógicas, que permitan mejorar esas condiciones en que aprenden los estudiantes bilingües en comunidades

indígenas. Alba Yanalte Álvarez nos plantea que enseñar a leer y escribir a los sordos es un reto, pues requiere de reconocer su comunidad y su historia, sus características y prácticas sociales y culturales.

Carmen Acevedo y Julia Salazar nos comparten algunas reflexiones en torno a que la cultura digital es el mundo de los jóvenes, lo cual representa un reto educativo pues requiere que los docentes se apropien de nuevos saberes para la mediación pedagógica, así como potencializar el uso de las nuevas tecnologías en los aprendizajes de los estudiantes. Llama la atención la revisión que Mayra García y Calixto Flores hacen acerca de la formación de maestros. Por un lado, el hecho de que no haya en las escuelas normales una sólida formación científica; por el otro, la creencia de que las niñas son mejores en español y los niños en ciencias y matemáticas. El análisis que nos presentan tiene una certera mirada desde la perspectiva de género, conveniente de revisar. La construcción de ciudadanía desde la escuela es una experiencia realizada en Brasil por investigadores mexicanos y brasileños que ha implicado la necesidad de una cultura de la investigación. La Red Metropolitana es la historia de un grupo de maestros convencidos de construir una alternativa para la escuela, donde los protagonistas son los estudiantes, los maestros, los padres de familia y la comunidad.

Hugo Alberto Hidalgo, miembro de la cultura Ikootts (mareño), nos regala un poema de su autoría. Así mismo forman parte de este número un cuento titulado *Vigilando palabras*; la reseña del libro *Ensayo sobre la ceguera* y la reseña de algunos filmes que dan cuenta de la representación del mundo escolar. Y como postre, una estrategia didáctica que da cuenta de la importancia de la cultura escrita en nuestras vidas: *Palabras danzantes* de Angélica Jiménez. @

Jorge Alberto Chona Portillo
conciencyarte@gmail.com

Leyendo y escribiendo sobre animales

*Olimpia Olivera Santiago**

ayuuk_oli@yahoo.es

Este proyecto que realicé con niños de sexto grado en San Isidro es el tercero que llevo a cabo y hasta ahora el mejor, pues en éste he mejorado lo que en los anteriores había salido mal. Ahora puedo mirar que los proyectos de aula son muy importantes, pues permiten que los niños adquieran sus aprendizajes de forma natural y más significativa.

A principio del ciclo escolar, mi grupo de alumnos de sexto grado y yo nos volvimos a encontrar, ya en quinto grado habíamos trabajado juntos, y ahora muy contentos y con más experiencia íbamos a desarrollar un proyecto que nos permitiera adquirir nuevos aprendizajes, pero todavía no sabíamos cuál.

Parecía difícil sorprender a estos chicos que miran todos los días muchas especies de plantas y animales, ante cuyos ojos suceden cotidianamente acontecimientos como los transparentes cielos estrellados, la conversión del aire en cortina blanca, la llegada de un libro exquisitamente ilustrado; sin embargo, estos niños de la sierra mixte no ven todos los días un león, pues es un animal que sólo conocen través de los libros y, por tanto, esto sí que iba a sorprenderlos.

En aquellos primeros días del ciclo escolar hice la invitación de forma directa, ¿qué haremos este año, chicos? Muchos profesores tenemos miedo a esta pregunta que desata desafíos: ¿qué queremos hacer juntos este año? Los niños de sexto grado respondieron a esa gran pregunta: ¿queremos visitar a un león!, abrimos los ojos sorprendidos, tanto que hasta podíamos imaginarlo. Tuve que tomar varios días para responderme, ¿podremos visitar un león y aprender cosas de la escuela con eso?

*Profesora de educación primaria de Oaxaca. Integrante de la Red de lectura, Escritura y Oralidad, Oaxaca, México.

Profa.: –Y, chicos, ¿cómo podemos visitar un león?

Perla: –En un circo.

Salo: –¡Pero aquí no hay circos, maestra!

Profa.: –Pero hay un lugar donde también hay leones.

Bal: –En la sabana africana, ja ja ja.

Marcial: –Vamos a África, maestra, ja ja ja.

Profa.: –No podemos.

Alo: –¡En un zoológico!

Profa.: –Claro.

Había un zoológico a tres horas de nuestro pueblo, yo empezaba a vislumbrar un camino y entonces iniciamos juntos la organización, un proyecto de aula era ideal y esta parte de la organización quedaría muy bien en el cuadro de contrato. Pero ahora venía la parte difícil, cómo mantendría el interés, cómo le haría para llenar el cuadro, cómo cumpliría al mismo tiempo con la planeación didáctica de los contenidos programados para este ciclo y con las evaluaciones bimestrales.

Ellos no sabían ni querían saber sobre la organización de contenidos en los proyectos, sobre la importancia de la comprensión de textos informativos; sólo querían visitar un león, era lo único que les importaba. Tardé otros días en pensar cómo plantearseles de modo que complejizara el asunto, pensé entonces en todo lo que estaba sucediendo a nuestro alrededor.

En aquel ciclo, los alumnos más grandes y yo teníamos a nuestro cargo la biblioteca de la escuela, eso era algo que teníamos que aprovechar, no podíamos hacer a un lado mil libros que estaban amontonados desde el año pasado, pero ¿cómo?

Poco a poco, iba armando una secuencia. Lo que más me costó fue la vinculación entre el león y la biblioteca, pero hubo algo que llenaba muchos espacios, algo que complejizó todo: la investigación. Así que la invitación al cuadro de contrato fue esa, ¿hacemos una investigación sobre leones y otros animales?, ¿qué queremos saber?, ¿cómo lo investigaremos?, ¿quiénes lo harán?, ¿qué necesitamos?, ¿cuánto tiempo tenemos?, ¿qué vamos a lograr?

Esa sesión fue muy difícil, al principio no se interesaron tanto como lo había imaginado, pero al final de

Este proyecto de aula da cuenta de la experiencia de trabajar desde la perspectiva de la Pedagogía por Proyectos, en la comunidad de San Pedro, Oaxaca, con niños de sexto año. En esta experiencia, se vencen los miedos y se instala la alegría de enseñar y aprender. Investigar sobre los animales fue el proyecto. Para su realización se organizó la biblioteca de la escuela, se planeó una visita al zoológico y se elaboró una monografía. Uno de los aprendizajes logrados, es la comprensión de textos informativos.

Palabras clave: pedagogía, proyectos, educación, enseñanza, aprendizajes, lectura, comprensión, textos informativos.



This classroom project reports on the experience of working from the perspective of Project Pedagogy in the community of San Pedro, Oaxaca, with sixth-grade children. In this experience, fears are overcome and the joy of teaching and learning is installed. Research on animals was the project. To carry it out the school library was organized, a visit to the zoo was planned and a monograph was written. One of the achieved learning is the understanding of informative texts.

todo volteé a ver las tres láminas de papel en la pared y todo aquello que podía leer parecía como un sueño, allí estaban la preguntas que generarían investigación, las cuales nos costó trabajo plantear, allí estaban los libros (yo veía la biblioteca), los equipos de trabajo, el viaje al zoológico, los productos, todo, y ni siquiera tuve que escribir, Alondra lo hizo mientras organizaba las voces que en muchos momentos detonaban por la emoción. El cuadro quedó de la siguiente manera:

que ya no se ocupaba y empezamos como hormigas a sacar todo lo que allí habían metido. Por la tarde, ese mismo día nos juntamos para lavar el salón. Al ver nuestro interés, el comité de padres se unió, unos días más tarde arreglaron, compusieron y pintaron el salón. Cuando estuvo listo el salón, todo pintado de blanco y limpio, el problema fueron los muebles. Nuestro director quería los mejores muebles, pero no sabía cómo conseguirlos, así que mientras lo pensaba,

¿Cuál es el proyecto?	¿Qué vamos a investigar?	¿Quiénes son los responsables?	¿Qué necesitamos hacer?	¿Cuándo lo vamos a hacer?	¿Qué vamos a necesitar?
Investigar sobre animales	¿Cuál es el animal más peligroso? ¿Cuál es la serpiente más venenosa? ¿Cuántos tipos de aves existen?	- Osas: Cinthia y Mariana - Tortuga: Karla - Tigres: Perla y Leti - Serpientes: Poncho y Bal	- Preguntar a alguien que los conozca - Investigar en libros - Ir a un zoológico	Tenemos hasta diciembre	- Libros - Personas - Carros - Dinero
¿Para qué lo hacemos?	Para aprender sobre los animales				
¿Cuál va a ser el resultado?	Una monografía, un folleto o un cartel				

Algunos días después hablé con ellos sobre la necesidad de organizar nuestra biblioteca para poder investigar. Les comenté que ellos eran los alumnos más grandes de la escuela, así que tenían mayor responsabilidad sobre ese espacio, junto conmigo, pues yo tenía esa comisión. Por esas razones emprenderíamos primero el proyecto de la biblioteca escolar.

Eran al principio mil libros apretados en un librero mal hecho, que llegaba hasta el techo de la sala de juntas. Allí habían sido inventariados año con año hasta que, apoyada por los chicos, la mudamos a un salón que ya no se ocupaba. Después de obtener el permiso del director, el comité de padres no se apuraba a adecuar el salón, así que un buen día, los chicos y yo salimos con mucho ímpetu del salón rumbo a otro

otro buen día los chicos y yo acarreamos los libros a nuestro salón para empezar a clasificarlos.

DE CÓMO OCUPAMOS LA BIBLIOTECA PARA DESARROLLAR NUESTRA INVESTIGACIÓN

Entre todos organizamos un sueño, el establecimiento y funcionamiento de una biblioteca; primero entre los maestros y luego con ayuda de los alumnos. En cada salón, organizados en equipos, clasificamos los libros. Ese fue el primer acercamiento, fue como si los libros les hubiesen hecho un guiño a los chicos, como si los provocaran para que los leyeran, como si los invitaran para que los saborearan por algunos minutos y para que notaran que en aquel cuarto

pintado todo de blanco, muchas sorpresas les esperaban.

El trabajo de los chicos de sexto grado, como ayudantes de la encargada de la comisión de la biblioteca, o sea yo, tenía un propósito específico: que se familiarizaran con los libros para que se dieran cuenta de la diversidad, características y distintos tipos de texto con los que contábamos. Así que primero se organizaron en equipos, en cada uno había un coordinador, cada equipo hizo una caja en la que llevarían consigo libros al grupo de la escuela que se les asignara. Había un equipo para cada grupo o para cada grado. La primera tarea fue llevar un montón de libros para regresar con ellos clasificados, desde primero hasta quinto grado. Regresaron con libros clasificados. Los chicos coordinaban la clasificación, las categorías eran similares en cada grupo: los que hablan sobre animales, los cuentos, algunos del cuerpo humano, los libros de terror, etcétera. Esto permitió observar a los chicos que había libros que no podían ser clasificados en una sola categoría o que eran difíciles de clasificar. También empezaron a notar cuáles eran los libros de animales que realmente brindaban información, y cuáles no la daban, como los cuentos de Bambi y el Rey León, los cuales no contenían información específica.

Otra tarea de los chicos fue tomar un día de la semana para organizarse y acudir a la biblioteca al salir de clase para brindar el servicio de préstamo a domicilio. Para llevarla a cabo se organizaron en equipos: el de primer grado, segundo grado, y así consecutivamente. Cada equipo tenía cuatro o cinco integrantes y se repartían las funciones de la siguiente manera: uno de ellos recibía los libros que los niños de la escuela entregaban ese día. El mismo niño tachaba en la lista de préstamos su entrega.

Uno o dos más del equipo se dedicaban a ayudar a buscar los libros que requerían los niños, otro más anotaba en la lista de préstamos el título del libro, el nombre y grado del lector, otro más acomodaba los libros que los chicos entregaban ese día de acuerdo con el color de la etiqueta.

Los equipos también desempeñaban la función de ayudar en los talleres colectivos en donde leían cuentos a los alumnos de otros grupos de la escuela. Asimismo, pegaban etiquetas a los libros para clasificarlos, promovían diferentes tipos de libros en cada grupo, entre otras actividades. Pero lo importante en cada tarea, en cada función, fue la relación que ellos empezaron a construir con los libros de la biblioteca escolar. Los chicos llegaron a decir que la biblioteca era suya, pues se sentían como parte del grupo que la organizaba y que la atendía para darles servicio a los demás niños de la escuela.

DE CÓMO PLANEAMOS NUESTRA INVESTIGACIÓN

Una vez instalada la biblioteca y en funcionamiento, estaba lista para adentrarnos en sus laberintos. Así que primero



Inauguración de la biblioteca

planeamos en el salón nuestras rutas; es decir, cuáles serían las preguntas que investigaríamos en ella. Para iniciar, volteamos a mirar ese cuadro de planeación en el que vaciamos todas nuestras ilusiones en los primeros días de clase, ¿cómo buscaríamos a los leones y los demás animales en la biblioteca?

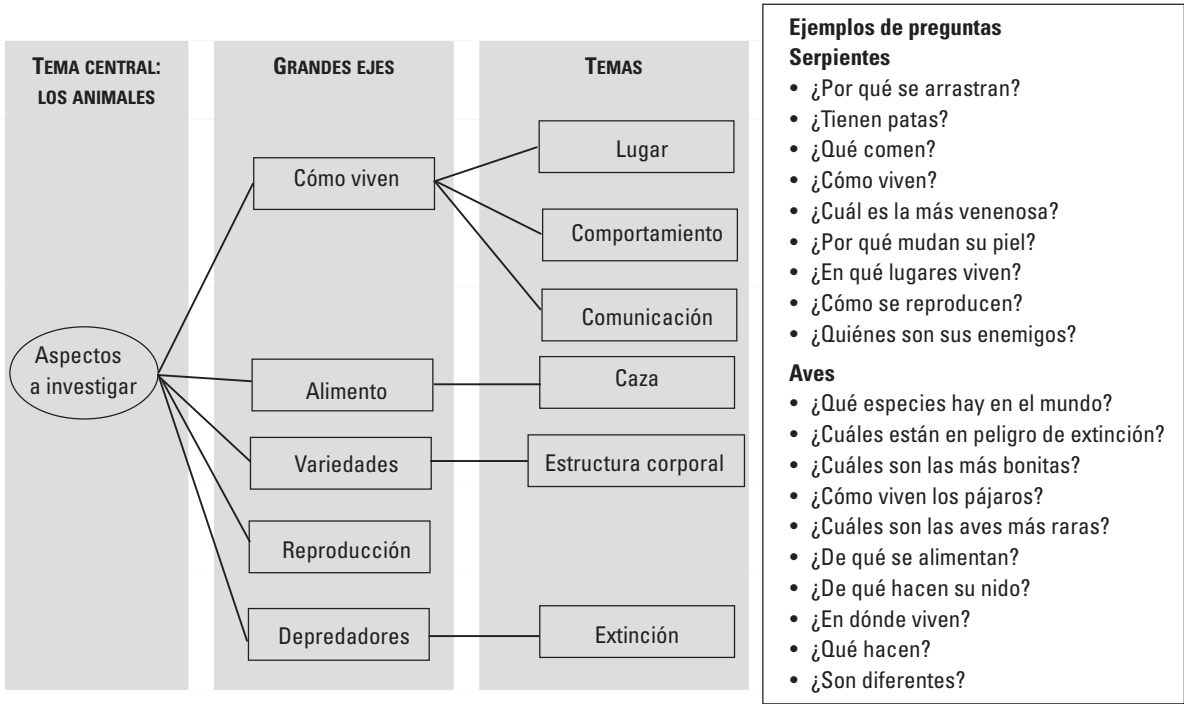
1. El primer gran momento fue elegir el animal que querían investigar, posteriormente, decidir si realizarían la investigación con amigos o solos. Cada equipo construyó preguntas para guiar su investigación, fue como dibujar un mapa donde escribían la ruta de lo que los niños querían aprender: *la hoja de preguntas*.

Ejemplo de la hoja de preguntas:

Nombre del equipo	El león más feroz	
Nombre de los integrantes:	Marcial	
Animal a investigar:	León	
Mis preguntas	Cómo lo puedo investigar	Qué conozco del animal
• ¿Por qué el león caza siempre a las cebras? • ¿Cómo van a desaparecer los leones? • ¿Desde cuándo viven los leones? • ¿Cómo es un león? • ¿Dónde viven los leones? • ¿Por qué tienen dientes filosos? • ¿Cómo viven los leones?	• Voy a buscar en libros de animales, de geografía • Voy a ver videos de los leones • Voy a ir al zoológico	• Dibujos • Cabeza de león • Un paisaje • Una pata de león

Cada equipo elaboró su propio mapa, cuando los miré parecía que tomaríamos rumbos distintos, que llegaríamos a destinos tan diferentes como cada

animal. Esto me preocupaba porque no tenía idea sobre cómo organizar preguntas tan diversas. Así que me di a la tarea de organizar y clasificar las preguntas.



Los equipos fueron los siguientes: serpientes, osos, felinos, gavilán, zopilote, pollos, águila, aves, tigres, tortuga y tiburones. Sus preguntas solicitaban respuestas que iban desde las más sencillas hasta las que implicaban realizar una investigación profunda.

2. En el segundo momento, armamos una *entrevista* con nuestras hojas de preguntas para investigar con los adultos lo relacionado con algunos animales. En esta parte nos dimos cuenta de que no todos los equipos podrían hacer su entrevista, pues había animales que ni los adultos del pueblo conocían: el león, los tiburones, los tigres y las tortugas. Para los equipos que investigarían sobre el gavilán, el águila, el zopilote, los pollos, las serpientes, fue fácil porque las personas de la comunidad conocían bien estos animales, así que los equipos pudieron recabar información.

El equipo felinos, que investigaba sobre el león, quiso indagar sobre el grupo al que pertenece este mamífero: los felinos; entrevistaron al señor Isidro Jiménez un campesino del pueblo. En el aula sólo habíamos visto las partes de una entrevista y formularon las siguientes preguntas en casa:

P.: -¿Qué animales conoce?

R.: -Tigres, serpientes, venados, águilas, conejos.

P.: -¿Cuáles son los animales que hay en san Isidro?

R.: -Águila, conejo...

P.: -¿Qué animales son peligrosos?

R.: -Víboras,

P.: -¿Cuál es el animal más extraño que conoce?

R.: -El puerco espín.

P.: -¿Cuáles se pueden comer?, pollos, venados, aves.

Salomón y Chris no encontraron información con su entrevista, cuando les cuestioné sobre ella respondieron que previeron que el señor no sabría sobre leones ni felinos y sus preguntas fueron muy generales.

En cambio, Mary Cruz reportó información puntual aun que llena de creencias, transcribo su texto:

El gavilán es un animal muy malo y a mí no me gusta porque atrapa pollos y dicen que en un día come como 15 pollos. El gavilán es negro en la espalda, café en las alas y blanco en la panza. Mide su cola 20 cm y su espalda 50 cm... su historia es muy triste porque piden dinero para matarlos porque come pollos.

En esta ocasión sólo comentamos las partes de una entrevista no puntualizamos en ella, pues el propósito era obtener información básica sobre la cual pudiésemos comentar y trabajar, además de crear la necesidad de investigar de manera más profunda y reconocer la importancia de la entrevista como técnica de investigación.

La entrevista como tal, la organizamos más adelante al entrevistar al guía del zoológico.

3. El tercer momento después de esta primera recopilación de información, fue organizar una sesión colectiva, es decir, con todos los equipos, en la que estudiamos el origen del universo para poder ubicar en el tiempo el origen de cada uno de los animales que estábamos investigando. Para esto recurrimos a consultar los libros de texto de sexto grado. En éstos buscamos el tema del origen de la vida y, a través de la línea del tiempo, cada equipo empezó a reconocer cuándo, cómo y de dónde provenía cada animal, también conocimos las aportaciones que hizo el naturalista Charles Darwin. Fue así como los equipos tuvieron la misma información pero con las particularidades de cada animal. Entonces construyeron un texto con la información obtenida con la gente del pueblo y de este primer estudio general. En estos textos pude valorar cómo los niños habían procesado la información, pues se dieron cuenta de la importancia de la evolución de la vida, como en el texto de Jassiel sobre las aves:

La adaptación ha sido muy importante para las aves, porque han evolucionado todas ellas, así se han quedado a vivir en cierto lugar, algunas no pueden volar pero han desarrollado protecciones...

En éste, como en otros textos, pude notar cómo se contestaron algunas preguntas que ya se habían planteado, y en ellos también pude identificar que nos hacía falta por investigar los cuestionamientos sobre datos actuales. Armados con esta primera información emprendimos el viaje a la biblioteca.

LA CARPETA DE INVESTIGACIÓN

Antes de trabajar en la biblioteca ideamos guardar nuestros avances en una carpeta de investigación. Ésta



sería como nuestra mochila de viaje, en ella guardaríamos aquello que nos serviría a lo largo de nuestro recorrido, tanto los hallazgos como las producciones. Para esta sesión, les di una carpeta de papel, la cual convertirían en su carpeta de investigación. También les proporcioné una pequeña imagen del animal que habían elegido y les pedí que leyeran la parte de atrás, en donde estaban anotados algunos datos generales. Pegaron la imagen del animal en su carpeta, la decoraron, anotaron los datos que la identificarían, como el nombre del equipo y de sus integrantes. En la carpeta guardaron la hoja de preguntas, el primer texto en donde escribieron sobre el origen de su animal, la guía de entrevista, el reporte que hicieron a partir de la entrevista y los datos obtenidos de la imagen del animal que les había entregado. Acordamos que en esta carpeta se irían guardando todas las producciones de la investigación.

4. En el cuarto momento, nos ayudamos a cruzar los senderos difíciles de la producción de textos informativos. Después de la primera ola de información, los chicos construyeron el primer texto de manera colectiva, en el cual organizaron la información que hasta ese momento habían podido recabar. Este primer texto lo escribieron a partir de la información que

ellos ya tenían acerca de los animales, de los datos que obtuvieron de las entrevistas, de la información de los libros de texto y de la información que obtuvieron de la imagen que yo les entregué. Tardaron varios días para escribir el texto informativo. Una vez terminado el primer borrador, cada equipo leyó su texto y los demás chicos del grupo comentaron la información y los ayudaron a corregirlo. Al principio los autores de los textos se enojaban cuando oían algún comentario e incluso hasta respondían con un “¡cállate, tú no sabes! Hazlo tú!”. Fue difícil hacerles ver que los comentarios les iban a ayudar a mejorar y poder continuar con la producción de su texto. Sin embargo, con el tiempo se dieron cuenta de que leer sus trabajos frente a todos, aceptar las observaciones de sus compañeros, darle a cada equipo un espacio amplio para dialogar y percatarse de los avances de sus textos, era importante. Esto les gustó, sobre todo a quienes trabajaban con ánimo en sus textos, al ver esto los equipos que iban más despacio se animaron a trabajar y mostrar sus avances. El tiempo no alcanzaba, Mary y otros chicos exigían pasar pronto o que se les comentara más.

Después de la revisión de los textos, hicieron unas tarjetas en las que anotaron qué información les faltaba investigar, qué nuevos datos tenían que buscar y qué tendrían que mejorar en sus textos:

Mary Cruz anotó en su tarjeta:

¿Qué información me hace falta investigar?

- ¿Nace de un huevo?
- ¿Cuánto tiempo tarda en abrir sus huevos?
- ¿Cuánto pesa un gavián?

¿Qué voy a mejorar en mi texto?

- Componer mis oraciones
- Poner comas, acentos
- Voy a separar mis ideas
- Voy a quitar palabras repetidas

En esta parte los chicos empezaron a darse cuenta de la complejidad de escribir textos —sobre todo los informativos—, pero también se dieron cuenta que la monografía empezaba a tomar forma e importancia;

yo diría que empezaban a hacer el trabajo como si fueran escritores.

POR FIN A LA BIBLIOTECA

5. El quinto paso fue por fin llegar a la biblioteca, con los mapas de preguntas todavía más finos y con caminos mucho más rectos. Fue como llegar a un mundo en donde había muchas cosas juntas, pero organizadas. Sabíamos en qué rincones podría estar esperando aquello que buscábamos, gracias a la familiaridad con la que los chicos ya manejaban los libros. No buscaríamos en los libros sobre juegos, esos de la etiqueta amarilla, ni en los grises de arte, ni en los rojos de teatro, aunque sus ojos se iluminaban cuando veían aquellos de etiqueta azul, los de cuentos. Ellos sabían que había más probabilidad de encontrar lo que buscaban en los de etiqueta azul cielo, allí parecían estar juntos animales y plantas. Aunque Leti, que buscaba sobre tigres parecía desesperada; no fue tan fácil encontrar a su animal allí.

Entonces vino la parte difícil, si no está la información allí, ¿dónde podría estar? Tal vez podrían encontrar algún dato en otros géneros; sin embargo, al explorarlos, la búsqueda se tornó meticulosa. Mary no encontraba al gavián pero se acercó a preguntarme qué significaba “rapaces”, era un libro sobre aves rapaces, no decía gavián por ningún lado, pero al leer que comían a otros animales, supo que el gavián cabía allí.

Algunos encontraron mucho, otros no tanto, Salomón, le dice a Jassiel:

Salo: —¿Qué te tocó?

Jassi: —Aves.

Salo: —¿Es muy grande, tienes mucha información, no?

Otros compartían información como en el caso de los equipos que investigaban sobre leones, los chicos conversaban sobre la información y la forma en la que se organizaba en los libros; los índices fueron un punto de conversación así como los temas y sub-

temas. Fue una sesión muy rica. Así pasamos algunas horas, explorando libros, incluso los diccionarios. Y anotando la información en *fichas de trabajo*. Hablaré sobre ellas después del siguiente paso.

6. El sexto momento. Al hacer un recuento de nuestro paso por la biblioteca, supimos que era necesario ir a otras fuentes. Llegamos al acuerdo de dedicar una hora a ver videos sobre animales, de National Geographic, porque no todos habían encontrado la información que buscaban. Así una mañana acudimos a la sala de juntas, porque en nuestro salón no pudimos ver los videos, a pesar de tener una pizarra electrónica, ya que las ventanas sin cortinas y la luz de la mañana tan intensa, no nos permitieron aprovechar este valioso recurso.

Pasamos toda una mañana viendo videos sobre animales y nuevamente sus fichas de trabajo estuvieron presentes. Algunos equipos criticaron los videos porque no traían la información que ellos necesitaban, pero a todos los mantuvo muy atentos. Mirar a los animales en movimiento en sus propios hábitats le dio una idea mucho más completa para inferir algunos datos. Por ejemplo, al mirar el video sobre dinosaurios, varios chicos vieron animales parecidos a los que estaban investigando. Jassiel se quedó mirando muy extrañado las imágenes de la pantalla porque veía dinosaurios volando, con cola y sin plumas, y logró percatarse de cómo habían sido en un principio las



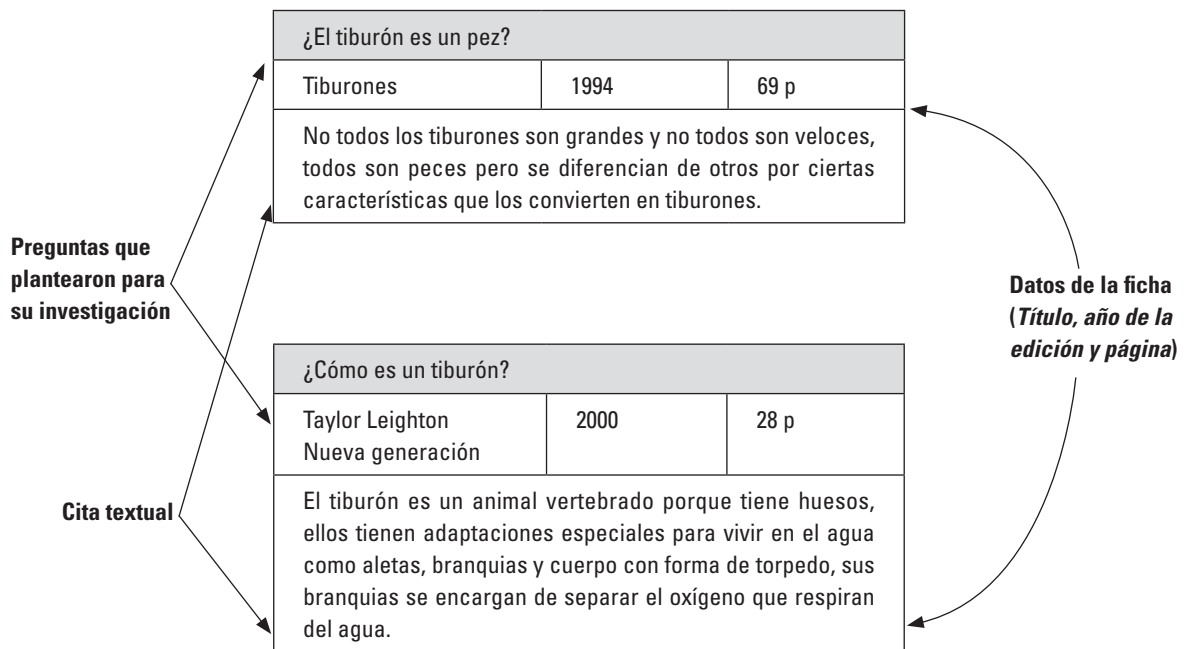
Prestando libros



Rumbo al zoo

aves en el planeta. También Karla, cuando veía tortugas en el agua y tortugas en la tierra, supo que era una especie que podía vivir en muchos lugares y muy distintos. Los equipos de serpientes y osos se maravillaron cuando vieron a los animales en sus hábitats, pero había momentos en los que aparecían en jaulas o zoológicos. De vez en cuando pasaron personas que hablaban de su alimentación y comportamiento pero en cautiverio. Eso causó conflictos porque ellos pensaban que cazaban su propia comida, y en esos lugares hablaban de kilos de carne u horas de sueño.

Antes de ir a la biblioteca y de ver videos comentamos las partes de una ficha de trabajo y sus elementos, cada una tenía un propósito porque la ocuparíamos posteriormente para redactar nuestra monografía. La mayoría lo tuvo en cuenta en la elaboración de sus fichas, como Yessica y Adri, que lograron hacer varias fichas, tanto de cita textual como videográficas, lo interesante es que lograron responder a sus preguntas anotando la información puntual y lograron anotar los datos de la fuente de forma correcta:



7. Séptimo momento. Habíamos dedicado varias sesiones a recopilar información, ahora había que organizarla. Les pedí que estructuraran su información para exponerla frente a sus compañeros. En láminas de papel, cada equipo anotó la información que había recopilado y pasó frente a sus compañeros a compar-

tir la información y a enfrentar las dudas que en sus oyentes habían quedado, así como a recibir aplausos y nuevas sugerencias para mejorar la presentación de la información.

Aquí una muestra de la forma en la que organizaron su información para la exposición:

Serpientes	
¿Dónde viven? También las serpientes tienen un dulce hogar, ¡sí!, dulce hogar, ellas viven en las selvas, bosques, en los desiertos, etc. Pero donde más viven es en las selvas y bosques, porque en los desiertos hace mucho calor y esas serpientes que viven en el desierto su cuerpo está acostumbrado al calor, como el "crótalo cornudo". En la selva vive la boa, una serpiente peligrosa. Sus depredadores Ellos también tienen enemigos y depredadores, sobre todo, las serpientes más venenosas, la mangosta es un animal que mata a las cobras mordéndolas en el cuello, otros como las aves de presa, águilas y halcones, matan desgarrándolas con sus picos y garras. Pero hay serpientes como la <i>serpiente real</i>, que mata a serpientes como a las serpientes de cascabel. El mayor enemigo de la serpiente es el hombre porque destruye los lugares donde viven las serpientes. Sus presas Todas las serpientes tienen su propia comida, como la boa, captura a su presa con las mandíbulas y enrolla a los animales de su cuerpo alrededor del pecho de la víctima. Aprietan al animal hasta que muera por asfixia, y luego se la tragan sin mascarla. Algunas otras serpientes solo comen: ratones, ranas y sapos porque no son venenosas. Otros animales como los chacaes comen serpientes.	Serpientes venenosas Entre las serpientes más venenosas están la boa, el cascabel y la cobra. Todas ellas tienen un veneno potente, solo muerden rápido a sus víctimas inyectándoles veneno para paralizarlos o matarlas. A veces las serpientes venenosas muerden para defenderse, por ejemplo si las pisamos sin querer. El veneno de las serpientes lo producen unas glándulas que están en la cabeza que cuando las serpientes muerden el veneno pasa donde están los colmillos y entran al cuerpo de la víctima. La reproducción En la reproducción algunas serpientes despiden un olor que atrae a los machos. Estos se deslizan a ella y se enroscan unos en otros, hasta que el más fuerte expulsa a los demás y se aparea con la hembra. Otras serpientes se pelean y el que gana se va a aparear con la hembra. Todos las serpientes machos tienen "hemipene", es decir, que tiene dos penes y solo utiliza uno. Huevos a bordo Algunas serpientes pueden llegar a tener 70 huevos. Los huevos se incuban unas 14 semanas dentro del cuerpo de la madre, tras la puesta tardan todavía 8 semanas más en eclosionar.

(Primera lámina)

(Segunda lámina)

LEER TEXTOS INFORMATIVOS PARA ESCRIBIR TEXTOS INFORMATIVOS

Durante el transcurso de un ciclo escolar, en la escuela suceden acontecimientos que involucran a todos como la celebración de fechas históricas o tradicionales, así, desde septiembre las fiestas invaden nuestros días de clases. Primero la celebración de la Independencia de México, después en noviembre, además de celebrar la Revolución mexicana, en San Isidro se celebra a Santa Cecilia, y una semana nos dedicamos a festejar con bailes y comida. En diciembre, la navidad, los convivios y las vacaciones nos quitan la mitad del mes. Ya en enero y febrero, nos llega una convocatoria para los concursos de zona.

En marzo, otra vez las vacaciones y en mayo nuevamente la fiesta del pueblo nos ocupa una semana completa. Aunado a esto las actividades sindicales, en las cuales participamos con mucho ahínco, también ocasionan que nuestro tiempo en la escuela se vea reducido. Sexto grado tiene condiciones especiales pues también por marzo o abril, a los chicos se les aplica un examen para un concurso de conocimientos que se realizan a nivel de la zona, del sector y del estado. Aunque pareciera que todas estas condiciones están en contra del desarrollo de proyectos de aula, el presente trabajo muestra lo contrario.

El tiempo que teníamos en aula estaba organizado en asignaturas, pero había días en los que el horario se quedaba de lado y le dedicábamos todo el día al desarrollo del proyecto. Aún así, el tiempo dedicado a las asignaturas siempre tenía algo que ver con el proyecto, pues la misma naturaleza de éste lo permitía. Yo aprovechaba los temas y las lecciones para realizar actividades que ayudaran a los chicos a desarrollar algunas estrategias para comprender mejor los textos que estaban leyendo.

El propósito del proyecto era que los chicos desarrollaran estrategias que les permitieran leer los textos informativos; aunque el proyecto de investigación de animales tenía todas las características para hacer que esto sucediera de manera natural, los chicos puntua-

lizaron algunas estrategias para trabajar los textos informativos fuera del proyecto. En las sesiones de Español, Ciencias, Geografía e Historia, incluso en Educación Cívica y Educación Artística, tomábamos una postura de aprendizaje para el proyecto.

En Español, gracias a que en el libro de texto se incluyeron diversos tipos de textos, tanto en el de lecturas como en el de actividades, los chicos y yo revisábamos las características de éstos antes de abordar las lecciones. Las preguntas frecuentes cuando enfrentábamos lecciones de textos informativos como “La miel”, “El cuidado del medio ambiente”, “Reptiles”, “Los derechos humanos” y otras, eran:

- ¿Qué tipo de texto es?, ¿cómo lo sabemos?
- ¿Cuenta una historia?
- ¿Cómo está organizado?, ¿qué diferencias tiene con otros tipos de texto?, ¿qué nos enseña?,

y de aquellos que hablaban sobre la naturaleza o los animales,

- ¿Qué información aportaba a nuestra investigación?
- ¿Qué nos puede servir para escribir nuestro texto?
- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?
- ¿Su estructura es similar a la que nosotros estamos construyendo?

Y luego realizábamos las siguientes actividades:

- Identificar el título y los subtítulos.
- Identificar las ideas principales.
- Definir el planteamiento o un párrafo de introducción.

Comentábamos la relación entre título y los subtítulos, o las características del párrafo de introducción, también la forma en que se organizaban, la relación del subtítulo y el texto o cómo terminaban un texto

informativo. En estas lecciones del libro de Español Actividades, realizábamos el análisis de los textos; la información que contenían no era relevante, excepto si hablaban sobre animales.

Mientras que para las lecciones de Ciencias, Geografía e Historia, la información que contenían sí nos importaba, así que en estas lecciones practicábamos ejercicios como los siguientes:

- Elaboración de mapas conceptuales.
- Resúmenes.
- Construcción de tablas.
- Identificación de palabras claves.
- Construcción de nuevos textos.
- Elaboración de folletos y carteles.
- Exposiciones.
- Transformación a historietas de textos informativos o historias.
- Elaboración de líneas del tiempo.

En Educación Cívica construíamos textos informativos en los que integramos la opinión personal.

EL ZOOLOGICO, UNA EXPERIENCIA INOLVIDABLE

Mientras los chicos practicaban en clase las estrategias de lectura de textos informativos, y después de



Viajando en camionetas

investigar en los libros y en los videos, había llegado la hora de realizar nuestro anhelado viaje.

Esa mañana estaba muy oscura, la noche había sido corta. Hacía frío. Habíamos esperado tanto el viaje, a ellos les gustaba mucho salir del salón. Con mucha emoción nos habíamos despedido el día anterior, yo les había recordado lo que teníamos que preparar en nuestras mochilas, comida, agua, una gorra para cubrirse del sol, su carpeta de investigación y los utensilios de siempre, lápiz y cuaderno. Los preparativos fueron lentos, parecía que nunca llegaría el momento de partir.

Desde el interior de mi cuarto, empecé a escuchar murmullos, los chicos estaban llegando a la escuela, entre la oscuridad y el frío. Habíamos pospuesto la visita al zoológico y por fin estábamos a unos minutos de emprender nuestro viaje. Cuando salimos, yo estaba muy nerviosa, después de la mitad del camino, la calma y la emoción de llegar al zoológico me invadieron. Por fin estábamos en las puertas del zoológico, las dos camionetas pararon y hasta los choferes y las mamás y papás de los niños, entramos juntos. Por fin el recorrido al zoológico Yaguar Xoo fue fascinante.

Primero almorzamos y luego emprendimos el recorrido junto con el guía. Desde el principio los chicos exploraban los rincones del zoológico y con ojos de sorpresa miraban a los animales que nunca habían visto en su tierra. Algunos de ellos me comentaron que querían estar más cerca de los animales, querían tocarlos, hacían chistes y, lo más importante, preguntaban al guía sobre los animales y leían la información que había sobre ellos.

Cuando estuvieron frente a los leones, los tigres o los osos, pusieron más atención y preguntaban más: ¿qué comen?, ¿cuánto duermen?, ¿cuánto dura su embarazo?, eran las preguntas más frecuentes. Noté que estaban ávidos de conseguir datos y esperaron pacientes su turno para entrevistar al guía al final del recorrido. Esta vez habíamos preparado la entrevista antes de salir de viaje, las preguntas estuvieron más

finas porque además de conocer la estructura de una entrevista, reconocían ya su importancia y tenían in-

formación previa sobre sus animales como muestran las siguientes guías:

Serpientes/ Bal y Poncho	Felinos/ Salomón y Chris
1. ¿Cómo se llama? 2. ¿Dónde y qué estudió? 3. ¿Cómo se llama su trabajo? 4. ¿Cómo se forman los huevos de la serpientes en sus cuerpos? 5. ¿Cómo y por qué se arrastran? 6. ¿Por qué mudan su piel? 7. ¿Cuántos tipos de serpientes hay? 8. ¿Cuál es la serpiente más lista del mundo?	1. ¿Cómo se llama? 2. ¿Cuánto tiempo dura el embarazo de una leona? 3. ¿Cuántos integrantes puede llegar a tener su manada? 4. ¿Cada cuánto se reproduce? 5. ¿Cuántos kilos de carne puede llegar a comer un león?

Algunas preguntas reflejan conocimientos básicos sobre los animales, y también se notan las partes de la entrevista, como la introducción y el cuerpo. Así terminamos el recorrido y regresamos a casa, cansados y al mismo tiempo contentos por haber realizado por fin nuestro viaje.

LAS MONOGRAFÍAS: ESCRIBIR TEXTOS INFORMATIVOS

Al llegar a San Isidro, las actividades tenían que continuar, ahora tocaba escribir sobre lo aprendido, en este momento no dejaba de sorprenderme cómo ahora podían escribir con más seguridad. Los textos y los ejercicios habían ayudado. Sin embargo, lo tomamos con calma, ellos sabían que tocaba este último paso y escribieron su borradores con mucha facilidad.

8. Octavo momento. Para escribir el primer borrador del texto final, retomé el módulo de aprendizaje de Josette Jolibert, aunque ellos suponían que únicamente tenían que ampliar los textos que ya habían estado escribiendo, un día les di una *hoja de planeación de su texto*, esto no se lo esperaban. En ésta escribieron los datos que los identificaban como equipo y el tipo de texto que habían elegido, las características que tenía, a quién sería dirigido, el tipo de lenguaje que ocuparían y el propósito que

perseguían. Al reverso de la hoja, anotaron los temas y subtemas de su monografía así como un pequeño resumen de cada subtema.

Aquí una de las hojas que más me sorprendió: Al margen de la hoja tiene la siguiente anotación:

- 1.1. Evolución
- 2. La migración
- 2.1. El charrán del ártico.



Preparando la exposición

Equipo: Aves Nombre de los integrantes: Jassiel. Tipo de texto: monografía con poemas. A quién va dirigido: a los padres de familia de sexto grado. ¿Qué quiero lograr? Ponerle información sobre lo que hacen en su vida, para que los padres entiendan un poco haré una pequeña canción debajo de cada párrafo que represente cada subtítulo.	MONOGRAFÍA Y POEMA LAS AVES No. 1 Las plumas
	Poema (x) Las hermosas plumas de una paloma No. 2 Los grandes viajes
	El charrán No. 3 Un hogar perfecto
	¿Por qué hacen el nido? No. 4 Su vida
	poema Qué hermosa es la vida No. 5. Cómo cambian las aves
	Poema Cómo he cambiado

Después de esta sesión, varios días se dedicaron a escribir, con el borrador listo, intercambiaron sus trabajos para comentarlos y luego de corregirlos, estuvieron listos los borradores finales. Hasta aquí

nos dio el ciclo escolar, nos faltó construir el formato final, editarlo y publicarlo, aún así los borradores son un producto muy completo desde mi punto de vista. @



Un taller de lectura en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

*María Soledad Saucedo Matus**

solsaucedo@yahoo.com.mx

Cada vez que me toca visitar una comunidad indígena para acompañar y asesorar a los estudiantes normalistas que realizan su periodo de práctica pedagógica, he podido llegar a lugares en los que la naturaleza sigue mostrando su inmensa bondad al cubrir montañas y cerros con árboles de diversas especies; el cielo que los envuelve por las noches permite el entretenimiento con las estrellas y la luna deja caer su manto para alumbrar las veredas. No obstante, es necesario comentar que en estos lugares los pobladores sobreviven enfrentando la terrible marginación, característica que hace más de 500 años permanece inherente a los pueblos indígenas de México; sus condiciones de vida son alarmantes, pues aunque viven con base en la cosmovisión y riqueza de su cultura, existen algunas prácticas que perjudican sobre todo su salud.

Lo anterior me lleva a reflexionar sobre la lucha que el magisterio de educación indígena sostuvo con el fin de lograr la reivindicación de los pueblos originarios en el renglón educativo, fue así como en el año 1999 se abrieron las puertas de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), para dar atención a la formación inicial de profesores indígenas con el fin de ocuparse de las demandas y necesidades de pueblos originarios de nuestro estado. El impacto del trabajo de las primeras generaciones apenas se empieza a percibir y, de acuerdo con lo que he podido observar, todavía falta mucho por hacer. Es necesario entender que tanto estudiantes normalistas como docentes formadores debemos estar preparados para que en el transcurso de la formación inicial se logren aprehender las herramientas necesarias para el trabajo pedagógico con niños indígenas.

* Docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Integrante de la Red LEO, Oaxaca, México.

Suman ya ocho los años a través de los cuales he convivido con estudiantes de las 16 culturas de nuestro estado, cada una con su propia particularidad, trikis, mixtecos, chinantecos y zapotecos de la sierra norte, muy callados, al igual que los chontales; sus características contrastan con la de los chatinos, ñu savi de la costa y zapotecos del istmo, que por lo general son abiertos en su participación; los mixes y los ikoots con una cosmovisión bastante arraigada. Aunque el tiempo transcurrido es poco, he podido percibir que en cada nueva generación tanto el distanciamiento hacia sus costumbres como el uso limitado que hacen del lenguaje van creciendo.

Cuando los estudiantes ingresan a la normal bilingüe, nos damos cuenta que la competencia comunicativa que han desarrollado con la lengua nacional es deficiente; es decir, no logran emplear el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales. Francisco, un estudiante mixe del primer semestre, al platicar frente a sus compañeros la experiencia de su práctica docente dice: *—Juímos a la escuela de Cotzocón, los maestros mejor se fueron a comer cuando llegamos, nos hicieron esperar un resto—*; en esta expresión se puede notar que al pronunciar palabras que lleven el fonema /f/, Francisco lo sustituye por /j/, la explicación que algunos compañeros lingüistas dan al respecto es que en algunas lenguas como la mixe, no existe el fonema /f/, y para la formación de las oraciones cada hablante respeta la estructura de su lengua; para el caso del zapoteco del istmo no existen artículos. Esta variación también se refleja en la redacción de los textos que escriben en español.

Las vías de comunicación, carreteras y caminos en algunas comunidades indígenas, han abierto la posibilidad de salir en busca de otras instituciones educativas, así que nuestros alumnos desde temprana edad se van alejando de sus nichos de desarrollo originales y adoptan nuevas costumbres, formas de vida y maneras de comunicarse. Gran parte de las escuelas en las que cursan la primaria se encargan de alfabetizarlos en la lengua nacional, con lo cual se deja en segundo plano la lengua indígena; *la experiencia ha demostrado que la imposición de una lengua ajena a los sujetos durante los primeros años de su instrucción escolar,*

Este texto narra la experiencia de cómo a través de un taller de lectura en la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, se resuelven las deficiencias que los alumnos tienen con respecto a la competencia comunicativa en una lengua que no es la suya, el español. El propósito consistió en hacer de la lectura una actividad recreativa y placentera. El ingrediente principal fue el conjunto de libros infantiles para ser contados por los estudiantes de la ENBIO en el aula, en las prácticas docentes y en los festivales de lectura.

Palabras clave: lectura, literatura infantil, prácticas docentes, competencia comunicativa, normal, bilingüe, intercultural, lengua, recreación.



This text recounts the experience of how, through a Reading Workshop in the Bilingual and Intercultural Teachers School of Oaxaca, the deficiencies that students have are resolved with regard to communicative competence in a language not their own, Spanish. The purpose was to make reading an enjoyable and recreational activity. The main ingredient was the set of children's books to be narrated by ENBIO students in the classroom, in teaching practices and in reading festivals.

no sólo conlleva al fracaso educativo, sino que provoca problemas de identidad en los individuos, al crear un sentido de pertenencia distinto al que comenzaron a adquirir en el seno de la familia y de la comunidad (SEP/DGEI, 2000, pp. 9-14). Con esto se aprecia que el proceso colonizador continúa ocasionando estragos que se manifiestan en la aculturación y deculturación¹ de la población indígena, que se acentúan en las generaciones más jóvenes por el avance de los cambios sociales impuestos por el sistema, bajo el nombre de “modernización” y “progreso”.

Con el fin de superar este tipo de problemáticas se realizan reuniones académicas de análisis, en éstas, las quejas de los docentes son constantes, los encargados de la asignatura de práctica docente coinciden en sus comentarios, *—¡Los alumnos no leen, sus trabajos son deficientes, no logran argumentar sus opiniones!—*; otras voces arguyen *—¡Basta de paternalismos!, ¡debemos exigirles más!—*. Semestre con semestre se han buscando alternativas; sin embargo, al finalizar el ciclo escolar, mediante la revisión de los trabajos, se vuelve a detectar la misma incidencia.

¹ La *aculturación* es el proceso mediante el que una cultura asimila e incorpora elementos procedentes de otra cultura con la que se ha estado en contacto directo y continuo durante cierto tiempo. La *deculturación*, por su parte, es la pérdida de elementos de la propia cultura (Beltrán, 1970, pp 9-12).

A inicios del ciclo escolar 2007-2008, se acordó realizar una serie de talleres complementarios para contribuir a la formación del docente indígena.

Después de concluir la reunión plenaria de docentes, el subdirector académico se acercó a comentarme: *—maestra Sol, usted que estudia el diplomado con los Pulido,² debería trabajar el Taller de Lectura—*. Aunque consideré que era una buena oportunidad para seguir aprendiendo, su propuesta no dejó de sorprenderme, pensaba que los estudios que me encontraba realizando pasaban inadvertidos para los compañeros de la ENBIO. Con un poco de temor acepté a sabiendas que me iba a confrontar con las ideas de algunos maestros, ya que sus expectativas van encaminadas a un trabajo más tradicional sobre la lectura y producción de textos, en el que la coherencia, cohesión, corrección gramatical y el número de obras leídas que pudiera exigirse a los estudiantes, se coloca por encima del gusto por la lectura.

² Roberto Pulido Ochoa, asesor y diseñador del Diplomado de Fomento a la Lectura y Producción de Textos para la Educación Básica en la UPN y del Programa de Especialización: la Enseñanza del Español en la Educación Básica. Director del Consejo Editorial de la revista *Entre Maestros*.

LA EXPERIENCIA CON EL TALLER DE LECTURA Y FOMENTO A LA ESCRITURA

Inicié las actividades del Taller de Fomento a la Lectura y Producción de Textos, comenzando con *El peinado de la tía Chofi*, una señora que a pesar de los años no deja de ser coqueta y alegre. El cuento de Vivian Mansour Manzur encajó muy bien con los estudiantes, que aprovecharon la historia del personaje principal y las largas cabelleras de sus compañeras para diseñar despampanantes peinados, dignos de mostrarse en la pasarela; los escritos que elaboraron en equipo fueron presentados para dar a conocer las características de su creación. Estaba segura de que primero tenía que provocar el gusto por la lectura y los cuentos infantiles resultaron ser un buen detonador.

Al terminar la actividad, los muchachos me ayudaron a recoger los materiales que sirvieron para ambientar el lugar: peines y cepillos, tubos, pasadores, espejos y las grandes ollas de barro que encaramadas funcionaron como secadoras de cabello. Chalcía se acercó y me dijo: *—¡nunca me imaginé lo divertido que sería!, ¿verdad que estas estrategias nos pueden servir para trabajar con los niños y hacer la clase más divertida?—*, *—sí, comenté, e hice hincapié en que el objetivo era animar a los niños a leer. Pude notar que los mucha-*

chos pensaban en cómo reproducir lo que habíamos trabajado, con lo cual se dejó en segundo término sus sensaciones y la experiencia de disfrutar la lectura de un cuento de manera distinta. Otros estudiantes comentaron que esperaban encontrar un taller de redacción y correcciones ortográficas y un tanto desanimada vi como dos de ellos decidieron cambiarse, ya que éste no cumplía con sus expectativas.

Durante los primeros siete meses la participación de Tere, Zenaida, Isidra, Gloria, Zitlali, José, Moisés, Roberto, Rosalía, Arelis, Esteban y Reyna, los 12 estudiantes que integraban el taller, fue muy activa. Las actividades programadas sirvieron para propiciar el interés y animación de varios muchachos de otros semestres que insistían en compartir con ellos la experiencia, Hécsar y Elizabeth se asomaban por las frágiles ventanas del “gallinero”, el aula de lámina que servía como espacio para las actividades; desde ahí, observaban incrédulos las actuaciones de sus compañeros que ataviados con sombreros, grandes orejas de cartón o narices de plástico de esas que usan los payasos, contaban con mucho humor historias como la de *Pedro y el lobo*; *Willy, el tímido*; *Niña bonita...*, y a pesar de que administrativamente se había acordado que los normalistas no podían cambiarse de taller, ellos insistían en participar.

Los trabajos se encaminaron para hacer de la lectura una actividad recreativa y placentera, con lo cual los estudiantes fueron dejando atrás

**El maestro
Esteban trajo
varias cajas de los
libros del rincón
que rescató en
el almacén del
IEEPO, –¡ahí están
tirados, maestra!,
mejor que los
aprovechen los
muchachos–, decía
con el ánimo de
brindar su apoyo**

sus inhibiciones. Me di cuenta de que aquellos que habían iniciado con mucha timidez desarrollaron sus habilidades comunicativas para la lectura de cuentos infantiles, y se dieron a la tarea de recuperar historias y leyendas de sus comunidades. Algunas veces subimos el cerro con la intención de buscar una sombra para acomodarnos y esperar que alguno de ellos nos contará algo nuevo, después buscábamos la forma de recrearlo. Se inventaban nuevas historias con personajes actuales; otras veces elaboramos sombreros de papel, vitrales de plástico, títeres de sombra, sin faltar el famoso *Trucas*. En verdad disfrutábamos mucho los escasos minutos que compartíamos en el taller.³

El trabajo conjunto también apuntó a la consolidación de un espacio exclusivo para el taller. El maestro Esteban trajo varias cajas de los libros del rincón que rescató en el almacén del IEEPO, –*¡ahí están tirados, maestra!, mejor que los aprovechen los muchachos–*, decía con el ánimo de brindar su apoyo. Algunas asociaciones civiles, al enterarse del trabajo que se venía realizando, nos hicieron donaciones de cuentos infantiles con los que fuimos conformando nuestra pequeña biblioteca, y Adán, el subdirector académico, nos dio la posibilidad de tener un espacio en el salón que ocupa la biblioteca, de esta manera los libros estarían al alcance de todos y se

³ Durante la jornada escolar del primer semestre del ciclo escolar 2007-2008, se abrió el espacio para trabajar los talleres complementarios en un módulo de una hora 40 minutos.

El gusto y la desinhibición en las participaciones fueron tangibles; acercarse a la lectura de esta manera permitió un diálogo entre el lector y el autor del libro para recobrar los significados



protegerían de las inclemencias del tiempo. El gusto y la desinhibición en las participaciones fueron tangibles; acercarse a la lectura de esta manera permitió un diálogo entre el lector y el autor del libro para recobrar los significados; la literatura infantil había resultado una excelente herramienta para iniciar la formación de lectores activos⁴ en la ENBIO.

El entusiasmo de los estudiantes nos llevó a organizar el Primer Festival de la Lectura. Fue una mañana llena de actividad la del jueves 14 de febrero de 2008, día en que festejábamos el VIII aniversario de la escuela. Los espacios de la institución se llenaron de gritos, risas, cantos y voces de los pequeños que nos visitaban; el ruido producido por los motores de los autobuses que transportaban a los niños del preescolar y la primaria de San Jerónimo Tlacoahuaya, se confundía con los acordes de los instrumentos de la banda de música. 12 talleristas esperaban en el portal con ansiedad su llegada, mostrando alegría, asombro, nerviosismo, —maestra, ¿a qué hora llegarán los

niños?—, preguntaban algunos con ansiedad, otros mostraban orgullosos sus gafetes y las cartulinas que anunciaban el taller que trabajarían; ¡por fin!, en compañía del director y algunos docentes dimos la bienvenida a 180 niños que asistieron acompañados de sus maestros, los invitados principales de este día.

De manera previa habíamos organizado las actividades, cada equipo realizó su proyecto lector, en el que describían detenidamente los aspectos a desarrollar, desde la ambientación hasta el material requerido; así que los docentes que en ese momento fungíamos como coordinadores Sol, Mireya, Bety, Joel y Quique, en sincronía con los muchachos, afinábamos los detalles de cada proyecto, y buscábamos los apoyos necesarios para cubrir las actividades. La suerte estaba de nuestro lado, pues manos amigas que compartían nuestras ilusiones nos dieron su apoyo para hacerlo realidad. Nuestro sueño poco a poco se iba haciendo realidad, algunos de los propósitos del taller se llegaban a concretar. El VIII aniversario de nuestra escuela sirvió de marco para brindar atención de manera directa a los niños de las escuelas de la comunidad cercana, con lo cual se logró involucrar a sus maestros en el Festival de la Lectura, pues coincidimos con Roberto Pulido en la idea de que para incidir en el mejoramiento de las prácticas

⁴ El lector activo se coloca frente al texto, entra en juego con él y produce su lectura. El lector no es *tabula rasa*. Lo que lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones. Se va a ir tramando, entretejiendo con su cultura, sus códigos, su pasado de lecturas, sus anticipaciones también, sus equívocos, sus deseos... Cada nueva lectura va a suponer una reestructuración de ese espacio simbólico, va a suponer una relectura de lo ya leído... (Óscar, 2006).

educativas es necesario involucrar no sólo a los maestros que se encuentran en el proceso de su formación inicial, sino a maestros en servicio (Pulido, s/f). En este caso se trataba de sensibilizar a los participantes al motivarlos a encontrar nuevas formas de fomentar el gusto por la lectura. Fue la Fundación Alfredo Harp Helú, Oaxaca, AC, la que cobijó nuestro proyecto, al brindar todas las atenciones para cubrir el pago de los gastos de material, los recursos requeridos y los de la especialista que vino de la Ciudad de México para apoyar nuestro trabajo; otorgó también un acervo de 99 libros, con lo que cumplió con el propósito de crear y consolidar espacios para la formación de lectores con acervos bibliográficos adecuados a las necesidades de la formación docente bilingüe intercultural.

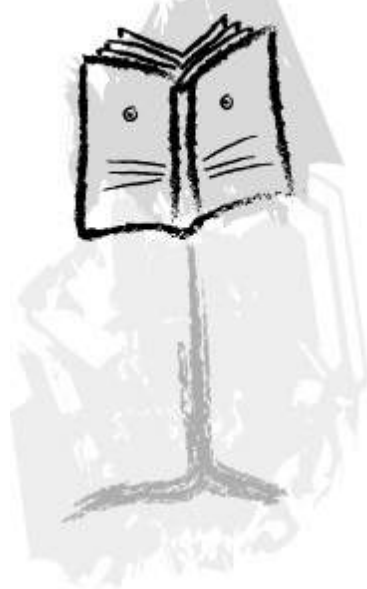
Uno de los ingredientes esenciales en un festival de la lectura es el *cuentacuentos*, ¡no podía faltar!; el planteamiento fue acogido por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), otra de las instituciones que de manera decidida apoyó nuestro proyecto al hacer posible la participación de Benjamín Briseño,⁵ quien con su actuación logró maravillar a niños y adultos.

¡Nos costaba trabajo creerlo!, era un sueño que se estaba hacien-

do realidad, así que con mayor motivación redoblamos esfuerzos para alcanzar nuestro propósito. En la víspera del “gran día” recibimos los materiales, con los muchachos limpiamos nuestras áreas de trabajo y nos dispusimos a decorarlas de acuerdo con la historia que se iba a narrar. Los normalistas con entusiasmo y creatividad hicieron verdaderas obras de arte, bastó poner en sus manos los papeles de colores, pinturas, pegamento y pinceles para que elaboraran láminas y dibujos motivadores; Zenaida y José con mucha imaginación crearon un bosque con piedras y ramas; y para la fiesta del cielo, Zitlali y Areli con pedazos de tela azul y algodón simulaban las nubes, ¡era una verdadera fiesta! Sin duda alguna, cuando los niños entraron a las aulas decoradas se transportaron a otros espacios, lejos de la rutina, la elaboración de planas, dictados, copias de lecciones o la práctica de la lectura calificada por la velocidad y el respeto de los signos ortográficos; así dejamos de lado metodologías tradicionalistas, mismas que lejos de motivar al niño a que se inicie en el gusto de la práctica lectora lo alejan de ésta.

En cada uno de los talleres se realizó el prelude, con cantos, rondas y juegos; los niños se dispusieron a viajar a través de las historias. La alegría que mostraban contagió rápidamente a los talleristas, lo que hizo que olvida-

**Uno de los
ingredientes
esenciales en
un festival de
la lectura
es el
*cuentacuentos***



⁵ Actor y narrador oral. Promotor cultural.

ran su nerviosismo y, así, narraron las historias preparadas con mucha seguridad, para después dar apertura al intercambio de ideas; los niños ya reflejaban el interés por compartir su visión de las cosas, lo que era una muestra más de la necesidad de ser escuchados. El momento culminante de los talleres fue la elaboración de dibujos y creación de personajes, los niños emocionados mezclaban pinturas, pegaban plumas, le daban vida a las piedras y formaban seres extraños moldeados con plastilina. Podíamos apreciar que realmente se encontraban enfrascados en la actividad, pues llegado el receso se les invitó a tomar su refrigerio y ellos se resistían a dejar lo que estaban haciendo; con dificultad los convencimos a que pasaran a tomar los alimentos que Caty, Consuelo, Rábin y Luz habían preparado para ellos, en este momento las voces y gritos de los niños llenaron los corredores y espacios de la ENBIO, particularmente sentí que era un día muy especial.

De manera simultánea a las actividades realizadas con los niños en cada uno de los talleres, los profesores de las escuelas visitantes, profesores en formación, docentes y personal administrativo de la ENBIO, sentados bajo la sombra de uno de los módulos que se instalaron en la explanada principal, escuchaban la voz amena y sonriente de Gabriela

Huesca,⁶ quien hablaba sobre el tema de “la pasión”, la plática fue desarrollándose en un ambiente de confianza, diálogo e intercambio de experiencias, giraba en torno a la relación que existe entre la literatura, el ser humano, la pintura y la danza, espacios que dan sentido simbólico a la existencia humana y real en el mundo natural e imaginario. Gabriela con gran fuerza insistía diciendo *—la pasión por la lectura mediante la poesía, el canto, el teatro y el poder de la palabra despierta en los niños la imaginación, la creatividad y las ilusiones por vivir y aprender de la vida—* y subrayó *—cuando se aprende de esta manera, se aprende más que al ir a una escuela—*. Con el acompañamiento del maestro Joel Hernández Sangermán, quien en ese momento moderaba la actividad, Gaby propició la participación de los asistentes por medio de algunos ejercicios, entre ellos, el abrir y cerrar los ojos, hablar y escribir pequeñas frases poéticas para expresar los sentimientos acerca de la idea de “la pasión”, lo cual motivó a que la plática fuera más amena y alegre, lo que atrajo la atención de los participantes. *—La pasión—*, decían algunos *—es la fuerza del amor que inspira una persona—*, otros agregaban, *—no sólo*

son las personas, son todas las cosas de las que estamos rodeados—. En fin cada quien daba su punto de vista, con lo cual se enriquecía la actividad.

El clima, el ambiente, el espacio y el día: 14 de febrero, se conjugaron armónicamente para hablar sobre “la pasión”; la forma en que Gaby organizó la ubicación de los participantes, permitió disfrutar del panorama que se apreciaba desde la explanada de nuestra escuela; rodeados de cerros, bajo un límpido cielo azul y respirando la pureza del aire, al ubicarnos más cerca de ella, facilitó la participación al dar confianza a los que intervinieron en la plática opinando en forma libre.

Una limitante fue el tiempo destinado para la conferencia interactiva, ya que no fue suficiente como para abordar con mayor profundidad el tema propuesto con los docentes, los estudiantes, los profesores invitados, los padres de familia y personas de la comunidad que se fueron acercando.

Después del receso dimos inicio a la segunda parte de la jornada del Festival de la Lectura, algunos niños corrían de un lado a otro, disfrutando del espacio, otros rogaban a los talleristas: *—vamos a trabajar al salón—*, los talleristas ya un poco cansados, trataban de dar respuestas a las interrogantes de los niños, al tiempo que los ayudaban a acomodarse en la explanada de tal manera que el cuentacuentos

⁶ Compositora, cantante, actriz y dramaturga. Actualmente interpreta la coproducción italo-mexicana *El jardín japonés*, y prepara su próximo estreno *Arrullos para niños despiertos*. Es miembro del jurado del Programa Nacional de Teatro.

podiera trabajar con todos. ¡Sí que fue un buen número de asistentes!, entre los niños invitados, sus maestros, los alumnos de la ENBIO, docentes, administrativos y padres de familia, fácilmente había más de 400; a todos nos tenía muy interesados el evento; siempre es agradable participar en lo lúdico, salirnos del acartonamiento en el que caemos en nuestra cotidianidad, así que los minutos de espera fueron eternos.

Entonces, Mireya y yo, como maestras coordinadoras del taller, para aminorar la espera, pedimos a los niños que le aplaudieran a Benjamín para que se animara a salir, la respuesta fue inmediata, con gritos y aplausos llamaban al cuentacuentos, quien no se hizo esperar. Vestido de blanco, Benjamín llegó a la explanada, a lo lejos se escuchaba su pregón: ¡Vendo cuentos!, ¡muchos cuentos, para todos los que quisieran divertirse!, ¡cuentos del lobo!, ¡del gato con botas... y varios más! Bety, otra de las maestras coordinadoras del taller, preocupada decía, *—es mucha la cantidad de gente que asistió, a lo mejor Benjamín no podrá atraer su atención—*; ella deseaba que por lo menos se atrajera a los niños, ya que desde temprana hora habían empezado con las actividades y en esos momentos estaban bastante dispersos. Poco a poco su preocupación fue desapareciendo con la actuación de Benjamín, pues en menos que canta un gallo, niños y adultos se encontraban

involucrados en la actividad; fue interesante apreciar la intervención de la concurrencia, pues en el juego lúdico que se estableció con el cuentacuentos, las respuestas fueron inmediatas, se dieron sin ataduras, sin prejuicios, aunque con un poco de resistencia por parte de los adultos, que pensamos que es ridículo divertirse, reír, aplaudir, gritar a nuestra edad, así que nos tardamos un poco más..., pero finalmente participamos de la narración del cuento del tlacuache.

Benjamín con su atuendo especial captó nuestra atención, pronto nos vimos disfrutando de esos momentos tan divertidos, también nos hizo participar en la actividad con unos versos en los que él decía la frase y el público era su eco, los niños nuevamente pusieron toda su energía en la respuesta, la resistencia que los adultos oponíamos al principio, Benjamín se encargó de disiparla.

Cuando hubo que despedirse, el público aplaudió escandalosamente; en nuestros rostros se reflejaba el entusiasmo, queríamos seguir escuchándolo, entonces Benjamín terminó sugiriendo e invitando a los niños y presentes a buscar lo que nos había contado en los libros de cuentos. Cedió el espacio a la Orquesta Sinfónica de Oaxaca, que ya estaba presta para iniciar con su concierto didáctico, con excelentes interpretaciones, aún así en el extremo de la explanada, el cuentacuentos firmaba autógrafos a

diestra y siniestra, los niños reflejaban una gran admiración, hicieron una enorme fila para conseguir la firma y llevarse un recuerdo de ese día. A juzgar por su expresión, comentarios y participación, la actividad había sido agradable, eso sí seguían preguntando, sobre todo los más pequeños: *—¿cuándo vamos a volver a venir a la ENBIO?—* La música se confundía con la algarabía de los niños y el sol estaba cada vez más candente, nuestros corazones satisfechos, y muchos pensando, *—ojalá y hubiera más días como éste. @*

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, G. (1970). *El proceso de aculturación en México*. México: Instituto de Ciencias Sociales. Editorial Comunidad.
- Frega, A. L. (2004). *Los lenguajes artísticos*. Argentina.
- Garrido, F. (2005). *La necesidad de entender*. México: Norma.
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Pulido, R. et al. (2010). *Rostros de la lectura. Historias de maestros*. México: Axolotl.
- Pulido, R. et al. (s/f). *La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica (Pilec)*.
- Leo (2009). *Lectura, escritura, oralidad* (tomo 2). México: Noriega Editores.
- SEP/DGEI (2000). Planteamientos generales para la educación indígena (pp. 9-14). En *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en la primaria indígena*.

Escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad Benito Juárez

*Estela García López**

gale04@hotmail.com

La propuesta “Escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad Benito Juárez”, surge a partir de un análisis de mi práctica docente, del trabajo que durante muchos años he realizado con la lengua materna de los alumnos: *Tu ’un Savi*, conocida como lengua mixteca en el Subsistema en Educación Indígena, en el cual estoy laborando.

En este subsistema se plantea impartir a los alumnos una educación bilingüe; sin embargo, no ha sido así, ya que la lengua no es enseñada en las escuelas, solamente ha sido un requisito exigido por algunos supervisores escolares y su enseñanza se ha reducido a la escritura de palabras, de pequeños enunciados o algunos párrafos que son olvidados en los cuadernos de los alumnos.

Reconozco que de manera inconsciente he favorecido la pérdida o desvalorización de una gran parte de la cultura de los alumnos bilingües. Por un lado, porque he utilizado los planes y programas de las escuelas regulares, ya que no hay un plan ni programas de estudio específicos para el medio indígena; y por otra parte, porque yo no hablo la variante del mixteco de mis alumnos. Por eso he impartido la enseñanza de los contenidos escolares en español, sin tomar en cuenta el contexto de los alumnos ni su lengua.

Hemos sido los docentes quienes hemos promovido esta situación, que ocasiona que la riqueza cultural de los pueblos mixtecos, entre otros, se transmita sólo de manera oral de generación en generación, además, desafortunadamente esta práctica también se está olvidando.

* Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena. Labora en la Primaria Bilingüe 21 de Marzo, ubicada en la comunidad Benito Juárez, Santo Tomás Ocotepec, Tlaxiaco, Oaxaca. Integrante de la Red de Lectura, Escritura y Oralidad, Oaxaca, México (Red LEO).

En la actualidad, los niños tienen muy poco conocimiento de esto, más cuando ya no viven con los abuelos o porque emigran para buscar mejores condiciones de vida, y a su regreso ya tienen otra forma de pensar y de actuar.

La propuesta se desarrolló en la escuela primaria bilingüe “21 de Marzo”, la cual pertenece al Subsistema de Educación Indígena. Se localiza en el centro de la comunidad de Benito Juárez, la cual está ubicada a 24 kilómetros de Tlaxiaco. Es una escuela unitaria en donde sólo se atienden tres grados: primero, segundo y tercero. Yo estuve a cargo de estos tres grados, atendí un total de 20 alumnos, además, fui responsable de las actividades administrativas de la institución como directora, comisionada por la supervisión escolar.

En la comunidad donde trabajé, *Yu 'u Kava*, que significa “sobre la Peña”, nueve de cada 10 familias se comunican en lengua *Tu 'un Savi*: cuando dialogan en sus casas, cuando trabajan en la siembra y en la cosecha del maíz, cuando las mujeres elaboran sus ropas en el telar, cuando los hombres participan en la construcción de casas, cuando conviven en las fiestas familiares del pueblo, cuando van a los tequios del pueblo o del municipio, cuando se transmiten comunicados a los ciudadanos, cuando organizan reuniones generales de la comunidad para nombrar a los integrantes de la agencia y a los integrantes de varios comités como el de la escuela, el de la clínica, el de la panadería, el de la tienda comunitaria, el de la caja de ahorros, el de caminos, el de la iglesia y otros más.

Son pocas las familias de la comunidad que se comunican en español. Quienes lo hacen en algún momento emigraron a Estados Unidos y a su regreso decidieron no hablar su lengua materna con sus hijos; sin embargo, con sus padres o con las personas mayores sí la hablan.

En la comunidad no hay anuncios ni letreros escritos en la lengua *Tu 'un Savi*, sólo el letrero de la caja de ahorros tiene escrito “*Yu 'u Kava*”, en honor al nombre del pueblo.

La mayoría de los textos que circulan en la comunidad están escritos en español, por ejemplo, los carteles que se colocan en la clínica, en la tienda comunitaria, en la agencia y en la escuela. Los comunicados que se reciben

Este artículo presenta la experiencia sobre el proyecto “La escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad Benito Juárez” de Oaxaca; que tiene como finalidad rescatar la lengua materna *Tu un Savi* o mixteca, que en la actualidad se ha ido perdiendo y desvalorizando por el gran problema económico que se está viviendo: la gente sale a trabajar a otros lugares y cuando regresan no retoman esta lengua. La idea es rescatarla con la aplicación del proyecto dentro del salón de clases, con el apoyo, la experiencia y el conocimiento de los padres de familia de esta región.

Palabras clave: escritura, bilingüismo, lengua materna, mixteco, proyecto, pedagogía, saberes, creencias, comunidad.



This article presents the experience on the project “Bilingual writing of community knowledge or beliefs from the community Benito Juárez” in Oaxaca, which aims to rescue the mother tongue *Tu un Savi* or Mixtec which currently is being lost and devalued by the great economic problem that is being lived. People go to work elsewhere and when they return the original language does not return with them. The idea is to rescue it with the project implementation within the classroom, with the support, experience and knowledge of parents from this region.

de algunas dependencias del municipio, como las invitaciones para asistir a las fiestas titulares de otras comunidades, están escritas en español. Sólo en una ocasión que me reuní con los padres de los niños de la escuela, uno de ellos llevó un folleto escrito en *Tu'un Savi* que redactó un grupo de personas del municipio con el propósito de que los alumnos aprendieran a leer y a escribir en su lengua materna, mientras que otra señora llevaba una Biblia escrita por unos extranjeros en la variante del mixteco que hablan en Santo Tomás Ocotepec, municipio de este pueblo.

A la comunidad no llegan los periódicos ni hay biblioteca. Lo único que podemos encontrar son folletos que se reciben de la clínica y de los programas de apoyo del gobierno federal o estatal.

En mi escuela había 20 alumnos, 13 de ellos conversaban en su lengua materna cuando jugaban en el patio escolar, cuando dialogaban con los integrantes de la Asociación de Padres de familia, con los integrantes de la autoridad municipal, cuando compraban dulces en la tienda comunitaria y cuando estaban en otros espacios de su vida cotidiana. El resto hablaba en su lengua materna sólo cuando yo se los pedía, en este caso para escribir diversos textos y leerlos.

Los 13 alumnos que hablaban en su lengua materna también hablaban español cuando convivían con sus otros 7 compañeros, por ejemplo: en sus pláticas, en sus juegos y en los actos cívicos de los días lunes. Los siete restantes hablaban español en todas sus actividades porque fue la primera lengua que aprendieron, excepto dos de ellos, cuya primera lengua es el *Tu'un Savi*, pero que no la hablaban en la escuela.

De estos 20 alumnos, seis son de primero y de ellos Ailyn Stephanie y Gabriel Geovanni viven con su mamá porque el papá emigró a otro país para conseguir el sustento de la familia; Luliana es una niña huérfana de padre, vive con su mamá y tres hermanos; José Miguel vive con su mamá y sus abuelos maternos porque su padre no lo conoce

y no lo registró; Yaír es otro niño que vive con sus abuelos paternos, su mamá lo abandonó y el padre trabaja en otro país; sólo un niño vive con su papá y su mamá, Mauricio, pero aún así no tuvo apoyo de ellos para realizar los trabajos escolares y además no asistió a preescolar.

De los siete niños de segundo, Fernando vive con sus padres, ellos son alcohólicos y violentos y por este motivo no tuvo su apoyo para hacer sus tareas; Carlos Daniel vive con sus abuelos maternos, que son alcohólicos, porque fue abandonado por su madre y su padre no lo conoce y no lo registró; Fernando realizaba las labores del hogar antes de ir a la escuela y regularmente no le daban de almorzar ni llevaba tacos, tampoco tuvo apoyo para sus trabajos, en primer grado faltó mucho; Noemí Clavel, César y Luis viven con sus papás, pero este último no puso interés en sus trabajos escolares ni sus padres le dieron apoyo, repitió primer grado; Daniel vive la mayor parte del tiempo con sus abuelos maternos, quienes son alcohólicos, cuando va a la casa de su mamá su padrastro lo golpea y lo pone a trabajar en el campo, es un niño violento consigo mismo, en primero faltó mucho; Heriberto vive con su mamá y hermana porque su papá regularmente sale a trabajar.

De los seis alumnos de tercero, Margarita es una niña que vive con padres alcohólicos que la golpean, la ponen a cuidar a su hermana pequeña y realiza los trabajos de la casa, repitió primer grado, faltaba mucho a clases porque su mamá no la mandaba a la escuela, de pequeña se cayó y se golpeó la cabeza por lo que presenta problemas en el habla; Berenice, Nancy y Gadmir viven con su mamá porque su papá trabaja en otro país; Elia y Rosa son dos niñas que viven con sus padres, aunque Rosa no tenía apoyo en su casa y repitió segundo grado.

Tuve a mi cargo a un alumno de 11 años de edad que estaba inscrito en otra escuela y tenía una hermana en tercero, este niño apenas estaba adquiriendo la lectura y la escritura, mentalmente representaba la edad de 6 años.

Estos niños y yo teníamos algo en común: crecimos en una comunidad que pertenece a la demarcación *Nuu Tu 'un Savi*, comúnmente conocida como “pueblo del habla mixteca”. En los años en que yo era estudiante, la mayoría de las personas mayores de mi comunidad no hablaban español, solamente las personas de 6 a 20 años, que eran pocas. En ese entonces estaba en proceso la transición del habla de mixteco al español. Vivimos esta etapa quienes ya íbamos a la escuela o algunas personas que habían emigrado a la Ciudad de México para trabajar.

Mi situación era diferente a la de mis compañeros de mi edad, ya que ellos hablaban libremente la lengua y a mí me lo prohibía mi papá, quien sufrió discriminación por este motivo. Aprendí escuchando a mis padres, abuelas y compañeros, tengo problemas con los tonos, porque una de las características de mi lengua es que es tonal. Esta situación ha afectado mi práctica docente porque ha sido un obstáculo para comunicarme con los alumnos o las personas de la comunidad.

A pesar de mi historia con mi lengua materna y la de los niños, decidí darme la oportunidad de ver más allá del aula y trabajar con los alumnos la lengua materna, con la intención de recuperar su cultura y articular la enseñanza de los contenidos escolares.

Observé el trabajo de mis alumnos y me di cuenta de que cuando escribían o leían cuentos, descripciones y todo tipo de textos lo hacían en español porque así se los pedía, ya que

**Aprendí
escuchando a mis
padres, abuelas
y compañeros,
tengo problemas
con los tonos,
porque una de las
características
de mi lengua
es que es tonal.
Esta situación
ha afectado mi
práctica docente
porque ha sido un
obstáculo para
comunicarme con
los alumnos o las
personas de la
comunidad**

para mí era más fácil leerlos. En pocas ocasiones, les pedí trabajos en *Tu 'un Savi* que consistían simplemente en hacer traducciones.

Lo cierto es que tampoco escribían muchos textos en español y los pocos que escribían no los realizaban con el proceso de la escritura: plan de escritura, revisión de los borradores, reescritura del texto. Se escribían sólo una vez y yo revisaba el contenido del texto y los corregía, sin informar al alumno el porqué de las correcciones. Así mismo, en cuanto al contenido, no había composición de párrafos, claridad de ideas, cohesión del texto. Y respecto a su forma, presentaban problemas de ortografía, legibilidad y puntuación. Priorizaba que escribieran con letra bonita y que leyeran con fluidez, fuerte aunque no interpretaran lo que leían.

Entonces decidí que tenía que organizar un proyecto en el que trabajaría tanto los contenidos étnicos como los contenidos del programa escolar, y que con ayuda de los padres y los niños podría registrar los saberes comunitarios y sus creencias, con la finalidad de que los conocieran, valoraran y se dieran cuenta de que su lengua se escribe. Inicié con lo más cercano a ellos: los conocimientos que tienen los padres o abuelos sobre su comunidad para promover a partir de esta actividad la escritura bilingüe.

El proyecto se llamó “La escritura bilingüe de saberes comunitarios o creencias de la comunidad de Benito Juárez”, el cual puse a consideración de los alumnos, padres de familia y au-



toridades locales en una reunión. Les informé sobre el proyecto y cuál sería la participación de ellos, les pedí su apoyo y les dije que la escritura sería en *Tu'un Savi* y español. No los noté muy convencidos porque algunos argumentaron que ni ellos ni los niños sabían escribir el mixteco.

Me miraban como diciendo “qué ocurrencia de esta maestra”. En ese momento pensé que la actividad no resultaría, entonces intenté por última vez contar una leyenda de otro lugar, después les pregunté si en su comunidad sabían de alguna leyenda o historia, y fue cuando la mamá de Elia hizo un comentario sobre un personaje que se dice aún existe en este lugar.

Mientras ellos hacían comentarios en voz baja, empecé a escribir en el pizarrón algunos temas que ellos podían escribir y que correspondían a los conocimientos y creencias de las personas.

Mientras tanto les decía a los niños que podían escoger alguno de esos temas: siembra del maíz, siembra del frijol, corte del ocotal, las señas que dan los animales domésticos y monteses. Les dije a los niños: “¡pueden escoger un tema junto con sus padres!”.

Nuevamente les pregunté a los padres si apoyarían a sus hijos y dijeron: “¡vamos a intentarlo, a ver qué sale!, ¡vamos a hacer lo que se pueda, a ver si podemos!”. Posteriormente me dirigí a los niños y les pregunté si les gustaría escribir en mixteco cosas que sabían sus papás o ellos. Algunos niños dijeron: “¡no, maestra!”, principalmente los grandes. Los más pequeños dijeron en voz alta: “¡sí, maestra, continúe!”, “¿y si les ayudan sus papás?”, pregunté. Todos gritaron en coro “¡sí, maestra!”.

También les expliqué que después de escoger su tema les contarían a sus hijos lo que sabían sobre éste, para posteriormente escribirlo, y que los niños que aún no sabían leer ni escribir lo dibujaran.

En esos momentos me animé un poco y entonces salimos a la cancha para formar tres equipos, integrados por dos niños o niñas de tercero en cada equipo. Los niños se veían más entusiasmados porque sus padres les iban a ayudar. Entonces pedí a los padres que saliéramos a la cancha escolar y que cada quien se incorporara en el equipo de su hijo. Posteriormente les entregué hojas blancas para

que empezaran a trabajar sobre su tema.

Después de unos minutos les pregunté: “¿ya escogieron su tema?”, contestaron “¡sí, maestra!”, volví a preguntar: “¿cuáles son?”, un equipo dijo, “la siembra del maíz blanco”; otro equipo dijo: “la siembra del maíz morado”; y el último equipo contestó: “nosotros escogimos el corte de ocotal”. Me di cuenta que habían escogido uno de los temas que yo había anotado en el pizarrón; yo esperaba que escogieran otros, pero no fue así.

Entonces les pedí a los padres que contaran a los alumnos sobre lo que sabían del tema para que ellos escucharan, escribieran o dibujaran. De inmediato empezaron, pero en vez de contarle, le dictaban a la alumna que asigné como responsable del equipo. Cuando la alumna empezó a escribir, los padres fueron los más interesados en que el texto saliera bien.

Mientras escribían, les pedí tanto a los alumnos como a los padres que revisaran el texto, para identificar si ya se había escrito todo o faltaba algo más. Observé que los padres de los alumnos que no sabían escribir los regañaban por esto o porque sus dibujos no salían bien, entonces yo les explicaba que no era necesario que los forzaran porque ellos aún no aprendían a leer ni a escribir y les pedía que no se desearan.

Mientras pasaban los minutos los alumnos se empezaron

a aburrir, primero porque hacía calor y segundo porque no estaban acostumbrados a realizar este tipo de trabajo. Les pedí a todos que regresáramos al salón y ahí leyeran lo que escribieron. En el salón nadie se animaba a leer, ni los padres ni los alumnos, al final, de tanto insistir, leyeron dos padres y una alumna.

Al término de la lectura les agradecí a los padres por su asistencia y les pedí que asistieran otro día para seguir escribiendo, porque ellos mismos se dieron cuenta de que en algunos textos faltaron cosas y, ya más convencidos, dijeron que regresarían a los ocho días para continuar.

Seguimos trabajando con los padres otras tres veces hasta que estuvieron terminados los textos en *Tu'un Savi*, entonces les dije que seguía la escritura en español y que esto lo haríamos los alumnos y yo, tal vez los citaré si fuera necesario su apoyo, si no nos veríamos hasta que estuviera terminado.

Y así continuamos trabajando con los alumnos, seguimos revisando el escrito hecho en *Tu'un Savi* y luego continuamos con la escritura del texto en español. El primer texto escrito en mixteco fue traducido por uno de los equipos al español y cuando lo leyeron no se entendía, más bien parecía gracioso.

Mientras se avanzaba con las revisiones de todos los trabajos en ambas lenguas, la mayoría de los

niños hacían comentarios sobre cómo escribir algunas palabras en mixteco o en español. Quienes más preguntaban eran dos niñas de tercero, ya que ellas no hablaban el mixteco y porque ellas eran las responsables de dos equipos; también eran las que daban pauta para la redacción y corrección del texto en español.

Lo primero que aprendimos es que no se puede traducir un texto porque se pierde completamente la idea, ya que cada lengua tiene una estructura diferente; esto se trata en el material *Bases para la escritura Tu'un Savi*, realizado por los investigadores de la Academia de la Lengua Mixteca Ve'e Tu'un Savi que significa “casa de la lengua mixteca”. Un ejemplo muy claro de esta problemática se observa en este enunciado: “*Yaji tyuun nuni*”, la traducción literal es “come gallina maíz”, cuando en español se dice “la gallina come maíz”.

En este caso, el orden básico de los elementos oracionales del *Tu'un Savi* es: verbo + sujeto + objeto y en el español es sujeto + verbo + objeto, independientemente de los tipos de vocales y de los tonos que existen. Otro de los casos es que en mixteco no se emplean artículos, entonces cuando se les pide a los alumnos que escriban enunciados en español, escriben “la gallina o el gallina”, y esto mismo sucede con la oralidad.

Los docentes hemos contribuido a la deformación de la

lengua materna de los alumnos por no respetar la estructura lingüística del mixteco o por no investigar. Cuando les pedimos a los alumnos que escriban el enunciado en *Tu'un Savi*, escriben *In tyuun yaji nuni*. En este caso no se utiliza la estructura de su lengua sino la del español, entonces estamos cometiendo un error al no percatarnos de esto para corregir.

También aprendimos a escucharnos para escribir bien, a cambiar las grafías del sonido “ch” por la “ty” debido a que la “ch” no existe en el abecedario mixteco. Aprendimos la estructura de los enunciados; sabemos también que hay enunciados interrogativos o admirativos, pero no se utilizan los signos; que se pueden conjugar los verbos y que hay mayúsculas.

Respecto al español, tuvimos avances, aunque se requiere darle continuidad a los talleres de lectura y escritura en las escuelas.

Lo más importante para mí es que los niños escribieron su lengua y les gustó, pero lamentablemente no se pudieron publicar los textos escritos. La otra situación es que se tiene que dar continuidad a estos aprendizajes para que no se olviden; sin embargo, la realidad de los docentes, supervisores, asesoras pedagógicas y jefes de sector, es que no están conscientes de que nuestra lengua se está perdiendo, ni siquiera asisten a los talleres que implementa la Academia de la Lengua Mixteca. @

SALTIÜL XENDEK*

*Hugo Alberto Hidalgo Buenavista***

monteok19@hotmail.com

Saliün teomeaats xemüm
Saliün tiül xendek
Lamaxijmbil omeaats nej xemüm
Amb maregreg temaats nine xeleaj
Nerinchich nayaag
–müm ¿ngow sanwijkean?
Lain najaw mipek xik tiüt
Lain najaw miwüywüy xik.

Saliün temaats xemüm
Saliün tiül xendek
Teamüüch mariüd mitixem nej xemüm,
Andok xeteat
–müm ¿ngow sanwijkean?
Lain najaw ngineay apmipomüx mitixem
Lain naxim ajün mimeing.

Saliün temaats xemüm
Saliün tiül xendek
Atnej ajüik lamatadtad minchep nej xeteat,
Sangiy ngineay potsoj tiül mindok nej
–müm ¿ngow sanwijkean?
Lain samb nakiüb xeteat
Lain samb nayaag ombas nangaj ndek.

Saliün temaats xemüm
Saliün tiül xendek
Sangiy teajiünts xemüm
Sangiy lapeay xenchey
Ndeam teajiütsxemüm.

Sayaag lamapijpeaw xemüm,
Sagiy andeak xenchey,
“teat imbeol xik
Meach wijkeam
Najneaj miün
Nine mikwal iüt kam”

Teaxiow xendek
Sayaag teasaw temaats xemüm,
Lamaxaingiw xik majondiw xembas,
Lamadojkiw xetong,
Sangiy lamün xenchey,
Lamün, mamb majüikich,
Mamiüt tiül nangaj iüt monopoots,
Tembas nagaj artül.

Ayaj samongoch telüy nüt
Wüx saltemeaats xemüm,

* “Desde nuestra sabiduría y nuestra lengua Ombeayiüts nosotros los Ikoots hablamos del *Mindek nine* (el mar del niño o líquido amniótico) cuando los niños aún se encuentran dentro de la madre; de aquí me nace crear esta poesía” (Hugo Alberto Hidalgo Buenavista).

** Alumno del sexto semestre de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. Originario de Barrio Espinal, San Mateo del Mar, Tehuantepec, Oaxaca. Pertenece a la cultura Ikoots (mareño); habla, escribe, recrea su lengua: Ombeayiüts.

Wüx saltiül xendek,
Wüx ngonaw mawikeach xik xemüm,
Mangüy ikon miteatiüts
Lamingeayiün sandeak
Mangüy nej miteatiüts
Lamayak xik wüx nangaj iüt monopoots,
Mangüy nej miteatiüts
Salningüy nakiüb ikon.

EN MI MAR ME ENCUENTRO

Dentro de mi madre aún me encuentro,
aún me encuentro en mi mar,
mi madre acaricia su vientre
y de paso tienta las pequeñas plantas de mis pies,
siento cosquillas
—madre, ¿cuándo naceré?
Ya quisiera verme entre tus brazos,
ya quisiera escuchar tus arrullos.

Dentro de mi madre aún me encuentro,
aún me encuentro en mi mar,
mi madre está escogiendo su camarón,
el que pescó mi padre,
—madre, ¿cuándo naceré?,
quisiera ya ver el hervir de los camarones,
el cocer de tu meig¹ quisiera oler.

Dentro de mi madre aún me encuentro,
aún me encuentro en mi mar,
pareciera que mi padre sacudiera su canasto,
escucho como dentro de él deja caer su atarraya,
—madre, ¿cuándo naceré?,
quisiera acompañar ya a mi padre,
quisiera ir a conocer el sagrado mar.

¹ Comida tradicional de nuestro pueblo Ikoots: tortilla rellena de un molito preparado de masa, manteca de pescado y epazote, se le agrega pescado y es envuelta la tortilla, para luego cocerlo en el horno de comecal.

Dentro de mi madre aún me encuentro,
aún me encuentro en mi mar,
escucho llorar a mi madre,
escucho llegar a mi partera,
sigue llorando mi madre.

Siento que acuestan a mi madre,
escucho hablar a mi partera:
—padre, ayúdame,
haz que nazca
este nuevo
hijo de la sagrada tierra
con bien.

Se seca mi mar,
siento salirme del cuerpo de mi madre,
ya me levantaron, me van a limpiar,
me cortaron ya el cordón umbilical,
escucho que se lo dan a mi abuela,
para que lo lleve a sembrar a la sagrada tierra,
frente al altar del santo, ahí es donde me presentara.

Así sucedió
cuando aún me encontraba dentro de mi madre,
cuando aún me encontraba en mi mar,
antes de que mi madre me diera a luz,
les agradezco ahora
por haberme escuchado,
agradezco a nuestro creador
porque existo en la sagrada tierra,
agradezco a nuestro creador
porque me encuentro aquí con ustedes. @

El cuento y la formación lectora en la escuela secundaria

Gilda Rocha Romero*

gildarocha@prodigy.net.mx

*Todo cuento perdurable es como la semilla
donde está durmiendo el árbol gigantesco. Ese árbol
crecerá en nosotros, dará su sombra en nuestra memoria.*

Julio Cortázar

Eno de los propósitos de la escuela secundaria es formar al estudiante como lector; en realidad, todo quehacer pedagógico tiene como base la lectura pues ésta permite tener acceso al mundo de la escritura, a esa constelación de textos que se ofrecen para ser interpretados. Es mediante la lectura como el lector puede incorporarse de manera creativa en la cultura, “educación y ejercicio de la lectura son una misma realidad” (Gimeno, 2001, p. 109).

Este trabajo se centra en la lectura de cuentos para fortalecer la formación de lectores en secundaria; es conveniente indicar que el punto de partida es la convicción de que el cuento es un tipo de texto cuya estructura artística es ideal para despertar la curiosidad por leer debido a que la narración de una historia, generalmente breve, que avanza hacia un desenlace imprevisto provoca en el lector un efecto de sorpresa que puede atraparlo e impulsarlo a la búsqueda de otros textos.

Considerando que el desarrollo del hábito de la lectura sigue siendo el gran reto que la escuela enfrenta día a día, este trabajo constituye, entonces, una alternativa para la formación de lectores en la escuela secundaria mediante la lectura y el análisis de cuentos. Se han elegido dos cuentos cortos cuyo análisis, a la luz de su composición, permitirá comprobar que esta clase de textos puede ser una buena vía para estimular a los estudiantes en el desarrollo de su formación lectora. El cuento es un texto que pertenece a la cultura escrita, está construido por su autor con intención artística, él está consciente de los materiales con los que trabaja y de la composición del texto. Los antecedentes del cuento se encuentran en la tradición oral

* Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

de la cual forman parte las fábulas, narraciones escritas en verso o en prosa y que han sido recopiladas por escritores de diversos países.

A continuación se analizarán dos cuentos cortos con base en su estructura artística; se trata de estudiarlos a partir de algunos de los procedimientos empleados para comprender de manera gradual el sentido de los mismos, y ver qué tipo de placer-conocimiento queda fuera del ámbito formativo de los alumnos de secundaria cuando no aprecian este tipo de textos. Se pensó en estos estudiantes por la clase de cuentos seleccionados; el maestro, por otra parte, puede encontrar aquí algunos principios metodológicos para trabajar el cuento como un texto artístico.

ESTRUCTURA DEL CUENTO LITERARIO

En este momento, no se trata de establecer las características genéricas del cuento. El trabajo de este aspecto teórico es tan amplio que desviaría el propósito del presente artículo. Se mencionarán, sin embargo, algunos de sus rasgos.

El cuento es un texto que se caracteriza por su brevedad aunque, por supuesto ésta es muy variable, se encuentran cuentos breves o relatos cuya extensión plantea dudas sobre el empleo de nociones como “cuento largo” o “novela corta”. En este estudio se trabajarán cuentos ultracortos.¹ La historia que se narra suele girar en torno a un acontecimiento central, lo cual impide que el relato se extienda demasiado. A pesar de la brevedad, el cuento dispone de espacio literario para la construcción de personajes que dan sentido a las acciones, la creación de un conflicto, evocación de otras historias. La finalidad del cuento es crear desde su inicio un efecto de sorpresa, y el final resulta asombroso porque en él se revela, por lo general, la verdadera historia del cuento. Dice Piglia (2004, p. 548) que “la versión moderna del cuento [...] trabaja la tensión entre las dos historias sin resolverla nunca. La historia secreta se cuenta

La lectura de cuentos contruidos con intención artística proporciona gran riqueza formativa, pues el lector ejerce su atención en todos aquellos aspectos del cuento que se orientan hacia el sentido del mismo, desde el principio hasta el final que produce un efecto sorpresivo. Aquí se ofrece un modelo de análisis que trata de seguir la voz del texto para advertir su composición. Esta práctica lectora en la escuela secundaria puede despertar en los estudiantes el gusto por leer, la emoción por asombrarse, el placer por descubrirse a sí mismos.

Palabras clave: cuento, formación lectora, lectura placentera, escuela secundaria, construcción artística, argumento, personajes, estructura espacio temporal, efecto de asombro.



Reading of stories produced with an artistic intention provides a great educative richness, for the reader exercises her/his attention in all aspects oriented to the meaning of the story, from beginning to end, which produces a surprising effect. In this paper an analysis model is offered which intends to follow the text voice in order to point out its composition. This reading practice in secondary school can arouse in students the pleasure for reading, the emotion of being amazed and the pleasure of discovering themselves.

¹ Pía Barros dice que los cuentos ultracortos son llamados también minificciones, microcuentos, microrrelatos y destaca el valor artístico de los mismos.



de un modo cada vez más elusivo [...] La historia secreta se construye con lo no dicho, con el sobreentendido y la alusión. Cortázar (1989, p. 190), al referirse a Quiroga, Güiraldes y Lynch como escritores de cuentos dice que ellos “además de escoger cuidadosamente los temas de sus relatos, los sometían a una forma literaria, la única capaz de transmitir al lector todos sus valores, todo su fermento, toda su proyección en profundidad y altura. Escribían tensamente, mostraban intensamente. No hay otra manera de que un cuento sea eficaz, haga blanco en el lector y se clave en su memoria”.

El lector de un cuento se apropia del texto cuando, después de una lectura profunda, advierte el sentido de éste, es decir, cuando percibe una organización de los elementos que lo constituyen, que le permiten descubrir el verdadero acontecimiento en unas cuantas líneas, mundos distintos al suyo que probablemente no se había imaginado. Juan Domingo Argüelles (2007) llama lector escéptico a aquel que realiza una lectura atenta, profunda, inteligente, y que asume una actitud de diálogo ante lo que dice el autor, es un lector que busca el debate.

En seguida se analizarán dos cuentos cortos a partir de los siguientes procedimientos: argumento, estructura espacio-temporal, personajes, narrador y visión de mundo; se tratará en la medida de lo posible seguir este orden con el fin de que el sentido de cada recurso adquiera claridad.²

² Para una revisión teórica de estos principios de análisis ver Genette (1998) y Pimentel (1998).

LA IRONÍA EN *LA RANA QUE QUERÍA SER UNA RANA AUTÉNTICA* DE AUGUSTO MONTERROSO

[...] bien visto, la literatura se ha ocupado siempre más de la tontería humana que de la inteligencia; es más, parece que la tontería es su materia prima.

A. Monterroso

El siguiente cuento forma parte del libro *La oveja negra y demás fábulas* que Monterroso (1921-2003) publicó en 1969. A continuación se presenta el texto.

La rana que quería ser una rana auténtica

Había una vez una Rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad.

Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en su baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era Rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas,

de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a hacer cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena Rana, que parecía pollo.

Augusto Monterroso (1996, p. 196)

Con gran astucia, la voz narrativa del cuento, ubicada en el exterior de los acontecimientos del universo narrado, cuenta las peripecias que vive el personaje en búsqueda de su autenticidad. Podríamos ver que el desarrollo argumental está conformado por las siguientes secuencias: una rana busca su autenticidad y para ello compra un espejo, se cansa y lo guarda en un baúl; después piensa que su valor radica en la opinión de la gente; así, empieza a buscar su aprobación. Considera que su cuerpo, sobre todo sus piernas, es lo que gusta más a los otros y dispuesta a todo se deja desgarrar oyendo, mientras se la comen, que la confundían con pollo. En la organización de estas secuencias narrativas ya está presente un diseño que responde a la intención artística del texto. Aquí se perfila ya la trayectoria vital y la suerte final del personaje; se delinea su destino trágico.

El desarrollo temporal del cuento asegura el movimiento narrativo que hace resaltar el final del personaje; las acciones en las que éste se ve arrastrado están claramente indicadas con marcas temporales desde el inicio: “había una vez”, “al principio”, “unas veces”, “por fin”, “y así [...] todavía”. El ritmo, un tanto vertiginoso de los acontecimientos es, por supuesto, deliberado para la eficacia del relato, ya que

en ese transcurrir veloz del tiempo la protagonista sufre las transformaciones necesarias para hacer nítido el conflicto existencial que enfrenta.

Es muy significativa la manera en que la dimensión espacial adquiere sentido al relacionarse con la organización temporal de los acontecimientos y con la construcción del personaje, ya que el relato se mueve al principio en el espacio del yo, el lugar de la interiorización individual, de la exploración del yo, a solas, frente al espejo, para pasar en seguida al mundo exterior donde se establece la confrontación con “la gente”, con la colectividad, con la realidad social.

Así, las marcas espaciales presentan un contenido referencial muy concreto pues remiten a dos espacios que se articulan progresivamente: *a)* el escenario del yo introspectivo, simbolizado por el espejo, y *b)* el del mundo social, representado por el cuerpo como espectáculo. Las marcas de referencia temporal son imprecisas lo cual es necesario para la composición del cuento porque contribuye a dar primacía al movimiento espacial que es lo que evidencia con mayor fuerza e intensidad la trayectoria del personaje y porque, además, la falta de concreción temporal pareciera sugerir que los acontecimientos narrados pueden suceder en cualquier tiempo.

En cuanto al personaje de la rana se advierte que muestra una actitud inestable y frívola. Al desechar el espejo inicia su caída, pues éste simboliza el objeto que quizá le hubiera dado una imagen de sí misma. Conviene recordar que la tradición ha otorgado al espejo diversos valores simbólicos, y uno de estos valores es la posibilidad de reconocimiento de lo que se es, es decir, de ver en el espejo el reflejo del ser.

La búsqueda de sí misma a partir de la opinión de los demás, indica un cambio de valores: ahora la protagonista cree en la apariencia física, en lo externo: “comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso)”. En ese proceso el personaje se pierde, se degrada; la crisis de identidad se agudiza, pues su ser de rana pasa a ser visto –irónicamente saboreado– como de “pollo”.

El narrador, en este sentido, no otorga ninguna posibilidad de salvación a su personaje y así lo demuestra en el desenlace: la rana sólo experimenta amargura y frustración y finalmente la muerte.

Diony Durán ha visto que el tema de la búsqueda de la identidad es constante en la literatura de la década de los sesenta y en relación con el texto de Monterroso dice:

Con un golpe maestro Monterroso da en el blanco de lo menos genuino de las búsquedas: la tentación –marcada por la vanidad– de que el conflicto interno se convierta en espectáculo y el hecho de jugarse la autenticidad a la carta de la opinión ajena. Así la relativización de todos los hechos hace fracasar los intentos de la Rana que, en el momento culminante de la búsqueda de la identidad, sólo llegó a parecer Pollo (Durán, 1995, p. 219).

La composición del cuento se fortalece por la tensión que se da en el contraste entre la perspectiva del personaje y la de “los demás”, “la gente”, “los otros” que se distinguen por su anonimato e indiferencia ante los actos de la rana la que, además, sólo ve en los otros lo que ella quiere ver. Esto enfatiza la tragedia existencial del personaje pues el absurdo y el ridículo se imponen ante la ausencia de significación de su sacrificio.

Cabe preguntarse ahora por la voz, aparentemente impersonal, del narrador. Esta instancia que enuncia el relato no sólo elige y dispone los acontecimientos sino que asume un punto de vista sobre ellos. Es indudable que el foco es el personaje, la rana. Su mirada se restringe a la conciencia de ésta y tanto la información espacial como la temporal que proporciona están acordes con una intención orientada por una determinada perspectiva. Pero ¿cuál es esa perspectiva del narrador?, ¿cómo se configura en el relato? Son varios los procedimientos empleados para ello, ya se vio que uno de ellos es la estructura del argumento el cual ofrece una visión ridiculizada del personaje.

El discurso del narrador está elaborado a partir del modelo de la fábula que, como es sabido, es un género tradicional que se caracteriza por poner en evidencia los vicios y defectos de los seres humanos para proponer al final una moraleja. La sujeción al modelo de la fábula va a proporcionar tensión e intensidad al cuento. Es notable la expresión con la que el narrador inicia el relato “Había una vez una rana [...]” pues esta fórmula cumple una doble función: por un lado, provoca la confianza del lector al ubicarlo en un terreno familiar casi inocente y, por otro, establece el tiempo impreciso necesario para dar a su perspectiva validez en cualquier situación temporal. Además, la alusión al género de la fábula, permite que el lector vea a la rana como una proyección del ser humano.

Es posible advertir que la perspectiva del narrador se constituye sobre todo en aquellos aspectos en que se distancia del género de la fábula, si ésta concluye con una moraleja es porque advierte previamente sobre las consecuencias de los vicios y los defectos de la conducta humana. En el relato de Monterroso, el

personaje desea algo que en principio resulta absurdo y necio por artificial: la llamada autenticidad. La necesidad de saber lo que se es, de aquello que distingue al propio ser frente a otros, es decir, el conocimiento de la identidad personal, es un problema que se ha estudiado desde diferentes disciplinas, pero difícilmente puede encontrar respuesta en el éxito social, en la fama, en el reconocimiento de los demás. La perspectiva del narrador condena al personaje representado por la rana, no acepta que un problema existencial como lo es el de la identidad pueda utilizarse para justificar la necesidad de triunfo social y para ello se sacrifique la integridad del ser.

La ironía del narrador, implacable y demolidora, al final de relato expresa su visión del mundo. Esta actitud irónica, en realidad, organiza el relato: así lo vemos en la información que proporciona el narrador sobre la manera en que la rana cultiva el cuerpo, así como en el empleo del discurso indirecto que muestra a la rana ignorante de lo que sucede a su alrededor: “por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente”, “Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo”, “sentía que todos la aplaudían”; es decir, al negarle el discurso al personaje, el narrador enfatiza sarcásticamente el autoengaño y la vanidad en que se mueve la rana que quería ser auténtica. La actitud irónica y cruel del narrador se advierte asimismo en la presencia del personaje colectivo “los demás” que en ningún momento muestran, realmente, admiración por la rana.

Se ve, entonces, que la visión del mundo del cuento tiene como base el ejercicio crítico del narrador. Éste, astutamente, no deja solo al personaje, al exhibir su ignorancia y necesidad despierta la compasión en el lector, como

si el relato enfrentara a éste ante un espejo. En resumidas cuentas, la rana muestra una debilidad sobre la que el propio Monterroso ha hablado en términos desesperanzadores:

No tiene otro origen nuestra neurosis: queremos fama. Cualquier acusación de vanidad por desear esto es sólo signo de hipocresía de la sociedad en que vivimos, en la cual desear el aplauso vendría a ser malo, y uno sólo debería hacer cosas pequeñas, mezquinas, que pasen inadvertidas, por temor a llamar la atención (Monterroso, 1998, p. 64).

Al terminar de leer el cuento, el lector no tiene más remedio que reconocer la crítica certera y amarga que hace el autor sobre la capacidad del ser humano para hacer el ridículo, cuando “cree” sinceramente que en el elogio de los demás va a encontrar su identidad. La búsqueda se convierte en tragedia no tanto por la muerte del personaje, sino porque su situación final es tan cómica que provoca compasión. Ésta es la historia oculta.

LA DESTRUCCIÓN DE LA CULTURA EN UN CUENTO DE CRISTINA PERI ROSSI

El relato de ficción científica, a través de sus parábolas, es una incursión en el mundo estrictamente contemporáneo y en sus fenómenos psíquicos: no se preocupa por otras galaxias, sino por las catástrofes de nuestro universo y, en todo caso, por la percepción, no por las máquinas.

Peri Rossi

Cristina Peri Rossi (Montevideo, 1941) es autora de poemarios, novelas y de libros de relatos; entre estos últimos se encuentra *La tarde del dinosaurio*, obra publicada en 1976, en la que se incluye el cuento que se va a analizar, a continuación se presenta el cuento:

Simulacro II

Hacia diez días que girábamos en la órbita lunar. Hacia un lado y hacia otro de la escotilla solamente divisábamos el intenso, infinito espacio azul universal. No experimentábamos ni calor ni frío. No sentíamos ni hambre ni sed. No padecíamos trastorno o enfermedad alguna. No nos dolían ni los cabellos ni los dientes. No había ni oscuridad ni luz. No hacíamos sombra. Cuando dormíamos no soñábamos. Allí jamás anochecía amanecía. Un plenilunio constante. No había ni relojes

ni fotografías. No necesitábamos acostarnos ni ponernos de pie. Podíamos dormir o estar despiertos. Nadie se vestía o desvestía.

A los diez días, Silvio me suplicó que le contara alguna historia. Pero yo había perdido la memoria.

—Inventa algo —me imploró—. Sin embargo, en la esterilidad del espacio, girando siempre alrededor de la luna, no pude inventar nada. —Háblame —me dijo, entonces—. Yo busqué una palabra que estuviera escrita en alguna parte de la nave y que yo pudiera pronunciar. Fue inútil: las máquinas ya no necesitaban instrucciones: funcionaban solas. No había nada escrito en ninguna parte y que yo pudiera leer. No experimentábamos ni calor ni frío. No sentíamos hambre ni sed. No padecíamos trastorno o enfermedad alguna, no había ni oscuridad ni sombra. Los sonidos eran pequeños, débiles, atenuados. No necesitábamos acostarnos o ponernos de pie. Podíamos dormir o estar despiertos. Nadie se vestía o se desvestía.

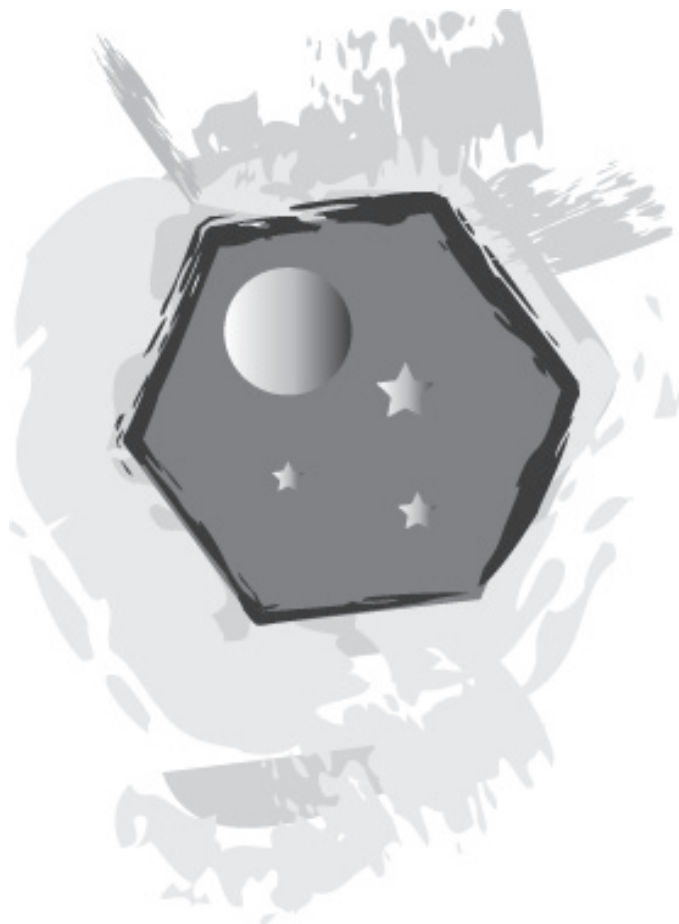
Al final, con todo mi esfuerzo, pude pronunciar una palabra:

—Piedad —dije—.

Cristina Peri Rossi (1976, p. 147-148)

En cuanto al argumento como principio de organización es posible ver que en *Simulacro II* se relata un viaje espacial en el que los dos personajes que participan en la narración, van perdiendo toda sensación de vida; en un determinado momento uno de ellos pide al narrador-protagonista que le cuente una historia, éste busca una palabra en la nave para decir algo y lo único que pronuncia es “piedad”.

La estructura espacio-temporal contribuye a la intensidad de la historia y la tragedia de los personajes. El espacio infinito “espacio



azul universal” en la órbita lunar evoca la ausencia del planeta tierra (lugar cultural donde se ha generado la imagen del ser humano), y contrasta con el espacio de la nave, espacio cerrado que asfixia a los protagonistas. La desolación del espacio que se ve por la escotilla refuerza el sentimiento de angustia de los navegantes y hace destacar la naturaleza humana en un grado máximo de desolación; así lo muestran todos aquellos espacios de la nave en los que se detiene la mirada del narrador. Este espacio tecnologizado establece oposición con otro espacio concreto: el cuerpo con todas sus expresiones y necesidades: hambre, sed, dolor, enfermedad, percepciones, historia, cansancio, sueño, descanso, etcétera. El cuerpo es el lugar de una naturaleza que no se resigna a dejar de ser humana.

El juego de estos tres espacios, órbita lunar, nave y cuerpo, es muy significativo en la eficacia del cuento pues en los tres se expone la ausencia de todo rasgo humano y si ello se convierte en conflicto es porque los personajes mantienen la conciencia de su naturaleza humana.

El conflicto se acentúa por la estructura temporal; la historia que cuenta el narrador es la de un instante de un viaje espacial después de estar girando en la órbita lunar durante diez días. Pareciera que el tiempo del relato es un instante medido por los intentos de diálogo frustrado.

Los personajes, el narrador y Silvio, revelan un estado psicológico que raya en la locura. El diseño que conforman en la historia es por demás irónica, están acompañados pero, a la vez, padecen de una enorme soledad. La voz y la mirada del personaje que narra el relato sólo encuentran el vacío.

El momento más dramático de este breve cuento es la pérdida del lenguaje. Si una de las

funciones de éste es la de comunicar, entonces la tragedia que sufren los dos personajes es no poder establecer el diálogo. Los balbuceos, el deseo de escuchar algo, el esfuerzo por decir algo, los identifica como seres “en desgracia”, hecho que se acentúa por la existencia de las máquinas que por sí solas pueden comunicar todo. Vemos, así, a los personajes excluidos de rasgos humanos. La transformación de la historia responde a esta deshumanización progresiva e inminente. Paradójicamente aparece el diálogo entre ambos y lo único que expresan es su incapacidad de comunicarse.

El relato culmina justamente con el fracaso de la comunicación; se cierra con la palabra “piedad” que expresa el estado psicológico del narrador. La voz narrativa que, en primera persona, informa de manera mecánica sobre los acontecimientos y la información que proporciona, desemboca en la angustia cuando toma conciencia de la pérdida del lenguaje; con ello sobreviene el sin sentido de las manifestaciones culturales como la noción de tiempo, el vestido, el alimento, etcétera.

Los dos personajes parecen agonizar ante la desaparición de las bases culturales que han organizado sus vidas. La voz del narrador remite a la ausencia de signos vitales que, de manera progresiva, abarcan la nada: espacio infinito, cuerpos sin proyección ni necesidades físicas, ningún objeto que aluda a un tiempo pasado o a una historia personal “no había relojes ni fotografías”, para llegar a evocar finalmente la pérdida de la memoria.

El tiempo tampoco es humano, no hay relojes para medirlo ni fotografías que hablen de un pasado, es decir, están ausentes las formas culturales empleadas para medir el tiempo humano. Se trata de un presente que agobia por carecer de la correlación con el pasado y el futuro.

La voz y la mirada del narrador expresan una visión de mundo colmada de incertidumbre ante la tecnología que invade la vida humana, despojándola de las cualidades que pacientemente había elaborado toda una tradición. La insistencia de la voz del narrador respecto al uso de las fórmulas de negación “no experimentábamos”, “no sentíamos”, “no había”, “no hacíamos sombra”, “no nos dolían”, etcétera, separadas por punto y seguido parecen enunciadas por una máquina. El hecho de repetir hacia el final las mismas fórmulas confirma el proceso de automatismo que padece el narrador.

El lector que, como sabemos, emplea su saber cultural en la interpretación de textos, puede fácilmente inscribir el cuento en el género de la ciencia ficción. Narrar de la manera como se hace en *Simulacro II* evoca otras narraciones de ciencia ficción. Sin embargo, el intérprete debe tener en cuenta que sólo se trata de una parodia, es decir, el narrador emplea el discurso narrativo de la ciencia ficción para decir otra cosa y es aquí donde el cuento revela su sentido.

En efecto, el cuento al expresar la visión desoladora del mundo ante el progreso tecnológico, pone de relieve la pérdida de la comunicación por medio de la palabra. Al perder el lenguaje que ha permitido al ser humano adquirir identidad en cuanto a que ha sido la vía para entrar

en relación con el “otro”, la existencia pierde sentido.

La angustia de los personajes, uno que quiere que le cuenten lo que sea y otro que no encuentra nada, ya casi carece de memoria, culmina con la palabra aislada “piedad”, la cual resulta conmovedora y aplastante porque esta palabra expresa el papel primordial que desempeña en la cultura... todavía humana.

Un gran número de escritores tiene preferencia por la creación de relatos breves y ultracortos, éstos constituyen un material de gran riqueza para desarrollar el gusto por la lectura en estudiantes de secundaria. La sugerencia es seguir la voz de los textos y gradualmente advertir la tensión y la profundidad que los caracteriza y las que les dan sentido. Mediante el empleo de algunos procedimientos es posible conocer su intención artística y, de manera natural, identificar otros elementos que intervienen en su construcción como la dimensión irónica y paródica del lenguaje. A continuación se presenta un ejemplo de análisis organizado a partir de la tensión y la profundidad del cuento y, a la vez, se trabajan recursos como argumento, personajes, final sorprendente, etcétera.

El diario a diario

Un señor toma el tranvía después de comprar el diario y ponérselo bajo el brazo. Media hora más tarde desciende con el mismo diario bajo el mismo brazo.

Pero ya no es el mismo diario, ahora es un montón de hojas impresas que el señor abandona en un banco de la plaza.

Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un muchacho lo ve, lo lee, y lo deja convertido en un montón de hojas impresas.



Apenas queda solo en el banco, el montón de hojas impresas se convierte otra vez en un diario, hasta que un anciano lo encuentra, lo lee y lo deja convertido en un montón de hojas impresas. Luego se lo lleva a su casa y en el camino lo usa para empaquetar medio kilo de acelgas, que es para lo que sirven los diarios después de estas excitantes metamorfosis.

Julio Cortázar (1992, p. 67)

En la trama está presente el juego irónico del narrador, pues enunciar las peripecias y metamorfosis de un diario pareciera irrelevante. ¿Cómo adquiere profundidad este cuento? Los acontecimientos narrados suceden rápidamente en torno a un diario que cuando no es leído por alguien se convierte en un “montón de hojas impresas”. Esta secuencia narrativa se repite tres veces: con el señor que toma el tranvía, el muchacho que encuentra el diario en el banco de la plaza y el anciano que, después de leerlo, se convierte en el ejecutor del destino del diario: “sirve para empaquetar medio kilo de acelgas”. ¿Por qué el narrador ha dispuesto así los acontecimientos? ¿Cuál es su intención? En principio, podemos apreciar el culto del narrador hacia la letra impresa cuando cumple su función de ser leída; si las metamorfosis del diario son “excitantes” se debe a que es leído por personas que quizá tienen distintos intereses: un señor, un muchacho, un anciano; pero que son capaces de convertir el “montón de hojas impresas” en un diario, a pesar de sus ocupaciones cotidianas.

La visión de mundo, presente ya en la trama, expresa un homenaje al lector y a la palabra escrita; el efecto sorpresa se construye con la tensión que se produce con el destino del “diario”, esta tensión se resuelve al final con sentido del humor pues la asociación

diario-acelgas rompe toda la solemnidad que puede traer consigo el homenaje a la escritura. @

REFERENCIAS

- Argüelles, J. (2007). Elogio del lector escéptico. En *Libros de México 86 Fomento a la lectura*. Agosto-octubre.
- Barros, P. (2004). Los pequeños papeles. En Fernando Burgos (ed.), *Los escritores y la creación en Hispanoamérica*. Madrid: Castalia.
- Cortázar, J. (1992). *Historia de cronopios y de famas*. México: Alfaguara.
- Cortázar, J. (1989). Algunos aspectos del cuento. En Samuel Gordon (comp.). *El tiempo en el cuento hispanoamericano. Antología de ficción y crítica*. México: UNAM.
- Durán, D. (1995). La oveja negra y demás bombas de tiempo. En *Refracción. Augusto Monterroso ante la crítica*. Selección y prólogo de Will H. Corral. México: UNAM/ERA.
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *La educación obligatoria y su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Monterroso, A. (1996). *Cuentos, fábulas y lo demás es silencio*. México: Alfaguara.
- Monterroso, A. (1998). *La letra E*. Madrid: Alfaguara.
- Peri Rossi, C. (1976). *La tarde del dinosaurio*. Barcelona: Planeta.
- Piglia, R. (2004). Tesis sobre el cuento. En Fernando Burgos (ed.), *Los escritores y la creación en Hispanoamérica*. Madrid: Castalia.
- Pimentel, L. (1998). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México: Siglo XXI/UNAM.

Breves consideraciones en torno a las condiciones educativas de los bilingües en México

*Gerardo Ortiz Moncada**

gerardo_ortizm@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

Analizar las condiciones educativas de los bilingües es una tarea que requiere la consideración de distintas esferas convergentes, ya que se entrelazan sus capacidades lingüísticas, cognoscitivas, sociales, económicas, etcétera. Es entonces que en este artículo se hacen algunas consideraciones en torno a la educación bilingüe en México, con el fin de discutir de manera conceptual y empírica ciertos alcances de la labor educativa respecto a este fenómeno, a partir de algunas experiencias docentes en torno a este tema. Estas experiencias han tenido lugar básicamente con tres comunidades lingüísticas: náhuatl-español, inglés-español y zapoteco-español-inglés, pertenecientes a diferentes regiones del país.

Es por lo anterior que el presente trabajo no tiene como propósito ser concluyente, sino abrir o continuar la discusión referente a las condiciones educativas que nos ha tocado, como bilingües, vivir en nuestras escuelas. Dicha discusión ya ha sido iniciada en otros espacios (Ortiz, Chávez y Mandujano, 2010a,b; Ortiz y Chávez, 2009; Ortiz y Chávez, 2008; Ortiz, 2007) y seguirá dando mucho más por trabajar, ya que podemos encontrar desde estudios de pedagogía (Hale *et al.*, 2008), psicología (Vygotsky, 1995; Galperin, 1992; Lambert y Moore, 1966), antropología (Navarro, 1979), lingüística (Cummins, 2010; Shannon, 1995), neurolingüística (De Bleser *et al.*, 2003; Lecours, 2002; Fabbro, 2001; Illes *et al.*, 1999), hasta aspectos de política educativa (Martínez, 1982), por mencionar sólo algunas disciplinas.

Estas distintas disciplinas nos permiten entender cómo se han generado algunas condiciones educativas en torno al bilingüismo en abstracto, mientras que las experiencias nos han dado la posibilidad de entender al bilingüe como sujeto cognoscente, constructor y

* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 Azcapotzalco. Maestro en Neuropsicología y del Diplomado en Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

transformador de su contexto, facilitado o limitado por sus condiciones lingüísticas. Es importante destacar que la mayor parte de las investigaciones han versado más alrededor de la abstracción que propiamente acerca de la condición del bilingüe. Se ha procurado entender estas condiciones, que se describen brevemente a continuación, como consideraciones generales, dignas cada una de ellas de una investigación más profunda.

¿PREDOMINIO O SUBYUGACIÓN ENTRE LENGUAS?

En primer lugar, podemos comentar que la educación bilingüe cuenta con sesgos que trasladan al niño de un idioma minoritario a la apropiación de formas lingüísticas de un idioma mayoritario y comúnmente oficializado. En este sentido, encontramos dos grandes vertientes:

1. Una tendencia cada vez más grande a comercializar las lenguas europeas, principalmente el inglés, bajo la promesa de un mejor logro académico y mayor superación personal para los alumnos, con lo cual el español queda al margen de las representaciones de éxito (al menos del que nos venden como tal), y con ello se convierte en una lengua que aunque a nivel mundial se utiliza ampliamente, no impacta en lo académico ni en las relaciones financieras y económicas, lo cual se observa en la cantidad de publicaciones (libros y revistas) científicas en inglés, requerimientos laborales, etcétera. Esta tendencia no garantiza que el alumno que busca desarrollar el bilingüismo, lo logre bajo un ambiente sociolingüístico apropiado, sino mediante el manejo de estrategias lingüísticas para resolver algunas dificultades en la inmediatez.
2. Al realizar algunos proyectos educativos en varios estados de la República mexicana, es posible observar la tendencia hacia el manejo de las lenguas mesoamericanas (con la salvedad de que este término no abarca todas las lenguas que se hablan en nuestro país) desde una perspectiva

El presente ensayo plantea algunos puntos clave para la discusión en torno al bilingüismo y, sobretudo, a la situación de las personas bilingües en México desde una perspectiva educativa. Se revisan distintas aristas como: 1. el manejo diferencial entre las lenguas mayoritarias y las minoritarias; 2. la relación entre la lingüística aplicada y la didáctica de la lengua; 3. la distinción entre el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua; 4. las implicaciones de la globalización para el bilingüe; 5. las implicaciones cognoscitivas; y 6. algunos aspectos culturales del bilingüe.

Palabras clave: bilingüe, bilingüismo, educación bilingüe, globalización, cultura, didáctica de la lengua, lingüística aplicada, implicaciones cognoscitivas.



This paper presents some key points for discussion about bilingualism and specially the bilingual person in Mexico from an educational perspective. Different edges are revised, as: 1. The differential status between majority and minority languages, 2. The relationship between applied linguistics and language teaching, 3. The distinction between learning and acquiring a second language, 4. The implications of globalization for bilinguals, 5. Cognitive implications, and 6. Some cultural aspects of the bilingual.

que no aprecia sus cualidades culturales. Se pueden apreciar dos vertientes dentro de esta tendencia:

- a) La lengua mesoamericana se “maneja” como un elemento alterno que no hay que descuidar, pero que solamente representa un matiz, pues se mantiene el predominio del español;
- b) Se pretende enseñar en la lengua mesoamericana de la comunidad con el fin de generar un supuesto respecto de la identidad del niño en su contexto social, pero siempre con miras a “integrarlo” al esquema globalizado local del español.

¿CUÁLES SON LOS AVANCES DE LA DIDÁCTICA EN TORNO AL BILINGÜISMO?

En segundo lugar, podemos observar que, a pesar de los grandes avances de la lingüística aplicada, los métodos didácticos empleados en varias regiones de nuestro país magnifican el punto anterior del juego entre el idioma minoritario y el idioma mayoritario u oficializado, ya que no facilitan que los alumnos conformen y consoliden sus identidades lingüísticas, con sus implicaciones a nivel de identidad ciudadana. Es entonces que podemos observar dos líneas educativas muy marcadas y que son consecuencia de las dos vertientes arriba referidas.

1. Si se considera tan sólo el inglés como lengua mayoritaria-globalizadora (hay que tomar en cuenta que existen muchos colegios que promueven el aprendizaje de otros idiomas como el alemán, francés, japonés, etcétera, pero que no son la mayoría ni las lenguas que enseñan tienen el alcance comercial e ideológico del inglés), es que encontramos una enorme oferta de escuelas “bilingües”, las cuales pueden ser clasificadas en tres tipos:

- a) Centros especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras, que varían mucho en sus métodos y estilos didácticos y que normalmente carecen de recursos de optimización pragmático de la lengua, por lo que son una especie de laboratorios de mecanización verbal, en los cuales se busca que los alumnos “hablen” en el sentido de la emisión, mas no en el sentido de la construcción lingüística.
- b) Aquellas escuelas (desde preescolar hasta nivel superior) en las que se ofrece una enseñanza bilingüe que se reduce al manejo de métodos de reproducción mecánica del uso de la lengua, a partir de la enseñanza de ésta como una asignatura aparte; en otras palabras, se enseña a elaborar oraciones de manera descontextualizada, ya que se asume que un idioma se puede adquirir de manera aislada de sus usos, su representación del mundo y, aún peor, independientemente de las necesidades, motivos, propósitos y condiciones del estudiante.
- c) Aquellas escuelas que de manera apropiada (lo cual no significa que certera en todos los casos) buscan generar espacios de inmersión por contenidos (Arnau, 1999; Met, 1999; Artigal, 1999), lo cual implica que el alumno no sólo toma clases en español –para el caso de México–, sino que además se le imparten materias como matemáticas, ciencias, etcétera, en inglés o algún otro idioma, con lo que se contextualiza el uso de la lengua en situaciones relativamente reales.

2. En el caso de las lenguas mesoamericanas, la situación es abismalmente diferente y dispar. En primera instancia, existen muy pocos centros de idiomas que las incluyen dentro de su

oferta educativa y la enseñanza que se brinda actualmente en las escuelas bilingües está determinada por la recuperación de lo que el niño trae de casa, lo cual genera condiciones muy heterogéneas del nivel de bilingüismo. Ambos aspectos nos permiten hipotetizar en un sinnúmero de razones y consecuencias, dentro de las cuales destacamos:

- a) No existe una claridad pedagógica y lingüística en los usos de la mayoría de estas lenguas, ya que, en muchos de los casos, tan sólo se analizan a nivel descriptivo y estructural, con fines de estudio y difícilmente a nivel de promoción, conservación y uso.
- b) Se puede observar una clara –y quizá económicamente viable– tendencia a transcribir lo interpretado en las lenguas mesoamericanas de la misma manera que se hace en español o inglés (con lo cual se depende de los estudiosos de esa lengua, que son extranjeros en muchos de los casos), con ello se poda el recurso fonológico de la lengua bajo la hoz del transcriptor. Esta tendencia limita claramente la elaboración de textos educativos y literatura en general de la lengua en cuestión, con lo cual los procesos áulicos se ven mermados y una vez más orientados al recurso dominante del español, además de que se pondera el recurso escrito para el estudio de estas lenguas, sin considerar que provenimos de una tradición oral muy fuerte.
- c) La manera en la que se enseñan estas lenguas tiende a ser similar a la forma en que se imparten los cursos de las lenguas extranjeras en muchos de los casos, ya que se muestran las estructuras gramaticales y difícilmente se planean clases en

las que los niños se ubiquen dentro de situaciones didácticas comunicativas, con lo cual se sistematiza el habla académica de la lengua, mas no se trabaja el carácter pragmático que facilite la identificación de las necesidades y la intencionalidad comunicativa propia y del interlocutor.

- d) Existe un cierto interés turístico-intelectual por “rescatar” nuestras raíces, cuando en realidad el rescate viene a uno al tratar de entender no sólo la lengua, sino la concepción del mundo que subyace a ésta. Este punto ha traído una gran perversión en el estudio de las lenguas, porque se tiende a normativizar lo que se estudia de acuerdo con el pensamiento de las lenguas indoeuropeas. Este punto requeriría un análisis exhaustivo, ya que no se asume que cada lengua es un modelo cognoscitivo del mundo y se ajusta a quien lo quiere “hablar”, sin tratar de pensar y vivir la lengua y a partir de la lengua.

¿SE PROMUEVE EL APRENDIZAJE O LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA?

En tercer lugar, como consecuencia del punto anterior, las implicaciones didácticas son evidentes a la luz de la distinción entre el aprendizaje y la adquisición de una lengua. El primero apunta hacia la sistematización de una lengua y se realiza bajo un esquema más o menos artificial que va desde el mecanicismo heredado de los métodos audio-linguales (ampliamente extendidos en la actualidad), mientras que el segundo está orientado hacia propuestas más complejas y de mayores resultados como el enfoque comunicativo, el enfoque basado en tareas, las situaciones y secuencias didácticas y la combinación de los anteriores. Esta distinción resulta trascendental, ya que pareciera entonces que

sólo se puede *adquirir* una segunda lengua en un ambiente social, no artificial; ante lo cual existen nuevas tendencias que apuntan a la elaboración de condiciones y situaciones lo más apegadas posibles a la realidad, con el fin de romper con esa artificialidad del aula y trasladar al alumno a la identificación de sus propios requerimientos lingüísticos que trasciendan la inmediatez de la clase a partir del análisis de las condiciones de su comunidad lingüística y de las formas de actividad que ahí se gestan. En otras palabras, se busca la problematización por parte de los estudiantes, quienes se encargan de darle solución a partir de proyectos de aula, escolares y comunitarios a través del uso de la (s) lengua (s) de estudio, mas no como estudio descriptivo-aislado, sino como herramienta de comunicación y resolución de problemas. Sin embargo, estas alternativas didácticas resultan difícilmente asequibles al grueso de los profesores ya sea de lenguas extranjeras o de lenguas originarias de nuestro país, debido a la poca promoción y actualización a este respecto.

¿GLOBALIZACIÓN O “DISCRETA OMISIÓN” DE ALGUNAS LENGUAS?

En cuarto lugar, pareciera que se mantiene la condición orwelliana (Orwell, 1949) de no facilitar el acceso a la propia lengua a través de la reducción de la misma, ya que es una forma de mantener el pensamiento limitado y con ello restringir de igual manera la identidad y cultura de nuestros pueblos originarios. Es más fácil invertir en pan y circo para la distracción del pueblo que invertir en educación, y más si se trata de la educación de quienes le han dado carácter, temperamento e idiosincrasia a nuestra nación; es más fácil europeizar nuestra cultura so pretexto de la globalización que atender las diferencias culturales de nuestro país. En este sentido encontramos algunas posibles perversiones:

1. Se ha vendido la idea de que tenemos que integrarnos a un mercado global. Los políti-

cos ofrecen computación e inglés como una forma de “progresar”, con lo que se descarta de facto nuestra riqueza multicultural y nos acerca cada vez más al ideal de Marshall McLuhan (1968) de una aldea global.

Desafortunadamente esa idea se ha trastocado para conducirnos a una sola forma de pensar a través de un mismo idioma, al homogeneizar los requerimientos sociales a partir del valor de mercado y no del valor cultural de cada comunidad. Es entonces que observamos una mayor demanda, para nuestros pueblos originarios, del uso del español y, a partir de éste, el posible acceso al inglés, con lo cual se disminuye los ya de por sí escasos presupuestos para la conservación de las lenguas mesoamericanas y de otras familias originarias.

2. La política educativa actual no considera más allá del papel la importancia del bilingüismo propio de diversas regiones. Un ejemplo de esto es el caso de las escuelas en las que los niños hablan una variante propia de su región, los profesores provienen de otra demarcación y muy probablemente hablan otra variante, mientras que los libros de texto mejor intencionados llegan bajo la transcripción de quien estudia la lengua (mas no de quien la habla) y en muchos de los casos a partir de otra variante quizá más extendida, pero no por ello propia de la región en cuestión. De esta manera, los niños no saben qué de todo eso les resulta accesible y entonces se tiende a hablar español por ser “más fácil” dentro de este clima de inconsistencia, con lo que se claudica en la conservación de su propia lengua.
3. Mucho se ha hablado de la educación como motor de nuestra economía, pero veladamente podemos apreciar que no se hace referencia a la educación del que menos tiene, sino de

quien más ha controlado justo esa economía. Es así que no hay equidad en el manejo de los recursos económicos y humanos para invertir en la educación de un pueblo multicultural, al privilegiar la enseñanza de lenguas extranjeras y desechar las minoritarias que en su conjunto bien podrían ser mayoritarias, pero que independientemente de su extensión, deberían ser respetadas sus condiciones de vida.

¿EXISTE ALGUNA IMPLICACIÓN COGNOSCITIVA EN EL BILINGÜISMO?

En quinto lugar, debido al poco interés mostrado en torno al bilingüismo, ha sido sumamente complicado demostrar que quienes son bilingües desarrollan competencias, habilidades, dominios y estrategias cognitivas distintas al monolingüe. Sin embargo, este aspecto debe ser cuidadosamente analizado dadas las siguientes condiciones:

1. El bilingüe se encuentra en contacto al menos con dos lenguas, bajo la circunstancia que sea, lo cual le demanda capacidades no sólo lexicales, sino de actividad cognoscitiva en general y esto a su vez se vuelve una condición de mayor procesamiento de información de decisión semántica, morfológica, fonológica, lexical, pragmática, etcétera, aunado a las posibles representaciones sociales que se generan en torno al uso de cada lengua.
2. La demanda social en sí misma de acuerdo con la situación en la que se manejen los idiomas, establece una condición operativa particular, ya que se ponen en juego otras capacidades con las que no necesariamente cuenta el monolingüe.
3. Entre más distantes sean las familias de dos lenguas, mayor complejidad se desarrolla en torno a los dos puntos anteriores, esto es, no será lo mismo aprender dos idiomas, digamos como ejemplo, que tienen una configuración

lineal y una morfología similar, a aprender una lengua de configuración lineal y otra de configuración múltiple con variaciones morfológicas en distintos elementos gramaticales; incluso es aún más diverso el manejo de dos lenguas configuracional, morfológica y lexicalmente distintas, que además están semánticamente muy apartadas por lo que representan cada una y por cómo permiten la representación del hablante.

4. Independientemente de la cercanía de las familias lingüísticas, el desarrollo psicológico de aquel que requiere estrategias de adquisición y aprendizaje de la lengua es en sí mismo más complejo, más aún si la escuela no cuenta con los recursos que comprendan esta otra lógica del bilingüe en correspondencia a aquella más generalizada del monolingüe.

¿CÓMO AGOTAR LA DISCUSIÓN DE LO CULTURAL DEL BILINGÜISMO?

En sexto lugar existen un sinnúmero de implicaciones culturales, entendidas como prácticas de vida, que son inagotables. Básicamente podemos plantear que el bilingüismo en nuestro país tiene al menos dos tendencias centrales en el ámbito escolar: 1. en la que se maneja el español y alguna lengua extranjera, con lo cual se promueve una mirada muy importante hacia lo que pasa fuera del país; y 2. aquella en la que se enfatiza la comprensión de las lenguas mesoamericanas, pero con miras, en la mayoría de los casos, a castellanizar a los alumnos, con lo cual se ofrece una panorámica muy sesgada y limitada sobre las propias formas culturales del niño bilingüe, con lo que se consolida lo ya referido en puntos anteriores. Es entonces que en ninguna de las dos se promueve una verdadera comprensión del bilingüe como un sujeto que requiere asimilar las formas culturales propias de su contexto, y a partir de ello generar sus posibilidades de transformación y no que esto consista en una mera adaptación a las circunstancias.

En este sentido, es importante retomar que cada lengua en sí misma puede ser parte de una cosmovisión relativamente distinta según la cercanía de la familia lingüística a la que pertenecen las lenguas empleadas. Este dato tiene un impacto directo en el manejo de la interculturalidad y la diversidad, ya que cada lengua se ha desarrollado como parte de las formas culturales propias de la comunidad lingüística que la emplea y por lo tanto es un reflejo de las mismas.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión podemos comentar que el bilingüe desarrolla diversas habilidades lingüísticas y cognitivas dentro y a pesar de la escuela, lo cual varía en función del apoyo de la comunidad lingüística en la que se encuentre, y del manejo que la escuela otorgue en términos de su propia currícula, política educativa, manejo didáctico y pedagógico, etcétera. Sin embargo, la satisfacción de dichos requerimientos resulta inagotable, debido en buena medida a la dinámica social de transformación constante y a la complejización de la manera en que se aborda este fenómeno a partir de distintas concepciones y disciplinas, ante lo cual es imprescindible diseñar constantemente nuevas propuestas que busquen satisfacer los requerimientos educativos del bilingüe.

Todo ello nos obliga a destacar que el trabajo en comunidades indígenas bilingües implica el análisis de aspectos tales como: la exploración de diversos planos socio-culturales, discursivos y lingüísticos en sus relaciones interculturales; y las formas en las que los bilingües plantean y solucionan sus diversas problemáticas de acuerdo con la lengua que más se involucra en diversas formas de actividad, lo cual demanda una educación signada no sólo por conocimientos sino además por valores, basada en nuestra realidad económica, social y cultural; orientada al mejoramiento de la calidad de vida de la población y del desarrollo del país. En particular, el país demanda de la educación básica una atención prioritaria a las

necesidades de los niños en proceso de crecimiento y su inserción en la vida familiar y comunal, ya que la escuela sigue siendo para algunas comunidades el mecanismo socio-cultural que le permitirá modificar sus condiciones económicas. Todo ello a pesar de las limitaciones que tiene la escuela para cubrir las demandas y necesidades de la población escolar y la comunidad en general. No solamente por los problemas de acondicionamiento, sino por las dificultades que existen para que haya un acercamiento entre la escuela y la realidad comunal y esto dé resultados concretos en la formación de los niños para que puedan desenvolverse en su comunidad y en otros contextos.

Esto no implica el abandono de su propia identidad, por el contrario, Gutiérrez-Turbo (2005) nos advierte que dentro de las necesidades a satisfacer en las escuelas de comunidades indígenas, está la conservación de la identidad a través del fomento del conocimiento de su propia cultura como parte integral de los contenidos curriculares, ya que los niños necesitan aprender a reconocerse a sí mismos, aceptar y valorar sus conocimientos, prácticas y sistemas de saberes de su mundo y, al mismo tiempo, aprender a entender elementos culturales de otros contextos, de tal modo que aprendan a interrelacionarse para de esta manera disminuir los efectos de los conflictos ocasionados por la discriminación y la marginación interétnica. @

REFERENCIAS

- Arnau, J. (1999). La enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos. *Infancia y aprendizaje*, 86, 3-12.
- Artigal, J. M. (1999). La construcción de actividades significativas en L3 en la etapa infantil. *Infancia y aprendizaje*, 86, 27-40.
- Cummins, J. (2010). Bilingual education: The only option to teach all children in the 21st century in equitable ways, *Linguistics and Education*, 21 (1), 77-79.
- Bleser, R. de; Dupont, P.; Postler, J.; Bormans, G.; Speelman, D.; Mortelmans, L. y Debrock, M. (2003) The organisation of the bilingual lexicon: a PET study. *Journal of Neurolinguistics*, 16, 439-456.

- Fabbro, F. (2001). The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*, 79, 211-222.
- Galperin, P. (1992c). Linguistic consciousness and some questions of the relationship between language and thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, 3, (4), 81-91.
- Gutiérrez-Turbo, E. et al. (2005). *Propuesta educativa para escuelas rurales quechuas*. Documento de trabajo como propuesta educativa en el marco del EBI. Perú.
- Hale, A., Snow-Gerono, J. y Morales, F. (2008). Transformative education for culturally diverse learners through narrative and ethnography. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6), 1413-1425.
- Illes, J.; Francis, W.; Desmond, J.; Gabrieli, J.; Glover, G.; Poldrack, R.; Lee, C. y Wagner, A. (1999). Convergent Cortical Representation of Semantic Processing in Bilinguals. *Brain and Language*, 70, 347-363.
- Lambert, W., Moore, N. (1966). Word-association responses: Comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (3), 313-320.
- Lecours, A. R. (2002). Languages and Aphasia. *Brain and Language*, 71 (1), enero, 141-144.
- Martinez, S. (1982) Preschool policy and bilingual education in the United States. *Studies In Educational Evaluation*, 8 (3), 291-297.
- McLuhan, M. (1968). *War and Peace in the Global Village*. EUA: Bantam Books.
- Met, M. (1999). Impulsando el desarrollo de la segunda lengua mediante la enseñanza de contenidos. *Infancia y Aprendizaje*, 86, 13-26.
- Navarro, B. (1979). Working with the bilingual community: National Clearinghouse for Bilingual Education (Editor) Rosslyn, Virginia: InterAmerica Research Associates, 90 pp. *International Journal of Intercultural Relations*, 6 (3), 325-327.
- Ortiz, G. (2007). *Implicaciones de la psicología ante el indigenismo*, trabajo presentado en el foro denominado "El mundo ancestral del hombre prehispánico y su problemática psicológica actual". Facultad de Psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, Puebla.
- Ortiz, G. y Chávez, S. (2008) *El mejoramiento de construcciones lógico-gramaticales en niños (as) de habla náhuatl-castellana de primer grado de primaria*. Memorias del V Encuentro Nacional y XII Regional de Investigación Educativa. Gobierno del Estado de Nayarit, SEPEN-CONIE-UPN. Tepic, Nayarit.
- Ortiz, G. y Chávez, S. (2009). *Análisis fonológico para el mejoramiento de la lectura en niños/as de habla náhuatl-castellana de sexto grado de primaria*. VII Seminario-Taller Latinoamericano para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y X Encuentro Nacional de Maestros por el Fomento de la Lectura y Producción de Textos en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca.
- Ortiz, G., Chávez, S. y Mandujano, E. (2010a). *Del procesamiento numérico a la construcción lógico-gramatical en niños/as de habla náhuatl-castellana en la escuela básica*. Memorias del VI Encuentro Internacional de Inclusión Educativa ¿Y de la Ética, Qué? Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva y Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. San José, Costa Rica.
- Ortiz, G., Chávez, S. y Mandujano, E. (2010b). *Facilitación del código lecto-escrito a partir del análisis fonológico en niños bilingües (náhuatl-castellano)*. Memorias del VI Encuentro Internacional de Inclusión Educativa ¿Y de la Ética, Qué? Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva y Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. San José, Costa Rica.
- Orwell, G. (1949). *Nineteen-eighty-four*. EUA: Signet Books.
- Shannon, S. (1995). The hegemony of English: A case study of one bilingual classroom as a site of resistance. *Linguistics and Education*, 7 (3), 175-200.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. España: Aprendizaje Visor.

Comunidad sorda. Historia, educación y retos actuales

*Alba Yanalte Álvarez Mejía**

yanicuau@yahoo.com.mx

Durante mucho tiempo se creyó que la capacidad para razonar, es decir el pensamiento, sólo se desarrollaba a través de la palabra articulada. De este modo, la expresión oral se asoció con la manifestación de la inteligencia; así personas sordas, al no poder comunicarse de manera natural mediante la palabra hablada, fueron consideradas como incapaces de comprender y aprender; en consecuencia, perdieron sus derechos y fueron tratadas jurídicamente como dementes (Buraud, 2008).

Durante la Edad Media, aún se pensaba que el lenguaje oral era la vía principal para la educación del hombre, por lo tanto se creía que las personas sordas no podían ser educadas (Rosich, Núñez y Fernández, 1996). En el contexto religioso, los sordos estaban condenados, pues al no poder confesar sus pecados con la boca no tenían salvación. Para intentar remediar esta situación, los frailes Pedro Ponce de León (1520-1584) y Juan Pablo Bonet (1560-1620), creyeron que sí se les podía educar y enseñar a hablar.

Fue hasta 1760 en que Charles Michel de L'Épée fundó en París el Instituto Nacional de Sordomudos, escuela pública que funcionaba como internado. Al tener ahí a un gran número de sordos y verlos interactuar, L'Épée se convenció de que los signos realizados con las manos y los gestos que hacían para comunicarse entre ellos, eran realmente la base de un lenguaje que podía ser equiparado con el oral; por tal razón, se dedicó a sistematizar, categorizar y crear signos para desarrollar el pensamiento lógico sin emplear el lenguaje oral, sino solamente a

* Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de apoyo en USAER de 1995 a 1999. Apoyo Técnico Pedagógico en Zona de Supervisión de Educación Especial de 1999 a 2007. Profesora en la Universidad Pedagógica Nacional.

través de un complejo sistema de signos y lenguaje gestual (Rosich, Núñez y Fernández, 1996).

En relación con la educación de los sordos (Muros, 1998), los *métodos orales* fueron los primeros en desarrollarse (1920). Estos métodos requieren de un arduo trabajo de la familia, la escuela y los terapeutas, así como de un gran esfuerzo de los individuos sordos, ya que se basan en un ambiente totalmente oral y sonoro. Se complementaron con la *lectura labial*, la cual implica necesariamente entender el lenguaje a través del movimiento de los labios del que habla, esta tarea es compleja porque se requiere análisis de la información visual, datos del contexto y conocimientos previos del tema y del idioma.

Otro método desarrollado y de uso regular es la *palabra complementada o cued speech*. Éste consiste en acompañar la palabra hablada con gestos y kiremas que sirven de refuerzo (tres posiciones de la mano, ocho de los dedos y sus diferentes combinaciones) en aquellos vocablos difíciles de distinguir por tener el mismo punto de articulación (p-b). El *método bimodal* combina elementos del sistema oral y de señas, es decir, el léxico procede de la lengua de señas (LS), pero la sintaxis y la gramática son de la lengua oral apoyada en la dactilología.

La *Lengua de Señas* (LS) es una forma de comunicación visual adquirida de manera natural por los sordos en ambientes adecuados. Mediante ésta se puede expresar cualquier idea logrando una comunicación completa, tiene su propia estructura, orden y gramática. Al ser una lengua y no un método, favorece el desarrollo de la inteligencia y la cultura, además de facilitar la comunicación a edad temprana.

Mediante el uso de la LS, algunas escuelas han implementado el *bilingüismo*. Este método implica el uso simultáneo de la LS como primera lengua y el español o la lengua escrita del país de residencia como segunda lengua; requiere la enseñanza simultánea de signo y significado apoyado en ilustraciones, objetos y mímica; es una tarea lenta y compleja que se inicia con la memorización visual y la comprensión del significado de algunas palabras.

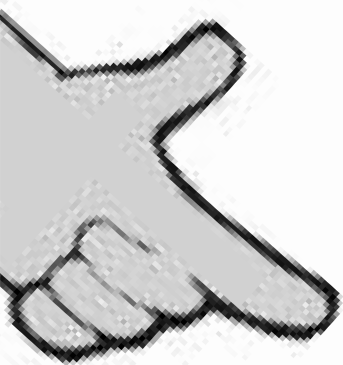
No obstante lo anterior, los estudios sobre la población sorda son realmente recientes. Vigotsky (1983)

La atención educativa de las personas sordas ha cambiado. Diversas investigaciones las reconocen como grupo minoritario, con lengua y cultura propias. Sin embargo, la mayoría de ellas crece en familias oyentes y los profesores que las atienden no son usuarios de la lengua de señas, situación que las coloca en desventaja respecto a sus pares oyentes. Su atención educativa mejora con el modelo bilingüe, que usa la lengua de señas y desarrolla la lectoescritura como medio de acceso a la cultura mayoritaria oyente, y permite a la comunidad sorda difundir información sobre sí misma.

Palabras clave: sordos, lengua de señas, comunidad sorda, bilingüismo, lectura y escritura, atención educativa.



Educational attention for deaf people has changed. In several research works they are recognized as a minority group, with a language and culture of their own. However, most of them grow up in hearing families and their teachers are not users of Sign Language, and because of this they are in a disadvantaged situation in relation with their hearing peers. Their educational attention improves with the bilingual model, which uses Sign Language and develops writing as a mean to access the majority hearing culture, and enables the deaf community to spread information about itself.



**La lengua
de señas, “que
se habla con las
manos y con el
cuerpo, que se
oye con los ojos”
se ha transmitido
de generación
en generación
y puede ser
adquirida de
manera natural
en el contexto
adecuado**

mencionó que el desarrollo del lenguaje en el sordomudo debe ser el mismo que en el oyente; y la diferencia, concluye el autor, está sólo en los medios, en los métodos y en el tiempo que tardan en consolidarlo. Agregó también que la sordomudez aísla al ser humano de la comunicación con la gente, pues lo separa de la experiencia social y lo excluye del vínculo común al ser una insuficiencia predominantemente social.

Marchesi (1993) fue uno de los primeros psicólogos en estudiar los procesos cognitivos en esta población en la década de los ochenta. Él encontró que cuando las tareas no implican habilidades verbales, la ejecución de oyentes y sordos es la misma. Las diferencias, argumenta el autor, se deben a la falta de experiencias vivenciales (aspectos contextuales basados en elementos auditivos) a los que estamos expuestos los oyentes y no así (o no siempre) lo están los sordos.

Según Marchesi (1993), se conoce poco sobre la manera en que aprenden. Los estudios muestran que es a través de la repetición y la asociación de objeto-seña;

después aparece el texto asociado a la imagen y, enseguida, la palabra en enunciados cotidianos. Para las palabras abstractas se utiliza la explicación de la misma y se ejemplifica ampliamente, hasta que en un abanico de enunciados logran elegir la palabra-seña más adecuada para expresar el concepto (por ejemplo: sí de afirmación –¿tienes tarea?–; si condicional –si no te duermes viene el coco–; si de sarcasmo –sí, yo te regalo un automóvil convertible en tu cumpleaños).

Como toda comunidad, la de los sordos tiene sus propias características y su propia historia, han desarrollado tradiciones, costumbres y un lenguaje propio. Producto de ello, la lengua de señas, “que se habla con las manos y con el cuerpo, que se oye con los ojos” se ha transmitido de generación en generación y puede ser adquirida de manera natural en el contexto adecuado (Fridman, 1999).

La LS, como todo lenguaje, pasó por un proceso de construcción antes de consolidarse como tal. En el mundo existen al menos 193 LS conocidas (Burad, 2008).



J



R



U



L



E



V

Aún hoy continúa el debate con algunos lingüistas quienes no la consideran una lengua.

La LS es una lengua cuyo canal de recepción es la visión y el canal de transmisión es la gestualidad. A través de ella se expresan ideas y sentimientos con espontaneidad y naturalidad, además se asegura la apropiación de conceptos nuevos con mayor rapidez (Orri, 2007).

En sus estudios acerca de la lengua de señas americana (ASL) Bouvet (citado por Orri, 2007) encontró que se puede organizar en cinco parámetros. Éstos, al igual que los sonidos aislados de las lenguas orales, no tienen por sí solos ningún significado:

- *Kiremas o configuración manual.* Forma en que se ponen los dedos en el espacio al comenzar una seña.
- *Toponemas o ubicación en el espacio.* Lugar del cuerpo o el espacio donde se realizan las señas.
- *Kinema o movimiento.* De manos, dedos, muñecas y brazos.
- *Dirección u orientación.* Palma hacia abajo, hacia arriba, enfrentadas, juntas, etcétera.
- *Componentes no manuales.* Expresión del rostro,

movimiento de la cabeza, mirada, etcétera. Realizados al mismo tiempo que se configura la seña.

La combinación de los elementos mencionados da lugar a un signo de la LS que tiene un significado determinado; la alteración en la forma de combinarlos produce una palabra con diferente significado (ver tabla 1) (Orri, 2007).

En relación con la población sorda, es importante mencionar que entre 90 y 95% de los sordos nacen en hogares de oyentes. Al no ser evidente la dificultad auditiva, no se les brinda atención específica hasta alrededor de los 3 o 4 años. En ese rango de edad, la mayor parte de los niños oyentes están cerca de consolidar el lenguaje oral. Por otro lado, cuando los padres se enteran de que sus hijos son sordos dejan de hablarles, y tardan por lo menos seis meses en emplear formas alternas de comunicación (Orri, 2007).

Los hijos sordos también tienen mucho que decir, pero la mayoría de familias oyentes no tiene los recursos para lograr una comunicación eficaz. Por lo que el déficit está en ambos grupos, y no solamente en la limitante auditiva de los primeros.

Tabla 1. Parámetros de la lengua oral y la lengua de señas

Lengua oral	Lengua de señas
Signo: la palabra.	Signo: el gesto (la seña).
Parámetros formacionales de una palabra: Fonemas /b/e/s/o/ Combinación de parámetros. /b/eso - /p/eso - /y/eso El cambio de un fonema genera otro significado.	Parámetros formacionales del gesto: Kiremas, toponemas, kinemas, dirección y Componentes no manuales. Kirema “d” “domingo”, brazo al frente movimiento circular; “duda” ambas manos frente al pecho con movimiento hacia arriba y hacia abajo. El cambio en los parámetros genera otro significado.
Tiene su propio sistema de reglas.	Tienen su propio sistema de reglas.

La forma en la que cada familia asume la sordera, así como sus propias limitantes para comunicarse con sus hijos sordos, facilita la búsqueda de estrategias para favorecer la comunicación y el intercambio de experiencias, utilizando para ello todo tipo de recursos comunicativos, pues son conscientes de las limitaciones en el lenguaje y la interacción social de sus hijos y de ellos como padres (Marchesi, 1993). Así, surge en casa una serie de “señas” para poder comunicarse, pero al no ser convencionales, sólo son útiles en un contexto muy reducido (familiares y tal vez amigos cercanos de la familia).

Por otro lado, si los padres también son sordos, el desarrollo de vocabulario va a la par con el de los oyentes e incluso puede ser mayor, ya que los padres pueden moldear la configuración de la mano para producir signos y agilizar la comunicación; sin embargo, esto sólo es así hasta los 3 o 4 años, pues en la escuela se utiliza un lenguaje particular y distinto. De este modo, se inicia la separación en el desarrollo y adquisición del lenguaje y la cultura entre los individuos sordos y las personas oyentes.

Además, muchos de los profesores que atienden a alumnos sordos, desconocen la LS; en consecuencia, basan sus clases en información verbal con mínimos apoyos visuales y la organización de la misma no garantiza el aprendizaje de contenidos escolares. Dentro de éstos se encuentran la lectura y la escritura como las principales vías de comunicación para transmitir y tener acceso a la cultura y la información de la mayoría. Por lo tanto, la diferencia cultural con respecto a los oyentes se incrementa, pues 85% son monolingües (sólo conocen la LS), por lo que no tienen acceso a la información presentada en lengua escrita (García, 2004).

Otra situación a la que se enfrentan los sordos en las escuelas que los atienden es que la mayoría de los profesores son oyentes, y aun cuando son especialistas, no son usuarios competentes de la LS y su léxico en esta lengua es reducido. Por tal razón, no se genera la oportunidad de enriquecer la competencia comu-

nicativa en estos alumnos; a la vez que la enseñanza de contenidos académicos se reduce a situaciones y explicaciones muy simples (Sánchez, 2009).

Este es el contexto escolar y familiar en el que se desenvuelven muchas de las personas sordas. Situación que las impulsa a ser parte de las asociaciones y agrupaciones de personas con las que comparten no sólo la sordera, sino las necesidades, los intereses, las dificultades y la forma de entender la vida. Estos elementos permiten pensar en el grupo de personas sordas como una comunidad, con características y necesidades propias.

Entre las características más importantes de la comunidad sorda en México, Fridman (1999) menciona las siguientes:

- Sus integrantes son muy comunicativos, los oyentes los denominarían chismosos. Al no poder escuchar noticieros en radio o televisión, ni leer periódicos, esperan que quien tiene información la comparta; es un compromiso entre ellos.
- Es una comunidad con limitaciones geográficas, es hasta la adolescencia que salen de su contexto familiar y se reúnen con otros sordos.
- Existe un “patriarca”, quien es una persona respetada y valorada por la comunidad, su función es resolver conflictos y aconsejar a los demás.
- Si un sordo usa para sí mismo la señal de hipoacúsico, el resto de la comunidad lo considera como alguien que se comporta como oyente aunque no lo sea, con lo que se niega su identidad como sordo.
- Cuando platican alrededor de una mesa no acostumbran floreros o adornos en el centro de la misma, pues esto impide la comunicación. Lo mismo sucede con la luz de la velas.
- Es frecuente que sus familiares aunque usen LS, no entablen con ellos una comunicación digna e inteligente. Por lo tanto, los temas que abor-

dan son sencillos y casi siempre superficiales.

- Generalmente se casan con sordos, uno se enamora de alguien con quien se pueda platicar, negociar, discutir.
- 95% de los hijos de sordos es oyente y se casa con oyentes.
- 95% de los sordos son hijos de padres oyentes. Por lo tanto, su familia no pertenece a la comunidad silente de la cual ellos sí son parte.

CONSIDERACIONES FINALES

En la actualidad, entre los cambios a nivel legal dirigidos a apoyar la calidad de la educación de las personas sordas se ha determinado que el bilingüismo es el método más favorable para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. No obstante, debemos recordar que la mayoría de ellos no adquieren la LS en sus hogares, sino en la escuela o en la comunidad sorda. Por eso es tan importante una detección temprana de la pérdida auditiva, con la consiguiente atención adecuada. Así, los niños sordos ingresarán a la escuela con una lengua natural consolidada (la lengua de señas) y podrán aprender-desarrollar una segunda: el español (oral o escrito), para comunicarse con aquellos que desconocen la LS tanto en la escuela como en la sociedad.

Al inicio del siglo pasado, en la escuela se intentó enseñar a leer y escribir a los sordos; sin embargo, por carecer de sistematicidad y seguimiento, no se obtuvo resultados significativos, ni para los sordos ni para el sistema escolar. Fue hasta que aparecieron los teléfonos celulares cuando los sordos se apropiaron de la habilidad para comunicarse mediante mensajes escritos; así, la comunidad de sordos descubrió la utilidad de la escritura. Sánchez (2009) argumenta que antes no usaron la escritura porque en las escuelas se quería su uso para comunicarse con los oyentes, pero no como un medio para acceder al mundo de la lengua escrita, el conocimiento y la información.

El gran reto para la escuela y los profesionales de la educación interesados en la atención a alumnos

sordos, es facilitar su acceso al mundo de lo escrito, al dominio de la lectura y, en consecuencia, en ampliar sus posibilidades de acceso al conocimiento. Para lograrlo, es indispensable construir un contexto lector amplio en cuanto a léxico y rico en relación con la sintaxis y la semántica. De esta manera se estará potenciando la lectura como vía para encontrar y compartir otros mundos, disfrutar las metáforas y potenciar el desarrollo en general de las personas sordas; en tanto, la escritura, les permitirá difundir sus prácticas culturales, la representación y la construcción del entorno desde su perspectiva. @

REFERENCIAS

- Burad, V. (2008). *El derecho de la minoría sorda argentina*. Mendoza, Argentina. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial. www.culturassorda.eu (fecha febrero de 2009).
- García Fernández, M. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de las Comunidades Sordas*. Tesis doctoral del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España.
- Marchesi, A. (1993). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Muros, J. (1998). Los métodos de enseñanza del lenguaje en el niño sordo. En: J. Domingo y F. Peñafiel (coord.), *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo* (pp. 153-163). Málaga: Aljibe.
- Orri, C. (2007). *La lengua de señas. Su importancia en la educación del sordo*. Buenos Aires: Magisterio.
- Rosich, S.; Núñez, E. y Fernández, C. (1996). *Matemáticas y deficiencia sensorial*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, C. (2009). *¿Qué leen los sordos?* www.culturassorda.eu (fecha febrero 2009).
- Vygotsky, L. (1983). *Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.

La transformación de las formas de saber en la sociedad globalizada: los jóvenes frente a los retos educativos

*María del Carmen Acevedo Arcos**

acearco@hotmail.com

*Julia Salazar Sotelo**

cliojul@yahoo.com.mx

Los esquemas interpretativos dependen de las cambiantes configuraciones culturales a lo largo del tiempo. Mundos diferentes, leen diferente.

Robert Darton

Para comprender algunos de los fenómenos que traen consigo la presencia de la tecnología informática y de la comunicación en la formación de la identidad de los jóvenes, es necesario considerar las prácticas que establecen alrededor de estos objetos culturales; es decir, es necesario esclarecer las formas de apropiación que llevan a cabo los jóvenes en torno a las tecnologías digitales y, cómo van constituyéndose en formas simbólicas de la nueva cultura digital. Al respecto es importante señalar lo que plantea Martín Barbero al precisar que “las mayorías en América Latina se están incorporando a la modernidad no de la mano del libro sino desde los discursos y las narrativas, los saberes y los lenguajes, de la industria y la experiencia audiovisual” (Barbero, 2005). Por su parte, el historiador R. Chartier menciona que para comprender la cultura de una época no sólo hay que estudiar el significado de los textos, sino los fenómenos de apropiación, lo cual implica un uso y unas prácticas alrededor de los objetos culturales dentro de un determinado contexto histórico.¹

Los jóvenes y adolescentes nacidos después de los ochenta se apropian fácilmente de la tecnología y la integran a su espacio –teniendo como primer referente su cuerpo–, son una especie de *cyborgs* que desarrollan un fuerte lazo de empatía hacia ellas.² Tal como lo refiere

* Docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, Área Académica 3. Especialistas en problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica y media superior.

¹ Para R. Chartier, en su dimensión material los objetos culturales –no solamente los libros– son producidos, transmitidos y apropiados, también las tecnologías son parte de ese cuerpo cultural. Y plantea que éste es un campo fértil para el trabajo del historiador.

² El concepto de *cyborg* hace alusión a una criatura mitad orgánica y mitad mecánica, con la idea de potenciar las capacidades del individuo al utilizar la tecnología.

una afirmación de una joven estudiante: “sin el celular no soy nadie, ya que ahí tengo todo; mis amigos, mis deudas, mis notas, mi reloj, mi música y *todo eso* en lo que estoy metida”. Ellos y ellas, integran los dispositivos tecnológicos como parte de su identidad y desarrollan las competencias informáticas de forma creativa, pero sobre todo, abren nuevas redes de significado que se imbrican con la cultura digital.

La presencia de las tecnologías se acompañan de la vorágine de lo visual y los sentidos, lo que hace necesario nuevos lenguajes en los que se conjuguen; velocidad, imagen, oralidad y textualidad; lenguajes que se expresan en la televisión, el internet y la computadora. Estos nuevos lenguajes determinan el carácter de la comunicación en este siglo, en ellos se están dilucidando las prácticas de producción y apropiación de los saberes, pero sobre todo, se están configurando nuevos significados y sentidos identitarios. La cultura digital se instaló en nuestras vidas y con ello se transforman las funciones cognitivas y las formas de aprehender. McLuhan señala al respecto que toda nueva tecnología amplifica, modifica y descubre nuevas funciones cognitivas. Hoy, por ejemplo, la imaginación se exterioriza a través de las simulaciones, la percepción se transforma radicalmente mediante la realidad virtual, la memoria se extrae y se traslada en dispositivos digitales; en pocas palabras, la tecnología digital, no sólo se ha hecho omnipresente en nuestras vidas sino que exhibe, sin duda, un nuevo universo de formas de apropiación e inaugura un complejo proceso de aprehender la realidad mediante la hipertextualidad, la cual rompe con el orden de las secuencias impuestas por las formas de leer el discurso escrito y presenta al “saber-contenido” de forma fragmentaria y fragmentada. “Los saberes” se difuminan en la red y con ello van configurándose nuevos modos de percepción, sensibilidades y escrituras en torno al conocimiento.

A diferencia del documento escrito o libro, el documento digital se puede “leer” de diferentes formas, no hay necesidad de seguir las mismas prácticas que impone el texto escrito—de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha—. La hipertextualidad nos permite empezar a “leer” o decodificar el texto por donde queramos, de la

La presencia avasallante de la tecnología de la comunicación ha configurado nuevos modos de circulación y de apropiación de los saberes, ello implica un reto en las formas de educar a las presentes generaciones. La inclusión del lenguaje multimedia en la escuela constituye una opción de aprendizaje que puede generar representaciones múltiples de la realidad socio-histórica. Por ello, los ambientes de aprendizaje, donde la tecnología sea vista en su dimensión cultural, ayudarán a que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y con ello se estarán formando para la vida.

Palabras clave: jóvenes, tecnología de la comunicación, producción y apropiación de saberes, identidad, conciencia histórica.



The overwhelming presence of Communication Technology has shaped new ways of circulation and appropriation of knowledge, which poses a challenge on the ways to educate present generations. Including multimedia languages in school constitute a learning option which can generate multiple representations of socio-historical reality. Therefore, learning environments where technology is seen in its cultural dimension will help students to develop critical thinking, and so, they will be educated for life.

parte media hacia arriba o hacia abajo o, de arriba hacia abajo, podemos trabajar sólo con las imágenes e ignorar el texto escrito, al mismo tiempo, se puede trabajar un discurso oral, tal simultaneidad de acciones cognitivas resulta inédita en el ámbito de la apropiación cultural, con lo cual se readaptan: los lenguajes, las narrativas y la percepción de la temporalidad. Hay pues una transformación profunda que reorganiza la forma de apropiarnos del conocimiento, ya que las argumentaciones del texto escrito se organizan de manera lógica, lineal y deductiva (tal como lo decía el canon de modernismo); en cambio el texto digital se conforma con fragmentos y éstos generalmente aparecen descontextualizados. En el texto digital, el fragmento en sí mismo es su totalidad, en el texto escrito, el fragmento remite necesariamente al texto que es su totalidad. Pareciera que en la cultura digital lo escrito no puede competir con el lenguaje multimedia.

Si dimensionamos estas ideas para la enseñanza de la historia, vamos a encontrar que las tecnologías favorecen procesos de apropiación crítica y autónoma del conocimiento, ya no es necesario aprenderse de memoria las historias tradicionales con sus miles de fechas y nombres, ahora los alumnos pueden profundizar en temas muy específicos y concretos, que les posibilita interpretaciones más coherentes de los acontecimientos históricos; sin embargo hay que precisar que las tecnologías sólo son herramientas que van a ayudar a los alumnos para acceder al conocimiento de forma diferente a la tradicional. En segundo lugar, liberan al maestro de ser la única fuente de información junto con el libro de texto, lo que incentiva un papel activo

de los estudiantes al contrastar la información que presenta el material multimedia e internet. La incorporación de las tecnologías en la enseñanza favorece los procesos de reelaboración y apropiación crítica del conocimiento, en la medida en que incentiva por ejemplo, la construcción colaborativa del conocimiento (por medio de la tecnología *wiki* y los *blogs*) y las redes sociales que confieren otros sentidos sociales.

Las tecnologías configuran nuevas formas de circulación del saber y de apropiación de este saber, el cual se expresa en narrativas que generalmente están fragmentadas –imágenes, discursos, sonidos, movimiento–, para crear múltiples representaciones de la realidad. Lo que permite “saltar” de un vínculo digital a otro, sin necesidad de seguir un orden establecido con anticipación o “esperable” como lo requiere la narrativa escrita. Es decir, posibilita apropiarse y reconstruir los contenidos –conforme a la experiencia cultural del estudiante–, lo que lleva a narrativas abiertas, en las cuales no se imponen formas o límites. El orden/desorden se genera a través de la interacción y la participación activa de los usuarios que son a la vez productores y consumidores del propio sistema. Condición que es propicia y provocadora para la enseñanza de la historia, dado que permite problematizar la realidad, más que memorizar como se hace en la práctica tradicional, ya que la *web* ofrece algunas páginas electrónicas especializadas en el diseño de propuestas educativas con problemáticas históricas, muy bien planteadas.³

³ Páginas que tienen propuestas para abordar la historia desde la problematización: <http://clio.rediris>.

Así pues, los cambios que conlleva la tecnología apuntalan nuevas sensibilidades epistemológicas frente al conocimiento y re-configuran las formas de comunicación en la sociedad, por ejemplo, a través de la banda ancha se puede acceder a cualquier tipo de información (académica, de ocio, etcétera) en cuestión de segundos, información que puede proceder de cualquier parte del mundo, por otro lado, el texto multimedia puede ser “leído” desde cualquiera de sus “vínculos” o partes e incluso ofrece la posibilidad de interacción con “otros”. Para Martín Barbero, los jóvenes transitan libremente entre la información que ofrece la televisión a “la complejidad de las redes informáticas”, lo que está en juego es una nueva sensibilidad hecha de una doble complicidad cognitiva y expresiva:

[...] es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo. Estamos ante la formación de *comunidades hermenéuticas* que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos [...]. Estas temporalidades cortas y flexibles, combinan elementos provenientes de mundos culturales distantes y heterogéneos, y por lo tanto atravesadas por discontinuidades en las que conviven gestos atávicos con

*es/tiemposmodernos; <http://www.claseshistoria.com>;
<http://redescolar.ilce.edu.mx>*



La educación necesita de la televisión, la tecnología, el discurso visual e internet, para vincularse con la vida cotidiana: el *zapping* y desde el ratón hay que organizar la diversidad cultural donde se desarrollen opciones de aprendizaje y pensamiento crítico para los jóvenes

reflejos modernos, secretas complicidades con rupturas radicales (Barbero, 2002).

Es importante resaltar que la apropiación del saber y el desarrollo de habilidades depende del capital cultural de los usuarios, así como de la experiencia y destreza que vaya adquiriendo en interacción con las tecnologías, por ejemplo, los jóvenes y adolescentes aficionados a los juegos por computadora —ya sea para jugar contra la computadora o en red contra adversarios que forman comunidades y traspasan las fronteras nacionales—, desarrollan habilidades cognitivas, como la observación, la rapidez, la concentración, etcétera (Cabello & Moyano, 2006-2007), o bien, el “lector con mayor capital cultural”, desarrolla sus habilidades cognitivas, al reelaborar contenidos y realizar otro tipo de prácticas que están en relación directa con la conectividad y la tecnología, con lo cual se potencia la producción de conocimiento: la tecnología consolida nuestra inteligencia y habilidades, pero no nos hace inteligentes.⁴

De ahí la importancia estratégica que cobra en países como el nuestro (tipificado como economía emergente), una escuela capaz de trascender sus prácticas basadas en un “saber-libro” que sólo admite una comprensión unidireccio-

nal del conocimiento, que no educa para la vida, sino para cumplir con los rituales institucionales que impone cada sistema educativo.⁵ Hoy se requiere, a decir de Barbero, una educación creativa y crítica, que incluya a las tecnologías informáticas —pero no como instrumentos—, integradas a una propuesta educativa, que vea en el lenguaje multimedia nuevas formas de apropiación de los saberes; pasar del texto al hipertexto. La educación necesita de la televisión, la tecnología, el discurso visual e internet, para vincularse con la vida cotidiana: desde el *zapping* y el ratón hay que organizar la diversidad cultural donde se desarrollen opciones de aprendizaje y pensamiento crítico para los jóvenes.

Partimos del supuesto de que el pasado es parte de la estructuración de las identidades, sin él las sociedades se encontrarían sin raíces y tenderían a desaparecer. El pasado finalmente está ahí, en nuestro presente, lo vivimos aunque nos pase desapercibido, la historia nos debe poner en contacto con la memoria, con la pluralidad de los tiempos que carga. Hoy se tiene que mirar hacia un proyecto que fortalezca la conciencia histórica, firmemente pisando el terreno del presente,

⁴ Barbero reitera el hecho de que los jóvenes están dotados de una “plasticidad neuronal” y elasticidad cultural que, aunque no tiene una forma muy definida, implica una apertura a distintas formas de adaptación, a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los “idiomas” del video y del computador, esto es para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas, congregándose en comunas hermenéuticas que responden a nuevas maneras de sentir y expresar la identidad, incluida la nacional (Barbero, 2002)

⁵ El libro de texto de historia se constituye en la herramienta fundamental para la enseñanza, en dichos textos se hace énfasis en la identidad cultural-nacionalista (memoria colectiva, mitos fundantes, cultura uniforme, etcétera), que luego se convierten en la principal justificación de la identidad. Esta identificación puede explicarse por el contenido de los libros de texto, diseñados para que los estudiantes conozcan mejor a su país. Sin embargo, los estudiantes se encuentran más vinculados a su vecindario o a su comunidad, a su hacer cotidiano, con las cuales se identifican rápidamente, más que con la nación.

sin olvidar que éste presente fue el futuro de un pasado y que nuestro presente está construyendo futuro. *El presente no es en sí mismo sino en relación con su pasado y a su futuro*. Desarrollar una conciencia histórica posibilita una memoria que no sea moda retro ni evasión a las complejidades del presente. Sólo asumiendo la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura es que la escuela puede hoy interesar a la juventud e interactuar con los campos de experiencia que procesan esos cambios (Barbero, 2002).

En este trabajo hemos hecho hincapié en cómo el uso de la tecnología está derivando en procesos cognitivos y de interpretación de la realidad distintos, lo que posibilita construcciones del conocimiento más crítico y autónomo debido a la plasticidad con que se percibe el tiempo y el espacio. Esta condición de posibilidad no desconoce que el acceso a la tecnología sea desigual e inequitativo, mientras existen regiones en nuestro país muy tecnolizadas, otras viven luchando por servicios básicos como la electricidad.⁶ Tampoco desconocemos el papel central que el maestro tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje, la mediación pedagógica para aprovechar el potencial de la tecnología en la educación constituye un reto mayúsculo para los profesores que fuimos formados bajo otras “configuraciones culturales”; sin embargo, hoy no basta con

habilitarse en el manejo de la computadora e internet para la enseñanza, tenemos que comprender cuáles son las nuevas formas del saber y así crear ambientes de aprendizaje que contribuyan a formar sujetos con conciencia histórica. @

REFERENCIAS

- Barbero M. (2005). Nuevos regímenes de visualidad y descentramientos educativos. *Revista Educación* (338). Universidad Javerian, Colombia. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370831>
- Barbero, M. (2002) Jóvenes y comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, febrero. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Darnton, R. Historia de la lectura (pp.178-179). En *Formas de hacer la historia*. Madrid: Alianza.
- Cabello R. & Moyano, R. Hábitos de consumo en red en zonas periurbanas, estudio de caso en el área metropolitana de Buenos Aires. *Razón y palabra. Revista electrónica* (54) diciembre-enero Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n54/cabellomoyano.html>

⁶ Aún así la digitalización alcanza a todos, por ejemplo, un campesino de la sierra que requiera de una copia de su acta de nacimiento debe tramitarla vía internet, tal vez recurra a un cibercafé y solicite ayuda para hacer el trámite u otra persona puede hacerlo por él, ya no necesita ir a la oficina central y relacionarse “piel a piel” para obtenerla.

La ciencia y la tecnología en la formación de profesores de educación básica

Un análisis desde la perspectiva de género

*Mayra García-Ruiz**

mayragarr@gmail.com

*Raúl Calixto Flores**

calixtoflores@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El medio ambiente se encuentra seriamente amenazado, por el cúmulo de acciones humanas que afectan el equilibrio ecológico y que ponen en riesgo la gran riqueza biológica del planeta.

El cambio climático global, la disminución de las fuentes de agua potable, la destrucción de ecosistemas, son algunos problemas que requieren para su comprensión y solución de una educación en Ciencia, Tecnología y su relación con el Ambiente (CTYA).

Por ejemplo, con el fin de comprender las consecuencias para la biodiversidad, del derrame de petróleo en el Golfo de México, que es la mayor catástrofe ecológica de inicios del siglo XXI, se requieren de conocimientos básicos de CTYA. Sin embargo, el hecho de que muchas personas se muestren indiferentes ante este desastre, plantea la necesidad de revisar la formación que al respecto se proporciona en las escuelas.

En muchos jóvenes y niños, y aún adultos, persiste un desconocimiento del papel social de la ciencia y la tecnología, así como estereotipos de género respecto a la actividad científica.

Este desconocimiento requiere, entre otras acciones, una revisión en la formación de los futuros profesores de educación básica, al igual que nuevos modelos de formación docente con estrategias didácticas que promuevan en los futuros profesores actitudes favorables hacia una educación en CTYA con una perspectiva de género.

Estos cambios son indispensables para transformar la indiferencia de la ciudadanía hacia los problemas ambientales en una actitud participativa y el fomento de valores comprometidos con el cuidado del ambiente.

El objetivo de este artículo es identificar las actitudes de los profesores de educación básica en formación con respecto a la desigualdad de género en el ámbito de la ciencia y la tecnología.

*Académicos de la Universidad Pedagógica Nacional.

En este trabajo consideramos la categoría de género como un componente fundamental para comprender las diferencias de acceso a las actividades de la ciencia y la tecnología.

Las tradiciones sociales que inciden en la separación de las actividades de acuerdo con el género de las personas, tienden a reproducir esquemas que se creían superados. Estos esquemas se encuentran institucionalizados, ya que en muchos casos son las propias mujeres quienes los mantienen vigentes.

Se observa la necesidad de una adecuada formación de los futuros docentes que favorezca los cambios esperados en niños y jóvenes respecto a la ciencia y tecnología (CYT). La educación en CYT es un elemento indispensable para el desarrollo de una ciudadanía realmente participativa.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES

En las escuelas de educación normal donde se forma a los futuros profesores, existen pocas investigaciones relacionadas con la ciencia y la tecnología. En la Ciudad de México se encuentran ubicadas tres de las instituciones más importantes del país dedicadas a la formación de docentes.

Las escuelas de educación normal han tenido a lo largo de su historia diversos planes de estudio, que han repercutido en la elección de los aspectos que se consideran importantes en la formación de los profesores. A inicios del siglo anterior la carrera se estudiaba en dos años, después se amplió a tres años y el requisito académico de ingreso era haber acreditado la educación secundaria. En 1969 la duración del plan de estudios se incrementó a cuatro años, y también se podía cursar después de la secundaria.

Posteriormente se implementó el denominado Plan 1975 Reestructurado, en el cual los egresados contaban con el título de maestro y además con un certificado de estudios de bachillerato. Tiempo después, concretamente en la Reforma de 1984, a las escuelas de educación normal se les consideró como instituciones de educación superior, con lo cual se originaron cambios importantes, tales como: la reducción del sistema, cambios en la orga-

El objetivo de este artículo es identificar las actitudes de los profesores de educación básica en formación con respecto a la desigualdad de género en la ciencia y la tecnología. En este trabajo consideramos la categoría de género como un componente fundamental para comprender las diferencias de acceso a las actividades de la ciencia y la tecnología. Se trabajó con una muestra de 477 docentes en formación de educación básica de la Ciudad de México, el instrumento utilizado fue el Cuestionario de Opiniones sobre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (COCTS). Los resultados muestran una tendencia actitudinal más positiva en las mujeres que en los hombres.

Palabras clave: ciencia, sociedad, tecnología y género, formación de profesores, problemas ambientales.



The aim of this paper is to identify the attitudes of trainee teachers of basic education on gender inequality in science and technology. In this paper we consider the category of gender as a key component to understand the differences in access to the activities of science and technology. We worked with a sample of 477 teachers in basic education training in Mexico City. The instrument used was the Survey of Opinions on Science, Technology and Society (COCTS). The results show a more positive trend in attitude in women than in men.

nización y funcionamiento; también se establecieron nuevas condiciones laborales para el personal docente, así como cambios sustanciales en la concepción y los contenidos para la formación de profesores y del perfil de estudiante.

Asimismo, durante este mismo año, a la carrera de profesor de educación básica (pre-escolar, primaria y secundaria) se le otorgó el grado de licenciatura, con lo cual se estableció como requisito previo para cursarla el bachillerato.

La última reforma curricular se inició en 1992 con el propósito de formar a los profesores en nuevas competencias profesionales que no eran consideradas en el plan de estudios anterior. En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 se incluyó la reforma de la educación normal. Dicho acuerdo se encontraba integrado básicamente por las siguientes medidas de acción: diseño de un tronco común básico general con opciones hacia preescolar, primaria y secundaria; una reforma curricular que capacite al maestro en el dominio de contenidos básicos; simplificación de los requisitos y reducción de plazos de estudios para la carrera normal.

Entre los avances que se manifestaron a partir de la última reforma curricular, podemos destacar los siguientes.

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (1997). En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se planteó la importancia de una acción intensa y adecuadamente preparada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento. De este planteamiento surgió la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. La finalidad de este programa era conseguir una mejor calidad en la formación inicial de los maestros de educación básica y responder así a las necesidades educativas que requiere el país. El programa integra diversas líneas generales de trabajo, a través de las cuales se consideran todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas, con el fin de resignificar la función de formar docentes. Inicialmente integró cuatro líneas: Desarrollo curricular, Actualización y formación continua, Fortalecimiento y Gestión institucional. A partir de 2001 se integraron seis líneas: Transformación curricular, Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, Mejoramiento de la gestión institucional, Regulación del trabajo académico, Evaluación interna y externa y Regulación de los servicios de educación normal.

La reforma curricular se concreta en dicho programa, en el que se hacen menciones muy superficiales respecto de la ciencia y la tecnología. Así también, es importante destacar que en este programa se formulan en el perfil de egreso los rasgos deseables del nuevo maestro. Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios y de los criterios que valoran el avance del plan y los programas en cada escuela de educación normal. Estos rasgos se agrupan en cinco grandes campos: Habilidades intelectuales específicas, Dominio de los contenidos de enseñanza, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Como resultado de dicho programa, se diseñaron y se pusieron en marcha nuevos

planes y programas de estudio, uno de ellos fue el Plan de 1997 para la Formación de Licenciados en Educación Primaria y el Plan de 1999 para la Formación de Licenciados en Educación Preescolar y Secundaria.

De lo anterior, devino que el nuevo plan de estudios comprendiera una formación común para los profesores de los tres niveles de la educación básica, en donde se destacaba que:

La formación común y nacional de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; este conocimiento será la base para adaptar los contenidos educativos y las formas de trabajo a los requerimientos particulares de cada región (SEP, 1997, p. 38).

Es importante señalar que en el plan de estudios de las tres licenciaturas también tienen carácter común dos cursos iniciales: Estrategias para el estudio y la comunicación I y II. En total las asignaturas de formación común representan casi 20% del tiempo programado de estudios; 80% restante corresponde a las asignaturas específicas de cada licenciatura.

La categoría de género en la educación en CyT

En los últimos años del siglo xx y en los primeros del presente siglo, la participación de las mujeres en las actividades científicas y tecnológicas es cada vez mayor. Sin embargo persisten problemas de inequidad que aparentemente se encontraban superados. Se han realizado varias investigaciones al respecto que documentan la presencia de la inequidad de oportunidades en las disciplinas científico-tecnológicas en el sistema educativo. Como también se identifican algunas pesquisas sobre actitudes, valores, estereotipos, expectativas y rendimiento de estudiantes de ambos géneros en las materias científico-tecnológicas.

Olga Bustos (2008) analiza los cambios respecto a la inserción acelerada de las mujeres mexicanas en el ámbito de la educación superior, que significó pasar de 17% a 50% de participación en este campo en un periodo de 30 años, así como las implicaciones sociales, familiares y económicas de este fenómeno.

Franchi *et al.* (2008) describen las desigualdades persistentes en el desarrollo de la carrera científica de las mujeres en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), institución que agrupa a la mayoría de los investigadores en Argentina. Este estudio confirma la tendencia de que las mujeres que aparecen en ciertas disciplinas científicas, son mayoría en los niveles más bajos y minoría en los más altos.

Por su parte, Tovar (2008) identifica la persistencia de las desigualdades de género en el acceso a la educación superior y al sistema de ciencia y tecnología en Colombia. Además encuentra que a pesar de que los grandes prejuicios y sesgos de género están casi fuera del sistema de ciencia y tecnología en Colombia, aún son muy comunes las prácticas discriminatorias de bajo nivel.

Fernández (2008) describe cómo la dicotomía jerárquica se convierte en un obstáculo



para que las mujeres sigan carreras “científicas”, ya que esto sale del marco de las expectativas sociales y de ellas mismas. Identifica que en la sociedad se valoran las cualidades necesarias para las “ciencias”, que, desde una determinada noción de lo que es ciencia, son las masculinas. Encuentra además que en las universidades los hombres se ubican en elevadas categorías científicas y académicas, así como en puestos de toma de decisiones en los ámbitos científicos y académicos.

Otras investigaciones que se han llevado a cabo en España (Pérez *et al.*, 2008), constatan cómo el grado de afinidad con las praxis científico-tecnológicas que muestra el alumnado a lo largo de su periodo formativo aparece claramente articulado con los procesos de formación de su propia identidad de género. Predomina el estereotipo de la tecnología como actividad “masculina”, pero también se encuentran cargas de masculinidad y feminidad en disciplinas como la medicina, el medioambiente y la ecología.

El conjunto de investigaciones referidas hace evidente la contribución de los procesos de escolarización al bajo nivel de desarrollo de las capacidades de un amplio sector de la población. En México, más de 50% de sus habitantes son mujeres. Mujeres y hombres se encuentran inscritos en el sistema educativo mexicano, sin embargo tienen diferentes oportunidades de acceso a la formación científica y tecnológica.

Aún en nuestros días prevalece una formación cultural diferenciada en cuanto a los papeles que se esperan por parte de las mujeres y los hombres en la sociedad.

En muchas sociedades persiste una visión limitada de las posibilidades de las mujeres para acceder a las actividades científicas y tecnológicas, ya que en los distintos espacios sociales de educación se reproducen los estereotipos de género, con lo cual se margina a las mujeres de las actividades relacionadas con la ciencia y tecnología.

La categoría de género proporciona una perspectiva para analizar las prescripciones sociales que se construyen socialmente tomando como referencia una diferencia sexual. Esta categoría encuentra mecanismos sutiles y poco visibles a través de los cuales la inequidad de oportunidades se mantiene de forma persistente cuando desaparecen las barreras formales.

Esta situación existe en el contexto de la formación científica y tecnológica en la que se siguen sosteniendo creencias sobre los estudiantes, que se observan en las carreras que eligen.

Continúa como lugar común entre el magisterio decir que las niñas son mejores en español y los niños lo son en ciencias y matemáticas (González, 2004). El género posibilita reconocer la subjetividad social de las relaciones entre mujeres y hombres, que se mani-

fiesta en la falsa homogeneización de lo heterogéneo. Se abre así la posibilidad de negar la legitimación de las diferencias inequitativas entre los géneros y realizar una construcción teórica de la perspectiva femenina de la realidad social.

Género pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de las ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta teoría, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado (Scott, 1996).

El género como categoría universal origina un campo nuevo de conocimiento científico. Esta categoría no es sinónimo de mujer, sino una categoría analítica que intenta subrayar el carácter construido de la diferencia sexual en las relaciones sociales. Esta categoría de acuerdo con Lamas (1996), en un principio lo que básicamente aporta es una nueva manera de plantearse viejos problemas. Las interrogantes nuevas que surgen y las interpretaciones diferentes que se generan no sólo cuestionan muchos de los postulados sobre el origen de la subordinación femenina (y de sus modalidades actuales), sino que replantean la forma de entender o visualizar cuestiones fundamentales de la organización social, económica y política.

El estereotipo sexual de la ciencia es complejo y tiene raíces profundas. Las responsabilidades corresponden a diversos agentes. Es por ello que:

[...] las investigaciones también constatan que la presencia de chicas en las ramas de Ciencias y Tecnología del Bachillerato, así como cursando estudios superiores de la especialidad de tecnología sigue siendo muy pequeña (Inda, 2008, p. 10).

También es importante resaltar que en la actualidad hay un campo dentro del enfoque de ciencia, tecnología y sociedad que es ciencia, tecnología y género. En este campo se cuestiona la cotidianidad de las relaciones sociales, donde están presentes procesos objetivos y subjetivos que conforman la “masculinidad” o la “feminidad”, las relaciones con las prácticas, tradiciones, experiencias, opiniones, discursos impuestos, entre otros factores sociales, a través de los cuales se les impone un determinado papel genérico y construyen, entre otros, procesos cognitivos y sociales y se manifiestan los diferentes roles que han jugado los hombres y las mujeres en la CyT.

La categoría de género es útil para la interpretación de la realidad, que da lugar al enriquecimiento intersubjetivo de las relaciones entre los géneros. Asimismo, no debemos olvidar que la forma de relación entre hombres y mujeres depende de la cultura y que las relaciones de género están presentes en todas nuestras actividades.

MÉTODO

Se trabajó con una muestra de 477 docentes en formación de educación básica de la Ciudad de México. El rango de edad de los participantes fue de 18 a 25 años con un promedio de 21.5 años. Esta muestra estuvo conformada por 80% de mujeres y 20% de hombres.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Opiniones sobre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (COCTS, disponible en línea www.oei/COCTS/). Es un formato de elección múltiple que permite a los encuestados expresar sus propios puntos de vista sobre temas científicos, tecnológicos y su relación con la sociedad. Está conformado por un enunciado en el que se plantea un problema respecto al cual se desea conocer la actitud de los encuestados, seguido de una serie de frases que el encuestado responde a través de su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala del 1 al 9. Cada frase fue clasificada por un panel de jueces como Adecuada, Plausible o Ingenua, según la cual se valoran las respuestas dadas por los encuestados (Acevedo *et al.*, 2001; Manassero *et al.*, 2003) y se denominaron con un número de cinco cifras acorde con las diversas dimensiones, temas y subtemas que incluye el instrumento. Las valoraciones directas se transforman después en un índice actitudinal, normalizado en el intervalo $[-1, +1]$, mediante la métrica, que opera teniendo en cuenta la categoría de cada frase (Adecuada, Plausible e Ingenua), cuanto más positivo y cercano al valor máximo (+1) es un índice, la actitud se considera más adecuada e informada; y cuanto más negativo y cercano a la unidad negativa (-1) es el índice, representa una actitud más ingenua o desinformada (Acevedo *et al.*, 2001; Manassero *et al.*, 2001).

Del COCTS se analizaron cuestiones pertenecientes a Sociología Interna de la Ciencia referidas a las Características de los científicos, específicamente los efectos de género y la infrarrepresentación de las mujeres en la ciencia.

La primera cuestión que se analizó era referente a los efectos de género: *“Trabajando en ciencia o tecnología, una buena científica mujer realizaría el trabajo básicamente de la misma manera que un buen científico hombre”* y la segunda cuestión estaba relacionada con la infrarrepresentación de las mujeres: *“Hoy día, en nuestro país, hay muchos más científicos que científicas, la principal razón de esto es:”*. Las cuestiones contenían de ocho a nueve frases, que incluían tanto negaciones, como afirmaciones que las justificaban y que los participantes evaluaron a través de su grado de acuerdo o desacuerdo (ver anexo 1).

De los datos obtenidos se llevaron a cabo comparaciones estadísticas (T-Test para muestras independientes, SPSS 17) entre las actitudes de los profesores.

RESULTADOS

En términos generales, los resultados muestran una tendencia actitudinal más positiva en las mujeres que en los hombres. Respecto a la relación entre las características de género y las habilidades de los científicos (ver figura 1), encontramos diferencias significativas ($p < 0.01$) en cuanto a que las mujeres consideran que ambos sexos tienen lo que se necesita para ser un buen científico (figura 1) y parecen estar más conscientes de que las diferencias en la forma de trabajar de científicos y científicas están relacionadas con diferencias individuales entre las personas, independientemente de su género (figura 1). Asimismo, observamos que los alumnos siguen con la idea de que los hombres hacen mejor ciencia que las mujeres (figura 1), pero encontramos algunas contradicciones respecto a las razones por las cuales consideran que no hay diferencias en la forma en que los/as científicos/as llevan a cabo su trabajo, ya que las mujeres presentaron índices actitudinales más negativos que

los hombres, lo que nos indica que, en este aspecto, las alumnas están menos informadas, porque no todos los científicos y las científicas tienen la misma formación (figura 1) como ellas lo manifestaron.

En cuanto a la cuestión de la infrarrepresentación de las mujeres en ciencia, se obtuvieron índices actitudinales positivos, tanto en hombres como en mujeres, en casi todas las frases (ver figura 2), pero nuevamente fueron las mujeres las que mostraron la actitud más adecuada hacia la desigualdad de género en todos los casos en que se presentaron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Nuestros resultados muestran que algunos profesores en formación todavía conservan la visión ingenua de que los hombres tienen más habilidades (*e.g.* rápidos, fuertes, brillantes y mejores), mayores capacidades científicas y están mucho más interesados en el campo de la ciencia que las mujeres.

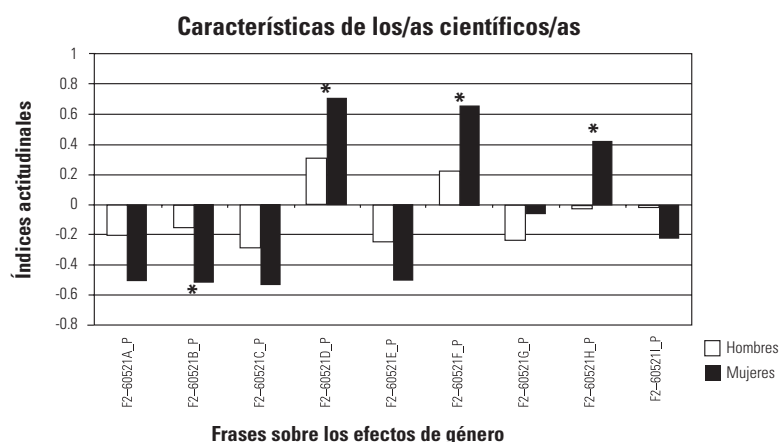


Figura 1. Esta gráfica muestra los índices actitudinales de los profesores de educación básica en formación, referentes al trabajo científico y tecnológico realizado por científicos y científicas. En el eje de abscisas (x) se muestra la codificación de cada frase (el asterisco muestra diferencias significativas a una $p < 0.01$).

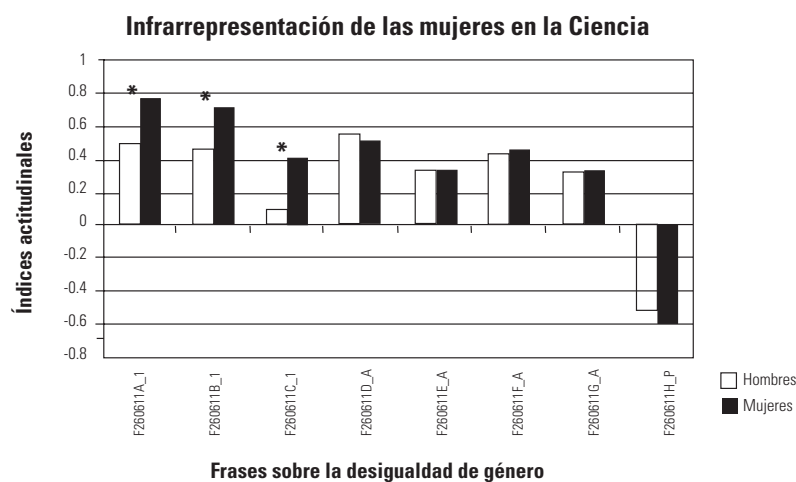


Figura 2. Esta gráfica muestra los índices actitudinales de los profesores de educación básica en formación, relativos a la desigualdad de género en cuanto a la ciencia (el asterisco muestra diferencias significativas a una $p < 0.03$).

Sin embargo, es de notar que en el resto de las frases —a excepción de la última—, tanto las maestras como los maestros en formación manifestaron estar de acuerdo con las frases adecuadas referentes a que: *a)* los prejuicios sociales han causado que más hombres lleguen a ser científicos, *b)* las escuelas no han hecho lo suficiente para animar a las mujeres hacia la ciencia, *c)* hoy en día se espera más mujeres trabajen en ciencia y *d)* las mujeres están tan interesadas por la ciencia y son tan capaces como los hombres, aunque algunos científicos tienden a intimidar a las posibles científicas.

En la última frase se expresa que *no hay razones para tener más científicos que científicas cuando ambos son igualmente capaces y hoy día las oportunidades son similares*; esta frase es plausible, en ella encontramos elementos adecuados, pero también inadecuados, como es el caso de la afirmación de que hay oportunidades similares para ambos sexos. Tanto los profesores como las profesoras en formación de este estudio mostraron índices actitudinales negativos (figura 2, F2-60611H_P), esto significa que no lograron discernir entre estos elementos, lo que nos señala una actitud desinformada sobre este aspecto.

CONCLUSIONES

Los resultados mostraron una actitud más adecuada en las mujeres con respecto a la desigualdad de género en la ciencia y la tecnología. Es evidente que todavía persiste en algunos de los futuros profesores una visión inadecuada en cuanto al género. En todos los casos donde hubo diferencias significativas, fueron las profesoras en formación las que mostraron las actitudes más positivas, lo cual es verdaderamente relevante, porque si ellas están conscientes de esta problemática de género, ellas mismas podrán evocar el cambio de actitud en los demás, ya sea en sus futuros alumnos, en sus parejas, en sus hijos, hermanas, etcétera.

En este estudio encontramos además, que el panorama con respecto a la infrarrepresentación de las mujeres en ciencia y tecnología es alentador, ya que encontramos resultados positivos tanto en las futuras profesoras como en los futuros docentes y se reconoce el papel tan importante que juega la escuela en la educación de los niños, por lo que podemos pensar que serán fomentadas actitudes adecuadas respecto a estos temas y en las nuevas generaciones se irá forjando un cambio positivo.

Hombres y mujeres son víctimas de la propaganda y el consumismo, que apuntala un modelo de desarrollo que a su vez fomenta la inequidad de género. Se hace así patente la importancia de una formación en CT y género en los futuros profesores de educación básica. @

Agradecimientos

Proyecto de investigación financiado por FICA y AA2 de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y por la Convocatoria de ayudas a proyectos de I+D 2007 del Ministerio de Educación y Ciencia (España) Proyecto SEJ2007-67090/EDUC.

REFERENCIAS

- Acevedo, J. A., Acevedo, P., Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2001). Avances metodológicos en la investigación sobre evaluación de actitudes y creencias CTS. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/Acevedo.PDF>
- Bustos, O. (2008). Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral. *Arbot. Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXIV* (733), 795-815, septiembre-octubre.
- Fernández, L. (2008). Género y ciencia. ¿Paridad es equidad? *Arbot. Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXIV* (733), 817-826, septiembre-octubre.
- Franchi, A.; Atrio, J.; Mafia, D. y Kochen, S. (2008). Inserción de las mujeres en el sector científico-tecnológico en la Argentina (1984-2006). *Arbot. Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXIV* (733), 827-834, septiembre-octubre.
- González, R. M. (2004). *Género y matemáticas: balanceando la ecuación*. México: Porrúa-UPN.
- Inda M.; Rodríguez, C. y Peña, V. (2010). Pisa 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas. *Revista Iberoamericana de Educación* (51), 2-12.
- Lamas, M. (1996). *El género la construcción de la diferencia sexual. Programa Universitario de Estudios de Género*. México: UNAM.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2001). Opiniones sobre las relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Tarbiya*, 27, 27-56.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., y Acevedo, J. A. (2003). *Cuestionario de opiniones sobre ciencia, tecnología i societat (COCTS)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Recuperado de <http://www.ets.org/testcoll/>
- Pérez, E.; Sánchez, I.; Miranda, M. J. y García, S. (2008). Percepción de la ciencia y la tecnología en la adolescencia madrileña. *Arbot. Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXIV* (733), 949-966, septiembre-octubre.
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-Porrúa.
- SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (1997). *Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México: SEP.
- SEP (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura de educación primaria*. México: SEP.
- Tovar, P. (2008). La mujer colombiana en la ciencia y la tecnología; se está cerrando la brecha? *Arbot. Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXIV* (733), 835-844, septiembre-octubre.

Fuentes electrónicas

- Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico y el programa en pro de la ciencia (28 de junio de 2010). Recuperado de <http://www.unesco.org.uy/cienciasnaturales/fileadmin/templates/cienciasNaturales/pcyds/Budapest10/archivos/Doc%201-Declaracion%20de%20la%20WSC-%20version%20UNESCO%2030-c.pdf>

Vigilando palabras

*Miguel Barragán Bustamante**

barra.miguel@hotmail.com

Hablaba como lo hacía siempre, ellos escribían como siempre lo hacían, yo dibujaba las palabras esperando que ellos las pintaran, pero era obvio que no tenían los colores necesarios, sentía que mis palabras quedaban grises con su silencio, con su mirada entre interrogante y acusadora; debía recordar que a esa edad los colores son puros, es difícil combinarlos con necesidades y preocupaciones; en fin, seguí dictando lo que para mí era lo más interesante de aquella aburrida clase de historia –así la recordaba cuando tenía su edad–. De pronto mi instinto inquisidor me puso alerta, algo pasaba en el salón, algo que no tenía que ver con el clásico o el postclásico, pude ver ciertas miradas, miradas cómplices de su edad, hice como si no me diera cuenta, seguí regalando palabras a sus cansadas manos, pero mi atención estaba buscando el motivo de aquellas miradas y de los gestos que ahora se atrevían a mostrarse, algo pasaba.

Aquellas medias sonrisas que saben el motivo pero no lo quieren decir me recordaron algunas bromas que le jugué al que terminó siendo mi querido y admirado maestro de sexto grado. No me alarmé, guardé la calma, sabía que nada me perturbaría, tendría que reconocer que eran niños. Seguí pronunciando palabras, ahora parecía que lo hacía a propósito como queriendo alargar el momento para descubrir lo que pasaba, sé que la curiosidad no va conmigo a ninguna parte porque se aburre de mis silencios, pero en aquella ocasión era diferente, deseaba saber que ocupaba a mis alumnos, qué podría ser más importante que las culturas mesoamericanas.

* Docente en la escuela primaria Libertadores de América, Santa Cruz Xoxocotlán, Oaxaca.

Cuando estaba al límite y ya no tenía más palabras en pasado, logré ver a una de mis alumnas recibir un papel y con la premura que tienen los secretos por escapar lo guardó en su puño.

No iba a desaprovechar la oportunidad, así que como buen inquisidor pedí me mostrara aquel papel, ella me miró como suplicando que no se lo volviera a pedir, aquella actitud parecía confirmar que algo se decía de mí, volví a solicitarlo y con la resignación de quien ve desaparecer la luna en el horizonte me lo entregó, al mismo tiempo que se originaba un murmullo, que por alguna razón me incomodó, muy lentamente lo abrí, todos estaban atentos, sentí ganas de aprovechar el momento y explicar de golpe todo sobre Mesoamérica, pero ya estaba intrigado, así que lo abrí, lo leí. Me quedé sorprendido.

Aquel texto me había golpeado, creí que soportaría todo, pero ahora sabía que no, que uno no es lo que cree que es. Lo volví a doblar y se lo entregué en la mano que se había quedado abierta como esperando una explicación. Me disculpé, me sonrió y nos hicimos cómplices.

Alguien preguntó si continuaríamos con el dictado, respondí que no, que en realidad consideraba inútil el ejercicio, porque alguien había escrito en un pequeño papel algo que era más significativo, más emotivo, acerca de un tema que era más perdurable que todos los periodos de Mesoamérica juntos.

Aquel texto de amor infantil me había enseñado que el corazón aprende a escribir lo que las miradas le dictan y que afortunadamente los docentes no somos el centro del universo escolar, que hay cosas más importantes sobre las que ellos pueden escribir en vez de los –apasionantes temas– de los maestros. @



La formación ciudadana e investigativa a través de la enseñanza basada en problemas: una experiencia en Brasil

*Antonio Carrillo Avelar**

antoniocarrillobr@hotmail.com

*Carlos A. Aguilar Herrera***

c_aguila_777@yahoo.com

*Alexandre Panoso****

alexandrepanoso@usp.br

*Dora Maricela Salcedo Barrientos****

dorabarrientos@usp.br

No hay práctica educativa sin sujetos, no hay práctica educativa fuera del espacio tiempo pedagógico, no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no (hay) práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopía.

Paulo Freire (*El grito manso*)

PRESENTACIÓN

Las políticas educativas de la Universidad de São Paulo, Brasil (USP), en 2002, decidieron incorporar a sus prácticas institucionales un quehacer ciudadano alternativo a través de la puesta en práctica de la metodología denominada Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), propuesta por Araujo y Sastre (2004) como una cultura académica que busca transformar de raíz las prácticas de enseñanza y las maneras de aprender en la universidad. Consecuentemente implicó crear otra dependencia dentro de la misma institución, lo que significó, más que instituir una extensión de la institución tradicional, cambiar las prácticas académicas de formar a los alumnos, al convertirla en una nueva cultura institucional que abarcara los ámbitos académico, administrativo y normativo con miras a ofrecer a los estudiantes una educación alterna acorde a los tiempos acelerados que vive la sociedad contemporánea.

*Personal académico UPN-UNAM, México.

**Personal académico, UNAM, México.

***Personal académico USP del Este, Brasil.

La intención de este trabajo es mostrar el proceso de formación ciudadana que promueve la USP del Este de Brasil,¹ a través de la producción de la cultura de la investigación que emplean competencias académicas para el trabajo intelectual. Repensar la cultura académica de una escuela lleva implícito modificar sus fines, su estructura, sus formas de conocer, sus maneras de preguntar, entre otras cuestiones. En general conducen al surgimiento de nuevas representaciones del conocimiento que los actores de una institución construyen cotidianamente como resultado de esta nueva convivencia académica.

PROBLEMÁTICA

Dada la situación de avance económico, político y cultural que ha vivido Brasil en las dos últimas décadas, la USP se ha propuesto crear un proyecto educativo alternativo que intente superar los problemas académicos y sociales que viven las universidades tradicionales, donde se privilegian con frecuencia visiones elitistas de la cultura occidental, donde se supone la existencia de valores éticos, estéticos y políticos de carácter universal, aunque a menudo con un sentido neutral y, en consecuencia, con carácter apolítico. Se destaca un modelo de enseñanza de corte directo centrado en el docente y en el aprendizaje de contenidos en condiciones que suelen ser muy estructuradas.

En este contexto la formación superior pasa a convertirse en una variable clave ante el desafío de la sociedad del conocimiento. Cualquier proyecto de reforma educativa deberá contemplar la necesidad de dotar a los estudiantes de competencias y habilidades flexibles, que pudieran

¹ En algunos países se han puesto en marcha proyectos impulsados por el Estado, para paliar el problema de acceso diferencial a la educación superior. Es decir, intentar que el crecimiento de la matrícula sea un mecanismo de inclusión social. Por ejemplo en Brasil, desde 2005 viene implementándose el programa Universidad para todos: se trata de un programa que concede becas parciales y totales a estudiantes de bajos recursos para realizar cursos en instituciones privadas; a cambio, ofrece a dichas instituciones exenciones impositivas. A partir de ese año también se han creado 10 universidades federales y 49 nuevos campus en las universidades que ya existían en el sistema (Villanueva, 2010, p. 96).

En este artículo se analizan a detalle fragmentos de entrevistas realizadas a diversos actores de una universidad brasileña. Se muestra que la educación ciudadana como cultura académica instituyente, es un proceso académico a largo plazo que se debe de ir construyendo. Se muestra que las actitudes e intervenciones de los docentes son muy importantes, porque éstos al retomar los conocimientos previos de los alumnos, propician formas de razonamiento que, al ser confrontados con conocimiento teórico-conceptual y el metodológico, a través del aprendizaje basado en problemas, ayudan a la re-construcción de sus ideas propias.

Palabras clave: educación ciudadana, intervención docente, conocimientos previos, alumnos, políticas educativas, aprendizaje basado en problemas.



This article analyzes in detail fragments of interviews with various actors, in a Brazilian university. It shows that civic education as an instituting academic culture is a long-term academic process that must be built. It shows that the attitudes and actions of teachers are very important, because when they resume the prior knowledge of students, encourage ways of thinking; and when they are confronted with conceptual and theoretical knowledge of methodology, through problem-based learning, help re-construction of their own ideas.

aplicarse y reactualizarse a lo largo de su vida y, a su vez, que los haga capaces de cubrir una demanda cada vez más amplia y más diversa (Villanueva, 2010, p. 98).

Las rutinas en el aula vinculadas a la organización del trabajo académico constituyen el soporte simbólico que regula y forma hábitos al servicio de una tradición escéptica del cambio en detrimento de procesos de emancipación social. El trabajo de formación ciudadana es con frecuencia utilizado como una estrategia más del trabajo académico quitándole comúnmente su poder como agente que posibilita otro tipo de prácticas académicas.

Históricamente la escuela, la escuela media, ha reservado un lugar para tratar aquellos temas referidos a la organización institucional y política, junto con otros referidos a distintos problemas sociales o fenómenos que caracterizan a las sociedades, con un formato utilizado por otras áreas del saber... Sin embargo, resulta evidente que más allá de los contenidos planteados por los diseños curriculares y las múltiples propuestas didácticas para el área, la formación ciudadana será inevitablemente el resultado de la experiencia escolar en su conjunto (Cedel Este, 2010, pp. 82-83).



Actualmente, la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades (EACH), nombre del proyecto, se ubica en la USP del Este de la ciudad del mismo nombre, y se localiza en la zona más pobre del lugar.

Dicha institución está tratando de reconstruir un nuevo espacio académico de prestigio, a través de la negociación de varios sentidos de innovación pedagógica. Abre a debate el sentido que debe tener la cultura académica generada en la institución escolar, al transversalizar la tradición curricular de fomento hacia una nueva idea de ciudadano; al poner a discusión el papel del docente como agente cultural que puede transformar el sentido tradicional del quehacer educativo al interpelar las prácticas cotidianas de los docentes mediante el empleo de la Enseñanza Basada en Problemas, la cual a su vez replantea la relación de sus

sujetos educativos a través del fomento del trabajo de equipo: soportes característicos de esta nueva cultura académica.

El intentar cambiar la cultura académica de una escuela, según Sacristán (2002), lleva implícito repensar el modo de concebir el mundo, la sociedad y las instituciones; es decir, implica transformar el sentido epistemológico con que se viene formando a los alumnos. Es imposible pensar en una nueva escuela sin contextualizarla, sin repensar lo social, su historia, sus políticas pero, sobre todo, el paradigma de producción de conocimiento con que se viene formando a los alumnos.

Cambiar las mentalidades a partir de la construcción de una nueva epistemología, señala Sacristán, es un desafío que sin duda se convierte en un propósito para toda aquella comunidad

académica que pretende hacer innovaciones.

La propuesta de transformación curricular y de creación de una nueva cultura académica de la USP del Este, se concreta en las prácticas académicas de las siguientes 10 licenciaturas de formación profesional que comprenden el proyecto (ver cuadro 1), las cuales se diseñaron considerando la problemática socioeconómica y cultural que vive actualmente Brasil.

Cabe destacar que esta propuesta académica se diseñó con el propósito de brindar una formación de carácter humanístico y social, que se vincule con los nuevos avances del conocimiento, todo esto relacionado con prácticas académicas de carácter interdisciplinario.

Cuadro 1.

Licenciaturas que ofrece la EACH

1. Ciencias de la Actividad Física
2. Gerontología
3. Gestión Ambiental
4. Gestión de Políticas Públicas
5. Turismo y Ocio
6. Docencia en Ciencias Naturales
7. Mercadotecnia
8. Obstetricia
9. Sistemas de Información
10. Tecnología Textil y de la Indumentaria

Los propósitos principales que se inferen en la propuesta curricular giran en torno a las siguientes premisas:

- Reconocer a toda la comunidad académica que son

miembros activos de la sociedad y de su contexto, y que están obligados a participar en su construcción.

- Identificar problemáticas socioculturales de interés para su entorno donde están insertos, tendientes a establecer consensos de estudio.
- Planificar, poner en práctica y evaluar políticas públicas y culturales de los escenarios donde se ubican los actores sociales de la institución.
- Accionar académicamente para el estudio de las problemáticas socioeconómicas y culturales.
- Caracterizar teórica y colectivamente la problemática a través de reportes académicos que se dan a conocer en eventos académicos públicos organizados *ex profeso*.

TENSIONES ACADÉMICAS QUE ARTICULAN LA PROPUESTA

En el presente trabajo se privilegian cuatro tensiones² académicas que se presentan para evidenciar los soportes de innovación de la

propuesta. Estas tensiones pretenden convertirse en bandera de lucha entre la cultura académica instituida en las prácticas académicas de sus actores y la cultura académica instituyente que se piensa poner en práctica. Dichas tensiones son las siguientes:

- La recuperación del prestigio de la USP.
- Intereses sociales y necesidades profesionales.
- Construcción de una nueva ciudadana.
- Cambios socioeconómicos y educativos actuales.

La recuperación del prestigio de la USP. Durante el proceso de construcción del proyecto USP del Este, una preocupación central fue no perder el reconocimiento social y académico que tiene esta institución y, por el otro lado, posibilitar la creación de un proyecto innovador. Consecuentemente se consideró importante mantener una planta académica con profesores de tiempo completo y, de manera conjunta, la contratación de personal joven con amplia tradición académica.

Intereses sociales y necesidades profesionales. Dado que los avances socioeconómicos y sociales por los que está atravesando Brasil demandaban una nueva mirada a la problemática que actualmente y en un futuro se avecina, se consideró poner en el centro del debate la

² El término *tensión* fue recuperado del trabajo de Chavés (2010, p. 97), el cual lo considera como un recurso didáctico importante que permite identificar los escenarios de planificación curricular con los que se busca instituir un proyecto académico y, al mismo tiempo, permite hacer visibles los objetos de conocimiento que se piensa privilegiar.

creación de nuevas carreras con un sentido interdisciplinario que buscara articular las necesidades sociales con los requerimientos del mercado ocupacional, en contraposición con las carreras tradicionales que oferta la institución.

Construcción de nueva ciudadanía. La sociedad actual está planteando la necesidad de una mayor articulación entre los avances del conocimiento académico y los intereses cotidianos de la población. Por tal motivo, se vio la pertinencia de favorecer dentro de esta institución una mayor articulación con las necesidades sociales de su entorno.

Cambios socioeconómicos y educativos actuales. Los diseñadores del proyecto estaban conscientes de los cambios socioeconómicos que vive la sociedad y la educación, por ello se consideró importante adoptar para esta nueva propuesta educativa la metodología del ABP, que se estaba poniendo en práctica en diversas universidades europeas y norteamericanas y que proponía una nueva relación educativa dentro de las nuevas instituciones en general y el aula en particular, lo que significaba afrontar nuevos retos educativos.

EL ABP, SOPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA

El ABP según, Svarzman y Narducci (2001, p. 5), ubica a los alumnos en una situación bastante parecida a la que suele afrontar su vida profesional. Los problemas son dificultades que tienen en su interior respuestas insuficientes que incitan a la búsqueda de nuevos conocimientos. En este contexto, los alumnos y docentes están obligados a repensar juntos su quehacer académico, en aras de encontrar sus posibles soluciones.

En este sentido, Díaz Barriga (2006) destaca que el aprendizaje escolar es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Con esta concepción, el aprendizaje es ante todo un proceso mediado por diversos agentes educativos, a través del cual los estudiantes se integran gradualmente en determinadas comunidades

de aprendizaje o en la cultura de las prácticas sociales. Lo anterior nos permite inferir que el aprendizaje se percibe como una práctica sociocultural en la que los contextos de aprendizaje y enseñanza son los que otorgan facilidades y restricciones al mismo.

Esta propuesta, continúa argumentando Díaz Barriga (2006), es recuperada a partir de los postulados de John Dewey en su conjunto, particularmente se describe en los postulados de su obra *Experiencia y educación*. Aclara Díaz Barriga que si bien no se puede ubicar a la obra de Dewey en los planteamientos de la corriente sociocultural contemporánea, sí constituye la raíz de esta propuesta, pues aquí se pueden inferir muchos planteamientos didácticos que se apoyan en el aprendizaje centrado en la experiencia y enseñanza reflexivas de los alumnos.

Al ubicarse esta propuesta en el fomento del aprendizaje situado, se advierte en consecuencia al trabajo de equipo como una estrategia de aprendizaje y enseñanza implícita. El trabajo de equipo es la manera concreta en que los alumnos discuten y analizan; es decir, donde intercambian experiencias y comunican sus preocupaciones e intereses acerca de las problemáticas encontradas, que es lo que permite el desarrollo pleno de construcciones académicas. Las instituciones educativas, sigue refiriendo Díaz Barriga (2006), deben estructurarse sobre determinadas formas de cooperación social y vida comunitaria que les permitan el fomento de la autodisciplina a partir del compromiso social, lo cual se constituye en una forma natural de preparación en y para la vida. Consecuentemente, la universidad debe de ser entendida como un proceso vital para el contexto sociocultural en que se encuentran insertos los estudiantes.

El soporte académico de la EACH parte de que el aprendizaje para la investigación es recreado por los alumnos en una determinada situación problemática que ha sido diseñada y analizada por los maestros y los mismos alumnos en sesiones de trabajo. La situación problemática es extraída a partir de considerar problemas sociales y de la disciplina que son calificados

como relevantes para el entorno sociocultural de los estudiantes y la práctica profesional de los docentes. La propuesta del ABP parte de que el conocimiento está anclado y conectado con el contexto en el que se construye el conocimiento.

El aprendizaje situado, señala Díaz Barriga (2006), surge a partir de que los alumnos saben o desean saber cómo funciona su entorno social y cultural en donde se encuentran circunscritos, al mismo tiempo que ellos ponen en juego sus conocimientos, aptitudes y disposiciones al confrontarlos con circunstancias relativamente familiares que les permiten manifestar su verdadero potencial como futuros profesionistas. En pocas palabras, esta propuesta teórico-metodológica se considera relevante porque sus finalidades pedagógicas parten de que los alumnos logren una mayor comprensión de los contenidos académicos al vincularlos explícitamente con sus saberes personales, lo cual trae como consecuencia que éstos se sientan muy interesados con lo que aprenden, al tener la oportunidad de hacer del aprendizaje un uso más funcional. Por ende, propician que los alumnos capten de manera sensible y oportuna los problemas de la región y de su entorno comunitario al conectar sus contenidos académicos con los que serán los saberes propios de su profesión.

EL CICLO BÁSICO Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA Y LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

La principal nota curricular diferencial entre la USP Central y la USP del Este fue la creación de un ciclo básico que se adhirió a todas las licenciaturas durante el primer año escolar.

El ciclo básico estaba compuesto por tres ejes centrales:

1. Formación introductoria sobre el campo de conocimiento de su profesión.
2. Formación general de carácter multidisciplinario que se vinculaba con las problemáticas

socioculturales y políticas del momento actual.

3. Formación científica y profesional a través de la resolución de problemas que tiene como propósito principal el fomento de competencias académicas para el trabajo intelectual, en que se ponía en práctica, mediante el trabajo en grupos, la construcción de valores éticos y ciudadanos.

Con este diseño curricular, según Araujo y Almorim (2008, p. 155), se plantean los siguientes objetivos:

- Brindar una sólida formación académica y científica a los estudiantes.
- Favorecer el protagonismo y autonomía de los alumnos y de su grupo de colegas para la comprensión de la complejidad de los fenómenos naturales, sociales y culturales.
- Propiciar la interacción e intercambio de ideas y explicaciones entre quienes desarrollan los proyectos, investigaciones y estudios.
- Aproximar la universidad a la comunidad de pertenencia.

LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y EL PROYECTO EACH

La construcción de ciudadanía se concretaba a través del llamado ciclo básico, integrado por los espacios curriculares con los que se pretende innovar el formato tradicional de asignaturas fragmentadas. Aquí se busca que los alumnos y docentes se conviertan en equipos de trabajo que posibiliten una reflexión compartida de los aspectos que van a realizar durante los dos semestres que dura este proyecto académico.

Un aspecto distintivo de este proyecto, según Araujo y Almorim (2008, p. 156), es tratar de aproximar a los alumnos al mundo de los problemas cotidianos y reales que vive la sociedad brasileña, al hacer que se enfrenten al mundo de los análisis

teóricos, las reflexiones compartidas, las experiencias vividas, los conocimientos y saberes de la comunidad académica. El tema problema acordado sirve de base para organizar el trabajo a través de varios equipos de maestros y alumnos, los cuales serán abordados a lo largo de dos semestres escolares, en los que se pone en práctica la planeación.

El ejercicio colectivo hacia el interior de cada grupo, dirigido por los maestros, hará énfasis en las prácticas sociales de ciudadanía, al reconocer la existencia de derechos y obligaciones que tienen los individuos en torno a la problemática seleccionada. Los maestros y alumnos, a través de la metodología basada en problemas, elaborarán proyectos de indagación en los que concreten la problemática por medio de la búsqueda de investigaciones que han realizado con anterioridad, las cuales sirven como base para detallar la estrategia metodológica y, en consecuencia, la elaboración de instrumentos, aplicación de los mismos, elaboración de informes de investigación que caracterizan y explican la problemática abordada.

Dentro de las problemáticas de los estudios se destacan, entre otras cuestiones: ¿cuál es la problemática real que interesa estudiar?, ¿cuál es el origen socio-histórico, político y cultural de la misma?, ¿cuáles son las situaciones de inequidad que están en juego?, ¿qué tipo de ciudadanía se busca favorecer?, ¿qué derechos y responsabilidades están implicados?,

En síntesis, el contenido de formación siempre se halla en función de la problemática de ciudadanía acordada de manera colegiada, mientras que la estrategia de enseñanza está fundada en el ABP, que recupera los siguientes principios:

- El equipo de docentes y alumnos deben seleccionar problemáticas vinculadas con el entorno que les permitan plantear soluciones desde adentro hacia afuera.
- El equipo de docentes y alumnos son los responsables de la lectura que se realice de

la realidad y las actitudes ciudadanas que se favorezcan.

- En la comunidad donde se encuentra inserta la EACH, hay saberes propios y valiosos que deben ser problematizados y visualizados como prácticas de acompañamiento social.
- Los equipos de trabajo están convencidos de la necesidad de ejercitar el trabajo de equipo y las competencias que son necesarias desarrollar.
- Si el contexto en el que está ubicada la EACH ha desarrollado competencias para el trabajo ciudadano, se debe fortalecer un puente para una mejor comprensión académica.
- Es responsabilidad de la EACH acercar a sus actores académicos a la problemática de su contexto y sus posibles soluciones.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE LA INVESTIGACIÓN

La construcción de una nueva cultura de la investigación y la propuesta de la misma en cuestiones curriculares concretas, exige la convergencia de varias representaciones académicas que integren la reflexión epistemológica, sociopolítica, psicopedagógica y didáctica.

Representaciones epistemológicas que sirven de base para la producción del conocimiento, significa no seguir al pie de la letra un procedimiento rígido de investigación como lo demanda una postura positivista de investigación en la que sólo implique poner en práctica un conjunto de herramientas instrumentales de investigación. Aquí se parte de la premisa de que la investigación es una cultura académica construida socioculturalmente de manera sistematizada y procesual; es decir, la investigación vista como una cultura significa una construcción que se encuentra en constante cambio a través de una perspectiva crítica y pública, en la que se aportan las ideas y los procedimientos académicos vinculados al quehacer investigativo. Este enriquecimiento a través de diferentes procesos de negociación y argumentación colectiva son la base de la tarea asumida.

Esquema 1. El ciclo de la enseñanza de la investigación



Fuente: Lasala (2010) con adaptaciones.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación empírica se realizó al considerar los planteamientos generales del enfoque interpretativo que propone Erickson (1989). De manera específica, se recuperó la propuesta metodológica seguida por Candela para el estudio en los salones de clase.

Nos dedicamos a realizar observaciones en un grupo con el afán de entender y comprender el sentido formativo de la experiencia; posteriormente, una vez que se encontraba algo significativo, se procedía a realizar prácticas de observación contrastante y se solicitaba precisiones a sus docentes.

Se observó durante un semestre la cotidianidad del funcionamiento del ciclo básico; se realizaron

registros etnográficos de su cotidianidad; se hicieron grabaciones de audio, entrevistas informales a docentes y a estudiantes que después fueron trabajadas de manera colaborativa.

Un papel importante durante el trabajo fueron las entrevistas a alumnos y algunos docentes, de acuerdo con los planteamientos de Ricoeur (2007). Se asumió que la tarea era compleja, que demandaba una mayor profundidad académica. Para la realización de las entrevistas, se seleccionaron aquellos que mostraban mayor compromiso con el proyecto académico.

En las entrevistas semiestructuradas se tomaron como base los procesos tales como práctica social e



histórica que propone Ricoeur (2007); se les preguntó sobre los elementos que les facilitó el estar en contacto con esta estrategia académica durante su estancia en la institución. Asimismo, se procuró recuperar de manera abierta y natural lo que para ellos había significado su proceso de formación.

Si bien es cierto que las preguntas de la entrevista en sí tenían una intención académica, se buscó que éstas fueran lo más abiertas posibles para que con ello no se sintieran presionados con un ejercicio de interrogatorio rígido de pregunta-respuesta, sino más bien se convirtiera en una plática de interacción informal, en la que ellos dieran cuenta de su experiencia formativa en el nivel de educación superior. Se tomó como eje central lo que opinaban sobre el trabajo ciudadano que promovía la institución, así como su opinión sobre el trabajo de equipo y las implicaciones que tenía el dar a conocer a sus compañeros los resultados de la información recabada, pero sobre todo de los hallazgos académicos encontrados.

Por otra parte, se trató de inducirlos a que valoraran el uso que hacían de esta competencia académica en el contexto de las prácticas educativas que hoy plantean las políticas públicas. Todo esto para

que ellos valoraran la situación actual de su proyecto académico como una representación en el contexto de otras instituciones.

ANÁLISIS DE LA CULTURA CIUDADANA QUE SE POSIBILITA EN LA EACH

Dado que un elemento central distinguió los cursos que tenían como soporte el ABP, se esperaba que este espacio curricular contribuyera a una formación ciudadana que se expresara en la convivencia comunitaria y en la responsabilidad social que se adquiría al estudiar un determinado tipo de objeto.

Estas intenciones se exponían tanto en los documentos curriculares que servían de soporte al proyecto como en el discurso de sus protagonistas.

Cuando se creó la USP del Este existía un prejuicio sobre su creación. Los alumnos y maestros consideraban que no pertenecían en esencia a esta institución porque tenía fines educativos diferentes y porque llevaba el nombre de Escuela de Artes y Ciencias y Humanidades. Por eso se consideró después ponerle el nombre de Universidad de São Paulo del Este (USP del Este).



Se esperaba que el aprendizaje que se generara en esta institución, se tradujera en una práctica profesional, en un ejercicio activo que incluyera prácticas académicas concretas que permitiera en un futuro cercano hacer frente a los problemas cotidianos de la realidad y la adopción de posturas teóricas complejas que le posibilitaran una explicación y comprensión del contexto sociopolítico y cultural en que se encuentra inmerso.

Existía entre los maestros y los alumnos el prejuicio de que la EACH formara parte de la USP, ya se tenían otras carreras diferentes a las existentes. En su mayoría eran nuevas carreras que reflejaban los problemas socioeconómicos y sociales que había que resolver en la sociedad brasileira.

La intención del espacio curricular, que se apoya en el ABP, era propiciar formas de actuar y construir juntos, tanto maestros como alumnos, lo cual implica una postura epistemológica de producir conocimiento, de construir en su interior un conjunto de estrategias concretas e interrelacionadas que se articulan entre sí para llegar de esa manera a la resolución de problemas (Svarzman y Narducci, 2001, p. 7).

Lo que vivimos en esa disciplina que se llamaba Medio ambiente, sociedad y tecnología se juntaban alumnos de los cinco grupos.

A medida que pasaba el tiempo los equipos se iban convirtiendo como una banda, ya que todos se mantenían juntos y se seguían viendo en los siguientes semestres como grandes colegas.

Existía una materia que se llamaba Resolución de problemas. Más todos le llamábamos generación de problemas porque había una mezcla de alumnos. Todos con ideas diferentes, con propósitos diferentes en un principio.

El trabajo de equipo aparece como un recurso muy importante que ayuda a modificar la postura epistemológica de reconstruir sentidos, debatir ampliamente sobre el quehacer de la investigación, al apropiarse de las competencias del trabajo intelectual como un ente colectivo.

En este sentido, la resolución de problemas lleva implícito el fomento y desarrollo de algunas competencias para el trabajo intelectual. A este respecto, Perrenoud (1995) destaca que una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos, habilidades y actitudes que posibilitan una

serie de conocimientos que permiten la construcción de rasgos de la personalidad humana.

Uno de los problemas que yo veía era que no todos los maestros fueron preparados para impartir esa asignatura. Lo cotidiano era que veían que todos los alumnos se la pasaban discutiendo y participando, mientras los maestros lo hacían de vez en cuando.

Existía un grupo de maestros titulares que no estaban vinculados con la asignatura de Resolución de problemas. Por ejemplo a mí me tocó trabajar con un profesor que adoraba las piedras, sin embargo, la asignatura de resolución de problemas no tenía nada que ver con la Geología.

Para el desarrollo de esta cultura que fomenta la construcción de ciudadanía y posibilita el desarrollo de competencias dirigidas hacia la investigación, se pueden inferir los siguientes aspectos:

1. Se trata de una formación entendida como proceso en el que los sujetos construyen conocimiento sobre sí mismos, a partir de los vínculos con su realidad social y académica. En esencia es una fase de subjetivación que incluye la capacidad de pensar la realidad con la finalidad de transformarla y, a la vez, transformarse así mismo
2. Se pone énfasis en una planeación, conducción y evaluación dialogada y reflexionada entre maestros y alumnos, que permitan a los estudiantes en formación entrar en un mundo donde sepan sostener sus propias convicciones; donde se apropien de todas las interrogantes que han construido, que se incorporen a saberes elaborados por los hombres en relación con esas propuestas y los subviertan con repuestas propias (Cedel Este, 2010, p. 83).
3. Se trata de un aprendizaje complejo que incluye al mismo tiempo diversas competen-

cias para el trabajo intelectual y, sobre todo, posibilita una forma diferente de accionar ciudadano.

4. La ventaja del ABP que se mostró en esta experiencia, es posibilitar formas de actuar y posicionarse frente a los demás problemas sociales de su entorno de una manera natural. Establece también formas de actuar e influir sobre los demás donde se puede poner en práctica los valores de tolerancia y respeto
5. La producción académica se daba a través de la elaboración de reportes de investigación, informes y artículos de revistas académicas. Consecuentemente significa que el ABP también posibilita la creación del trabajo autónomo en los alumnos, impulsa la creación de un individuo con capacidad de participación y de crítica interesado en transformar el mundo para el beneficio de los demás.
6. En esencia, esta forma de trabajo que se propicia en la USP del Este, significa para el maestro una manera de renunciar al control y dominio sobre los alumnos, al permitir a éstos ejercer su propio poder. Es decir, el docente cambia su rol para posibilitar la confianza y la realización de sus alumnos. Por tal motivo, ahora su papel se debe de replantear como aquel que vigila y busca los momentos para propiciar aprendizajes significativos; aunque con frecuencia se enfrente a las rutinas de la cultura escolar de otros tiempos.

CONCLUSIONES

El análisis de la manera como se instituye una nueva cultura de la ciudadanía y de la investigación a través del análisis de las interacciones discursivas del trabajo de equipo y de las entrevistas en la USP del Este, mostró la riqueza del surgimiento de nuevas representaciones sobre cómo construir el conocimiento escolar, riqueza a la que sus docentes y alumnos contribuyan de manera importante con sus razona-

mientos y argumentos acerca de cómo se tiene que producir conocimiento académico.

Esto en los hechos convierte la propuesta de la USP del Este en un proyecto vivo en construcción, en el que, como señala Candela (1999), el trabajo colaborativo se convierte en una pieza fundamental para cumplir esta tarea de construir una nueva cultura institucional.

A partir de los análisis realizados se puede advertir también cómo la postura de formar para la ciudadanía y la investigación a través de la vivencia del conocimiento, supera en gran medida la formación que se pretende dar por medio de prácticas informativas, manuales y recetas.

Consecuentemente, se advirtió que si el discurso académico se orienta hacia la opción de vivir la ciudadanía y la investigación de manera compartida a través de equipos naturales, se vislumbrarán fácilmente las bondades que tiene esta forma de producir conocimiento desde otra postura epistemológica.

El estudio también permitió mostrar que la construcción de espacios ciudadanos naturales es una práctica que requiere de procesos académicos que los posibiliten, al mismo tiempo demanda la necesidad de ir teorizando esta práctica si se quiere tener un mayor compromiso con éstos.

Hacer investigación para muchos académicos requiere de procesos muy largos y con una amplia fundamentación teórica, la experiencia aquí vivida muestra que la investigación se puede hacer a diferentes niveles. Existe otra de segundo nivel que tiene fines formativos, que a su vez permite entender que la investigación es una práctica que representa un que-hacer histórico que requiere de saber manejar fuentes y tiempos para la producción del conocimiento.

Tomar en cuenta la experiencia de construir una nueva cultura para la enseñanza de la ciudadanía y la investigación, permite advertir con mucha facilidad aquellas representaciones sociales que obstaculizan la adquisición de una nueva cultura. @

REFERENCIAS

- Araujo, U. y Sastre, G. (coords.) (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Araujo, U. y Amorin, V. (2008). Comunidad, conocimiento y resolución de problemas el proyecto académico de la USP del Este. En Araujo, U. y Sastre, G. *El aprendizaje basado en problemas: una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Candela, A. (2001). *Ciencia en el aula*. México: Paidós.
- Cedel Este, M. (2010). Formación ciudadana y vínculo pedagógico. *Revista Novedades educativas* (228/229), 82-84.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Chavés, M. (2010). Construcción de ciudadanía. *Revista Novedades Educativas* (228/229), 96-101.
- Erickson, F. (1989). Métodos cuantitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. (org.). *La investigación de la enseñanza 11: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Lasala, M. (2010). Desde la escuela tradicional hacia la interculturalidad: una experiencia de construcción del aprendizaje. *Revista Novedades Educativas* (233), 8-11.
- Perrenoud, P. (1995). *Oficio de aluno e sentido do trabalho escolar*. Portugal: Porto.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Sacristán, G. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Svarzman J. y Narducci, J. (2001). Resolución de problemas y organización de la información. En *Revista Novedades educativas: ideas y recursos*, 13 (127), 8-11.
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles educativos*, XXXII (129). IISUE-UNAM.

Una historia de maestros: la Red Metropolitana

*Marco Esteban Mendoza Rodríguez**

mendozamerm@yahoo.com.mx

Esta es la historia de un grupo de maestros de educación básica y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) seguros de que la escuela puede cambiar más allá de los estereotipos de las políticas educativas sexenales; convencidos de construir una alternativa para la escuela en la que los protagonistas son los estudiantes, los maestros, los padres de familia y la comunidad. Es la reseña de los encuentros permanentes, a veces cada 15 días, a veces cada semana, en los que sábado a sábado construimos colectivamente en la Red metropolitana, la cual integra junto con Oaxaca y Monclova la Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad.

ALGUNOS ANTECEDENTES

La Red Metropolitana se constituyó de manera formal a iniciativa de Carmen Ruiz Nakasone, Roberto Pulido Ochoa y Jorge Alberto Chona Portillo, académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Los dos primeros han impulsado desde 1991 el proyecto de investigación conocido como Pilec (Proyecto de Intervención: la Lengua Escrita, la Alfabetización y el Fomento de la Lectura). También es importante resaltar la participación de Patricia Ruiz Nakazone —quien labora en el ámbito de educación primaria— en este proyecto. A partir de esta convocatoria se integraron maestros de primaria, preescolar, secundaria y de la UPN del Distrito Federal y Estado de México y se realizan los primeros encuentros en el año 2005.

Es importante resaltar que varios de los integrantes de la Red Metropolitana además han tenido experiencias de participación en otros colectivos magisteriales, especialmente en la Red

* Académico de la Unidad UPN 096, integrante de la Red Metropolitana de Lenguaje, miembro fundador del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

de Maestros de Fomento a la Lectura de Iztapalapa, en donde desarrollaron proyectos a finales de los noventa. Otros compañeros han tenido una destacada participación en el movimiento sindical de la sección 9 democrática y de la sección 10 con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (opositora al sindicalismo corporativista de Elba Esther Gordillo, dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación). También participan profesores vinculados con el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, grupo identificado con la Pedagogía Freinet y que desde 1987 impulsa la difusión y experimentación de las técnicas didácticas en escuela públicas de nuestro país. Otro elemento que aglutina a los docentes que integran la Red Metropolitana es su participación como estudiantes o académicos de los programas de licenciatura o maestría en alguna unidad del Distrito Federal de la UPN, así es como, además de la UPN Ajusco, participan la Unidad 094 DF Centro, la 095 DF Azcapotzalco y la 096 DF Norte.

Además de su participación en otros colectivos magisteriales, también se han identificado por pertenecer a ciertas regiones de la zona metropolitana del Distrito Federal: Iztapalapa, Tláhuac, Milpa Alta, Tlalpan y Cuajimalpa. En el caso del Estado de México, han participado un núcleo importante de profesores de Ecatepec (por cierto, identificadas por el diplomado de Fomento de la lectura y producción de textos en educación básica que se impartió en la Unidad UPN 153 Ecatepec entre 2007 y 2009) y han asistido docentes de Tultitlán, Cuautitlán y Tecámac.

NUESTROS PUNTOS EN COMÚN

La Red metropolitana tiene como punto de partida el trabajo desarrollado en el diplomado Fomento de la lectura y producción de textos en educación básica. Dicho diplomado se desarrolló con docentes oaxaqueños en 1994 y en la Ciudad de México se impartió con maestros de la región de Iztapalapa en 1996. El diplomado representó un parteaguas para los docentes que además de identificarse con el movimiento sindical democrático encontraron un espacio de formación y construcción pedagógica. Tan es así que el diplomado, además de contar con el aval

La experiencia que aquí se narra, es la historia de un grupo de maestros de educación básica y de la Universidad Pedagógica Nacional quienes, convencidos de que la escuela puede cambiar más allá de los estereotipos de las políticas educativas sexenales, han conformado la Red Metropolitana de Lenguaje (Distrito Federal y Estado de México). Es la historia de un grupo de maestros convencidos de construir una alternativa para la escuela donde los protagonistas son los estudiantes, los maestros, los padres de familia y la comunidad. Es la historia de los encuentros permanentes, donde se discute, se escribe y se elaboran propuestas pedagógicas de manera colectiva.

Palabras clave: maestros, educación básica, red, pedagogía, educación alternativa, lenguaje, encuentros.



The experience told here is the story of a group of elementary school teachers from the National Pedagogical University, who were convinced that school can change beyond the stereotypes of the six-year education policies. They have made the Metropolitan Network of Language (in Federal District and Mexico State). It is the story of a group of teachers who believe in building an alternative school where the protagonists are students, teachers, parents and the community. It is the story of standing meetings where we discuss, write and produce educational proposals collectively.

de la UPN, ha motivado a que los docentes se vayan agrupando y generen espacios de encuentro. Dichos espacios se han identificado como las redes.

En el caso de la Red Metropolitana, cabe resaltar que además el diplomado ha permitido el encontrarnos y dialogar con Josette Jolibert acerca de su Pedagogía por Proyectos. Dicho diálogo nos ha llevado a poner en práctica las propuestas de Jolibert y compartir en los encuentros nuestras experiencias.

En el desarrollo de las redes nos hemos encontrado con otros colectivos docentes de diversos países que trabajan proyectos de lenguaje, así como la Pedagogía por Proyectos: Colombia, Argentina, España, Venezuela y Brasil. Dichos encuentros nos ha motivado para seguir trabajando en este esfuerzo pedagógico.

SOBRE LAS REDES

En alguna reunión un compañero maestro explicaba que las redes en México son como las utilizadas en Janitzio, redes de mariposa, las cuales tienen uniones a través de nodos que permiten la pesca, pero al ser onduladas logran un efecto que garantiza atrapar más peces. Las redes son estructuras sociales que los individuos construyen con un fin común y que tienen una organización de carácter horizontal. Por ello es que hemos preferido utilizar el término de redes para señalar que nuestro compromiso es horizontal, así como la toma de decisiones.

Es la nuestra una red de maestros, cada uno contribuye desde su hacer y compromiso pedagógico. La Red Metropolitana es posible ya que los maestros combinamos nuestra práctica en cada aula o espacio educativo con el encuentro sabatino de análisis y reflexión de nuestra práctica.

La Red Metropolitana además es parte de otras redes: con Oaxaca y Monclova constituyen una red nacional. Pero además con Colombia, Argentina y Brasil también hacemos una red mayor.

En la Red Metropolitana se considera que cada quien participa con el tiempo y el compromiso que

considera pertinente. Claro está que existe una autorregulación a partir de ciertas metas en común que trazamos: analizaremos el texto de Josette Jolibert, escribiremos nuestras experiencias, vamos a organizar un encuentro de maestros. ¿Cómo logramos conseguir nuestras metas? A través de responsabilidades que vamos asumiendo porque sabemos que ello garantiza el funcionamiento de la red.

LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

La Pedagogía por Proyectos es la concreción de una propuesta pedagógica que tiene sus raíces en toda una corriente de renovación de la escuela y sus prácticas educativas. Su génesis se presenta con el movimiento de la Escuela Nueva. En esta tradición, Josette Jolibert desarrolló en los años setenta tanto los sustentos como la metodología de trabajo. Su práctica transcurrió en escuelas de educación básica francesas para llegar a Chile, donde se instrumentaron bajo la asesoría de la propia Jolibert. Esta experiencia en Chile abrió la puerta de otros países de América Latina: Colombia, Argentina, Venezuela y México.

Josette Jolibert nos ha acompañado en varias ocasiones y nos ha alentado a practicar esta propuesta.

La Pedagogía por Proyectos resulta una iniciativa que satisface nuestras necesidades como docentes y coincidimos con ella porque:

1. Toma como centro del trabajo educativo a los estudiantes y sus necesidades.
2. El maestro participa con los estudiantes en el grupo en una relación democrática, actúa como un mediador de aprendizajes sin renunciar a ser un informador sagaz.
3. Hay una propuesta sistemática sustentada en los avances teóricos de la lingüística, los estudios de cognición y la teoría sociocultural.
4. Los proyectos son propuestos por los niños y los docentes a partir de las necesidades específicas de cada grupo en un ambiente de vida cooperativa.

5. Los niños y maestros se asumen como lectores y productores de textos completos y contextualizados.
6. Se practica una reflexión metacognitiva y metalingüística regular como parte de un proceso de la evaluación de nuestros aprendizajes.
7. Se establece una mayor comunicación con los padres de familia y la comunidad.
8. Se buscan alternativas de solución a los problemas de nuestras comunidades.

¿QUÉ HACEMOS LOS SÁBADOS?

Cada 15 días, y a veces cada semana, nos reunimos en un local que los compañeros del Comité Sindical del Instituto Nacional de Antropología e Historia nos prestan. Antes en la calle de Jalapa, actualmente en la calle de Puebla 95 de la colonia Roma, en el Distrito Federal. En dichas reuniones establecemos un orden del día y un compañero va coordinando la sesión. Las tareas se atienden y cada integrante tiene derecho a la palabra.

En algún momento iniciamos la exposición sobre cómo estamos implementando la Pedagogía por Proyectos en nuestra aulas. Exponemos y se abre un periodo para preguntas, recomendaciones y aclaraciones. Sabemos que además tenemos que apropiarnos con mayor énfasis de la escritura, por ello las experiencias las vamos registrando y son parte de nuestro trabajo para el encuentro. En las sesiones hemos pasado por diferentes estados anímicos: de sorpresa y satisfacción hasta el llanto y la frustración. La red no sólo ha sido un espacio catártico, también reflexionamos sobre la solución de los problemas que nos plantea cada compañero docente en el nivel educativo en que labora (preescolar, primaria, secundaria, media superior, licenciatura y maestría).

Las sesiones de trabajo nos han permitido a su vez ir analizando la viabilidad de la Pedagogía por Proyectos. Hemos descubierto que hay varias tareas que debemos trabajar:

1. La selección del proyecto a través de los intereses y propuesta de los niños. Dicha selección se ha dificultado porque nos ha llevado a reflexionar cómo al interior de un grupo se propone un proyecto que responde a las expectativas de todos y no sólo de un niño o del maestro.
2. La habilidad para actuar como mediadores de aprendizajes a través de las preguntas que hacemos a los niños. Preguntas inteligentes que vayan potenciando la reflexión y construcción de los proyectos.
3. Cómo desarrollar el análisis-comprensión a partir de la interrogación de los textos y la producción de escritos.
4. El análisis de la reflexión metacognitiva y metalingüística como elemento básico en la apropiación de los aprendizajes y como elemento de la evaluación cualitativa.
5. Cómo identificar los textos completos contextualizados o auténticos y cómo irlos incorporando en el desarrollo de los proyectos.
6. La conjugación entre los aprendizajes desarrollados en los proyectos y los contenidos de los programas escolares.
7. Las dificultades de la implementación de la Pedagogía por Proyectos con las tradiciones y políticas educativas que están presentes en cada una de nuestras escuelas.
8. La instauración de una cultura de la escritura para registrar nuestras experiencias y la de los estudiantes.
9. La incorporación y recreación de otras experiencias pedagógicas, en especial las Técnicas Freinet.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Esta es una historia inconclusa y que se irá recreando. Dar cuenta de esta experiencia es también un reto para quienes integramos la Red Metropolitana. Sabemos que es posible y que además no estamos solos. @

El infierno prometido en *Ensayo sobre la ceguera*

Gilda Rocha Romero

*¿Cómo se puede ser optimista cuando todo esto
es una extensión de sangre y lágrimas?*

*Ni siquiera vale la pena que nos amenacen con el infierno,
porque ya tenemos infierno. El infierno es esto.*

José Saramago

José Saramago (1996). *Ensayo sobre la ceguera*. Madrid: Alfaguara.

La trama de la obra es, en realidad, sencilla. Inicia en un momento en que la civilización-orden se expresa de manera intensamente violenta: caos vial en la gran ciudad, luces de semáforo, calles de asfalto, numerosos coches, paso peatonal, automovilistas agresivos y desesperados en posición de arranque como “caballos nerviosos que vieran la fusta alzada en el aire”.

El caos, dentro del caos vial, termina por imponerse con el primer personaje que queda ciego. A partir de este instante, el relato va a avanzar en la intensidad del desorden. La ceguera, siempre inexplicable, se extiende como una epidemia. Para evitar el contagio, los ciegos son aislados en un manicomio; la narración se centrará, ahora, en lo que pasa en este espacio que se opone al mundo exterior.

La vida en el manicomio poco a poco se va convirtiendo en un infierno: olores nauseabundos (mierda, sudor, suciedad de cuerpos, cadáveres, heridos, sangre), luchas encarnizadas

por la comida, desconfianza, agresión, golpes, abusos, asesinatos, engaños, violaciones, guerra... lo cual culmina en un incendio que hace salir a los ciegos.

El espacio en que se mueven ahora los ciegos es la ciudad: otro infierno. Deambulan los ciegos, cayéndose, pisándose, muriendo y matando en busca de comida. De las instituciones que organizan el sistema social no queda rastro.

El relato pues se consume en dos laberintos: manicomio y ciudad. Es tal



el horror en que se convierten los ciegos que no se les puede nombrar, ni ellos mismos parecen merecer nombre. El mismo narrador se refiere a ellos no por el nombre de pila, sino utilizando un rasgo caracterizador: el primer ciego, la mujer del primer ciego, el médico, la mujer del médico, el niño estrábico, el ciego de la venda negra, la chica de las gafas oscuras, la ciega de los insomnios, etcétera.

El nombre, la palabra, el lenguaje escrito, considerado por la tradición

como la evidencia de la inteligencia humana, parecieran estar proscritos. En efecto, la palabra surge para nombrar las cosas que se ven, no hay palabras que designen lo que no se ve o se percibe.

Es significativo que el narrador enuncie su relato en un estilo de la lengua coloquial, la cual es empleada también por los personajes en la gran cantidad de diálogos que mantienen. El excesivo uso de refranes populares y de expresiones hechas y gastadas, automatizadas, no les permite decir nada nuevo, parece responder a la costumbre de ver siempre de la misma manera que equivale a no ver.

En esta historia de destrucción, sólo un personaje, la mujer del médico, es inmune a la ceguera. Junto con su marido ciego, ella organiza a un grupo de ciegos que mantendrá unido hasta el final y logrará salvar del cataclismo. Este grupo establece un contraste con todos los demás ciegos, por estar guiado por una vidente cuya preocupación es “ayudar”. Ella concentra los atributos de solidaridad, amor, respeto, comprensión, inteligencia, que le dan fuerza física y moral para asegurar a los que considera suyos. El precio es muy alto: el ser testigo ocular y víctima de comportamientos muy mezquinos y despreciables.

En realidad, el juego de Saramago radica en que si el ser humano no ha querido “ver”, entonces no le sirven los ojos, se los quita y surge inmediatamente el horror que es imposible nombrar; así lo advierte uno de los personajes, la chica de las gafas oscuras, cuando dice: “Dentro de nosotros hay algo que no tiene nombre, esa cosa es lo que somos”. @

Cartas del lector

Agradezco la oportunidad que me brindan para plasmar unas palabras en relación con la revista *Entre maestr@s*. En ésta vamos a encontrar una serie de inquietudes, reflexiones y saberes por parte de los profesores de educación básica que cuentan con una infinidad de conocimientos y experiencias en el campo de la educación, enriqueciendo con esto la labor educativa.

Permitirme leer esta revista, crea en mí una gran inquietud y reflexión sobre mi práctica docente, además de que puedo encontrar una gran cantidad de actividades enfocadas a la corriente constructivista, retomando a los grandes teóricos de la educación que han influido en mí de manera significativa, creando un cúmulo de conocimientos sobre sus teorías para el crecimiento y desarrollo de mi labor educativa como docente.

Otra ventaja de tener a la mano esta revista, es que nos proporciona una serie de actividades de lectura y escritura, así como de cualquier otra área de conocimiento, con propuestas de actividades creativas, dinámicas y divertidas, de profesores, alumnos e investigadores, tanto mexicanos como del extranjero, que al ponerlas en práctica enriquecen mi saber.

Leer las investigaciones y propuestas de trabajo despierta en mí la imaginación y el interés por retomar algunas y ponerlas en acción en mi aula, y continuar superándome como persona y en el trabajo que desarrollo. Contar con los artículos de escritores extranjeros nos brinda la oportunidad de tener una idea de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en esos países y los resultados de estas actividades de innovación.

Como es sabido, todo cambio crea temor, pero debemos saber enfrentar la realidad y ponernos firmes para encarar los nuevos retos que la vida nos da. Para ello, la lectura de la revista nos dota de una gran gama de aprendizajes, retomando los problemas más actuales que estamos viviendo dentro de nuestras aulas y en la sociedad.

Quiero reconocer el esfuerzo y el trabajo realizado para poder publicar esta revista y por los contenidos de la misma. A la vez, agradezco y envío un cordial saludo a las y los profesores que comparten con nosotros sus experiencias y saberes a través de sus artículos. @

*Constantino Lemus Sánchez**

cons_lemus@hotmail.com

* Profesor en Educación Básica en el DF. Pasante de la Licenciatura en Pedagogía, UPN.

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.

PALABRAS

danzantes

Angélica Jiménez Robles*

angelicajimenezrobles@yahoo.com.mx

Para practicar

*Las palabras son danzantes, viajan por el aire,
a veces en las piedras, o en la madera,
también lo hacen en hojas, máquinas y cables.*

La cultura escrita tiene dos comienzos: uno es el que contempla la historia de la humanidad y el otro es el individual, la trayectoria de cada persona en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Ong, 2008, p. 25). Conocer la historia universal de la cultura escrita nos ayuda a comprender cómo funciona, y con ello “lo que tenemos y lo que debemos conservar” (Deacon en Wolf, 2008, p. 43); también nos permite reconocer nuestros propios procesos de aprendizaje y favorecer los de nuestros estudiantes. El comienzo de la cultura escrita de la humanidad de una u otra manera impacta la nuestra, la propia.

Hablar es una condición natural de los seres humanos. Los circuitos y las conexiones del cerebro están diseñadas para dos procesos cerebrales básicos: la visión y el habla. La oralidad es natural porque “hablar equivale a ser humano” (Ong, 2008, p. 25).

Ante la importancia de la oralidad, surge una pregunta: ¿qué lugar tiene la cultura escrita? Empezaremos por señalar que los seres humanos “no nacimos para leer” (Wolf, 2008, p. 20) o en palabras de Ong, “la escritura es completamente artificial” (1982, p. 84). Lo cierto es que los seres humanos inventamos la lectura y la escritura porque en el diseño del cerebro humano no está contemplada la cultura escrita, para que los seres humanos pudiéramos acceder a ella fue necesario “establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes” (Wolf, 2008, p. 20). Gracias a la plasticidad del cerebro humano, hoy en día la mayoría de las personas somos grafo-dependientes, casi ningún suceso significativo se produce sin la documentación escrita, estamos in-



Tablilla escrita en persa antiguo.
(Foto: Universidad de Chicago)

* Maestra en Letras Hispánicas. Académica en la Unidad UPN 095. Integrante de la Red Metropolitana de Lenguaje.



mersos en una cultura escrita, no podríamos funcionar sin leer y escribir (Olson, 1998, p. 21). Si los seres humanos un día amaneciéramos sin saber leer y escribir, el mundo sería un caos, y surge otra pregunta: ¿cómo llegamos a depender de la cultura escrita?, si hace algunos milenios había sociedades complejas basadas en la oralidad.

La escritura es el fruto de un largo proceso histórico, no es un invento que surge en un momento determinado. Aparece aproximadamente en 3300 a.C/a.e.v en Sumeria, el actual Irak. Florece más tarde en China y Egipto, probablemente como producto de la influencia sumeria. Como hecho independiente, aparece en México en el año 600 e.v. (Madrugá, 2006).

La escritura en Sumeria se da después del neolítico, cuando ya se tienen avances decisivos como la agricultura, la ganadería, el transporte terrestre y marítimo en una sociedad compleja económica y culturalmente.

La escritura que se utiliza hoy en día, con excepción del chino y el japonés, se basa en un sistema alfabético, en el que cada signo gráfico y cada letra representa un único fonema. Aunque el sistema alfabético es más complejo y sustancioso, también es el más económico desde el punto de vista cognitivo. Es un hecho que nuestros antepasados inventaron el lenguaje porque lo necesitaban para “pensar, aprender y comunicarse” (Goodman, 2006, p. 49). Y nosotros seguimos transformándolo, reinventando diferentes formas de comunicación, de acuerdo con las nuevas necesidades que generamos. Ante la pregunta, ¿en 50 años cómo será la escritura? No sabríamos qué contestar, nos hace falta el genio de Leonardo da Vinci o la creatividad de Julio Verne para imaginarnos el año 2061.

OCASIONES PARA ESCRIBIR

En este documento deseamos proporcionar a los maestros algunos “pretextos” para que sus alumnos escriban textos reales (Goodman, 2006), para que recreen con la escritura, para que sus escritos lleguen a alguna parte, para que alguien los lea y para que de alguna manera tomen conciencia del largo camino que ha recorrido la lengua para que ellos escriban en cuadernos, computadoras y celulares. También se pretende que los estudiantes sepan que las palabras no siempre han viajado en papel.

A las ideas, estrategias o actividades que proponemos aquí les llamamos *Ocasiones para escribir*, porque realmen-

te son pretextos para producir textos que tienen como fin ser leídos. Estos escritos pueden formar parte de un proyecto o bien apoyar o enriquecer las diferentes tareas cotidianas de las asignaturas.

En este escrito mostramos tres modelos de *Ocasiones para escribir*, a ustedes y a sus estudiantes les corresponde continuar creando otras y transformar éstas. En estos modelos jugamos con diversos materiales: barro o plastilina, papel peyón y hojas de árboles y de papel. La intención no es sólo que los estudiantes escriban sobre superficies diferentes al papel bond, sino que comprendan que para llegar a escribir como ellos lo hacen hoy en día, la cultura escrita pasó por un largo proceso evolutivo. Como ejemplo de este hecho, basta con observar que en un escrito antiguo no existía la diferencia entre mayúsculas y minúsculas, no había signos de puntuación, mucho menos espacios entre palabras, o lo que hoy llamamos diseño e ilustración. Este texto es un ejemplo de lo que se llama *scriptio continua* (escritura continua):

“Imagine Most Extosinsi Gnosdepuntuacionsepa Racionesymay UsculaS”

La lengua sigue y seguirá transformándose, basta con observar las palabras abreviadas que utilizan los jóvenes —y los no tanto— para escribir en celular o al chatear; o bien, las nuevas palabras que las academias de la lengua van avalando, así como el surgimiento de nuevos diccionarios que contienen esas transformaciones.

Hay que considerar que los seres humanos de hace algunos siglos no escribían como lo hacemos hoy en día, y que utilizaban los materiales que estaban en su entorno: madera, piedra, hojas de árboles, paredes en cuevas, pieles, cuernos y huesos de animales, arena, telas y hasta su propio cuerpo. En lugar de lápices y bolígrafos se usaban paños, piedras, plumas de aves y algunas otras herramientas.

Experiencias de Ocasiones para escribir

Estas ocasiones para escribir se llevaron a cabo en los salones de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095, en la Licenciatura en Educación Preescolar y en la Maestría en Educación Básica, a su vez los estudiantes-maestros las llevaron a sus salones de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y normal. Los estudiantes de la UPN invitaron a otros maestros y a otros alumnos de sus escuelas a llevarlas a cabo. Hubo escuelas preescolares y

primarias completas que decidieron trabajar con ellas, que las transformaron y rebasaron las ideas iniciales y crearon otras ocasiones para escribir:

Estructura de Ocasiones para escribir

Hay algunas secciones que contienen herramientas para facilitar el trabajo, la primera se llama Capital Cultural, ahí hay más información sobre la historia de la cultura escrita. La segunda sección de herramientas se llama Ayudas y es de utilidad durante el tiempo de escribir y reparar los textos. Otra sección es La Voz de los Maestros y La Voz de los Estudiantes, aquí recuperamos los diálogos y comentarios que surgieron en los salones de clases.

Ocasiones para escribir están estructuradas en cuatro momentos: a) dialogar; b) leer y socializar; c) escribir y d) compartir. En esta primera propuesta se explican más detalladamente los cuatro momentos.

OCASIÓN PARA ESCRIBIR I

Las tablillas de Persépolis

a) En dialogar, se platicará acerca de algunos pasajes de la historia de la cultura escrita, se recomienda contar historias, leyendas y sucesos maravillosos, para interesar a los estudiantes en el tema.

b) En leer y socializar, una vez que se logre que los estudiantes se interesen en el tema, se les invita a llevar a cabo una investigación sobre “Las tablillas de Persépolis” en diferentes fuentes. En la sección Capital Cultural I encontrarán información, les sugerimos que busquen en otros sitios. Tomen en cuenta que la lectura es un proceso de transacción con el texto, por ello, los estudiantes sumarán sus saberes previos con los que construyan para crear su propia versión del texto (Goodman, 2006). De esta etapa pueden surgir interesantes propuestas de trabajo colaborativo que el maestro tratará de promover. El resultado puede ser compartido de diferentes maneras: líneas del tiempo, presentaciones orales, trípticos, en Power Point o alguna otra que surja en el colectivo.

c) En este momento se les invita a los estudiantes a escribir un texto real en barro, adobe, plastilina o masa elaborada mitad de sal y la otra mitad de harina de trigo, o algún otro material. En una escuela escribieron sobre masa para hacer galletas, las hornearon y después de leer las tablillas

se las comieron; en otra, las hicieron de mastique que un alumno tenía en su casa. Como señalamos en la sección Capital Cultural I, las tablillas se sellaban para garantizar la autenticidad de las mismas, los sellos que se utilicen para quintar sus tablillas pueden ser objetos con relieve: una moneda, un anillo, la tapa de algún producto, o bien, pueden aprovechar la oportunidad para hacer sellos originales tallados en papa, madera o plastiloca.

¿Qué texto puede ser? Alguno que sea real, es decir, que sea el producto de las necesidades de comunicación de los alumnos, como cartas, cuentos, adivinanzas, explicaciones de fenómenos naturales o sociales, retos matemáticos de la vida cotidiana, las cuentas de la cooperativa, invitación al festejo del día de la madre, al festival de navidad, etcétera.

Antes de escribir la versión final en las tablillas, se sugiere hacer al menos un borrador; en la sección Ayudas, les proponemos algunas sugerencias para acompañar el proceso de escritura.

Ayudas

Acompañar a los estudiantes durante la etapa de reparación de los textos es importante. Les proponemos hacerlo por medio de este programa de ayudas. Cuando los estudiantes lean sus escritos en el aula se sugiere que los comentarios que se hagan no sean para descalificarlos, lo primero es dejarlos leer completamente su texto, sin censurar ni su forma de leer, ni de escribir; criticarlos puede inhibirlos. Es decir, respetar al escritor y a su texto. El programa consiste en hacer comentarios y preguntas de dos tipos: ayudas cálidas y ayudas frías (Sánchez 2010).¹ Las primeras consisten en preparar a los alumnos a interpretar sus dificultades, con el fin de facilitar los procesos emocionales que acompañan a toda tarea compleja, para ello se brindarán palabras para “apoyar emocionalmente” como: “es un texto interesante” o “cómo se te ocurrió incorporar esa historia”. No se trata de hacer comentarios falsos para hacer sentir bien a los escritores;

¹La propuesta de Emilio Sánchez Miguel va dirigida hacia la comprensión lectora, esta es una adaptación al proceso de escritura.

no obstante, es de esperarse que todos los textos de los estudiantes, así como tienen errores también tengan aciertos, y hay que destacar éstos.

Las ayudas frías van dirigidas a reparar confusiones que se pudieran tener en el significado de palabras, en la estructura del texto, en falta de claridad, en el uso equivocado de los signos de puntuación y en la información incompleta. Los comentarios pretenden que los escritores descubran y reparen sus errores.

Hay que destacar que las reparaciones las va hacer el escritor y no el maestro, para ello, el escritor tomará conciencia de sus errores. El maestro evitará mostrar los errores y decir cómo deben corregirse, para permitirle al estudiante avanzar en la reparación de su texto.

d) En este último momento, compartir, se genera el espacio y el tiempo para mostrar el trabajo, puede ser a los padres de familia, a los compañeros de otros grupos o en el mismo grupo.

Capital Cultural I

Las tablillas de Persépolis

Durante las excavaciones realizadas en Persépolis en 1933-1934, en el archivo administrativo de Darío se encontraron unas 30 mil tablillas de arcilla, de las cuales hasta ahora sólo se han publicado una décima parte. Las tablillas de Persépolis son pequeñas figuras planas de arcilla de 5 a 10 cm en las que los escribanos registraban la información de los asuntos administrativos del imperio (509-494 a.C.). Se trata de la contabilidad de productos en especie, lo cual nos indica que Persépolis era el centro administrativo. Persépolis se encuentra en la región hoy identificada como el sur de Irán. Las tablillas surgen por la necesidad de dar testimonio de los pagos y asignación de alimentos como granos, frutas, vinos o animales. Los escribanos eran hombres, mujeres, jóvenes y esclavos. Al terminar de escribir una tablilla le colocaban un sello que aseguraba su originalidad. Están redactadas en lengua elamita.

Evidencias de la experiencia

Los alumnos de secundaria decidieron hacer las tablillas con mastique y utilizaron un lenguaje secreto que comparten entre ellos.



La voz de los estudiantes

“Eso de escribir cartas es cursi”.

Rafa

La voz del maestro

“Para mí fue como: llevar la pluma trotando”.

María de la Luz Ponce



OCASIÓN PARA ESCRIBIR 2

Las hojas verdes que hablan

Los orígenes de la escritura adoptaron una asombrosa diversidad de formas a lo largo de 10 mil años, los seres humanos utilizaron los recursos naturales que estaban al alcance de sus manos, ya sean piedras, pieles de animales, caparazones de animales, nudos de bramante en la cultura inca, papel amate en la época prehispánica, hojas de árboles... la lista es inmensa.

Durante la época de la lucha de Independencia, los insurgentes utilizaron diversas maneras para comunicarse y difundir sus ideas de libertad; cuando no podían conseguir papel, escribían en hojas de árboles, también usaban palomas mensajeras.

En esta segunda ocasión para escribir vamos a utilizar las hojas de los árboles que están a su alrededor. México ocupa el cuarto lugar en el mundo en diversidad de plantas, por ello, seguramente van a encontrar una gran variedad de hojas para escribir, ya sean grandes o pequeñas.

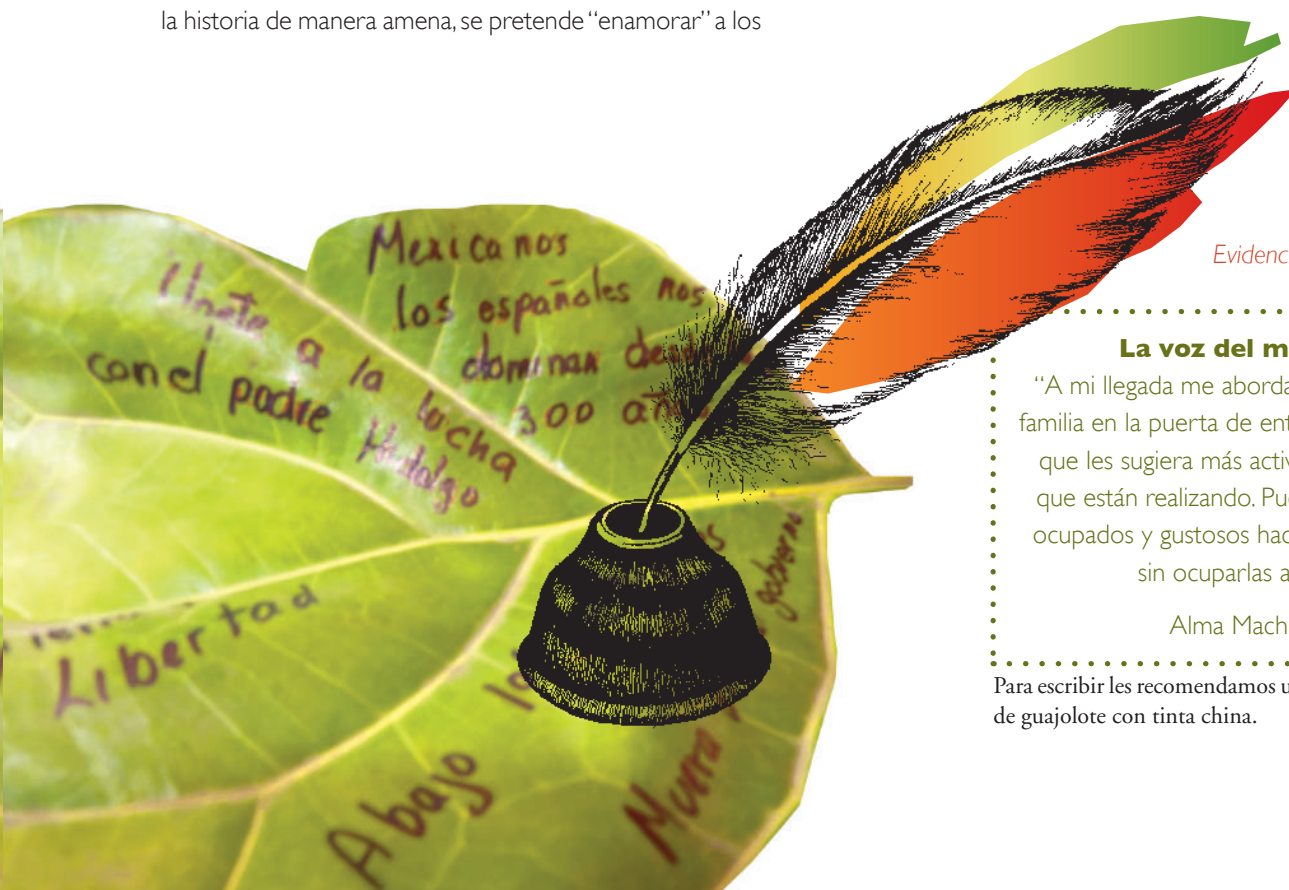
a) En dialogar se platica acerca de varios pasajes de algún hecho histórico que sea de su interés o que forme parte de los contenidos del curso, puede ser la lucha de Independencia, la Revolución mexicana, rusa, francesa, de la primera o Segunda Guerra Mundial. Es necesario platicar la historia de manera amena, se pretende "enamorar" a los

estudiantes de un hecho histórico, que cuenten o narren anécdotas, datos curiosos, dichos, frases, como las que decían las abuelitas: ¿quién mató a Obregón? "Calles... se... la boca".

b) Aquí se propone a los alumnos leer y socializar sobre el hecho histórico que se eligió, no se trata de hacer un estudio exhaustivo, pero sí es importante que sumen sus saberes y confirmen sus hipótesis. Se puede organizar la búsqueda de los materiales por equipos. Los alumnos pueden presentar brevemente sus hallazgos al grupo, se sugiere promover discusiones donde se cuestionen las versiones oficiales de la historia.

c) En este momento se invita a los estudiantes a escribir un texto real sobre algún aspecto del periodo estudiado, por ejemplo, pueden redactar su propia versión del Plan de Ayala, hacer mensajes para promover las ideas de libertad. También pueden escribir algunas ideas que consideren que podrían incorporarse a la Constitución para mejorar la vida de los mexicanos. Se sugiere escribir todos los borradores que sean necesarios antes de redactar la versión final en las hojas verdes.

d) Compartir es el momento de mostrar el trabajo, puede ser una presentación en su grupo, ante otros grupos o invitar a los padres de familia. Se sugiere explicar el contexto en el que se utilizaban las hojas como vehículo de expresión.



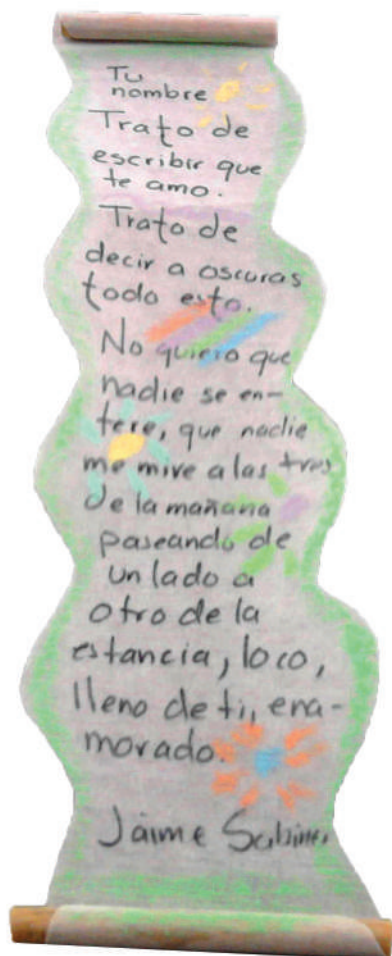
Evidencias de la experiencia

La voz del maestro

"A mi llegada me abordan las madres de familia en la puerta de entrada, pidiéndome que les sugiera más actividades como la que están realizando. Pues se mantienen ocupados y gustosos haciendo sus tareas sin ocuparlas a ellas".

Alma Machuca

Para escribir les recomendamos usar plumines y plumas de guajolote con tinta china.



Los estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y normal vivieron la experiencia de escribir en rollos.

OCASIÓN PARA ESCRIBIR 3

El rollo de palabras

Para continuar con el recorrido de la historia de la escritura, se invita a los estudiantes a escribir una carta personal o un poema en un rollo de papel peyón o en hojas de papel bond. Se sugiere preparar el papel (peyón o bond) al mojarlo en café disuelto en agua, después dejarlo secar antes de escribir en su superficie. Esta preparación dará al papel la apariencia de ser antiguo, además de un olor exquisito. El rollo puede medir 20 cm de ancho por 30 cm de largo.

Esta experiencia involucra la escritura y las emociones, los escribanos tendrán la oportunidad de decir por escrito aquello que no hayan podido decir con palabras.

Leer y escribir en rollo es una experiencia diferente a hacerlo en libros y cuadernos, porque no existen las separaciones entre las páginas; en el rollo se lee de corrido y el texto se concibe desde una perspectiva global. No es tan fácil regresar o avanzar para buscar alguna información como sucede con páginas numeradas.

- En dialogar se platica acerca de la historia de la lectura y escritura en rollo, para ello les recomendamos leer la información de la sección Capital Cultural II.
- Ahora invitamos a los maestros a leer en voz alta alguna carta, o algún relato en el que “la carta” sea un detonante que impulse a los estudiantes a escribir. Les sugerimos el cuento de Gregorio López y Fuentes: *Una carta a dios*, que encontrarán en cualquier buscador de internet o en alguna antología de narrativa mexicana del siglo xx. Si han decidido trabajar lírica, entonces la sugerencia es leer poesía en voz alta, elijan aquellas obras que sean del interés de los estudiantes y que estén escritas con un lenguaje bello.
- En este momento se invita a los estudiantes a escribir una carta o un poema de acuerdo con la propuesta que han elegido. Consideren hacer las reparaciones necesarias antes de escribir la versión final.
- Compartir su texto con otras personas es una recompensa al esfuerzo, en el caso de las cartas –si desean hacerlo–, se las entregarán a sus destinatarios, aunque también puede suceder que escriban para ustedes mismos. Con los poemas que crearon pueden hacer una antología poética y donarla a la biblioteca de la escuela o del aula.

Evidencias de la experiencia

La voz de los estudiantes

“De pronto sentí que la pluma y la hoja eran mis únicos amigos en ese momento”.

Karina, estudiante de secundaria

La voz del maestro

“Las madres de familia se empeñan en que yo corrija la ortografía como recuerdan que hicieron con ellas, sólo argumenté: que ellos debían hacerlo, pues es su escrito, y será expuesto en una muestra en el patio de la escuela, las mamás al escuchar esto les decían –ya ves te digo que debes revisar bien. Alma Machuca



En algunos de los textos creados por los estudiantes, es interesante observar que ellos hacen relaciones entre la fonología y la ortografía de algunas palabras, por ejemplo, “qomo-como”, que se escuchan de la misma manera. En estos casos el alumno inventa su propia ortografía al utilizar un sistema personal, mas allá de la apariencia de los caracteres; es decir, aplica sus propias reglas de acuerdo con sus necesidades (Goodman, 2006).

Ayudas

De acuerdo con Goodman (2006), las personas inventan reglas que producen formas ortográficas posibles. No debemos preocuparnos tanto por estos textos, porque en realidad podemos entender la escritura, aun cuando tenga ortografía inventada. La práctica de la lectura y la escritura es la forma de llegar a la ortografía “convencional”, aunque hay que señalar que “toma tiempo”. No desesperemos. Goodman señala que incluso en los estudiantes de educación superior se puede ver ortografía personal. Por eso, mientras se llega a la ortografía convencional se sugiere no tachar, o pedir a los alumnos que hagan planas de palabras para reparar su ortografía personal, porque no se resuelve con las repeticiones, hay que comprender que es parte de un proceso. Los especialistas consideran que hay que dar la oportunidad a los escritores de que vayan descubriendo las diferencias entre su ortografía y la convencional. Estas oportunidades llegarán, indiscutiblemente, con buenas prácticas.

Capital Cultural II

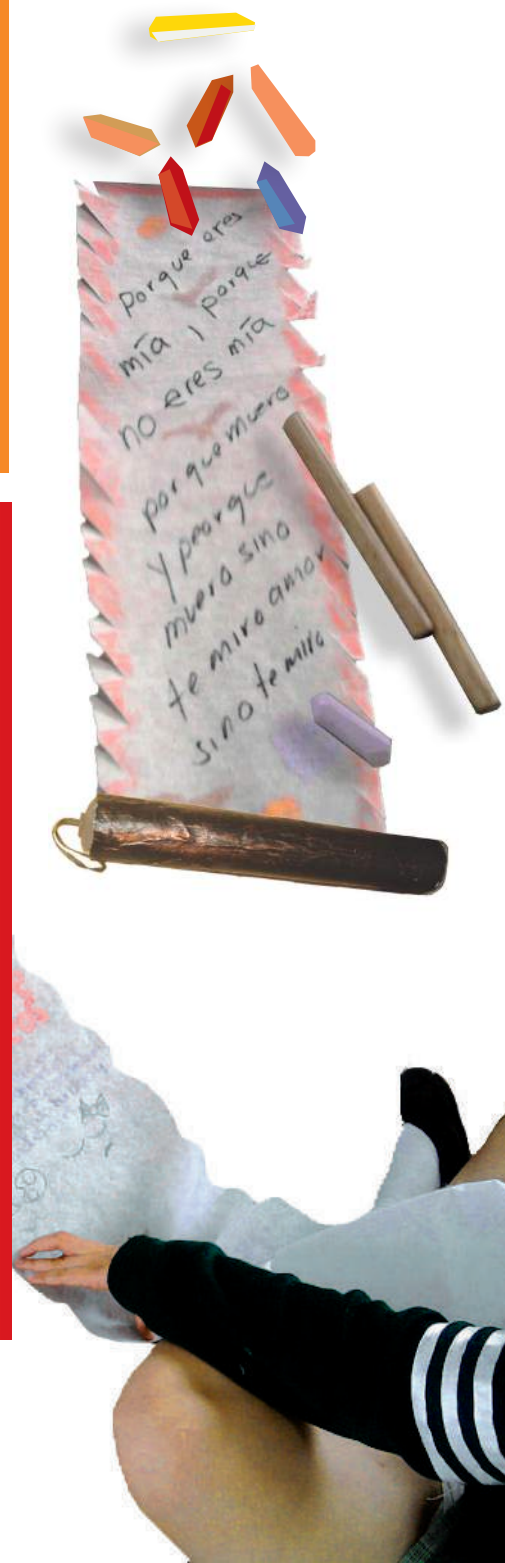
Hasta los siglos II y III d. C., en las antiguas culturas del mundo occidental “leer un libro” era “leer un rollo”. Se tomaba el rollo con la mano derecha y se iba desenrollando con la izquierda. También se utilizó un atril de madera que mantendría el rollo extendido mientras se leía, apoyado en el regazo de un lector sentado o montado sobre un soporte. Los rollos podían tener una o más columnas y los había ilustrados, en los que los ojos de los lectores leían secuencias de imágenes.

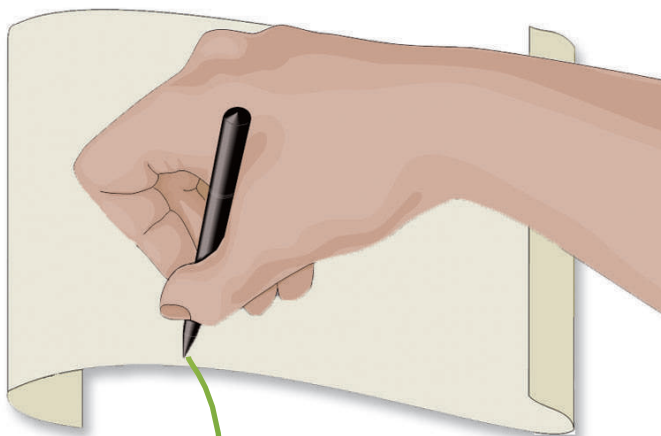
Las situaciones de lectura eran diversas, las descripciones iconográficas muestran a lectores solos o frente a un auditorio que escucha, los maestros leyendo a sus alumnos, o bien, a un orador que declama su discurso con el escrito frente a sus ojos.

Los lugares donde se realizaba la lectura eran variados: era común ver un viajero leyendo en un carruaje o comiendo, o a un adolescente de pie leyendo en una galería; incluso durante la caza, entreteniéndose las interminables horas de espera.

Como sucede hoy en día, los niveles de adiestramiento eran variados, desde los mínimos indispensables hasta un aprendizaje avanzado y dominio perfecto.

Aprendían a escribir antes que a leer, por ello si un alumno suspendía su adiestramiento en los primeros años, sólo alcanzaba el aprendizaje de la escritura. El aprendizaje de la escritura y la lectura iniciaban con el conocimiento de las letras, después asociaciones silábicas, de palabras completas y al último las frases. En la lectura poco a poco se llegaba a la *enmendata velocitas*, es decir, a una





considerable rapidez sin errores. La manera más habitual de leer era en voz alta y la silenciosa era más escasa.

Salvo el caso de los lectores profesionales, la lectura era una operación limitada por varios motivos, por ejemplo, el tipo de letra que se utilizaba, "librera", caligráfica, semicursiva, cursiva y adornada con complicados lazos; algunos tenían habilidades para leer unas letras y a veces otras no. Otro factor era la *scriptio continua*, muy arraigada en el mundo griego. La escritura era confusa por ser continuada, sin separaciones entre las palabras, y para unos ojos no adiestrados dificultaba la individualización de la separación de palabras. Aquí, el oído y la articulación vocálica, más que la vista, ayudaban a separar palabras y frases y construir sentido. El *scriptio continua* proporciona un texto neutro al lector, en el que éste era quien marcaba divisiones y pausas por iniciativa propia. Para leer de este modo se requería un alto grado de experiencia, una adecuada habilidad para dividir las palabras, señalar pausas, iniciar frases interrogativas o estructuras rítmicas; es decir, la complejidad para que el lector construya su propio texto.

En resumen, la lectura y la escritura de rollos no era sencilla, ya que no existían ciertas marcas textuales que facilitaran esta tarea.

Referencias

- Cavallo, G. y Chartier, R. (coords.) (2009). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós (Maestros y enseñanza).
- Olson, D. R. (1998). El mundo sobre el papel. *El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa (Lea).
- Ong, W. (2000). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Sánchez, M. E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó (Crítica y fundamentos, 27).
- Wolf, M. (2006). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. México: Ediciones B.



La sobrevivencia escolar: hacia la representación de los estudiantes en el cine

Para abordar la representación del estudiante en el cine, estamos considerando la manera en que se presenta la institución escolar como formadora de sujetos. Así, podemos reconocer, a grandes rasgos, tres categorías de cómo se vislumbra el papel educativo de la escuela:

1. La escuela como institución autoritaria porque se impone, marca y transforma los instintos del individuo.
2. La escuela como una institución democrática que presupone que el sujeto aprende a tomar decisiones entre las necesidades instintivas y las necesidades culturales: biología *vs.* cultura. Educar implica enseñar y aprender a ser libre.
3. La escuela como una institución débil o desdibujada en la que el sujeto parece estar ahí de forma absurda o incomprensible.

Algunas de las películas que podemos mencionar de la primera categoría, es decir, donde la escuela aparece como una institución autoritaria son: *Cero en conducta* de Jean Vigo (Francia, 1933), *Los 400 golpes* de Truffaut (1959), *Locuras de muchachos* de Ake Sandgren (Suecia, 1993), y *El pequeño Vanya* (Andrey Kravchuk. Rusia, 2005). Allí los alumnos se viven como individuos sometidos, subyugados, por lo que muestran resistencia, rebeldía e incomprensión a los procesos de formación y enseñanza a los que se ven sujetos. En otras películas el conflicto se centra en esa oposición rígida y autoritaria pero en la historia existe algún docente o educador que transforma parcialmente las condiciones instituidas, como en el caso de *La Sociedad de poetas muertos* (Weir, EUA, 1989), o *Los coristas* (Barratier, Francia/Suiza/Alemania, 2004).

De las cintas en que se vislumbra la escuela como institución democrática podemos mencionar: *Al maestro con cariño* de Clavell (Reino Unido, 1967), *Con ganas de triun-*

far (Menéndez, EUA, 1987), *Apóyate en mí* (Avildsen, EUA, 1989), *Mente indomable* (Gus Van Sant, EUA, 1997), *Ni uno menos* (Yimov, China, 1999), *Ser y tener* (Philibert, Francia, 2002), y *Escritores de la libertad* (LaGravenese, Alemania/EUA, 2007). Aquí la escuela y la educación destacan el valor de la libertad como capacidad de hacerse responsable de las decisiones. Los alumnos se encuentran en dilemas en los que deben elegir, y los educadores (o alguno de ellos) no imponen o resuelven sus problemas, más bien ayudan a plantear sus conflictos al comprometerse con las elecciones.

Hay una gran cantidad de filmes poco considerados y analizados que abordan lo escolar en un tono de comedia y que nos muestran una visión de la escuela como una institución débil, en la que la ley del más fuerte prevalece. En estas cintas, la autoridad es nula, ambigua o francamente ridícula y los estudiantes, metidos en un caldo de cultivo muy propicio para el llamado *bullying*, sobreviven en una particular dinámica de grupos constituidos espontáneamente. Películas como *La venganza de los Nerds* (Jeff Kanew, *Revenge of the Nerds*, EUA, 1984) (con todas sus secuelas) y en filmes más recientes como *Chicas pesadas* (Mark Waters, EUA, 2004), presentan este modo de socialización que ha empezado a reconocerse ahora en las escuelas, pero que siempre ha existido a la sombra del currículum.

Una característica general que descubrimos en este acercamiento a la representación de los estudiantes a través del cine está asociada a la sobrevivencia. Al parecer, los jóvenes y niños de nuestras sociedades contemporáneas viven la socialización como un proceso doloroso y limitante, al que deben sobrevivir.

Gloria Beatriz de la Garza Solís
Armando Meixcuiro Hernández