

# ENTRE MAESTR@S

**Una mirada a la memoria  
escolar: excursiones y paseos  
en las escuelas primarias  
de finales del siglo XIX**

*Rosalía Menéndez Martínez*

**Crueldad, dolor y educación**

*Sonia Míriam Hernández Muñoz*

**Los futuros maestros  
y su primer contacto  
con la realidad de las aulas**

*María del Mar Sanjuán Roca*

*María José Méndez Lois*

**La experiencia pedagógica**

*Rita Torchio*



# 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 Psychological 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**

José Luis Cadenas Palma

### **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

### **Asistentes de dirección**

Patricia Ruiz Nakazone

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

### **Coordinador de este número**

Juan Carlos Rangel

### **Consejo Editorial**

Diana Violeta Solares Pineda

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 Makhlouf Akl

### **Fotografía**

Autores de los artículos

### **Edición**

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](http://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 de los autores.

Preprensa e impresión: esta publicación se imprimió en Litografía Mier y Concha, ubicada en Pablo García núm. ext. 245-A, núm. int. 2, local 12, col. Juan Escutia, CP 09100, Iztapalapa, México, DF, tel. 5443 0452.

El tiraje consta de 1000 ejemplares.

## DESDE EL AULA



Interculturalidad activa en la escuela primaria

*Patricia Medina Melgarejo*

6

Con el tiempo y un ganchito o de por qué  
participar en la investigación-acción educativa

*Sara Alicia Andrade Narváez*

14

Una mirada a la memoria escolar: excursiones  
y paseos en las escuelas primarias de finales del siglo XIX

*Rosalía Menéndez Martínez*

20



## DESDE LOS MESABANCOS



Educa Verde: deja huella y siembra un árbol

*María Eugenia Ramos Moreno*

26

## PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Construir el lenguaje del encuentro en la escuela

*Lucía Elena Rodríguez Mc Keon*

28



Migración, trabajo y educación:  
los niños recolectores de café en Puebla

*Teresa Rojas Rangel*

34



Crueldad, dolor y educación

*Sonia Míriam Hernández Muñoz*

44

## ENCUENTARIO

¿Y tu complejidad?

*Edgar Jiménez*

54



## HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Los futuros maestros y su primer contacto con la realidad de las aulas

*María del Mar Sanjuán Roca, María José Méndez Lois*

56

Educación paliativa

*Rita Torchio, María Lourdes Cabanillas, María Campagnucci,  
Franco del Fabbro, María Luz Flores, Pedro Montiel, Gabriela Pepe,  
Zulma Pérez, María Laura Piarristeguy, Ernesto Romero,  
Beatriz Siaba, Irene Tomé*

68



## REDES

El abordaje de una problemática escolar desde la gestión situacional

*Gabriela Fouilloux Morales, María de la Luz Lugo Hidalgo*

78



La experiencia pedagógica

*Rita Torchio*

88

## PARA LA BIBLIOTECA

Imaginario social: creación de sentido

*Ana Corina Fernández Alatorre*

92



## CARTAS DEL LECTOR

*Anabel López López*

94



## PARA PRACTICAR

Y los docentes... ¿preguntamos para evaluar o para resignificar el recuerdo?

*Genoveva Reyna Marín*

# EDITORIAL

**E**n el contexto educativo actual, preguntarnos acerca de la realidad escolar es posicionar la mirada desde el otro, ese otro que no está ahí sólo para ser conquistado o explicado; ese otro que nos interroga, que nos cuestiona y nos interpela, es ese otro imaginario que es un nosotros, como otro modo de ser. En este número de *Entre maestr@s* presentamos experiencias, estudios e investigaciones sobre la realidad educativa, el trabajo y la formación docente.

“Vamos a aprender maaya” o el uso de los derechos lingüísticos para aprender una lengua indígena como segunda lengua, en una población hablante de español en una geografía maya, es la experiencia que Patricia Medina nos ofrece para repensar la educación desde una interculturalidad activa.

En “Con el tiempo y un ganchito”, Sara Alicia Andrade teje la trama de la investigación como una forma de ser y estar en el tiempo y en la historia de la práctica docente, es el habitar la incertidumbre y la duda para sabernos vivos y en transformación.

Rosalía Menéndez nos pone a viajar en el no lugar del tiempo para encontrarnos en plena excursión y paseos en las escuelas primarias de finales del siglo XIX, y apreciar la necesidad de actividades complementarias que favorecen el aprendizaje de los niños: el caso de las excursiones escolares.

Educa Verde, un proyecto de estudiantes de la UPN para sensibilizar, conocer y crear conciencia sobre el cambio climático y la construcción de alternativas para la reforestación de zonas verdes, es la propuesta de los jóvenes universitarios en voz de María Eugenia Ramos.

Continuar leyendo y descubrir otro modo de conocer a partir de construir el lenguaje del encuentro en la escuela, es el planteamiento de Lucía Rodríguez Mc Keon. El diálogo y la conversación –nos señala la autora– son las estrategias básicas para conocer y encontrarnos con el otro, con los otros.

Teresa Rojas nos comparte un análisis sobre la vida de los niños recolectores de café en Puebla. La situación que viven los niños migrantes jornaleros es de una explotación infantil que reduce las posibilidades de asistir a la escuela, así como de obtener aprendizajes significativos, y a pesar de todo la educación como derecho es una esperanza para estas familias migrantes.

En el transcurso de la historia de la humanidad, la crueldad y el dolor se han instituido como referentes cul-

turales. Esta es la reflexión de Sonia Míriam Hernández, al plantearse la necesidad de una educación sin crueldad, con docentes que amen su labor y tengan un sentido ético sobre la docencia.

Allende las fronteras, María del Mar Sanjuan y María José Méndez presentan un estudio sobre la percepción que tienen los futuros maestros sobre las prácticas escolares, así como las materias que los sujetos de estudio consideran que les ayudan en esa inmersión en la práctica. Estos estudios se realizaron con jóvenes estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España).

La educación en el siglo XXI representa un entramado complejo de comprender. En un ambiente de estigmas y discriminación, es conveniente y necesaria una educación paliativa, una forma de mirar al otro como semejante, planteamiento que hacen los docentes de la Red de Maestros Escritores de Buenos Aires, Argentina.

Gabriela Fouilloux y María de la Luz Lugo nos comparten una experiencia del trabajo en red a partir de reconocer la problemática de un niño con problemas de integración, conducta y aprendizaje, para realizar un abordaje colectivo y asumir responsabilidades en la construcción de alternativas de educación.

Rita Torchio recupera la experiencia pedagógica en colectivo, planteándose promover, mediante la educación, procesos de cambio social y contribuir a la construcción de un mundo donde se viva mejor.

Edgar Jiménez contribuye en estas páginas con dos poemas de su autoría.

Para disfrutar de una buena lectura y una gran película, Ana Corina Fernández nos invita a leer *Imaginario social: creación de sentido*, libro de Raúl Andalzúa; por su parte Edgardo Oikión propone el filme *Corazón. Diario de un niño*, para rememorar la figura del apostolado magisterial.

En nuestra separata se presenta una estrategia para la producción de textos y así deslizar la investigación en la escuela, que elaboró Genoveva Reyna Marín, titulada “Y los docentes... ¿preguntamos para evaluar o para resignificar el recuerdo?” @

Jorge Alberto Chona Portillo  
conciencyarte@gmail.com

# Interculturalidad activa en la escuela primaria

Programa Ko'one'ex Kanik Maaya  
(Vamos a aprender maya)\*

Patricia Medina Melgarejo\*\*

patymedx@yahoo.com.mx

## INTRODUCCIÓN

**P**ara el presente artículo se propone una lectura en dos niveles, la del texto y la del subtexto. La lectura del texto implica conocer la experiencia del programa Ko'one'ex Kanik Maaya (KKM) en la enseñanza de la lengua maya a niños en escuelas primarias y secundarias que no pertenecen al subsistema de educación indígena estatal de Yucatán. La acción intercultural crítica y activa del programa consiste en las relaciones múltiples que se ejercen cuando los hablantes del español aprenden a hablar maya, a través de facilitadores indígenas en el contexto de escuelas no indígenas, lo que se configura en una práctica de múltiples significados, pues se abre a la posibilidad de ejercer un derecho social y lingüístico y potencia el conocimiento como forma de comprender el mundo.

El segundo nivel, el subtexto, consiste en la lectura con los recuadros en gris, a los que hemos llamado “Diálogos con la maestra Conchita”, y que suponen el registro de un momento y una frase que cualquiera de nosotros como maestros podemos decir, por ejemplo: “yo no necesito saber de lenguas indígenas y de esas cosas”. Decimos “cualquiera de nosotros” porque se trata de dialogar entre maestros, así, nuestra intención es *localizar-nos*, *ubicar-nos* en nuestras respuestas y poder, por un instante, *comprender-nos* de otras formas.

---

\* Este trabajo es producto del proyecto de investigación concluido: Sistematización de experiencias de educación intercultural en el sureste mexicano. Programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender maya! Maestros que hacen historia (Conacyt/SEP, 2008-2012). Agradezco a mi padre, Néstor F. Medina; y en términos académicos, de discusión y construcción siempre colectiva, a Guillermo Contreras, Alejandro González, María Bonifacia Chi, Eustacio López, Elizabeth López, Madelaine González, Isaac Ángeles y Severo López.

\*\* Investigadora del Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente de la UPN Ajusco; docente del posgrado de Pedagogía de la UNAM.

Hablamos de un programa en Yucatán de enseñanza de la lengua indígena maya en las escuelas primarias, no indígenas, como la tuya, como la mía; nos percataremos de ciertos argumentos que implican a todo maestro, la enseñanza de una lengua nacional, que puede negar en la práctica a otras lenguas. Como maestros a veces percibimos esta situación como “un problema para otros maestros y niños”, no para nosotros que enseñamos solamente en español, es más, ni siquiera reflexionamos al respecto, por pensarlo de forma *normalizadora*: “es que así es...”. Compartimos lo que se comentó con una maestra: “Conchita”, quien pudo llamarse “Lulú” o “Pepe” o “Marthita”. Esperamos que entre estos dos materiales, el texto y el subtexto, encontremos una parte de nosotros mismos y elaboremos una necesaria reflexión docente sobre las prácticas de interculturalidad que construimos cada día en nuestros salones.

#### **Diálogos con la maestra Conchita (1):**

Cuando la profesora Conchita, que participaba en un programa de formación en posgrado y laboraba como maestra de educación preescolar, supo que debía cursar una asignatura sobre “políticas lingüísticas”, comentó lo siguiente:

- “Sabe, jno, no me interesa!”.
- “Mire, en mi salón no hay niños diferentes, no son indígenas, ni migrantes... ¡en preescolar no se necesita!”.
- Al percibir el malestar de la maestra le interrogué: “Perdone pero ¿en qué lengua habla, se comunica y enseña en su salón?”.
- Maestra Conchita: [extrañada]: “¡En español, como debe de ser...!”.

Fragmento (Medina, 2010), disponible en <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisi0/d24/sab1-3.php#inicio>

#### **TEXTO**

Este texto es resultado de un proceso de investigación construido a partir de caminos metodológicos que hoy permiten la *sistematización crítica* (Rosas, 2007 y Torres, 2011) y elaboración reflexiva de una experiencia pedagógica inédita de *educación intercultural*, la cual se está construyendo alrededor de la enseñanza de una lengua in-

Este documento presenta la sistematización del programa *Ko'onex Kanik Maaya* (KKM) “¡Vamos a aprender maya!”, experiencia pionera en México con 20 años en Yucatán. Se analizan las dimensiones de enseñanza de una lengua indígena (maya), como segunda lengua para niños no indígenas, comprendiendo el carácter intercultural-activo del proceso pedagógico en escuelas primarias “generales”. En una lectura inter-textual –interrogantes de la maestra “Conchita”–, se busca generar un diálogo con todos aquellos maestros de educación básica, al reconocerse como ejecutores de políticas lingüísticas, al enseñar en un idioma: el español, para propiciar prácticas interculturales críticas.

*Palabras clave:* inter-aprendizaje, sistematización pedagógica, interculturalidad-ciudadanía activas, enseñanza-segunda lengua, políticas lingüísticas-enseñanza básica.



This paper presents the systematization of the program *Ko'onex Kanik Maaya* “Let’s learn Mayan!” (KKM), a pioneering experience in México with 20 years in Yucatán. We analyze dimensions of teaching an indigenous language –Mayan– as a second language to NON-indigenous children, understanding the intercultural-active character of the teaching process in “general” primary schools. In an inter-textual reading of questions from “Teacher Conchita”, we seek to generate dialogue with all basic education teachers, to recognize themselves as executors of linguistic policies by teaching in one language: Spanish, and so to encourage critical intercultural practices.

dígena como segunda lengua en espacios escolares de educación básica del estado de Yucatán, tal es el caso de la puesta en práctica del Programa K'one'ex Kanik Maaya, ¡Vamos a Aprender Maya! (KKM), el cual es dirigido a estudiantes de educación primaria, cuyos contextos sociolingüísticos en la región denotan poca presencia comunitaria del uso de la lengua *maaya*.<sup>1</sup>

Programa gestado como proyecto piloto, que inicia su instrumentación en 1992 en el estado de Yucatán, y que obtiene en 1996 el carácter de programa. Esta es una experiencia pionera en México que se consolida como propuesta de enseñanza de la lengua maya a niños y jóvenes no indígenas, por lo que se constituye en una propuesta de carácter intercultural, con una presencia de 20 años en la educación básica estatal.

La puesta en práctica actual del programa K'one'ex Kanik Maaya en la escuela,<sup>2</sup> problematiza contenidos de enseñanza, metodologías, relaciones educativas y sociales entre los sujetos implicados en el proceso de formación (facilitadores, estudiantes, familias y comunidades) en espacios cotidianos, dentro y fuera del ámbito escolar.

Es resultado, por una parte, de un complejo campo de relaciones pedagógico-escolares que se materializan por la acción pedagógica de los facilitadores bilingües mayas,<sup>3</sup> cuya función consiste básicamente que en cada una de las escuelas primarias en las que opera el programa (actualmente 88 en el ciclo escolar 2011-2012, con una matrícula de 19 mil 500 niños atendidos), labora un facilitador bilingüe que da clase

de lengua maya; es decir, el KKM se hace presente y se objetiva como trabajo pedagógico.

El facilitador maya imparte sus clases a los estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria; esto se debe a un supuesto lingüístico importante, pues se parte de la alfabetización inicial de los dos primeros grados de educación primaria, por tanto han decidido –como principio educativo de su modelo pedagógico implícito– impartir clases de maya solamente a los niños ya alfabetizados en español, que corresponden a los grados de tercero a sexto de primaria. Los facilitadores trabajan con cada uno de los grupos durante dos o tres horas semanales, con el fin de desarrollar los contenidos que están divididos en 10 temas/contenidos.

1. SALUDAR, el saludo. (Tsiik)
2. LEER o estudiar o contar. (Xook)
3. TRABAJO. (Meyaj)
4. LOS JUGUETES o los juegos. (Baaxal)  
(juguetes – baaxlo'ob los juegos – baaxalo'ob)
5. COMER o comida. (Janal)
6. PASEAR o pase. (Ximbal)
7. FIESTA. (Tha'an) (Fiesta tradicional: U cha'anil kaaj/ Fiesta celebración de algún acontecimiento k'iinbesaj)
8. ENFERMEDAD. (K'oja'anil)
9. COMPRAR (Baax) - maan
10. GUSTAR un festival, participar en una celebración, es el verbo gustar en general (Cha'an)

Reconstrucción con aportes de A. González (2009) y M. Chi (2010).

Tabla 1. Temas/contenidos del programa K'one'ex Kanik Maaya

Los 10 temas –acciones– se encuentran diseñados para que estén de acuerdo con los 10 meses que dura el ciclo escolar, de esta manera el facilitador debería enseñar un tema por mes. Los temas son los mismos para cada grado, solamente cambia el contexto; cuando los alumnos entran a tercero aprenden los temas relacionándolos con su escuela; en cuarto aprenden los mismos temas vinculados a su familia; en quinto se establece el lazo de comunicación con su contexto-comunidad; y ya para el sexto grado con los contextos

<sup>1</sup> Idioma que es referido por sus hablantes como *maaya*. En el uso académico se comparte la referencia que hacen los propios hablantes indígenas para distinguir la lengua yucateca o peninsular, *maaya*, de las otras 30 lenguas de la familia lingüística maya (Brody, 2007).

<sup>2</sup> La elección de escuelas primarias en las que se lleva a cabo el programa depende del número de hablantes de lengua maya en las regiones y municipios en donde se da prioridad a los lugares con poca presencia de hablantes de *maaya*.

<sup>3</sup> Nombrados así por la estructura operativa-institucional pero definidos por los niños como: “el maestro de lengua maaya”.



más amplios –otros municipios del estado u otras comunidades cercanas a la del estudiante.

Estos temas son núcleos a partir de los cuales se desarrollan las clases de *la maaya*, se busca enseñar a los niños a partir de las actividades de la vida cotidiana, como son: las comidas, los oficios y trabajos que desempeñan las personas de la comunidad, y como ejercicio y objeto de reflexión lingüística se encuentran los juegos y cantos, tanto los que practican los niños como los que el facilitador maya les propone. A través de estas interacciones se introducen y enseñan palabras, frases, verbos, formas de comunicación (de tercero a cuarto) y de escritura (de quinto a sexto). El objetivo es que en cada uno de esos temas los estudiantes aprendan a comunicar algunas ideas en maya sobre cada una de estas actividades o situaciones, de ahí que la relación pedagógica (Rosas, 2007) conduzca a procesos de comprensión social, cultural e histórica.



Es decir temas/contenidos que buscan, desde la lógica de pensamiento indígena, centrarse en acciones, no en sujetos. Aprendizaje intercultural didáctico y pedagógico necesario para cualquier docente de educación básica.

Pero la enseñanza del facilitador bilingüe maya se encuentra mediada a través del trabajo cotidiano por la historia personal y colectiva como persona maya, no sólo hablante de su lengua, sino portador de sus prácticas y concepciones de mundo, es decir de conocimiento e historia.

Otra enseñanza intercultural activa, pues en la práctica nos cuestiona como docentes, al interrogarnos: ¿desde qué persona e identidad colectiva, desde qué historia propia y social interactuamos como maestros?

Además, los facilitadores, como parte de los requerimientos laborales para su contratación y permanencia en el KKM, ingresan como estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional en la licenciatura semi-escolarizada para el medio indígena, cuestión que es considerada como uno de los “beneficios” que ofrece el programa, ya que les permite profesionalizarse en combinación con el ejercicio propiamente de la docencia.

Los facilitadores, maestros de *maaya* en la práctica, son sujetos sociales que conforman parte importante del rostro del programa, al ser ellos los responsables de llevarlo a cabo y a la vez mediadores de un proceso formativo en donde se “legitima” la enseñanza de una lengua indígena y, por tanto, de una cultura como contenido escolar.

Los facilitadores tomaron voz en la investigación compartiendo con *otros* y con *nosotros* sus propias experiencias educativas y pedagógicas de construcción didáctica en su caminar docente; un andar que muestra la complejidad socio-cultural en la que se insertan, la cual también los configura como sujetos sociales y cuya materialidad puede verse hacia los dispositivos pedagógicos que crean o apropian siendo

mediados por su propia historia como sujetos/pueblo. Ejemplo de ello son los dispositivos pedagógicos que van re-construyendo en su quehacer docente como: el libro de *maaya*, los juegos, los cantos, las adivinanzas y las dramatizaciones.

### **Diálogo con la maestra Conchita (2)**

El fragmento del diálogo con la maestra Conchita nos es útil, en primer lugar, para interrogarnos por qué en nuestras Américas las lenguas francas reconocidas por los estados-nación son el español, el portugués, el inglés y el francés, si no somos ni españoles, ni portugueses, ni ingleses, ni franceses. Somos latinoamericanos, pertenecientes a estados nacionales cuya historia se ha configurado a través de procesos coloniales. Tanto la invisibilización como la negación de los pueblos originarios resulta una dolorosa historia que ha mantenido distintas jerarquías raciales hasta nuestro presente, sobreponiendo a ellas las ideas de pobreza y “cultura”, las cuales justifican formas de exclusión.

Formas educativas y pedagógicas que ponen de manifiesto que el diseño y la elaboración de un currículo para la enseñanza de la lengua maya como segunda lengua en escuelas generales, responde no sólo a una propuesta metodológica –propia o apropiada–, sino también a las cuestiones políticas institucionales y a las demandas sociales.

Situación que colocada como elemento de reflexión permite el análisis del trabajo en el aula y, con ello, la comprensión del ejercicio docente en contextos de difusión o revitalización de la lengua, donde las lenguas involucradas pueden estar en contacto a través de una acción intencional mediada pedagógicamente.

La acción pedagógica del programa Ko’one’ex Kanik Maaya (Vamos a aprender maya), nos muestra de forma palpable que al enseñar una lengua indígena implica *tanto* cumplir los derechos históricos de los pueblos indígenas *como* ejercer los derechos lingüísticos de la propia población no indígena –en este caso de maestros, niños y familias, que en la mayoría

de los casos son: monolingües en español, como lo señala Pellicer (1997):

[...] ser educado en la lengua materna y aprender una segunda lengua del país o la región; lo anterior, tanto para la sociedad indígena –que tiene el derecho de estudiar su lengua materna y ser instruida en ella, además del derecho de aprender el español– como para la mestiza –que además de estudiar el español y ser instruida en él, tendría el derecho de recibir la enseñanza de una lengua indígena de su país–. Esta propuesta bilateral de bilingüismo escolar puede ser recibida con una fuerte carga utópica si se piensa únicamente en términos de una racionalidad utilitaria de comunicación, desconociendo su potencial en términos de conocimiento y de apertura de las conciencias lingüísticas.

### **Diálogo con la maestra Conchita (3)**

Parte de los propósitos de la educación orientada a los pueblos originarios, en el marco de la diversidad, es ofrecer un modelo de atención educativa que tome en cuenta las lenguas y culturas (maternas y propias) como componentes del currículo. Pero, como vemos, no basta con eso. Necesitamos comprender ¿por qué han sido excluidas las lenguas originarias de los planes y programas oficiales?, y ¿por qué necesitamos reconocerlas? ¿Cuál es nuestra práctica y nuestros procesos formativos para reconocernos?

El uso de la lengua como producto de las prácticas culturales históricas y su relación dialéctica entre ellas, nos define un ejercicio de la interculturalidad como derecho, voluntad de resistencia de un pueblo que se niega a abandonar el uso de la lengua, y como posibilidad de permanencia nos coloca como maestros de escuela pública frente a las relaciones del Estado, y según Segato (2007), en su configuración como la “Nación y sus otros”, en donde las condiciones de *otredad* se constituyen bajo la idea de los programas y asignaturas escolares y de sus contenidos, entre ellos la enseñanza del español y la exclusión de las

lenguas indígenas como idiomas de conocimiento y aprendizaje en nuestras escuelas y la valoración y conocimiento reducido que tenemos los docentes de ellas, cuestión que nos impide que ejerzamos, nosotros mismos y nuestros alumnos, la posibilidad de una conciencia basada en los derechos de todos.

Así, al ejercicio en la práctica social de nuestros derechos, la llamamos *ciudadanía activa*, la experiencia pedagógica del KKM nos muestra en acción a una *interculturalidad activa* desde la práctica de una ciudadanía...

La enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua potencia los diálogos entre saberes, incluso en los espacios educativos no indígenas, al ejercer sus derechos lingüísticos y culturales, al transformar y ampliar su conciencia lingüística y al dotar de contenido su consecuencia epistémica, en tanto que (desde sus ideas-fuerza como programa) al considerar a la lengua maya como otra forma de nombrar al mundo



y como una totalidad integral que sitúa al sujeto, genera una condición de simetría cultural a través de comprender a la lengua maya como un idioma que se enseña como construcción consensada de significados, a través de posicionar esta lengua en su valor y uso contemporáneo en las relaciones interculturales de respeto y dignidad.

#### **Diálogo con la maestra Conchita (4)**

La educación intercultural y los procesos pedagógicos que implica, por otro lado, no deberían ser exclusivos de los pueblos originarios, ni de los sectores ruralizados y marginados, sino que tendrían que comprometer a toda la educación de una nación

La última expresión de la maestra Conchita también nos ayuda a cuestionar por qué y desde cuándo los maestros enseñan a través de una lengua oficial.

Situación que parte del desconocimiento de la historia social de las políticas lingüísticas que han excluido a las lenguas amerindias de los currículos.

Esto nos conduce a reflexionar sobre los derechos individuales y colectivos, en este caso acerca de los derechos lingüísticos de todo un país: por un lado al reconocimiento de la riqueza que implican las lenguas y el papel social y político que tienen, y por el otro el hecho de que las grandes mayorías nacionales no ejercen su derecho a ser bilingües, a aprender de las lenguas y pueblos originarios, de las tierras-territorios que unos y otros compartimos como ciudadanos

Este tipo de enseñanza apela a algunas condiciones básicas: el respeto y la dignidad, para revitalizar las lenguas, al re-conocer sin prejuicios y estereotipos, a sus hablantes, y como maestros respetar y aprender de nosotros mismos como pueblo.

Se propician lo que llama Gasché (2005) “interaprendizajes, al recrear histórica y socialmente el necesario diálogo respetuoso entre mayas hablantes y población no indígena a través del aprendizaje de la lengua maya, de su inserción en espacios escolares y de su enseñanza como segunda lengua. En consecuencia se revitalizan las lenguas (la *maaya* y el español), se abren y potencian sujetos y prácticas de conocien-

to, es decir las epistemes se alteran abriendo un campo necesario desde *otras ciudadanías, desde una interculturalidad activa... reconociendo otras educaciones...*

Aquí nuevamente entablamos este diálogo entretejido con la maestra “Conchita”, pues como docentes somos parte, instrumento y ejecutores de políticas lingüísticas, al enseñar en un idioma: el español, pues resulta una asignatura obligatoria en nuestros planes y programas de enseñanza. Así, la invitación es a reflexionar colectivamente sobre nuestra condición histórica y política, a comprometernos con una ciudadanía activa en el reconocimiento de la interculturalidad como proyecto político y condición de futuro para todos.

Como afirma un niño que recibe la atención y –digámoslo así– el derecho educativo que ejerce el programa Ko’one’ex Kanik Maaya (Vamos a aprender maya): “Lo bueno es que, así... todos aprendemos la *maaya* y la podemos hablar...”.

Como resultado del trabajo de investigación se conformó un libro titulado: *Interculturalidad activa. Sistematización y modelo pedagógico del programa Ko’one’ex Kanik Maaya (Vamos a aprender maya) ¿Revitalización lingüística?*, el cual expone la experiencia del propio programa así como la investigación misma, libro que está en proceso de publicación.

Esta experiencia de investigación puede ser compartida a través de distintos artículos temáticos, pues los ejes de intersección como son: la sistematización de experiencia pedagógica, la construcción de modelos de enseñanza, saber más de estas experiencias y comprender los usos y significados de nuestros monolingüismos en la enseñanza como maestros, resultan todos procesos que atraviesan nuestras prácticas, las cuales debemos seguir socializando entre maestros. @

## REFERENCIAS

### Libros

- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Rosas, L. (2007). *Maestros que transforman su práctica educativa. Hacia una nueva escuela multigrado*. México: Centro de Estudios Educativos-Conacyt.
- Segato, Rita L. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

### Revistas

- Brody, M. (2007). Un panorama del estatus actual del maya yucateco escrito. *Desacatos* (23), enero-abril, 279-280.
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1), enero-junio, 177-200.
- Torres (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio* (28). México: Crefal.

### Fuentes electrónicas

- Medina, P. (edit.) (2010). Interculturalidades en educación. *Revista Decisio* (24), septiembre-diciembre. México: Crefal, OEA. Disponible en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d24/index.php>
- Medina, P. (edit.) (2010). Repensar la educación intercultural en nuestras Américas. *Revista Decisio* (24), septiembre-diciembre. México: Crefal, OEA. Disponible en: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d24/sab1-3.php#inicio>
- Segey/Subdirección de Educación Indígena (2012). Programa: Ko’one’ex Kanik Maaya (Vamos aprender maya). Disponible en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/showprograma.php?id=19>

### Otras fuentes

- Pellicer, D. (1997). Derechos lingüísticos en México: realidad y utopía. Prepared for delivery at the 1997. *Meeting of the XX International Congress of The Latin American Studies Association (LASA97)*, Guadalajara, México, abril 17-19.

# Con el tiempo y un ganchito o de por qué participar en la investigación-acción educativa\*

*Sara Alicia Andrade Narváez\*\**

sara.andrade.upn@gmail.com

## CARTA A LOS ASESORES

Ajusco, 14 de abril de 1997

**C**ompañeros:

Soy, como saben, de recién ingreso en este proyecto. Me pregunto qué tanto puede uno motivar a otros para comprometerse en la difícil y necesaria tarea de investigar para asumir la responsabilidad –las riendas compartidas socialmente– de cambiar, para formarnos en el proceso que las circunstancias, aún involuntaria e inconscientemente y en diferentes ritmos e intensidades, nos imponen.

Necesitamos sostener este interés a largo plazo, con base en la resolución de expectativas inmediatas; concretar pequeños logros deseados de utilidad cotidiana y, por tanto, de significación fácilmente reconocibles por los participantes.

Creo que nos serviría, de acuerdo a experiencias narradas y a experiencias propiciadas como colectivo, descubrir la relación entre la actitud investigativa y el estar vivo en su sentido pleno; es decir, en el sentido de reconocernos movidos y en movimiento en el tiempo, en transformación material-reflexiva aun sin nuestra voluntad.

---

\* Este pequeño texto está inspirado en las sabias reflexiones de la maestra Valentina Cantón Arjona, expresadas en sus seminarios, a los que asistí como alumna de la Maestría en Pedagogía en esta misma Universidad. Corresponde a una conferencia que impartí en el año de 1997 como colaboradora del proyecto Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (Tebes), durante la celebración del 50 aniversario de la fundación de la escuela “Miguel Hidalgo” en la comunidad del Rosario, en Hidalgo. El propósito del mismo es encontrarme con otros compañeros interesados en desarrollar una actitud investigativa ante la vida, la cual mantengo y extiendo a los lectores actualmente desde el Cuerpo Académico 52 del Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente en la UPN Ajusco.

\*\* Investigadora-docente adscrita al Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente de la UPN Ajusco; licenciada en Psicología por la UAM Xochimilco; maestra en Pedagogía por la UPN y doctora en Educación por el ICE de la UAE Morelos.

Sin embargo, los sujetos no sólo somos movidos, sujetos; somos imaginación, libertad, sensibilidad que se cuelga, se afianza en el vertiginoso movimiento, a través de los ganchitos de la interrogación, a través de las preguntas que nos hacemos y que a su vez abren surcos, dejan huellas que hay que tener el valor de ahondar y andar.

Me interesa hacer vivir de manera consciente tanto a mí misma como a mis compañeros, la relación inseparable entre cuerpo y pensamientos, entre percepción e imaginación, entre razón y emoción, entre práctica teórica y material. Necesito interlocutores, les necesito para compartir y hacer realidad este sueño.

Esta plática estará centrada sobre: *a)* ¿qué significa investigar?, *b)* ¿qué investigamos?, *c)* ¿por qué investigamos? y *d)* ¿para qué investigamos?

Antes que nada, les invito a remitirnos a las experiencias muchas veces vividas acerca de la necesidad de interrogarnos e interrogar a otros; incluso reconocernos a nosotros mismos en los momentos en que nos sentimos, con nuestra sola presencia, convertidos en un gran signo de interrogación ante hechos que, en primera instancia, nos rebasan, tales como sucesos de índole natural, como las humaredas del Popo; o bien sociales, como la violencia en los transportes colectivos; o ante las alquimias electorales; vivencias todas ellas que más de una vez nos han dejado perplejos, detenidos en la duda al decidir qué hacer para lograr avanzar y no perder la fe en los referentes últimos que sostenemos y nos sostienen como principios-fines éticos.

Del mismo modo, ya en la escuela, nos preguntamos una y otra vez ¿por qué este niño es tan indisciplinado?, ¿por qué no aprende a leer y escribir?, ¿por qué no le interesa lo que decimos?, ¿cómo enseñarle tal contenido?

Volvamos pues a la sensación de ser una pregunta ambulante, con el cuerpo y mente asumidos en forma de ganchito de interrogación, que abre, desde un punto identificado como referente (principio-fin ético, estético del que se cuelga la duda, nos colgamos), e iniciamos la reflexión o re-doblamiento, el giro sobre nosotros mismos para imaginar, anticipar, proyectar, qué acciones son las mejores o más pertinentes a realizar.

Esta exposición dirigida a maestros de educación primaria y marcada por las enseñanzas de la maestra Valentina Cantón Arjona, mantiene vigencia y validez para todos los interesados en la formación; refiere a los motivos que nos mueven y las características que requerimos en el trayecto de niños a adultos, para preguntar e interrogar(nos) convirtiendo la curiosidad y la imaginación en actitud investigativa ante la vida, la cual constituye un modo necesario para conectarnos con el mundo, actualizar historias e identidades, y poder contribuir como formadores a transformarlo transformándonos.

*Palabras clave:* pregunta, cuerpo, interrogación, curiosidad, actitud investigativa, historicidad, movimiento, identidad.



This presentation is aimed for primary school teachers and is marked by the teaching of the MSc. Valentina Canton Arjona. It remains effective and valid for all those interested in education, and makes reference to our motives and the characteristics we need in our way from childhood to becoming adults, in order to ask questions and interrogate each other, and turning curiosity and imagination in a researching attitude towards life, which is a necessary way to connect with the world, update histories and identities, and to contribute as educators to transform the world by transforming ourselves.

**Por eso es que tiene que ver con la indiscreción, entendida como disposición a poner sobre la mesa y compartir con todos los secretos, que entonces se convierten en conocimientos y saberes, así como con la valentía de correr riesgos, con la tolerancia a la diferencia y a la ambigüedad y con la utopía, con el soñar y luchar por lo que cae hasta ahora en el filo de lo imposible, de lo que todavía no tiene lugar**

Porque el ganchito de la interrogación (¿) nos pone y se pone de cabeza (?); el ganchito de la interrogación rasga, hace hendidura, abre un posible cambio, el de la pregunta concreta que se formula, en la que se plasma el giro de la reflexión del sujeto sobre sí mismo y que lo enmarca, delimita, cierra de manera momentánea, dando así tregua a la sensación de confusión, de no tener ninguna certeza de la cual o de dónde asirse ni qué hacer ante el vértigo, la sensación de caída ante el abismo de lo incomprensible.

La interrogación se dibuja bajo un referente supuesto: un puntito (¿), y elimina seguridades y certezas previas, desliza la duda. La interrogación enmarca el giro reflexivo del sujeto que oteando sobre el mundo que le rodea vuelve así mismo, con la conciencia de su multideterminación, de su propio movimiento o desplazamiento espacio-temporal, con la posibilidad de cambiar de perspectiva o matizar el puntito referente.

La pregunta formulada es al menos una incipiente significación que tranquiliza y da sentido, ya que en toda pregunta hay una respuesta hipotética de fondo o al menos un deseo.

Repito, la interrogación deroga en un paréntesis de duda todas las certezas. Ello implica templanza ante la angustia y también detención que propicia la liberación mediante la objetivación de dicha angustia en una pregunta que confiere sentido a nuestra búsqueda.

Decir la pregunta hablada o escrita o de cualquier otra manera, es, por tan-

to, el inicio de la actitud investigativa entendida como tendencia en la acción a poner en duda y a interrogar(se) las causas, condiciones y sentido(s) de la propia práctica.

La curiosidad no mata al gato sino en todo caso des-entierra lo ya fijo, lo muerto y nos pone en lo vivo, en el movimiento. La curiosidad es el deseo de ver, de conocer los secretos. Está relacionada con la capacidad de sorprenderse de los niños pequeños que tienen la habilidad de mirar como excepcional lo cotidiano, de *atreverse* a subvertir el orden (¿ + ?), de jugar a ver desde la lógica del otro polo lo que siempre se ha leído de una misma y “correcta” manera y ya nadie se pregunta. Atreverse es ver el lado oscuro de la luna.

Por eso es que tiene que ver con la indiscreción, entendida como disposición a poner sobre la mesa y compartir con todos los secretos, que entonces se convierten en conocimientos y saberes, así como con la valentía de correr riesgos, con la tolerancia a la diferencia y a la ambigüedad y con la utopía, con el soñar y luchar por lo que cae hasta ahora en el filo de lo imposible, de lo que todavía no tiene lugar.

Decir las preguntas, nuestras propias preguntas, elegir una que hile muchas; ello implica como dije antes, atreverse, verse a sí mismo, mirarse a través del contexto y ver por lo tanto lo que nos rodea desde *nuestro propio movimiento* o trayectoria espacio-temporal, lo que ya implica una perspectiva de desplazamiento de la mirada, un recorte, una visión única e irrepetible

que puede coincidir en su temática con las de otros, pero cuyo sentido y significación siempre tendrá, al ser expresión de cada sujeto en su condición de ser concreto único e irrepetible, una especificidad particular.

Preguntarse, cuestionar, esto es controvertir acerca de un asunto en duda, discutir sobre un conocimiento o saber pensar y hacer, lo cual nos liga, relaciona, busca contacto, entrama, enraiza como árboles en la vida cotidiana, en la red de la significación cultural; todo esto es lo que nos permite actuar de manera consciente, reconocernos por tanto como nudo, anudación continua, pliegue de las multideterminaciones sociales, al estilo de las bastillas o dobladillos.

Reconocernos como anudación de un hilo social vivo que a su vez elige dónde se detiene y enclava la aguja de su atrevimiento, es reconocernos como búsqueda a través de la objetivación colectiva en el tiempo-espacio.

Es, por tanto, reconocernos en nuestra historicidad (condición o cualidad de ser en el tiempo) que toma forma que se expresa –al decirla– en narración de nuestra historia o búsqueda, camino particular, irrepetible de investigación, reconocido y por hacerse identidad única como condensación de lo general. Por eso es que podemos relacionar investigación, historia, identidad.

Investigación y vida, estar vivo, en movimiento, en transformación continua en movimiento de interrogación de reflexión sobre y dentro de los vestigios, huellas observables de nuestra

acción, es lo que nos permite elegir, dar rumbo, proyectar o anticipar nuestra acción y zambullirnos de nuevo en la cotidianidad enriquecida entonces con el sentido consciente, con la historia que se construye y vuelve al sentido común como el ejercicio cotidiano de la sensibilidad social reflexionada y compartida. Investigamos, pues, para enriquecer la cotidianidad, para tomar y hacer de manera consciente nuestra trayectoria de desplazamiento y posibilidad de contribuir a la transformación, mediante nuestra acción consciente (práxis), tanto de nosotros mismos como de nuestro entorno, de nuestro contexto social.

Se dice que hay una edad del no (aproximadamente a los 2 años de edad) y una edad de la pregunta (entre los 4 y los 5). En realidad el *no* sirve para reafirmarse uno mismo. La detención que marca la *pregunta* al asumir la duda, nos permite mirarnos. Ambos recursos son necesarios para decir “yo cuento” y soy contada en la historia o búsqueda del relato como retrato familiar colectivo; son momentos necesarios de lo vivo, de lo que se transforma, del ser humano que está en movimiento y adquiere conciencia de las diferentes formas, lugares que asume en el transcurso de su existencia. ¡Qué bueno que se equivocan los psicólogos y que tanto el *no* como la *pregunta* son parte de nuestra vida toda, no de sólo una época de ella!

De no haber negación e interrogación en forma de preguntas concretas, no habría ni siquiera interés en

**Preguntarse, cuestionar, esto es controvertir acerca de un asunto en duda, discutir sobre un conocimiento o saber pensar y hacer, lo cual nos liga, relaciona, busca contacto, entrama, enraiza como árboles en la vida cotidiana, en la red de la significación cultural; todo esto es lo que nos permite actuar de manera consciente, reconocernos por tanto como nudo, anudación continua, pliegue de las multideterminaciones sociales, al estilo de las bastillas o dobladillos**

conocer ni en aprender; no habría contacto con la naturaleza ni con los seres humanos y la cultura.

La interrogación es, pues, la manera de marcar en preguntas con diferentes contenidos nuestro tránsito en la vida tanto a nivel personal como de humanidad. ¿Quién soy y a dónde voy? ¿Por qué hago esto? ¿Para qué lo hago? ¿Aquí y ahora?

Reconocernos, entonces, como signos de interrogación que elaboramos, formulamos, con nuestro discurso verbal y actitudinal, preguntas concretas en diferentes periodos personales y sociales, es encontrarnos con lo humano de todos los tiempos, con el ser humano en el tiempo y por tanto en la historia.

Nuestras huellas como humanidad en el tiempo, las enmarcan sobre todo las interrogantes en forma de preguntas concretas que han abierto algunos campos de saber y excluido otros. Quizá por eso lo que más nos hace avanzar no es el repetir lo que se da por sabido y legitimado, sino atreverse a interrogar.

Al elegir una pregunta que hila todas las demás vamos construyendo un objeto de investigación teórico-práctico, de búsqueda reflexiva y material; ello nos da acceso y a su vez nos compromete a un proyecto al que nuestra docencia queda enhilada como experimentación que no es lo mismo que improvisación.

En síntesis:

- ¿Qué investigamos?
- ¿Por qué investigamos?

Investigar al otro, o lo otro, es investigarme a mí: remite a uno mismo de manera irremediable. La diferenciación me da la identidad. Todos investigamos porque:

- Estamos vivos transformándonos y transformando nuestro entorno.
- Buscamos contacto, relación, pertenencia.
- Así luchamos, ejercemos nuestra libertad.
- Siempre somos actividad material y reflexiva, de donde modificar la práctica implica modificar los modelos teóricos.

- Así contamos la historia y contamos en la historia, *somos historia*.
- Así marcamos nuestro tránsito.
- Diferenciándonos nos damos identidad.

### ¿Qué entendemos por actitud investigativa?

Actitud investigativa es la tendencia en la acción a poner en duda y a interrogar(se) acerca de las causas, condiciones y sentido(s) de la propia práctica.

Requiere de:

- Templanza ante la angustia.
- Tolerancia a la diferencia y a la ambigüedad.
- Curiosidad.
- Subversión del orden establecido.
- Indiscreción.
- Valentía.
- Utopía.
- Atreverse.

### ¿Qué significa investigar?

- |                 |                |
|-----------------|----------------|
| • Interrogar    | • Preguntarse  |
| • Indagar       | • Cuestionar   |
| • Seguir pistas | • Controvertir |
| • Explorar      | • Discutir     |

El sujeto como deseo bien puede representarse como interrogación continua, como en el cuerpo de *El pensador* de Rodin.

El sujeto como interrogación es el que toma forma, se construye a sí mismo al decir a otros, al interpelarlos formulando su(s) pregunta(s).

El sujeto al indagar sobre el otro, lo otro se encuentra a sí mismo; cualquier saber es referente que lo sitúa, lo ubica en el mundo cultural. @

# elpisoazul

REVISTA CULTURAL DE LA UPN



ópera danza teatro Cine pintura  
cartonería lectura presentaciones de libros  
seminarios talleres convocatorias  
debate ajedrez deportes a personal  
voleibol eszumba  
von su freir  
fermion música  
libros anuncios clasificados



consulta la página

# www.elpisoazul.com

# Una mirada a la memoria escolar: excursiones y paseos en las escuelas primarias de finales del siglo XIX

Rosalía Menéndez Martínez\*

r\_menindez@yahoo.com.mx

Un grupo importante de pedagogos y educadores del porfiriato coincidían en la necesidad de incluir actividades complementarias que favorecieran el aprendizaje de los niños; en este sentido cobraron importancia los trabajos al aire libre, como fue el caso de las excursiones escolares; ya que se consideraba que la salida de los niños del ámbito escolar era provechosa para vincular los contenidos de los programas con un entorno natural. Tal iniciativa provocó ciertas reacciones entre maestros y padres de familia que tenían dudas respecto a estas salidas y argumentaban “que demandaban gastos y que son un pretexto para perder el tiempo” (*La enseñanza primaria*, 1904, p. 115) al respecto se publicó un artículo titulado *Las últimas excursiones escolares*, en éste se mencionaba lo siguiente: “[...] estas excursiones produjeron entre los maestros más entusiastas incertidumbre, desconfianza, viva curiosidad y cuando más cierta especie de admiración por las circunstancias extraordinarias en que ellas se realizaron” (*La enseñanza primaria*, 1904, p. 23). Las dudas quedaron disipadas con los resultados y la mayoría de los opositores se convencieron de los beneficios, por lo menos así lo indicaba la cantidad de artículos que se publicaron a favor de este tipo de actividades que reflejaban una concepción distinta del proceso de enseñanza-aprendizaje, que vinculaba al niño con la naturaleza, para que éste aprendiera con ejemplos concretos, tal y como lo indicaba la pedagogía moderna.

Estas excursiones ya habían probado su efectividad en otros países y sus resultados habían sido favorables, al respecto la *Revista de Enseñanza Primaria* publicó un artículo que comentaba:

---

\* Investigadora-docente de tiempo completo en la UPN Ajusco.

No se daba crédito a las reseñas extranjeras que detallaban los viajes hechos por las escuelas de Basilea, en los que noventa alumnos caminando cinco horas diarias, recorrieron las ciudades de Montiers, Tavannes, La Chaux de Fonds, Biennes, Soleure, etcétera, visitando fábricas, almacenes, talleres, fundiciones, cuarteles y escuelas.

[...] Hecho entre nosotros el ensayo definitivo de dichas excursiones, vistos sus positivos resultados y relativa facilidad de ejecución, han desaparecido por completo las desconfianzas dubitativas, las incertidumbres y las reticencias propias de nuestro modo de ser, pudiendo decir que nuestras escuelas hacen actualmente, aunque en menor escala, esos viajes que años atrás nos parecían imposibles o fabulosos (*La enseñanza primaria*, 1904, p. 23).

De allí que dichas iniciativas fueran acogidas con especial atención de las autoridades encargadas del ramo, quienes las apoyaron y buscaron la manera de que los niños pudieran salir de sus espacios escolares. Lucía Martínez señala que “las excursiones y los viajes escolares estuvieron destinados a aprender fuera del aula” (Martínez, 2002, p. 296).

A partir de la década de 1890 el asunto cobró importancia y fueron publicados, tanto en la prensa como en revistas especializadas, diversos artículos que estaban a favor del tema y que exaltaban las conveniencias de promover las excursiones escolares. Varios de estos autores apoyaban las ideas de la escuela moderna, cuyos fines principales eran el desarrollo simultáneo del cuerpo y del espíritu, con lo cual se preparaba a los niños para la vida. Al respecto la profesora Josefa García, escribió un artículo en el cual recomendaba este tipo de actividades:

Seguras estamos de que ninguno de los maestros ó maestras que hayan consagrado alguna parte de su vida á la educación de la niñez, intentará poner en duda la benéfica influencia que las excursiones escolares ejercen tanto en el desarrollo físico como en el intelectual del niño.

Las excursiones establecen entre los alumnos y sus maestros relaciones de confianza, y regocijan á los niños que toman parte en ellas. En esos largos recreos, en los

A finales del siglo XIX la educación pública en México experimentó importantes cambios derivados de un fuerte proceso de modernización que el régimen porfirista impulsaba, las prácticas escolares fueron trastocadas, se imponían nuevos métodos de estudio y con ello nuevas formas de aprendizaje, como parte de este proceso modernizador se promovieron actividades al aire libre que buscaban formas de enseñar, a través de un método objetivo que diera contacto al niño con el objeto, en este caso la naturaleza. El presente artículo tiene por objetivo analizar la memoria educativa a partir de las excursiones y paseos escolares que se organizaron en las escuelas primarias de la ciudad de México.

*Palabras clave:* modernidad, memoria escolar, porfirismo, prácticas escolares.



In the late nineteenth century, public education in Mexico underwent significant changes resulting from a strong process of modernization driven by the Porfirio Díaz regime. School practices were disrupted and new methods of study were imposed, and with it new forms of learning. As part of this modernization process, outdoor activities were promoted seeking ways to teach through an objective method which could allow the child to make contact with the object, in this case, with nature. This article aims to analyze the educational memory from excursions and field trips that were organized in primary schools in Mexico City.

que el maestro obra sobre sus alumnos sin saberlo, se obtiene al mismo tiempo varios resultados. El espíritu se despierta, el cuerpo se fortifica y la educación moral gana también mucho.

Las excursiones escolares desempeñan un papel muy importante en el sistema de enseñanza de la niñez, y no nos cansaremos de recomendarlas, no sólo para las escuelas de niños sino también para las de niñas (García, 1897, pp. 102-103).

El pedagogo Carlos A. Carrillo fue otro de los convencidos de las bondades que ofrecían estas salidas y señalaba lo siguiente:

Las excursiones escolares ejercen tan poderosa influencia sobre la educación general que pueden considerarse como un medio educativo de primer orden, que hacen sentir sus benéficos efectos sobre la salud de los educandos, favoreciendo su desarrollo físico; y de un modo indirecto influyen en su educación moral e intelectual (Carrillo, 1904, p. 5).

Los maestros normalistas también apoyaron firmemente estas actividades, según lo muestra la siguiente nota:

Sería prolijo enumerar cada uno de los conocimientos obtenidos en las repetidas excursiones, baste decir por lo que toca á algunas de ellas, que los excursionistas acapararon en un solo día tantos conocimientos cuantos hubieran podido haber conseguido en un mes de lecciones teóricas.

Por este principal motivo y por los notorios beneficios que se otorgan á los paseos escolares verificados en la forma debida, es por lo que deseáremos que se hicieran más amplios, más frecuentes y que se extendieran á los cursos elementales de nuestras escuelas primarias (Tapia, 1904, p. 24).

Otra muestra de lo que podía ser un día de excursión y los beneficios que ofrecían estas salidas para los niños, lo expone ampliamente el profesor José M. Bonilla,

quien estuvo a cargo de la Dirección de Educación Primaria, en un artículo publicado por la revista *La enseñanza primaria*.<sup>1</sup>

Estas citas nos permiten ver la favorable opinión que autoridades escolares, pedagogos, maestros normalistas e inclusive periodistas tenían sobre el tema; se consideraba que las salidas escolares permitían al método de enseñanza objetivo contar con recursos adicionales para un mejor aprendizaje de los escolares. La mayoría de los artículos que se publicaron tanto en revistas de educación como en la prensa, coincidían en que las excursiones permitían un mejor conocimiento de la naturaleza, ofrecían conocimientos útiles, estimulaban la observación y la experimentación y eran un excelente medio para las lecciones de cosas. Además, se argumentaba repetidas veces que con los paseos escolares los niños podían examinar y escudriñar la naturaleza; la profesora Josefa García señalaba,

<sup>1</sup> Como una muestra, presentaremos en breve resumen las variadas lecciones que en diversos ramos de la ciencia pueden darse con motivo de una de estas excursiones. Salen los niños de la escuela; atraviesan las calles de la ciudad que los separan del campo, y llegan á éste justamente en los momentos de ver salir el sol. ¡Qué espectáculo más hermoso! Y que mejor oportunidad para dar una lección de geografía astronómica y explicarles á los niños, los movimientos de la tierra, la sucesión del día y la noche, los fenómenos de la salida y puesta del sol, el crepúsculo matutino y vespertino, etcétera.

Ya están los niños en pleno campo, han atravesado terrenos cubiertos de pasto y notan con gran sorpresa que se han mojado los pies. En vano procuran investigar la causa, porque no conocen el rocío, pero el maestro aprovecha tan buena oportunidad para dar una lección de meteorología.

Llegan a un extenso campo sembrado de trigo, y el maestro da una lección objetiva, una verdadera LECCIÓN DE COSAS sobre las gramíneas.

Los niños de nuestras escuelas no tienen idea de lo que es un río, una montaña, un barranco, una carretera, un túnel, etcétera, y cuando se les interroga sobre el asunto, o dicen de memoria una definición que jamás han entendido, ó suponen que río es una línea sinuosa de color azul, lago una mancha del mismo color, y así lo demás... Saliendo los niños al campo conocerán todo lo que existe, de una manera intuitiva que es la manera única de darles á conocer las cosas; almacenarán una gran suma de observaciones personales que les prestarán inmensa ayuda en sus estudios superiores, desarrollarán sus facultades de investigación y seguramente se despertará en ellos más amor á la naturaleza y menos apego á los *boulevards* (*La enseñanza primaria*, 1904, pp.114-115).

Cuántos conocimientos importantísimos que en la escuela sería casi imposible proporcionar á los niños, no se consiguen con una suma facilidad cuando los llevamos al campo y los hacemos examinar por sus propias manos los objetos, ¿se le puede dar al niño una idea más exacta de lo que es una montaña, un río, un bosque, etcétera, que cuando descubrimos ante su vista y sobre ellos mismos les hacemos las consiguientes y necesarias explicaciones? Para enseñar por los ojos es preciso que estén presentes los objetos en la escuela ó que sea conducido el alumno á donde pueda verlos (García, 1897, pp. 102-103).

Nuevamente en esta cita se reafirma el interés de algunos maestros por las excursiones. Ahora bien, el concepto de la salida escolar encontró una estrecha relación con el método *objetivo*, como se observa en cada una de las citas mencionadas, el cual era utilizado en la mayoría de las escuelas públicas; el objetivo de la élite educativa era impulsar una educación racional y científica, y para ello se valía de diversas actividades para apoyar su proyecto.

Es decir, había un ambiente favorable para el desarrollo de este tipo de actividades, lo cual fue respaldado tanto por maestros como por autoridades, quienes veían con muy buenos ojos toda iniciativa que sonara a modernidad y que por supuesto fortaleciera el proyecto educativo que impulsara el gobierno de Díaz; así que las excursiones cobraron auge y se convirtieron en una importante labor didáctica a realizar con los maestros de las escuelas elementales.

En la mayoría de los casos, las excursiones eran planeadas directamente por el maestro, quien decidía el lugar y las actividades a desarrollar, mismas que debían vincularse con algún contenido del programa de estudios; podían reforzar algún tema de clase o simplemente ser recreativas;<sup>2</sup> tanto padres de familia

<sup>2</sup> Carlos A Carrillo divide a las excursiones en dos categorías: “excursiones científicas y excursiones recreativas. Las primeras, sin carecer de atractivo para los alumnos, tienen por principal objeto la visita á los establecimientos en que se encuentran instalaciones

como los propios niños eran avisados con antelación de la salida escolar. Un relato de un día de excursión nos hace explícito el desarrollo del mismo:

[...] Son las ocho de la mañana: mis discípulos han ido asomando su peinada cabecita, y sus ojos se mueven con impaciencia en busca mía.

¿A dónde iremos? Se preguntan entre sí. No lo saben, pero confían en el cariño de su maestro, de su amigo.

Doy la orden de *á formar por estaturas*, y me guardo misterioso mi secreto. Mis pobrecitos niños traen sus cuotas de regreso: cuatro centavos por cabeza. Los alumnos se cotizan para cubrir los gastos de los más pobres, y todo listo.[...] Dos hileras de los más vigorosos custodian la central formada por los más débiles;

---

científicas ó industriales, como son: observatorios astronómicos y meteorológicos, instalaciones eléctricas, fábricas de papel, de hilados y tejidos, molinos, fábricas de armas, fundiciones, museos, etcétera. En estas excursiones, como desde luego se comprende, el maestro se propone dar una lección de ciencias naturales, en presencia de los aparatos ó instalaciones que desea dar á conocer, y no teniéndolo en su escuela, lleva á sus alumnos al lugar en que pueden recibir una lección objetiva que jamás olvidarán.

... Sí se les da el carácter de recreativas, tendrán por objeto que los niños salgan de la ciudad ó población á un sitio del campo, previamente escogido por el maestro, á donde puedan disfrutar de las hermosas vistas que presenta la naturaleza, y que con nada se pueden sustituir, para hacer un saludable ejercicio y darles ocasión de respirar un aire perfectamente puro” (*La enseñanza primaria*, tomo IV, núm. 8, octubre, 1904, p. 5).

Al parecer era importante precisar el carácter de la excursión, de allí que se publicaran algunos artículos que enfatizaban este aspecto, como el siguiente: “[...] Pueden ser éstas puramente recreativas, y entonces son un medio muy eficaz, no sólo para favorecer la salud del niño, que saliendo del medio sofocante y fastidioso en que diariamente se agita, puede entregarse con entera libertad á las naturales inclinaciones de su temperamento y voluntad, y respirando una atmósfera vivificante y pura... Puede también revestir un carácter instructivo, y así, no sólo van los niños a ejercitar sus facultades intelectuales en un campo más amplio y lleno de atractivos que el estrecho cuadro de la sala de clase, sino que van a estudiar sobre la naturaleza misma, con los objetos á la vista; á practicar el examen material de las cosas sujetas a estudio, y está fuera de duda que de este modo es como el niño puede alcanzar más fácilmente el conocimiento exacto de la naturaleza y saborear con mayor satisfacción los mejores y más provechosos resultados” (García, 1897, p. 102).

cada uno de estos va cuidadosamente atendido á uno y otro lado por sus compañeros más creditos, y de tres en fondo salimos de la escuela, doblamos á la derecha, y entramos contentos y ordenados a la preciosa y apacible calzada lateral del paseo de la Reforma.

¡A Chapultepec! ¡a Chapultepec! Exclamaron satisfechos de acertar. Alternamos nuestra acompasada marcha con el paso gimnástico... en poco tiempo estamos a las puertas del alcázar de los reyes mexicanos [...] con gran destreza se reorganizan tres hileras y así ordenados contemplamos el manantial; en seguida saludamos respetuosos el monumento levantado a los niños héroes... y al unir en nuestro recuerdo la historia antigua con la moderna, descansamos bajo aquellos añosos ahuehuetes. De nuevo en marcha y en sabrosa plática, llegamos á la cueva: enfrente de su entrada encaramados, en el acueducto desconocido para muchos... gozosos descendimos á contemplar los cautivos venados é inquietos conejos, y la vida descansada de los ánades de blanca pluma... a la vista del lago, hice fijar la atención de mis discípulos en el islote central, el puente, los senderos y las calzadas, como otras tantas realidades fisiográficas.

Muy dócilmente obedecieron la orden de partida; alegres salieron del bosque y bajo de copados y altos árboles nos dirigimos por el camino real á Tacubaya (Gómez, 1893, pp. 186-188).

Este relato ilustra parte de lo que era la vida escolar; denota que los escolares tenían una situación económica precaria y que en muchas ocasiones era imposible que cubrieran gastos extras como los que implicaban las excursiones; los profesores buscaban sitios cercanos, tomando en cuenta que la mayoría de las salidas se hacían a pie, para evitar costos elevados.

Las excursiones y salidas escolares podían realizarse a fábricas, parques, zonas rurales o comercios. La idea era complementar la formación racional y científica del niño, de allí que se dio prioridad a las visitas de fábricas y zonas en las que se pudiera tener contacto con la naturaleza; por tanto las salidas a las municipalidades como Tlalpan, San Ángel, Coyoacán y Xochimilco fueron de las preferidas. Existen algunas fotografías que fueron tomadas a escolares que realizaban alguna visita escolar y que posteriormente fueron publicadas en las diferentes revistas pedagógicas, pues



como ya indicamos había un interés generalizado por promover estas actividades.

Cuando los niños visitaban una zona rural el profesor aprovechaba para visitar a su vez alguna escuela. Existen algunas fotografías que permiten ver el salón de clases y a sus alumnos, los cuales aparecían perfectamente sentados y con una carita de asombro; su vestimenta a diferencia de los niños de escuelas urbanas era muy sencilla: pantalón y camisa de manta, descalzos, algunos con sombrero de paja, una cinta atada al pantalón y el pelo muy bien cortado. Tanto el salón de clases como sus estudiantes denotan la pobreza y falta de recursos que existían en las escuelas más alejadas de la ciudad.

Una imagen más nos permite ver a las niñas que estudiaban en alguna escuela de la ciudad, nuevamente encontramos que su vestimenta habla de una situación económica favorable: todas llevaban sombreros grandes, vestidos en colores claros, botines, moños y todas sonrientes.

La mayoría de los que recomendaban las excursiones escolares eran funcionarios de la educación, maestros normalistas (formados bajo el nuevo modelo educativo) y pedagogos, convencidos todos ellos de los nuevos enfoques para la educación. Para éstos el contacto con la naturaleza, la observación y la manipulación de los objetos era fundamental para que el niño adquiriera nuevos conocimientos; tal experimento no implicaba gastos excesivos, por el contrario era sumamente económico y sus resultados eran tangibles, ya que proporcionaban un sinnúmero de posibilidades de aprendizaje; de allí que la práctica de estas excursiones se incrementaron con el tiempo. Los elogios y exaltación sobre las bondades y logros que se obtendrían llegaban a ser exagerados y trataban de convencer a las autoridades educativas, maestros y padres de familia, de que era una verdadera “maravilla”; lo que no se comentaba era la necesidad de contar con maestros capacitados y recursos para lograr los objetivos de tan espectacular propuesta.

## CONSIDERACIÓN FINAL

Las excursiones y paseos escolares no eran meros entretenimientos infantiles, muy por el contrario formaban parte de un programa meditado y organizado de apoyo a la enseñanza en el aula, buscaba entre sus objetivos cubrir por todos los medios la asimilación de un modelo educativo que exaltaba el culto a la autoridad, valores de disciplina y nuevas formas de aprendizaje que ponían en contacto al niño con la naturaleza; su fin, establecer formas modernas para la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia, la geografía, el civismo y otras materias de la currícula de educación primaria; las estrategias desplegadas por el proyecto educativo del porfirato incluían un ambicioso plan, éste la modernidad de la educación; los niños fueron impactados por estos cambios pedagógicos y se convirtieron en la generación de un siglo de cambios, la generación del siglo xx. @

## REFERENCIAS

- Carrillo, C. A. (1904). Las excursiones escolares. *La enseñanza primaria*, IV (8), octubre, p. 5.
- García, J. (1897). Las excursiones escolares. *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, II (4), mayo, 102-103.
- Gómez, R. (1893). De excursiones. *La escuela moderna*, IV (11), agosto, 186-188.
- Martínez M., L. (2002). Educar fuera del aula: los paseos escolares. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 7 (15), 296.
- Sin Autor (1904). Las últimas excursiones escolares. *La enseñanza primaria*, IV (8), octubre, 23.
- Tapia, L. (1904). Las últimas excursiones escolares. *La enseñanza primaria*, 24.

# Educa Verde: deja huella y siembra un árbol

María Eugenia Ramos Moreno\*

maruramos.151@gmail.com

**T**odo comenzó en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco cuando un grupo de estudiantes de pedagogía decide crear un proyecto que tuviera como propósito contribuir a la reforestación de las áreas verdes de nuestra casa de estudios. Es así como nace Educa Verde.

Educa Verde es una labor que no sólo fue pensada para sembrar árboles, sino también para *sensibilizar y trascender creando conciencia*. Como estudiantes de pedagogía, creemos que la educación debe de ir más allá de la teoría dentro del salón de clases. La sociedad exige profesionales de la educación con iniciativa, lo que hace necesario poner en práctica nuestros conocimientos y empezar a “educar para transformar”, como dice el lema de nuestra Universidad. Esperamos que esta actividad académica y ecológica sensibilice a nuestros compañeros para que inicien proyectos que se dirijan al cuidado no sólo de nuestro entorno, sino también del planeta, que cada día sufre los daños que generamos los seres humanos.

¡Abramos los ojos! Miremos antes de que sea tarde las heridas que le provocamos a nuestro planeta. El calentamiento global, el cambio climático y la pérdida de la biodiversidad son una realidad. Podemos ayudar sembrando un árbol; un árbol es vida.

Después de un estudio a conciencia, el grupo decidió que la mejor opción era sembrar encinos ¿Por qué encinos? Porque desde una perspectiva de visión ecológica, los encinos son proveedores de servicios ambientales, dado que producen oxígeno, capturan bióxido de carbono y son hospederos naturales de numerosas especies de ardillas y pájaros. La evolución biológica y conservación de los encinos afecta de manera directa a los seres vivos que los rodean. Como estudiantes de la materia Comunicación, cultura y educación asumimos, en el proyecto inicial, el compromiso de contribuir al embellecimiento, conservación física y ecológica de las instalaciones y el entorno de nuestra casa de estudios.

El día tan esperado llegó el 25 de noviembre de 2011 –que seguramente quedará entre nuestros más gratos recuerdos como estudiantes–, esa mañana se podía percibir la emoción

---

\* Estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco; líder del proyecto Educa Verde, Siembra un Árbol.

entre las personas que se encontraban en la explanada principal de la UPN. Un grupo de estudiantes llamaba la atención por vestir una playera blanca con el logotipo de la campaña.

Para nosotros no era sólo una playera, significaba la esperanza de un mundo mejor; todas la portábamos con mucho orgullo. Estábamos ansiosas por culminar nuestro proyecto, pues habíamos cumplido varios días de trabajo en equipo y los comentarios que se escuchaban eran muy optimistas y alentadores: “Educar Verde y sembrar futuro”; “estudiantes de la UPN, ¡vamos!”; “haremos historia upeniana, somos sembradores de futuro”; “nuestra acción es por más vida, salud y un mejor futuro para México”.

Así fue como nos encargamos de difundir nuestra labor usando la tecnología a través de redes sociales y editores *on line* como Facebook, Wix y Prezi. Realmente todo fue emocionante y también festivo: pegar los carteles por la Universidad, planear clase a clase nuestra labor, hacer la colecta para comprar los encinos, redactar y enviar solicitudes al Centro de Atención a Estudiantes (CAE), transportar los encinos desde un vivero de Xochimilco, introducirlos a nuestra escuela, colgar globos de colores, tomar fotos. Todo fue muy significativo e inolvidable para nosotras. De pronto, se escuchó una voz decir: ¡ya son las 10! Entonces nos reunimos en un círculo, escuchamos las palabras de aliento de nuestro profesor, “¡disfruten este día!”, nos decía. Llegó el momento, leímos el comunicado a nombre de todo el grupo y en compañía del profesor David Beciez y Maricarmen Verdugo, secretaria particular de la rectora. Entonces dimos por inaugurada la campaña de reforestación, tomamos los árboles, las palas, los picos y nos dirigimos hacia los jardines. Comenzamos a cavar y a sembrar nuestros árboles en las zonas que vimos más deforestadas. Sembramos los encinos en pares y era patente el entusiasmo de todas; era una alegría colectiva, la felicidad se contagiaba. Las risas y las bromas no se hacían esperar, estábamos aprendiendo a trabajar en equipo, en grupo, a convivir.



Estábamos en plena jornada cuando nos llegó una gran noticia: la rectora Sylvia Ortega estaba enterada de nuestra campaña y quería platicar con nosotras. Nos dirigimos al edificio de gobierno y la doctora nos recibió con estas palabras:

[...] para mí es muy importante que en la Universidad se hagan acciones con iniciativa, que no esperen a que la institución o sus autoridades sean las promotoras, y quiero que dentro de unos años se vayan de la Universidad con su título, pero ahora tienen un motivo más para regresar, han sembrado una semilla, han sembrado un árbol y dejan su huella.

Salimos contentas y muy emocionadas echando porras. Sólo faltaba regar los árboles, fue tan satisfactorio dejar sembrado cada encino y derramar el agua encima de ellos, con la ilusión de verlo hacia arriba y saber que alojará y dará sombra a otros estudiantes de la Universidad. Al sembrar los árboles adquirimos el compromiso de cuidarlos y respetarlos, para que cada encino tenga una historia.

Ahora puedo decir que un grupo de estudiantes de la UPN dejó huella a través del proyecto Educa Verde, y que con nuestra participación pudimos aportar algo a la historia de nuestra institución. “Educar para transformar, educar para respirar”. @

# Construir el lenguaje del encuentro en la escuela

Lucía Elena Rodríguez Mc Keon\*

luciamckeon@gmail.com

*El diálogo es algo más [...] representa la incursión en una tierra y un cielo desconocidos donde vive el extranjero*

(Panikkar, 2006, p. 33)

□ Hace poco tiempo concluimos el desarrollo de una investigación<sup>1</sup> cuyo objetivo fue profundizar en lo que estaba sucediendo con la introducción del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE) dentro del ámbito de la práctica educativa. A partir del diálogo con los maestros pudimos identificar que uno de los elementos que parecen obstaculizar la apropiación del nuevo enfoque de formación se encuentra relacionado con la dificultad existente en la escuela para hablar de modo más directo y abierto sobre las problemáticas que hoy día vivimos en nuestra sociedad, en particular aquellas que más preocupan a los propios estudiantes.<sup>2</sup>

Considerando la importancia que reviste el que la escuela se convierta en un espacio para hablar de lo que hoy sucede, en donde la diversidad de perspectivas alimenten la reflexión a fin de encontrar las claves para poder afrontar lo que nos toca vivir, en este artículo nos interesa abordar la importancia del diálogo en los procesos formativos en dos planos relacionados entre sí: primero, dentro de los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje, y segundo, como instrumento para promover el encuentro con el otro a través del lenguaje.

\* Investigadora-docente de la UPN Ajusco adscrita al Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente.

<sup>1</sup> Los resultados de investigación se refieren al análisis de los procesos de significación que realizan los docentes de educación primaria con respecto a la apropiación del nuevo Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE) dentro del ámbito de su práctica. Dichos resultados se pueden consultar en Rodríguez y Elizondo (2010).

<sup>2</sup> Al hacer el análisis del discurso de los maestros a fin de profundizar en la forma de significar el programa, nos llamaron la atención sus comentarios en relación con su dificultad para tratar temas complejos dentro del trabajo formativo. Si recordamos, uno de los ejes principales dentro de la estrategia formativa del PIFCYE es el desarrollo de la deliberación y la comprensión crítica, sin embargo pareciera que resulta difícil asumir dichos ejes básicos de trabajo cuando se silencia la realidad.

## EL DIÁLOGO Y LA CONVERSACIÓN: ESTRATEGIAS BÁSICAS PARA CONSTRUIR EL LENGUAJE DEL ENCUENTRO

La forma de valorar *al otro y lo otro* define los lenguajes posibles en la convivencia. De los basados en el diálogo, la comprensión y el respeto hacia los demás, a otros que sólo reflejan la intolerancia, la discriminación o el desprecio hacia las personas que son distintas a nosotros. En otras palabras, la relación con los otros puede estar regida por el lenguaje del encuentro o por el de la discriminación y el prejuicio.

El lenguaje del encuentro nos da la oportunidad de reinventarnos a fin de coadyuvar en la construcción de una relación más digna entre nosotros como seres humanos. Como herramienta, el poder del lenguaje del encuentro radica en su capacidad para dislocar el fundamento del ejercicio de la violencia, al favorecer el procesamiento de la diferencia en un clima proclive a la búsqueda de acuerdos, lo que propicia más el ejercicio del debate que la imposición de puntos de vista, a fin de construir proyectos compartidos. En su base, se trata de aprender a elaborar y expresar nuestras propias demandas así como de escuchar al otro, buscando el entendimiento, aunque para ello sea necesario un cambio de perspectiva.

Como *espacio de apertura* el lenguaje se convierte así en lugar de encuentro con el otro a fin de instaurar el diálogo que sólo se vislumbra cuando *surgen ciertas preguntas*, como plantea Octavio Paz (2001, p. 556):

El diálogo puede versar sobre distintos temas, muchos contradictorios, pero reposa en un acuerdo implícito: la convivencia. Es una palabra relativamente nueva en nuestro vocabulario (no aparece, por ejemplo, en el Diccionario de Autoridades, 1726-1739) y que presupone, indirectamente, una noción más civilizada de las relaciones humanas. En efecto, convivir es vivir unos con otros y exige, simultáneamente, independencia y solidaridad. La convivencia nos obliga a reflexionar sobre los límites de nuestra libertad y la extensión de nuestros derechos y obligaciones. Esos límites tienen muchos nombres pero hay uno que los abarca a todos: El Otro, los Otros. En un

En este artículo se reflexiona sobre la dificultad existente en la escuela para hablar sobre las problemáticas que hoy día se viven en nuestra sociedad y que preocupan más a los propios estudiantes. A partir del análisis de la importancia del diálogo en los procesos formativos, se destaca la necesidad de promover la apertura a la otredad a través de la conversación sobre lo que interesa y mueve.

*Palabras clave:* escuela, formación, silenciamiento, diálogo, lenguaje del encuentro, conversación, estrategias educativas, relatividad, cambio.



In this article a reflection is made on the difficulty in school to discuss the issues experienced today in our society, which more concern our students. From the analysis of the importance of dialogue in educational processes, an emphasis is made on the need to promote openness to otherness through the conversation about what interests and moves.

momento de ese diálogo entre el uno y el otro surgen ciertas preguntas.

A través del diálogo es posible decir, y en el acto de decir nos reconocemos y reconocemos al otro, abriendo la posibilidad de nombrar lo innombrable y de pensar lo impensado. A través del diálogo se instaura la palabra como oportunidad de dar cauce a un sentir que de otra manera no puede ser expresado, otorgando la vía que favorece la problematización de aquello que a fuerza de la repetición acaba considerándose natural e inmutable, contribuyendo a significar de otra manera la experiencia, al trasgredir el margen de lo no permitido, de lo prohibido.

El diálogo como práctica instituyente<sup>3</sup> inaugura el *poder decir*, combatiendo la evasión y la simulación que se producen dentro del contexto de una cultura signada por el silencio, propiciando que los sujetos se den cuenta de que resulta necesario *hablar sobre los conflictos* como mecanismo fundamental para su resolución en vez de intentar ocultarlos, esquivarlos o darles la vuelta promoviendo paradójicamente la reproducción de todo aquello que se quiere negar. Es por ello que el lenguaje del encuentro incorpora un hacer novedoso e inesperado para la invención, cuando toda posibilidad de entendimiento se encuentra obturada por la violencia, favoreciendo a su vez el desarrollo de un proceso de mayor autorregulación en el que cada uno se hace cargo de sus propias emociones y se abre en su capacidad de escucha del otro.

Ahora bien, la clave para construir el lenguaje del encuentro no puede darse sino a través de la con-

versación. La conversación es una actividad de uno-con-otro; es entenderse con alguien sobre algo; es un decir y dejarse decir; es una actividad reversible de apelaciones y respuestas, que transforma a los que participan en dicha conversación, tal como plantea Gadamer (1992, p. 206):

¿Qué es una conversación? Todos pensamos sin duda en un proceso que se da entre dos o más personas y que, pese a su amplitud y su posible inconclusión, posee no obstante su propia unidad y armonía. La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo solamente, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. [...] La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Solo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es el mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro.

En la conversación es donde radica la posibilidad de crecimiento y aprendizaje conjunto, al compartir la riqueza de lenguajes en torno a las concepciones del mundo, de la vida, de la muerte, del amor. Sin embargo, para poder conversar es necesario generar condiciones verdaderas para el intercambio que permitan prestar atención al otro, más allá de la indiferencia o la simple tolerancia con respecto a sus modos de ser y de pensar, entre las que podemos destacar las siguientes:

- Cultivar actitudes y habilidades de comunicación, comprensión y respeto entre las diversas perspectivas de vida.

<sup>3</sup> Es por ello que señalamos la importancia del uso del lenguaje pues indica la presencia de una práctica intersticial, de una acción afirmativa, de fuga y resistencia, que agrieta el dispositivo escolar contribuyendo a su apertura y fractura la cultura del silencio que está en la base del desconocimiento del otro. Se trata de saber introducir la palabra como mediación para dar *cauce racional a un sentir* que requiere de vías para expresarse y ser escuchado, posibilitando la formulación de las propias demandas en el procesamiento del conflicto teniendo como base el reconocimiento de la diferencia.

- Practicar ejercicios de contrastación permanente entre los saberes y prácticas que poseen los alumnos a fin de enriquecer el encuentro cultural y lograr configuraciones culturales en el aula más ricas, amplias y adaptadas a las sociedades abiertas.
- Analizar y refrendar los aspectos y valores comunes que se comparten más allá de las diferencias.

### **EL DIÁLOGO DE PERSPECTIVAS: OTRO MODO DE CONOCER EL MUNDO DESDE SU RELATIVIDAD Y CAMBIO**

Así como en términos afectivos y sociales vamos reduciendo nuestras posibilidades para reconocer al otro, eliminando con ello la oportunidad de abrirnos para ver y aceptar su diferencia, lo mismo sucede respecto a conocer el mundo a través del aprendizaje escolar. Es común que nos esforcemos por enseñar que las cosas se hacen de una forma determinada, *porque así es como se debe hacer*. Crecemos con la cabeza llena de instrucciones de todo tipo, desde cómo barrer o curar una gripe, hasta cómo reaccionar cuando alguien se comporta de una determinada forma, lo que a veces no deja espacio para imaginar que las cosas pueden ser de otra manera.

Desde niños nos forman en la creencia de que nuestros valores, ideas y modos de pensar son los únicos y verdaderos: nos enseñan que las cosas ¡son así... y punto, no se discute más! Se vuelve *absoluto* aquello que de por sí es relativo, lo que nos conduce a pensar que existe una sola visión del mundo, *la verdadera*, y un único modo de pensar, de sentir y de vivir: *el nuestro*. En la medida en que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se realizan sin que medie el reconocimiento de que las cosas pueden ser de otra manera, poco a poco nuestra mente y nuestro corazón se cierran al reconocimiento de que existen otras realidades posibles.

Cuando se impone una sola manera válida de entender la realidad, nos resulta difícil comprender

las interpretaciones que tienen otras personas cuando sus visiones son diferentes a la nuestra, hasta que llega un momento en que somos incapaces de abrir nuestro pensamiento para reconocer y aceptar que las cosas pueden estar sujetas a distintas interpretaciones. Poco a poco las estructuras cognitivas se vuelven rígidas y de este modo el pensamiento pierde su capacidad de apertura lo que hace que la realidad se cierre frente a nuestros ojos y nuestra percepción se vuelva limitada. Nuestro mundo se hace “cuadrado” y nos volvemos incapaces de cuestionar, analizar y comprender la complejidad del mundo al considerar equivocadas las visiones que otras personas pueden tener sobre cualquier asunto de la vida que se contraponga con mi propio punto de vista, haciendo que sea perturbador el simple contacto con personas que poseen convicciones diferentes a las nuestras, hacia quienes generamos rechazo.

De acuerdo con Laura Baca (2000, p. 187) en que “El diálogo siempre ha de producir algo nuevo. Lo nuevo cuando dos o más voces construyen juntas algo nuevo”, queda claro el desafío de formar en el lenguaje del encuentro en la escuela. Se trata de asegurar las condiciones didácticas que nos permitan ir más allá de la imposición de una única visión del mundo, pero también de los diálogos de sordos que caracterizan algunos planteamientos en donde *todo es respetable* y por lo tanto no existe espacio para intercambiar y pensar juntos acerca de lo que será más conveniente para el futuro compartido. Es por ello que en este apartado nos detendremos a reflexionar en torno a dos estrategias que pueden ayudarnos a transformar el modo en que organizamos el tratamiento de los contenidos educativos en los procesos de enseñanza a fin de favorecer el diálogo de perspectivas en la práctica educativa, nos referimos a la relatividad y el cambio.

Para posibilitar “otro modo de conocer” en aras de contribuir a la construcción de un pensamiento más flexible y abierto a la diferencia que permita a los niños comprenderse desde el lenguaje del encuentro,

es necesario replantear la forma como organizamos y realizamos los procesos educativos en la escuela. En general la planeación y organización de las situaciones de aprendizaje para presentar los contenidos educativos, se basa en la secuencia que marca el programa de estudios, que no busca relación con lo que pasa en el mundo que nos rodea y se encuentra desvinculado de las problemáticas reales que viven los niños. De este modo, es común que cuando se les pregunta a los alumnos para qué les sirve estudiar sus materias muchos de ellos respondan “para pasar el examen”, más que aprender para la vida y sus desafíos. Así lo comenta una joven de secundaria al referirse a un tema que le preocupa:

Los temas que siento que más me preocupan ahorita y que me gustaría saber es todo lo que tiene que ver con la sexualidad. Pero nadie nos habla de eso, según [dicen] que en cívica y ética íbamos a hablar de eso, pero lo único que nos está enseñando la maestra es del periodo pasado y ni enseña [...] Nada más haciéndonos que copiemos los métodos anticonceptivos, pero no podemos hablar con ella de lo que nos preocupa (alumna de secundaria).

A la par de la desconexión de lo que se enseña en la escuela con las preocupaciones que viven los alumnos, es común que los contenidos educativos se trabajen de forma tal que dan prioridad a la transmisión



de una determinada interpretación de las cosas, que como tal, niega otras posibilidades. Esta forma de selección cultural en el abordaje de los contenidos es usual en la escuela, cuando tradicionalmente el interés ha estado en transmitir los saberes que se consideran valiosos dentro de determinados parámetros culturales, aun cuando ello excluya otras perspectivas existentes. Al vivirse casi como *natural* dejamos de ver que dicho proceso de selección cultural en el currículum deja fuera a los niños que provienen de otros lugares o que simplemente viven otro tipo de experiencias familiares y sociales, por lo que difícilmente se sentirán identificados con muchas de las cosas que deben aprender en la escuela. Esta forma de organizar los contenidos en la enseñanza limita enormemente la posibilidad de construir espacios para el diálogo e intercambio cultural entre los niños debido a que al seleccionar la transmisión de determinados saberes, se marginan otros que no son considerados legítimos dentro de una formación cultural mayoritaria, por lo que hace falta diseñar otro modo de organizar y desarrollar el tratamiento de los contenidos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En una pedagogía centrada en el diálogo, el tratamiento de los contenidos educativos ha de asegurar que éstos sean analizados como realidades que siempre pueden ser *relativas y cambiantes* a fin de imaginar que siempre existen otras realidades posibles. ¿A qué nos referimos con dichas características? Para ejemplificar lo que queremos decir podemos tomar como ejemplos el tratamiento de los contenidos *comunidad y familia*.

En la medida en que existen distintos tipos y modos de ser *comunidad* es importante que al abordar este contenido sea posible identificar y contrastar *la relatividad* del concepto de comunidad cuando éste se analiza desde la diversidad de experiencias de vida en comunidad, pues con ello los niños aprenden que su modo de vivir es uno entre muchos otros, a la vez que aprecian rasgos distintivos de otras formas de ser comunidad que podrían retroalimentarlos para valorar o modificar la propia. Por otra parte, es impor-

tante detenerse a analizar la forma *como cambian* los distintos modos de ser comunidad al abordar este contenido, por ejemplo, ver la historia de una gran ciudad que antes fue un pequeño poblado, pues así los niños aprenderán a reconocer que las cosas no siempre han sido de la misma manera, sino que, por el contrario, se encuentran sujetas a la modificación constante, aunque dentro de dinámicas propias y específicas.

El tema de la familia sirve también para ejemplificar. Es común que algunos maestros cuando abordan el contenido *familia* se centren en transmitir la idea de que existe un solo tipo de familia o que un determinado modelo de organización familiar resulta “mejor” que otros que existen actualmente en nuestra sociedad. Al enfocar el contenido de esa manera, categorizamos una determinada noción de familia que se vuelve absoluta a partir de ciertos atributos, que llevan a descalificar o negar a los otros modelos familiares que no cumplan con las características de la tradicional familia nuclear.

De un plumazo la multifacética realidad desaparece y los niños aprenden en la escuela que la familia debe estar conformada por “papá oso, mamá osa e hijitos ositos”, aunque en la realidad del grupo uno de los niños vive con su madre, quien se ha hecho cargo de él desde que su padre los abandonó cuando era bebé, otra niña vive con su abuela pues sus papás se encuentran trabajando en Estados Unidos, y otra más vive con su madre, su nueva pareja y sus medios hermanos. Sin embargo, es poco lo que los alumnos pueden compartir acerca de sus familias reales que les dan sustento y amor, debido a que poco se parecen a la “familia ideal” de la que aprendieron en ese día. Esto hace pensar que la escuela vive ajena a la realidad que la rodea, como comentaba una mamá,

[...] el día que le dije a mi hijo que su papá y yo nos íbamos a separar, me contestó “Ah, igual que los papás de todos mis amigos”. Y en la escuela les enseñan que todas las familias son como la tradicional familia feliz, ¿que no se enteran de que ya no es así?

Desde la perspectiva que sostenemos el contenido *familia* sería abordado de otra manera. Lejos de enfocarse en la necesidad de precisar que existe un solo tipo de familia o de que la familia debe ser de tal o cual manera, lo que interesa es que los niños comprendan que existen diversos tipos de familia y que lo fundamental de ésta es que pueda brindar cuidado, ayuda y cobijo para que todos sus integrantes puedan desarrollarse de la mejor manera.

En esta forma de tratar el contenido, resulta imprescindible contar con la palabra de los niños para que describan cómo son sus familias en realidad y puedan analizar cuáles son las diferencias y semejanzas que existen entre ellas. Para ello es necesario traer al aula las diversas experiencias familiares que poseen los niños, aunque al hacerlo nos pongamos en contacto con los valores controvertidos que dan vida a nuestra sociedad en su diversidad. Así, poco a poco, irán aprendiendo a valorar a su propia familia tal como es, aunque se aleje del ideal, a la vez que desarrollarán una actitud de mayor apertura para respetar que existen otros modos de ser familia que, aunque distintos al propio, resultan ser igualmente valiosos. Este es el principio del lenguaje del encuentro, en su poder para desactivar el lenguaje de la discriminación que sólo produce desencuentro al propiciar el desconocimiento del otro. @

## REFERENCIAS

### Libros

- Baca, L. (2000). Diálogo. En *Varios. Léxico de política*. México: FCE/Conacyt/Flasco.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método*, t. II. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. España: Herder.
- Paz, O. (2001). La literatura y el Estado. En *Obras completas*, t. 8. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, L. y Elizondo, A. (2010). *La innovación en la formación cívica y ética. Dilemas, tensiones y paradojas del cambio curricular en la escuela*. México: UPN.

# Migración, trabajo y educación: los niños recolectores de café en Puebla

Teresa Rojas Rangel\*

tererojas10@yahoo.com

*Los jornaleros agrícolas son aquellas personas que viven generalmente en comunidades rurales, y que por no contar con los recursos económicos necesarios que les permitan obtener los satisfactores para su subsistencia propia y la de su familia, emigran de su lugar de origen para prestar su fuerza de trabajo y obtener los medios con los cuales puedan satisfacer sus necesidades. Los jornaleros agrícolas en Puebla son en gran proporción indígenas provenientes de la Sierra Norte y Sierra Negra de la entidad. Los jornaleros sufren una serie de atropellos de sus derechos como personas y como trabajadores; durante el viaje reciben malos tratos y violaciones a sus derechos laborales por parte de patrones y mayordomos, quienes transforman su vida tradicional de vivir, pues al estar en los campamentos los asignan en cuartos muy reducidos, sin las mínimas medidas de seguridad e higiene en el trabajo* (Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla, 2007, p. 4).

## INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos que tiene el sistema educativo mexicano es el otorgar educación básica a los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes, población infantil que nace y crece en contextos caracterizados por la extrema pobreza y la falta de oportunidades sociales, lo que obstaculiza su acceso, permanencia y logros significativos en la escuela.

El propósito de este artículo es ofrecer algunos trazos sobre las condiciones de vida y trabajo que afrontan los niños que participan de manera remunerada en las actividades agrícolas relacionadas con la recolecta cafetalera en el estado de Puebla, con la finalidad de dar a conocer las múltiples y complejas dimensiones que conlleva la problemática que representa la atención educativa para este grupo social históricamente vulnerable.

Los hallazgos son recuperados de una investigación más extensa orientada hacia el análisis de los contextos migratorios y la educación primaria de la población indígena migrante en el estado de Puebla, realizada para la Dirección General de Educación Indígena (SEP-SEB, 2009-2011). En esta comunicación se rescatan algunos testimonios de los protagonistas (gestores de progra-

---

\* Investigadora-docente de la UPN Ajusco; maestra en Planeación y Desarrollo de la Educación por la UAM Xochimilco; doctora en Ciencias Sociales y Políticas por la UIA Santa Fe. Adscrita al Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente de la UPN Ajusco.

mas educativos, asesores escolares, docentes y niños) que a través de su voz dan cuenta de la explotación laboral y de la precariedad de los contextos en los que viven los hijos de las familias recolectoras en las fincas cafetaleras. Todo en perjuicio de la educación a la que tiene derecho esta población infantil. Asimismo, se recuperan diversas fuentes principalmente hemerográficas, dada la inexistencia de estudios regionales sobre este grave y escabroso problema que presenta características particulares en el estado de Puebla, a diferencia de lo que sucede en otro tipo de cultivos agrícolas en el resto de las zonas de atracción migratoria en el país.

## MIGRACIÓN INDÍGENA Y TRABAJO EN LOS CAFETALES

Puebla se caracteriza por una alta producción de café. Para el año 2006 ocupaba el cuarto lugar como productor del aromático cultivo al aportar 19.2% de la producción nacional, y es uno de los cuatro principales estados –junto con Chiapas, Oaxaca y Veracruz–, donde se concentra 94% de la producción cafetalera del país (Sagarpa, 2008). Para sostener este nivel de producción, la mano de obra se consigue mediante el enganche y reclutamiento de campesinos e indígenas locales y migrantes estacionales que se trasladan a las fincas cafetaleras por periodos variables. Esta fuerza de trabajo proviene de diversas regiones del mismo estado de Puebla (migración intermunicipal), de Veracruz y en menor medida de los estados de Guerrero e Hidalgo (migración interestatal).

En Puebla existen unidades agrícolas con amplias extensiones de tierras en las que se utiliza tecnología de punta, se genera una producción intensiva y los productos que se obtienen son vendidos fundamentalmente en el mercado internacional.<sup>1</sup> Debido a sus dinámicas

<sup>1</sup> Estas unidades productivas se ubican principalmente en cuatro regiones del estado: 1) la región de la Sierra Norte, 2) la región mixteca, 3) la región del Valle de Atlaxco y Tecamachalco y 4) la región de San Martín Texmelucan. Para el año 2005 la mano de obra era estimada en 12 mil migrantes en las cuatro regiones de atracción donde se producen principalmente agroindustriales (caña de azúcar y café), hortalizas y se desarrolla la floricultura (Sedesol citado por Romero, Palacios y Velasco, 2005).

Uno de los principales retos que tiene el sistema educativo mexicano es el poder otorgar educación básica a los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes. Población infantil que nace y crece en contextos caracterizados por la extrema pobreza y la falta de oportunidades sociales, lo que dificulta su acceso, permanencia y logros significativos en la escuela. La explotación laboral y los mecanismos de inserción a las redes del trabajo infantil instaurados en el mercado laboral agrícola, particularmente cafetalero, así como la falta de una política pública equitativa y eficiente, obstaculizan el ejercicio de los derechos fundamentales de estos menores de edad y les niega toda posibilidad de desarrollo futuro.

*Palabras clave:* pobreza, migración interna, familias jornaleras agrícolas, niñas y niños, explotación laboral, trabajo infantil, producción cafetalera, falta de oportunidades educativas.



One of the main challenges faced by the Mexican educational system is to provide basic education to children of migrant farm workers. It is a child population born and raised in contexts characterized by extreme poverty and lack of social opportunities, making it difficult for them to access, stay and get significant achievements in school. Labor exploitation and insertion mechanisms of child labor networks in the agricultural labor market, particularly coffee, and the lack of an equitable and efficient public policy, impede the exercise of fundamental rights of these minors and deny them any possibility of future development.

productivas requieren importantes cantidades de fuerza de trabajo durante el tiempo que duran los ciclos agrícolas cafetaleros.

Aunque no se cuenta con datos precisos sobre el número real de jornaleros migrantes que trabajan en las actividades agrícolas regionales, fuentes locales señalan la existencia de hasta 40 mil trabajadores por cada temporada agrícola (Aroche, 2007). La región de la Sierra Norte,<sup>2</sup> donde se ubican los municipios de Copala, Xicotepéc de Juárez y Zihuateutla, es la principal región cafetalera del estado y una de las más importantes zonas de atracción de fuerza de trabajo jornalera del estado de Puebla.<sup>3</sup> Se estima que durante los tres o cuatro meses que dura el ciclo agrícola cafetalero hay una población de 5 mil peones agrícolas en las fincas cafetaleras provenientes de la misma entidad y de los estados de Veracruz e Hidalgo (Romero *et al.*, 2005, p. 25).

La fuerza de trabajo está compuesta por jornaleros locales y migrantes que diariamente o por periodos cortos de dos semanas a 20 días se trasladan a las fincas para laborar en la recolecta del grano. Los flujos migratorios son mayoritariamente pendulares. Los peones se desplazan solos (sobre todo los varones) o en grupos familiares completos de comunidades que son previamente elegidas por parte de las empresas. Se ocupan en las actividades de deshierbe, corte,

<sup>2</sup> “[...] la Sierra Norte es la principal región cafetalera con el 91% de la superficie sembrada (60 660 ha), una producción de 334 025 toneladas, equivalentes al 97% de la producción estatal y 40 827 productores, con rendimiento promedio de 5.5 toneladas de café cereza por hectárea [...]; no obstante, es una región con altos índices de marginación social, política y económica” (Martínez *et al.*, 2007, pp. 15-16).

<sup>3</sup> De acuerdo con la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla: “[...] existen aproximadamente 200 fincas de café, de las cuales muchas son fincas pequeñas [...] 9 son cafetaleras (Jópala-Finca Oro Verde [hoy nombrada Finca Tlan Makan], Xicotepéc de Juárez-Finca Puebla, Zihuateutla-Finca La Providencia, Zihuateutla-Finca La Trinidad, Zihuateutla-Finca La Nueva, Zihuateutla-Finca María Dolores) las otras dos son jitomate y jengibre. [...] el número de personas que se requieren es en función del corte, concentrándose más gente en el mes de enero” (CDHP, 2007, p. 3).

recolección y carga del café durante largas jornadas que tienen una duración de 10 a 12 horas diarias.

En su gran mayoría esta fuerza de trabajo proviene de tres pueblos indígenas: náhuatl, totonaca y otomí o ñhañhu:

[...] vienen de distintos lugares de, qué será, Filomeno Mata, San Francisco, Tepantepec, Jaltepec. Vienen de distintos lugares, Vicente Guerrero, Santo Domingo, de Veracruz. Incluso llega ahí población hablante de tres lenguas el náhuatl, el totonaco y el otomí [...] sus recursos son muy bajos, mucho muy bajos de verdad que se traen toda la familia completa [...] (Entrevista ex docentes Pronim, Huauchinango, Puebla. 13 de diciembre de 2010).

En la Finca Puebla, una de las principales compañías agroexportadoras de café en la región de Huauchinango,<sup>4</sup> se estima que regularmente 10% de la mano de obra está conformada por población asentada, mientras que 90% restante consiste en jornaleros migrantes estacionales. De este total de migrantes entre 60% y 70% son familias completas con tres o cuatro hijos en promedio, los restantes son hombres solteros o casados. De los jornaleros asentados menos de 50% son indígenas, mientras que más de 90% de los migrantes son de procedencia indígena. En su mayoría nahuas del mismo estado de Puebla y totonacos de Veracruz (Entrevista ex docentes Pronim, Huauchinango, Puebla).

El mercado de trabajo agrícola en la producción cafetalera intensiva se caracteriza por una alta flexibilidad laboral. El “trabajo negro”<sup>5</sup> lo realiza

<sup>4</sup> La Finca Puebla es una de las dos empresas productoras de café más importantes del estado, y cuenta con: “[...] mil 469 hectáreas cultivadas, la producción y el mantenimiento han continuado largamente ininterrumpidos a pesar de la crisis, en parte gracias a los programas gubernamentales, su eficiente administración e importante expediente social [...]” (Castelán, 2007).

<sup>5</sup> El “trabajo negro” se caracteriza por la falta de contratos, salarios bajos, falta de prestaciones sociales, exposición a agroquímicos, condiciones de trabajo y vida insalubres, inestabilidad y por la

principalmente la población indígena, sin ninguna contratación formal y sólo mediante acuerdos verbales con los encargados de las fincas. Los magros salarios que reciben dependen de la recolecta diaria de los jornaleros y sus familias, además en algunas fincas se les descuentan los costos de los alimentos;<sup>6</sup> se les paga por veintena, es decir, cada veinte días, para alargar su estancia en los predios cafetaleros. En las fincas cafetaleras trabajan como jornaleros tanto el padre como la madre y los hijos. Generalmente, además de los padres de familia por lo menos dos de sus hijos están incorporados al trabajo remunerado. Tanto en sus localidades de origen como en los albergues cafetaleros donde pernoctan no cuentan con ninguna prestación laboral, y los servicios de protección social son prácticamente inexistentes.

Estas familias itinerantes se mantienen tanto en su lugar de origen como en el trabajo temporal en niveles de marginación elevados, y al ser vulnerables son fácilmente explotados, con salarios a destajo (\$1.20 a \$2.00 el corte de un kilogramo de café), largas horas de jornada—donde también los niños trabajan sin importar las inclemencias del tiempo—, descanso en los dormitorios improvisados, sin higiene, donde estiran los petates para que se acomoden por familia, con casi nula atención médica y una pobre alimentación que consiste en frijoles, tortillas y café, principalmente (Franco, 2005).

Las condiciones en las que viven afectan sobre todo a los niños:

falta de normatividad que regule las relaciones y condiciones de empleo.

<sup>6</sup> En la temporada agrícola 2010-2011, se redujo la producción cafetalera hasta en un 70 por ciento como resultado de las heladas y las inundaciones, por lo que los ingresos de los jornaleros se redujeron aún más percibiendo entre \$40 y \$60 pesos por jornada. Véase el artículo de Matilde Pérez, “Heladas reducen hasta en 70% la producción de café en México” en Periódico *La Jornada*, Martes 16 de noviembre de 2010, p. 20.

Las familias que acuden para integrarse al corte de café son hospedadas en espacios extensos denominados “galeras” que a la vez los subdividen con tablas para conformar pisos y colocar sus camas, separando entre una familia y otras [con] sábanas o madera. Esta situación elimina la posibilidad de tener privacidad y las condiciones de salud en los espacios físicos son limitadas (Hernández Manzano, 2005, p. 95).

Sin embargo, para las familias el aumentar las cantidades de café que recolectan mediante el trabajo de los menores de edad es un ingreso fundamental para su sobrevivencia, dadas las condiciones de precariedad en las que viven y trabajan:

La incorporación de los infantes al trabajo proporciona ganancias tanto para la familia como para los dueños de las fincas, porque no se les paga igual que sus padres. Muchos de estos niños y niñas jornaleras agrícolas no tienen posibilidades de continuar sus estudios de manera formal como lo hace el resto de la población escolar (Hernández Manzano, 2005, p. 94).

## OCUPACIÓN DE LA FUERZA DE TRABAJO INFANTIL EN LAS PLANTACIONES CAFETALERAS

Debido a la pobreza estructural de las familias indígenas y la precariedad de los ingresos que perciben los adultos y, en general, gracias a la existencia de soterrados mecanismos de explotación de la mano de obra prevalecientes en el mercado de trabajo agrícola en la producción cafetalera, al margen de la ley se hace uso de la mano de obra de menores de edad (Sánchez, 2008). Niños que se dedican fundamentalmente a la recolección, corte y el acarreo del grano en detrimento de todo tipo de oportunidades de desarrollo (Rojas, 2005). Explotación que generalmente se esconde bajo múltiples mecanismos de confabulación que existen entre los consorcios cafetaleros y las instituciones gubernamentales, lo que dificulta la aplicación de las leyes vigentes.

Para los cafetaleros se trata no sólo de una realidad: el trabajo infantil es casi condición innata de la cultura de la región [...]. Aunque sabemos que está prohibido que los menores trabajen, allá en las fincas y zonas rurales se va toda la familia, incluso las mujeres con sus hijos de pecho ahí andan cortando grano, los sábados y los domingos los menores se van con los papás a las plantaciones a recolectar el café. [...] últimamente he visto los comerciales de que eso está prohibido, pero ahí el trabajo se les da de una forma natural, porque es el pan de cada día, con cinco o 10 kilos que recolecten al día en algo habrán ayudado a la economía familiar. Allá ha sido de toda la vida que los hijos acompañen a sus mayores a la colecta. [...] Los sábados, por ejemplo, se los llevan a recoger, o si la finca en donde trabajan está cerca los menores van a la escuela en la mañana y en la tarde alcanzan a sus familiares para seguir recolectando (Aroche, 2007).

En contraposición a las reiteradas declaraciones de las autoridades federales, estatales y de los corporativos empresariales que niegan esta realidad:

[...] los últimos estudios del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) y de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ubican a Puebla entre las tres entidades del país con mayores tasas de explotación laboral entre niñas y niños, sólo detrás de Chiapas y Campeche (Martínez, 2007).

Una niña náhuatl de siete años en la Finca Puebla nos comenta en entrevista:

Entrevistadora: ¿Tú trabajas en el corte?

Niña migrante: Sí.

E: Cuéntame todo lo que vas a hacer mañana.

NM: *Yo a veces me paro temprano a veces me llevan y a veces no a veces me quedo con mis hermanos. Cuando voy a cortar, corto media bolsa de café. Luego mi papá lo junta el café y lo pesamos.*

E: ¿Cuántas horas trabajas?

NM: *Todo el día junto más de media bolsa.*

E: ¿Dónde están tus hermanos?

NM: *Están en el cuarto. Somos cuatro.*

E: ¿Y todos trabajan?

NM: *No, mis hermanitos los chiquitos no trabajan.*

E: ¿Tú eres la más grande?

NM: *Sí y mi hermana la otra que sí trabaja. Se llama Gabriela. Tiene seis años.*

E: ¿Y cuánto junta ella de café?

NM: *Ella junta menos. Junta menos porque está más chiquita.*

(Entrevista con niña indígena migrante, Finca Puebla, Huauchinango, Puebla. 17 de febrero del 2011).

Los niños recolectores cafetaleros en Puebla, presentan un perfil típico que es caracterizado por una docente en el siguiente fragmento de una entrevista:

Los niños migrantes son muy humildes, sencillos, hablantes de lengua indígena, siempre [...]. Los niños visten muy sencillos, algunos andan descalzos, andan muy sucios, no sé por qué. A lo mejor porque no traen mucha ropa, no sé [...]. A los niños se los llevan todo el día, ya sea que ayuden a cortar café o que cuiden a los niños más pequeños o a sus hermanitos. Son familias que tienen muchos hijos. Conocí a una familia que tenía como seis niños, de esos seis niños tres eran mis alumnos. Entre ellos cuidaban a sus hermanitos, a esos sí los dejaban en la galera. Ya en la noche llega el papá [...].

(Entrevista con Docente Pronim, Finca Puebla, Huauchinango, Puebla. 18 febrero 2011).

Por su parte, Miguel Ángel Rodríguez en su artículo sobre el trabajo infantil y la educación en México afirma:

Los jornaleros agrícolas dicen que los salarios son iguales para hombres, mujeres y niños. Y entre la escuela, la salud y la sobrevivencia, los padres prefieren el trabajo para asegurar la última [...]. Ni hablar

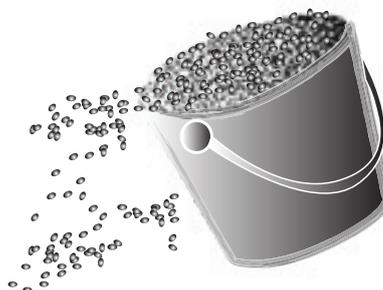
de las nauseabundas barracas, sin pizca de servicios públicos o seguridad social, en las que duermen los infantes indígenas. La sierra cafetalera del norte de Puebla y la Huasteca de Veracruz son ejemplares. Ahí también se presenta la más alta tasa de explotación infantil, pues se pagan los salarios más bajos del país (Rodríguez, s/f).

El trabajo infantil en la producción cafetalera presenta varias modalidades: 1) En jornadas de tiempo completo que van de 8 a 10 horas en el caso de niños cuyas familias migran a las fincas por cada temporada agrícola; 2) jornadas completas durante el mes de diciembre en el que tienen vacaciones escolares en las comunidades de origen y los menores migran a las fincas sólo durante este periodo; 3) medias jornadas de trabajo después de la asistencia a la escuela de los hijos de los jornaleros asentados que viven en las fincas o en las comunidades aledañas; y 4) jornales de fin de semana en los que los niños se integran a la recolecta del café en apoyo a los padres de familia. Roberto Zamarripa describe:

Jesús Alberto Campos Hernández tiene seis años de edad. Está de vacaciones. Bueno, eso es un decir. Sus supuestas temporadas de recreo las pasa en una finca cafetalera en la Sierra Norte de Puebla donde corta grano de café para acumularlo en una cubeta que, cuando está repleta, pesa tres kilos. Con una cubeta rebosante de granos, Jesús Alberto gana cinco pesos. En 10 horas de labor puede llenar hasta 10 cubetas. El pago se lo dan a su papá, quien al final decide cómo repartirlo [...] El niño Jesús Alberto, quien no llega ni al metro de estatura y va en primero de primaria [...] (Zamarripa, 2007).

Los niños desde muy pequeños se incorporan al trabajo agrícola como “ayuda” al trabajo adulto y como una forma de apoyo para solventar las necesidades económicas familiares, pero fundamentalmente es un mecanismo de explotación de mano de obra barata por parte de las empresas cafetaleras. Desde los

**Los jornaleros  
agrícolas dicen que  
los salarios son iguales para  
hombres, mujeres y niños.  
Y entre la escuela, la salud y  
la sobrevivencia, los padres  
prefieren el trabajo para asegurar  
la última [...]. Ni hablar de las  
nauseabundas barracas,  
sin pizca de servicios públicos  
o seguridad social, en las que  
duermen los infantes indígenas.  
La sierra cafetalera del norte de  
Puebla y la Huasteca de Veracruz  
son ejemplares. Ahí también se  
presenta la más alta tasa  
de explotación infantil,  
pues se pagan los  
salarios más bajos  
del país**



cuatro o cinco años de edad comienzan a recolectar los frutos cafetaleros, inicialmente como una mera actividad colaborativa durante los tiempos en los que el resto de la familia trabaja. Acompañan a los padres, juegan entre los surcos, se familiarizan con las actividades agrícolas y aprenden cómo realizarlas como parte de un proceso de socialización forzada y anticipatoria para el trabajo asalariado (Sánchez, 2008, pp. 3-5). Y que posteriormente se constituye en su forma de vida:

Lo que se observa durante las jornadas de trabajo es que una forma de iniciar al niño para que se haga cargo de una serie de responsabilidades, está en el cuidado de sus hermanos más pequeños, en tanto que los padres y los hermanos más grandes realizan las tareas encomendadas para contribuir a la economía de la familia.

Los niños más pequeños observan las habilidades de los miembros de la familia, se incorporan en lapsos cortos a la actividad productiva, y en otros momentos pueden cuidar a sus hermanos todavía más pequeños (por lo general bebés o niños de uno a tres años de edad) que se encuentran afuera de los plantíos o dormidos en los surcos.

Los niños de 6 a 12 años de edad [...] se internan en el cafetal con una cubeta muy pequeña y tratan de cortar el café de color rojo, pues es el fruto maduro para su corte. Por el tipo de cultivo, los frutos de la planta del café, resulta difícil de alcanzar para los niños, debido a su estatura (Medina, 2004).

Niños mayoritariamente indígenas que no sólo enfrentan las consecuencias que implica su constante movilidad, sino además, los estragos que representa su participación en las largas y extenuantes jornadas laborales:

Y ya regresan durante la noche y ya regresan cansados, regresan cansados. Imagínese con el calor y el frío. En esta temporada que se siente muy fuerte

el frío. Entonces eso le hace al niño que no tenga un aprendizaje significativo.

(Entrevista Asesor escolar Pronim, Teziutlán, Puebla. 9 de diciembre de 2010).

Una docente comenta:

Los niños que me iban a la escuela como ya son más grandes estos niños han ido al corte de café. Entonces los padres de familia se los llevan al corte de café, les ayudan a cortar. [...] los niños más grandes, los niños de 8 a 10 se los llevan al corte de café o a veces la gente se los lleva a buscar leña. Son los niños que ya sirven para el trabajo, y por eso disminuyeron. Los niños incluso ahorita los que estoy manejando ya son de primero hasta tercero, tengo una de cuarto. Pero los niños más grandes ya no llegan por lo mismo que le digo, ahorita ya se está acabando el corte de café y los papás se los llevan mucho al corte de café. (Entrevista docente Pronim, Finca Hueytepec, Teziutlán, Puebla. 25 de febrero de 2011).

Además los menores de edad, a la vez que trabajan en los cafetales colaboran en las actividades domésticas: cuidado de hermanos menores, actividades relacionadas con la preparación de alimentos, limpieza de las viviendas, corte de leña, acarreo de agua. Además de trabajar en la recolecta: “A veces hago mi quehacer. Cuando me quedo hago mi quehacer y luego los voy a alcanzar y luego me pongo a cortar. Barro, sacudo mi cama, doblo mis cobijas, escombro bien y lavo mis trastes [...]”, comenta Elena Muñoz, niña indígena migrante, entrevistada en la Finca Puebla (2011). Al referirse a las actividades que realiza en su comunidad de origen esta niña dice:

Entrevistadora: ¿Tienes allá tu casa en San Lorenzo?

Niña migrante: Sí.

E: ¿Y tienes animales? ¿Tienes gallinas?

NM: Sí. *Tengo perros. Tengo pollos y tengo conejos.*

E: ¿Y tú los vas a cuidar?

NM: *Sí.*

E: ¿Qué te toca?, ¿darles de comer?

NM: *Nomás darles de comer, nomás les dan de comer pasto o zacate. Sí, les doy masa o tortilla.*

E: ¿Y tienen huerto tu familia, donde siembra tu familia?

NM: *Mi papá también ya va a sembrar maíz, va a sembrar milpa, va a sembrar frijol.*

E: ¿Y ese terreno de quién es?

NM: *Es de mi abuelito. Sí y nos va a emprestar. Ahorita cuando nos venimos y íbamos a ir a mi pueblo, pasamos a sembrar nuestra haba y luego fuimos y lo limpiamos.*

E: ¿Y en qué le ayudas a tu papá y tu mamá?

Niña migrante: *Le ayudo a echar maíz o frijol o le ayudo a sembrar y le ayudo a limpiar. Luego le vamos a echar mejora y luego veces lo cortamos y lo comemos.*

E: ¿Venden un poquito de maíz o de frijol?

Niña migrante: *Sí. Lo vendemos tantito.*

E: ¿Y te gusta venir a trabajar acá a la finca?

Niña migrante: *Sí.*

(Entrevista con niña indígena migrante, Finca Puebla, Huauchinango, Puebla).

Desde muy pequeños participan en actividades de trabajo familiar y comunitario como parte de su proceso de socialización. Este tipo de trabajo se realiza según sus edades y sexo, representa para los niños indígenas un mecanismo de identidad y de pertenencia a sus grupos iniciales de referencia. Sin embargo, como Valentina Glockner (2008) señala, no es lo mismo el trabajo solidario y de aprendizaje que realizan como parte de su proceso de socialización primaria que el tipo de trabajo que realizan dentro de las redes de la explotación laboral infantil:

Por el primero se entiende la participación de niños y niñas en actividades domésticas o laborales desarrolladas en el seno de la vida familiar, en las cuales su aportación está determinada por sus capacidades físicas e intelectuales y a través de las cuales estos pequeños son socializados e integrados a la vida familiar

y social, adquiriendo una amplia gama de aprendizajes prácticos e intelectuales. En cambio, la explotación laboral infantil constituye una de las peores formas de aprovechar la mano de obra más barata e indefensa que existe para obtener grandes beneficios económicos a costa del bienestar físico y psíquico de los niños y que desafortunadamente es ya una característica de las sociedades capitalistas modernas (Glockner, 2008).

Las condiciones y fines que predominan en la vida de los niños indígenas migrantes en su socialización primaria vinculadas al aprendizaje y procesos identitarios, se trastocan y se pervierten en la relación capital-trabajo del mercado laboral agrícola, donde la participación de los menores de edad en las actividades productivas, inicialmente aprendido con sus familias y en sus contextos comunitarios, es utilizado como uno de los principales mecanismos sobre el que se sustenta la explotación de la mano de obra infantil.

## REFLEXIONES FINALES

Con estas condiciones de salud, alimentación y de explotación laboral en las que se encuentran los hijos de los recolectores indígenas cafetaleros, vale la pena preguntarse: ¿cómo pueden los niños asistir y permanecer en la escuela? ¿Cómo pensar que puedan permanecer y obtener aprendizajes significativamente valiosos? En Entrevista con Víctor Vázquez Juárez, difusor adjunto en la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla (2010), se reflexionaba en torno a las anteriores interrogantes:

¿Les damos educación? Va Conafe y no llega ni con los maestros a los albergues. Y los jornaleros tienen más hambre, los niños y los papás mejor prefieren hacer el trabajo y ganar cinco pesos por una jornada de trabajo demasiado fuerte que para ellos es mucho. O que lleguen los menores que están cortando caña igual que los adultos, y en lugar de irse a la escuela están cortando ahora caña porque están ayudando al papá.

[...] ¿Quién le prohíbe al empleador? El empleador los está utilizando y está diciendo “Hasta les estoy haciendo un bien, porque los estoy ayudando económicamente”. Supuestamente, entre comillas. La Secretaría del Trabajo tiene que regular todo esto y no está haciendo nada [...]. Y aparte las condiciones del trabajo en las que están, van a fumar, van sin cubrirse, tienen problemas del mismo insecticida que utilizan y los han mandado al hospital.

(Entrevista con el maestro Víctor Vázquez Juárez. Difusor Adjunto con Funciones en Difusión y Capacitación en la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Puebla, Puebla. 27 de noviembre de 2009).

En este contexto, desde las acciones gubernamentales y los programas sociales, particularmente las que se instrumentan para favorecer el acceso y la asistencia de estos menores en la educación básica, siguen orientados por políticas asistenciales y remediales, operan con recursos insuficientes y emplean mecanismos de distribución totalmente ineficientes. Los apoyos que ahora otorga el Programa de Atención a los Jornaleros Migrantes (PAJA) de la Secretaría de Desarrollo Social

(Sedesol) se concentran prioritariamente en el otorgamiento de paquetes de estímulos (becas, vales de despensa y uniformes), para promover la asistencia y permanencia de los niños en la escuela primaria en los albergues donde se concentran.<sup>7</sup> El reducido monto de los apoyos, la insuficiencia de los paquetes de estímulos y la falta de oportunidad en su distribución, poco contribuyen a contrarrestar la miseria de estas familias y a combatir la explotación del trabajo infantil.

Suponiendo que se reciben los estímulos oportunamente y que se distribuyen de manera equitativa entre la población, ¿cómo suponer que con una beca de 124 pesos al mes (monto de beca para alumnos de primaria primer grado) o incluso de 290 (que es la de mayor monto para los alumnos de sexto grado de primaria), se pueda desalentar la incorporación de los niños y las niñas al trabajo agrícola? ¿En qué puede mejorar el bienestar social de una familia jornalera migrante el recibir un vale de despensa de 800 pesos por periodo agrícola, insuficiente a todas luces para alimentar a cuatro hijos? (Sedesol, 2010).

Al respecto, Xóchitl Gallardo comenta:

Son familias numerosas [...]. Yo pienso que no es la indiferencia de que quiere que sus hijos aprendan. Son las condiciones que no permiten de alguna manera que aprendan. Porque para empezar, muchas veces se les pide que lleven a los alumnos a la escuela. Ellos se llevan a sus hijos [a trabajar] aún a las escondidas. (Entrevista con Xóchitl Gallardo Pavón Jefa del De-

<sup>7</sup> Los montos de las becas varían de \$124 a \$290 mensuales dependiendo del grado escolar (\$124 pesos para primer grado, \$135 segundo grado, \$145 tercer grado, \$170 cuarto grado, \$220 para quinto grado y \$290 para los alumnos de sexto grado); apoyos para la alimentación de \$480 mensuales por niño; y un apoyo económico de arribo por un monto de \$800 que cuando más se otorgan una vez a lo largo del ciclo agrícola escolar y en función de la disponibilidad presupuestal del programa Sedesol (2010). Acuerdo por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, para el Ejercicio Fiscal 2011. *Diario Oficial de la Federación*, México.



partamento de Programas Educativos del Conafe. Puebla, Puebla. 23 de noviembre de 2009).

No obstante, la mayoría de padres recolectores cafetaleros, a pesar de las difíciles circunstancias, siguen depositando grandes esperanzas en que sus hijos puedan asistir y aprender en la escuela. Es al final una esperanza de un futuro más humano para sus hijos en el que puedan ser tratados como personas con derechos y con la posibilidad de una vida mejor. @

## REFERENCIAS

### Libros

- Medina, P. (2004). Evaluación cualitativa-interpretativa de las experiencias formativas y escolares de niñas y niños migrantes y docentes en campamentos agrícolas a través del uso de instrumentos de registro visual y gráfico. En T. Rojas (coord.), *Evaluación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2003)*. México: UPN-SEBYN.
- Rojas, T. (2005). Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: vulnerabilidad, explotación laboral y rezago educativo (pp. 269-292). En T. Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. México: UPN-Porrúa.
- Romero, S., Palacios, D. y Velazco, D. (2005). *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. México: UNICEF-Sedesol.
- Hernández Manzano, F. (2005). Las familias de los jornaleros. En Rodríguez, C. (coord.), *Memoria Foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Voces de los jornaleros*. México: UAH.

### Periódicos y revistas

- Franco G., M. J. (2005). Desgranar café, desgranar la vida. *Revista Entre Maestros*, 5 (15), 6-11, invierno. México: UPN.
- Sánchez, K. (2008). Socialización temprana y trabajo infantil. *Regiones. Suplemento de Antropología* (34),

3-5. México: Colectivo Antropólogos en Fuga y Compañía.

Sedesol (2010). Acuerdo por el que se modifican las Reglas de Operación del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, para el Ejercicio Fiscal 2011. *Diario Oficial de la Federación*, México.

### Referencias electrónicas

- Aroche E. (2007). El trabajo infantil entre jornaleros y menores indígenas duplica las tasas normales. *La Jornada de Oriente*. Puebla, México. Recuperado el 8 de febrero de 2011 de <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2007/04/24/puebla/eco105.php>
- Martínez, A. (2007). En Puebla, explotación infantil a tope. *Milenio*. México. Recuperado el 23 de febrero de 2011 de [http://www.milenio.com/cdb/doc/impreso/7010616?quicktabs\\_1=](http://www.milenio.com/cdb/doc/impreso/7010616?quicktabs_1=)
- Rodríguez, M. A. (s/f). Trabajo infantil y la educación en México. En *Observatorio Ciudadano de la Educación*. México: IISUE-UNAM. Recuperado el 21 de mayo de 2011 de <http://www.observatorio.org/opinion/TrabajoInfantil.html>
- Sagarpa (2008). Estado Puebla. Ciclo: Cíclicos y Perennes 2008. Modalidad: Riego + Temporal. En *Anuario estadístico de producción agrícola*. México: Sagarpa-OEIDRUS. Recuperado el 8 de febrero de 2011 de [http://www.siap.gob.mx/laagricola\\_siap/cultivo/index.jsp](http://www.siap.gob.mx/laagricola_siap/cultivo/index.jsp)
- Sánchez, M. L. (2008). El trabajo infantil en la agricultura. En Segundo Coloquio Universitario sobre Trata de Personas con fines de Explotación Laboral en México. México: UNAM-CEIDAS. Recuperado el 13 de mayo de 2011 de [http://ceidas.org/documentos/Coloquio/Lourdes\\_Sanchez\\_Munohierro\\_Coloquio\\_04-09-2008.pdf](http://ceidas.org/documentos/Coloquio/Lourdes_Sanchez_Munohierro_Coloquio_04-09-2008.pdf)
- Zamarripa, R. (2007). Priista poblano, diputado local y cafetalero explotador. *Reforma*. México: Periodistas en Línea. Recuperado 23 de febrero de 2011 de <http://www.periodistasenlinea.org/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=6675>

# Crueldad, dolor y educación

Sonia Míriam Hernández Muñoz\*

hmsm0805@yahoo.com.mx

**E**ste trabajo obedece a la intención de reflexionar acerca de lo que significa la crueldad dentro de la educación. Para empezar, es necesario definir que es crueldad.

La palabra cruel deriva del latín *crudele* (Mateos, 1959, p. 252) y puede tener varios significados: deleite por hacer sufrir o complacencia por los padecimientos ajenos; que algo es penoso, excesivo o insufrible; o se dice de un hecho sangriento o violento (Diccionario de la Lengua Española, 2002, p. 466).

Cruel comparte su raíz con la palabra crudo, que proviene del latín *crudus* y se aplica a un comestible que no está cocinado o de materiales que no están procesados (Diccionario de la Lengua Española, 2002, p. 465).

Entonces, la crueldad es el acto de ser cruel. Es interesante notar la aproximación en las raíces de cruel y crudo, puesto que de aquí se puede derivar otra acepción, que es que la crueldad también podría implicar hacer que otro utilice lo que no se ha procesado o no ha llegado a un estado en el cual hacer uso de esto implica algún grado de incomodidad.

El primer significado de crueldad está relacionado con el aspecto del dolor. Éste se define como una sensación molesta y aflictiva de una parte del cuerpo por causa interior o exterior; o bien como sentimiento de pena y congoja (Diccionario de la Lengua Española, 2002, p. 572).

La relación entre educación y castigo es muy añeja dentro de la historia de la humanidad. Por ejemplo, el Códice Mendocino, en su tercera sección, se enfoca en la educación de los mexicas; muestra una amplia gama de castigos dirigidos a los infantes como modo de correc-

---

\* Docente de la UPN Ajusco desde hace 27 años; adscrita al campo de Comunicación Educativa del Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente. Psicóloga por la UNAM; maestra en Antropología Física por la ENAH.

ción. Según Parres (1978, p. 66) la educación de los mexicas debía ser severa, pues era lo requerido en una comunidad de guerreros, en una teocracia que imponía su mística guerrera y religiosa a través del terror.

[En la] fiesta de los tlaloques, castigaban a los niños por faltas y errores cometidos en el ayuno de cuatro días. Los llevaban al agua asidos por los cabellos, maltratándoles y arrojándoles al lodo, dejándoles, pues, medio muertos (Códice Mendocino citado por Parres, 1978, p. 67).



Castigo al pequeño con humo de chiles tostados (Parres, 1978)

Entonces, parece que los castigos han sido administrados a los niños y a los jóvenes desde tiempos muy remotos para hacerles adquirir comportamientos que dentro de su cultura se consideran necesarios, o para evitar aquellos que, de igual modo, desde sus patrones culturales, son valorados como nocivos. Es así que se debe tener en cuenta el concepto que cada sociedad tiene del mundo en el que se desenvuelve, o del orden y acción social a través de las proyecciones de su universo y de su religión, para comprender el uso de los castigos en la educación.

La gran diversidad y el carácter único de las culturas hacen indispensable atender a las interrelaciones de los sistemas simbólicos y las estructuras sociales para denotar la función que las instituciones sociales y religiosas mantienen con el sentimiento colectivo de solidaridad

La crueldad en las instituciones educativas, ya sea familia o escuela, se ha manifestado en casi todas las culturas. Desde un punto de vista antropológico-pedagógico, se puede decir que los castigos se han utilizado para educar a las nuevas generaciones con demasiada frecuencia. Sin embargo, si bien es cierto que, como se ha demostrado en la psicología experimental, los estímulos negativos son eficaces en la producción de aprendizaje, también es cierto que tienen el precio del miedo, la frustración y el resentimiento. Hoy en día, los maestros deben establecer vínculos de interés y salir de la crueldad.

*Palabras clave:* crueldad, dolor, educación, abuso, castigo, sacrificio, enseñanza, alimentación.



Cruelty within educational institutions, either family or school, has manifested itself in almost all cultures. From an anthropological-pedagogical point of view, it can be said that punishments have been used to educate new generations too often. However, if it is true that, as has been demonstrated in experimental psychology, negative stimuli are effective in producing learning, it is also true that they have the price of fear, frustration and resentment. Today, teachers must build links of interest and leave the cruelty.

e integración que promueven, a través de la práctica de estas acciones represoras.

Según Mèlich (2004, pp.163-164), la sociedad mexicana es el ejemplo más claro de “teatro de la crueldad”, aludiendo al sacrificio humano que se realizaba ritualmente, con la intención de mantener una integración social. El sacrificio tenía la finalidad de obtener un efecto catártico; es decir, la liberación de afectos patógenos, por lo que permitía la “purificación” de los espectadores. “El rito sacrificial es un drama [...] se trata de que los espectadores se identifiquen con la víctima (que no puede ser ni absolutamente buena ni absolutamente mala) y purifiquen su ánimo” (Mèlich, 2004, p. 163).

Mèlich señala que en sociedades como la mexicana es sustantiva la función educativa del sacrificio, hasta el punto de generar una pedagogía de la crueldad; esto es la utilización del acto cruel para educar y para formar a las generaciones jóvenes.

Esta pedagogía es cruel a los ojos del espectador situado fuera del rito, pero para los actores sociales que participan en la crueldad sacrificial se convierte en catarsis: “Sin sacrificio humano la religión azteca no existiría. La luna y el sol viven gracias a las víctimas expiatorias. Para la comunidad azteca, sin sacrificios humanos no hay cosmos, sino únicamente caos, desorden, oscuridad” (Mèlich, 2004, p. 164).

Duverger (1987, p. 351) dice que todo el esfuerzo desplegado por los aztecas para hacer evidente, desde que salen de Aztlán, que son meritorios de un destino excepcional equivale, en definitiva, a reivindicar el monopolio histórico de la administración del sacrificio humano.

Toda la historia azteca tiende a hacer coincidir el triunfo mexicana con la virtud sacrificial: si los aztecas están destinados a ejercer la hegemonía sobre México, es, según afirman ellos, porque tomaron la iniciativa de imponer alrededor suyo el sistema sacrificial. Aunque, como lo señala Duverger (1987, p. 376) si bien el sacrificio humano surge por vez primera en Tula y, de manera general, es un acto que

ocurre en la casi totalidad de los grupos étnicos del Altiplano, a principios de la época posclásica: “Los aztecas decidieron explícitamente colocar su poder bajo el signo del sacrificio” (Duverger, 1987, p. 351).

Mèlich refiere que un sacrificio en el que la crueldad adquiere su máxima expresión consistía en que a los niños “se les arrancaban las uñas para ser sacrificados al dios de la lluvia. Si el niño lloraba abundantemente en el momento del sacrificio, el rito sería eficaz. El llanto de los niños era el símbolo de la lluvia anual” (Mèlich, 2004, p. 165). En este sentido, el sacrificio humano era el castigo efectuado sobre uno, para limpiar las culpas de toda la sociedad. Pero en el sacrificio de los niños se ha manifestado no sólo de manera ritual, sino en variadas maneras.

La historia y la antropología nos muestran múltiples y frecuentes formas dentro de un amplio espectro que va desde la matanza directa de los hijos, en un extremo, hasta formas atenuadas de filicidio como la negligencia leve, en el otro. Esa gama de actitudes agresivas de los padres existe en todas las sociedades, tanto en las primitivas como en las contemporáneas. Tratase, por consiguiente, de una característica específica de la condición humana (Rascovsky, 1981, p. 97).

Gram (citado en Rascovsky, 1981, p. 97) señaló que el sacrificio del hijo expresaba el horror y el sufrimiento más profundo para los hombres y las mujeres, y por lo mismo debían hacerlo; así se los exigían sus intereses sociales.

Para Darwin, el sacrificio de infantes es un factor asociado a la aparición de la especie humana “nuestros primitivos antepasados semihumanos no habrían practicado el infanticidio, puesto que el instinto de los animales inferiores a nosotros nunca llegó a una perversión tal como para destruir regularmente su propia cría” (Darwin citado en Rascovsky, 1981, p. 98).

Desde *La Biblia*, en el Génesis, se habla del sacrificio de los hijos como una necesidad para agradar a Dios,

Y como llegaron al lugar que Dios le había dicho, edificó un altar, y compuso la leña, y ató a Isaac, su hijo, y púsole en el altar sobre la leña. Y extendió Abraham su mano, y tomó el cuchillo para degollar a su hijo (*La Biblia*, 1924, p. 20).

Ante este fenómeno, teóricos como De Mause (citado en Rascovsky, 1981, pp. 14-15) proponen una teoría psicogénica para explicar el cambio en el trato a los infantes, él no lo atribuye al desarrollo tecnológico ni económico, sino que dichos cambios se produjeron por las transformaciones “psicogénicas” en la personalidad, a través de las sucesivas interacciones de generaciones parento-filiales. Según De Mause, las relaciones han evolucionado en pro de una mejoría en el cuidado de los niños, debido al mejoramiento en la habilidad de sucesivas generaciones de padres para regresar a la edad psíquica de sus hijos y elaborar las ansiedades acontecidas en su propia infancia de una mejor manera, a través de la relación con sus descendientes.

Debido a que la estructura psíquica debe ser siempre transmitida de generación en generación a través del estrecho embudo de la infancia, las prácticas de crianza de una sociedad no son sólo un ítem más en la lista de rasgos culturales. Son la verdadera condición para la transmisión y desarrollo de todos los otros elementos culturales y poner límites definidos a lo que puede ser adquirido en las otras esferas de la historia (De Mause citado en Rascovsky, 1981, pp. 14-15).

Al señalar cómo se afecta la mente de la generación próxima, es decir, qué sucede cuando un adulto se enfrenta cara a cara con un niño que necesita algo, De Mause considera tres reacciones posibles: 1) puede usar al niño como vehículo para la proyección de los contenidos de su propio inconsciente (reacción proyectiva); 2) puede usar al niño como un sustituto de una figura adulta importante de su propia infancia (reacción invertida); 3) puede empatizar con las necesidades del niño y actuar para satisfacerlas (reacción empática).

En el caso de las reacciones invertidas, los hijos sólo existen para satisfacer las necesidades parentales, y es siempre el fracaso del hijo, ahora padre, para dar amor lo que precipita el maltrato. Según Cueli (1980, pp. 44-45), este es un caso frecuente en comunidades marginadas, con pobreza económica y cultural, donde las personas, desde muy pequeñas se ven sometidas a carencias de todo tipo. Desde esta perspectiva, diríamos que el maltrato a los infantes es evidencia de un problema en el desarrollo social.

Marcovich (1978, p. 17) denunció que el maltrato al niño en el hogar es uno de los ejemplos más trágicos de la inhumanidad del hombre hacia el hombre, es el más oculto y el menos controlado de todos los crímenes violentos, y hace evidente el sentimiento de propiedad de los padres sobre los hijos. En el estudio realizado por Marcovich en 1978, destaca la Ciudad de México como la entidad con mayor cantidad de infantes que presentaban el síndrome del niño maltratado. Mujeres de 20 a 24 años, usualmente las madres de los menores maltratados, constituían el mayor porcentaje de agresores. La mayoría de razones argumentadas para el maltrato fueron que los niños pedían comida o que los padres no los podían mantener, o que los menores no traían dinero cuando los mandaban a pedir limosna. Sin embargo, aunque las razones de carencia económica son importantes para comprender la necesidad de utilizar la fuerza de trabajo de los menores, no lo son para justificar el tipo de castigos que se les propinaba, como azotarlos con cables eléctricos, cinturones, alambres, etcétera; o quemarlos con cigarrillos o carbones encendidos, al grado de causarles la muerte.

Aproximadamente en la mitad de los casos los niños eran maltratados porque pedían comida o porque sus padres no podían mantenerlos; en la otra mitad, simplemente porque no obedecían. En última instancia se conjuga el binomio impotencia-agresividad, a nivel de demanda biológica para los primeros y de demanda social para los segundos. Resulta de esta manera sugestivo el que la agresión maligna está

relacionada con el sentimiento de impotencia para vivir o para dar la vida, y en cómo la impotencia se acompaña de la necesidad de una autoridad irrestricta que tiende a congelar todo fenómeno vital (Marcovich, 1978, p. 62).

Las personas habitan un mundo, un espacio vital, caracterizado por restricciones imperativas y oportunidades potenciales y, como lo señala Wolf (2001, p. 19), el poder es un aspecto de todas las relaciones sociales. Concebir el poder en términos correlativos, en vez de imaginarlo como un “paquete de poder” concentrado, tiene la ventaja adicional de que nos permite considerar a éste como un aspecto de muchos tipos de relaciones.

El poder funciona de manera distinta en los vínculos interpersonales, en los medios institucionales y a nivel de las sociedades, lo que significa que se puede categorizar. Entre los tipos que Wolf reconoce menciona el que se manifiesta en las interacciones y las transacciones entre la gente, y se refiere a la capacidad que tiene una persona para imponerle a otra su voluntad en la acción social.

En relación con esto es factible que cuando algunos docentes no pueden enseñar del modo que quisieran, por múltiples causas, la impotencia los lleva a maltratar a los alumnos, si no con castigos manifiestos, sí con el ejercicio del poder autoritario. Pero también es posible que la crueldad se manifieste como la indiferencia ante las necesidades de instrucción de los niños y jóvenes, a sabiendas de que ese alumno que no tiene formación, será incompetente en el futuro ante una demanda social cada vez más compleja.

Ahora bien, es evidente que el sacrificio humano ya no se practica, e incluso se evita hablar de éste. Rascovsky (1981, p. 19) afirma que tal omisión encierra el levantamiento de la negación milenaria existente sobre el holocausto de los hijos y la brutal agresión sistemática de que han sido objeto, directa o indirectamente; es decir, ya sea ejercida por los propios padres o por las múltiples instituciones sociales, esencialmente educativas, creadas por éstos.

El fenómeno del sadismo dentro de la institución escolar ha sido identificado por estudiosos como Aray (1980, p. 18), que menciona que éste se manifiesta en el abandono, indiferencia y agresión física o psicológica a que se ven sometidos la mayoría de los niños, y que suelen intensificarse durante la etapa preescolar y escolar, por la ignorancia de las fases evolutivas del desarrollo o la acción agresiva de la enseñanza, o por la insuficiente capacitación docente. Podría decirse que el sadismo educativo puede comenzar en la relación inicial que forma la familia con la escuela, a veces sin una deliberación consciente, al aceptar dejar incondicionalmente a los hijos dentro de la escuela, lo que implica la separación brusca desde la etapa preescolar, que después tiene repercusiones importantes en el aprendizaje (Aray, 1980, p. 23).

También está presente en la resistencia que tienen los padres para conocer a los maestros de los hijos o, por el contrario, en la negativa del docente de hablar con los progenitores alegando que “estorban su quehacer”. Esta desvinculación entre los principales agentes educativos de los infantes y adolescentes genera confusión y, frecuentemente, la sensación en los jóvenes de “estar indefensos” en manos de profesores prepotentes, autoritarios e irracionales. También implica la renuncia a defenderlos de múltiples agresiones externas como las que pueden sufrir dentro de la escuela, ya sea por maestros o compañeros (Aray, 1980, p. 19). Así, la escuela se vuelve una institución cerrada y aislada, que mantiene bajo su poder a los niños y adolescentes.

La extendida costumbre de comenzar el colegio mediante una brusca separación de la madre y el niño (el binomio simbiótico) imponiendo una absurda regla estricta de que no pueden verse los padres y los alumnos dentro del aula, constituye un acto de ignorancia que puede tener graves efectos negativos, como lo han demostrado las investigaciones de Bowlby (citado en Aray, 1980, p. 24), no sólo en los aprendizajes académicos, sino en la formación de la identidad de los infantes, al no permitirles el apoyo de los padres

para enfrentar las ansiedades que surgen del nuevo contexto social que significa la escuela.

Un fenómeno sádico de significación universal está representado por el cercenamiento de la adolescencia en muchas de las culturas. Se presenta habitualmente bajo la forma de acelerar o detener el proceso evolutivo adolescente. Muchos contextos sociales “mutilan” la personalidad de los adolescentes al no permitirles ampliar sus conocimientos o acrecentar su cultura. Muchas de estas mutilaciones psicológicas son irreparables y el sujeto se detiene en los umbrales de la cultura, sin llegar jamás a tener las posibilidades de penetrar profundamente en ella. Tal efecto ocurre cuando la escuela no puede o no quiere brindar a los alumnos estrategias óptimas para el aprovechamiento de la información y su aplicación dentro de la cotidianidad.

En tales casos, es usual que los adolescentes, al no contar con recursos emocionales, cognitivos y sociales, se conviertan en víctimas rituales con un significado simbólico para su sociedad. Cuando éstos optan por actividades ilegales o violentas son señalados y estigmatizados como “lo peor” por la comunidad (Mèlich, 2004, p. 166), por lo tanto son vistos como “chivos expiatorios” y su castigo reivindica a la sociedad. “El ritual es violencia que sirve precisamente para controlar la violencia. La víctima se sacrifica para purificar a la comunidad; se le considera responsable de los crímenes que tienen lugar en ella, de todos los males que pueden desintegrarla” (Mèlich, 2004, p. 167).

Si preguntamos a los maestros y profesores acerca de esta cuestión, veremos que la violencia en el modelo del “chivo expiatorio” está presente en las relaciones intersubjetivas tanto entre los docentes y alumnos como entre los propios niños y adolescentes dentro de la escuela. Así, la violencia también tiene un significado simbólico: el sacrificio del chivo expiatorio resulta una regulación de las interacciones sociales, y así sostiene la acción educativa. “La acción educativa es una acción política, vive de los valores políticos,

y éstos son, básicamente, el poder y la autoridad” (Mèlich, 2004, pp. 173-174).

## EL DOLOR

La relación entre dolor y aprendizaje ha sido demostrada en múltiples organismos. Los trabajos sobre condicionamiento operante lo hicieron evidente.

En general puede decirse que los reforzadores negativos, por ejemplo, la aplicación de un choque eléctrico, son muy efectivos en el aprendizaje operante. Cuando determinado evento tiene una consecuencia muy dolorosa, casi inevitablemente ésta actúa como un reforzador muy fuerte. Las respuestas aprendidas como resultado de esto son comparables, o más fuertes, en términos de resistencia a la extinción, que las respuestas aprendidas con muchos refuerzos positivos (Landauer, 1976, p. 220).

Aunque la efectividad del castigo ha sido cuestionada, ya que algunos experimentadores encontraron que bajo ciertas circunstancias la disminución en la respuesta castigada acontecía como una supresión temporal y no como una verdadera extinción; otros como Campbell y Church (citados en Landauer, 1969, p. 221) hallaron que cuando se utilizaban castigos muy fuertes en formas repetidas tras la aparición de alguna conducta, ocurría como consecuencia una disminución duradera en la presentación de ésta.

La experiencia clínica relacionada con los efectos del castigo es consistente en esta evidencia experimental. Landauer afirma que éste se ha utilizado para modificar el comportamiento (en particular para evitar conductas no deseadas), tanto en animales como en niños, a lo largo de la historia, casi de forma universal en las diversas culturas, y señala que es poco probable que se hubiera usado con tanta frecuencia si no fuera efectivo. Nadie, por más simple que sea su filosofía de vida, puede pasar por alto el problema del sufrimiento. Cuando hablamos de víctimas o de violencia, necesariamente implicamos al dolor, pero no sólo el físico, sino también el emocional, por lo que se requiere la reflexión sobre este punto.

Sin embargo, pareciera que en ninguna época de la historia como en el presente, “una maquinaria tan poderosa de instrucción y enseñanza pública ha contribuido más a destruir la reflexión. A tal punto que la existencia del mal y del sufrimiento es sólo registrado por nuestras mentes” (Buytendijk, 1965, p. 15).

Al referirse al momento actual, a la modernidad que invade todas las instituciones sociales, Mèlich dice:

El reino de la técnica que nadie domina y que convierte al ser humano en una cifra de una estadística, la rapidez como valor supremo del mundo tecnológico, la burocracia omnipresente. Éste es a mí entender el rostro del mal moderno. Un mal sutil, ciertamente, un mal que muy a menudo no es evidente, pero que es quizá mucho más efectivo y mucho más perverso que el mal tradicional (Mèlich, 2002, p. 125).

Aunque como dice Buytendijk (1965, p. 16), “El hombre moderno considera el dolor meramente como un hecho desagradable del cual debe tratar de liberarse como de cualquier otro mal”, es bien cierto que, como lo asegura León Bloy (citado en Buytendijk, 1965, p. 22) *el sufrimiento pasa, no así el hecho de haber sufrido*.

Las sensaciones “vitales” de desagrado implican un modo de vivir desagradable y, en consecuencia, se relacionan íntimamente con el dolor.

Por el contrario, mientras los sentimientos de felicidad generan un movimiento interno de expansión del yo, el sufrimiento en todas sus formas conduce al recuerdo. Aísla al hombre del resto del mundo y de todo aquello que tiene relación con él. Esta limitación en la perspectiva del hombre, este constante retornar a uno mismo, se ve no sólo en el ámbito de las emociones, sino también en las esferas del pensamiento. El sufrimiento emocional contiene un elemento de interrogación, que implica un cuestionamiento sobre el propio yo, y el surgimiento de la duda sobre de sí mismo “¿por qué a mí?”, “¿es que acaso lo merezco?”, “¿es que soy tan malo que no puedo obtener otra cosa?”; entonces “El dolor es doblemente doloroso,

pues es al mismo tiempo un rompecabezas que nos atormenta” (Buytendijk, 1965, pp. 28-29).

Todas las expresiones naturales de dolor; sollozos, gritos, quejidos, son prueba de experiencias demoledoras de desarmonía y de la impotencia de la criatura para evitar la ruptura entre su yo y su existencia física. Las alegrías nos colman, pero el dolor nos abandona a la inconciencia total. “Así, el dolor es la sombra de la muerte y su aviso” (Buytendijk, 1965, p. 31).

Al respecto, Orellana (1999, p. 17) sostiene que es en el dolor donde la limitación personal se muestra con mayor crudeza, pues nos impide situarnos en el lugar del otro; es decir, no deseamos padecer lo mismo que aquel que sufre. Pero, por otro lado, dice que la reflexión sobre el dolor es también un reto,

En efecto, la experiencia del dolor legítima, por así decir, la validez de las afirmaciones que pueden llegar a realizarse en este sentido y tiene un peso determinante en el conocimiento y comprensión de esta realidad crucial del ser humano (Orellana, 1999, p. 18).

Así explica por qué muchos aprendizajes están ligados al sufrimiento, ya sea físico o emocional, porque el dolor no sólo significa una sensación de desagrado, sino que también nos hace sentir que hemos pagado el precio de algo y, por lo tanto, merecemos lo que hemos conseguido. Por ejemplo, la madre que afirma que su maternidad la tiene bien ganada porque “le ha dolido”.

Sin embargo, el conflicto reside en que ésta no es una civilización que acepte fácilmente el sufrimiento, sino que más bien, lo evita dándole la espalda. Es una sociedad en la que se busca el placer y el bienestar por encima de todo; el dolor se percibe como una desdicha tanto para el que lo sufre como para su entorno inmediato. Sin embargo, paradójicamente, al educar infligimos dolor, a veces de una manera profunda e incluso sádica. Pero, no se reconoce, se niega y, por lo tanto, no hay ninguna posibilidad de encontrar en el dolor una experiencia de crecimiento.

Para Orellana, el dolor nos sitúa en el plano opuesto de lo banal y de lo superfluo.

A este respecto conviene recordar que en el mundo conviven la belleza, el bienestar y el dolor de forma desigual. De hecho, si contemplamos lo que nos rodea en todo el orbe, el peso del dolor a veces parece ser superior, y tanto el sufrimiento como la muerte son fases inevitables de la existencia humana, por eso es tan pedagógico, igualmente, mostrar la estrecha unidad que existe entre ambas, vivir conscientes de nuestra realidad, siendo deseable que, junto a la amplia información que se nos proporciona, se nos ofrezca la oportunidad de familiarizarnos con esa limitación humana, con objeto de que, cuando nos llegue el momento de enfrentarnos a ella, nos encontremos mínimamente preparados, además de sensibilizar nuestro ánimo hacia el sufrimiento de los demás (Orellana, 1999, p. 20).

Orellana señala que desde la primera experiencia vital, el nacimiento, hay dolor: “Se une en su docencia a la primera luz que nos ofrece este mundo en una alianza sorprendente de claridad y tinieblas” (Orellana, 1999, p. 21). A lo largo de la existencia personal, el ser humano irá descubriendo ese lado penoso de la realidad y, según ella, marcando así el inicio de nuestro crecimiento personal incrementando nuestro “saber” conforme sea la gama de matices que adopte.

### ¿EDUCACIÓN SIN CRUELDAD?

Como se ha comentado en el apartado anterior, el dolor también implica la posibilidad de aprender, e incluso de crecer emocionalmente, pero eso no significa lastimar o humillar intencionalmente al que no sabe o depende de alguien con mayor poder, conferido ya sea por la institución social o porque tiene mayores conocimientos, como es el caso tanto de los padres como de los maestros.

Tenemos que reconocer que se ha creado un mito respecto a la capacidad de los docentes. Suponemos

que él o ella deberían ser capaces de ilustrar, enseñar y orientar a nuestros hijos en todos los sentidos. Esta demanda social ha creado lo que se conoce como el *malestar docente*. El problema del malestar de los profesores lleva cierto tiempo preocupando a la comunidad educativa, científica y a la sociedad en general.

A los docentes, se les ha otorgado una de las principales funciones para la conservación y mejora del patrimonio cultural de la sociedad: la transmisión del mismo a las futuras generaciones con el fin de que puedan conservarlo y hacerlo progresar; alentando con ello el desarrollo integral de los individuos y la adaptación satisfactoria a su medio (Ortiz, 1995, p.15).

Aunque son múltiples los agentes educativos de los que está dotada nuestra cultura (medios de comunicación, instituciones sociales, familia), la institución escolar y, dentro de ella, los profesores, aparecen, en ocasiones, como los principales responsables de los logros educativos de los ciudadanos.

Ortiz (1995, p. 15) señala que al ser muchos los agentes corresponsables de la función educativa, son también diversos los modelos educativos y axiológicos desde los que se educa. Al profesor se le plantea la difícil tarea de armonizar la diversidad de enfoques que le indican los grupos sociales, los padres y las directrices de los superiores. El avance de la investigación educativa y del desarrollo tecnológico ha complejizado también la tarea docente, exigiendo para su buen desarrollo una sólida preparación científica y tecnológica.

En suma, el profesor se encuentra en la actualidad desconcertado ante un incremento acelerado de demandas y una insuficiencia de los medios y recursos para responder a las mismas, problema que se agrava cuando tales demandas entran en conflicto. Tal es el caso, por ejemplo, de la contradicción que se establece entre lo que demandan algunos avances de la investigación educativa cuando fundamentan el valor pedagógico de las relaciones de cooperación y

confianza mutua, y las demandas de mayor distanciamiento y disciplina por parte de algunos directivos, compañeros o padres de alumnos.

El avance del desarrollo científico y tecnológico de la educación no ha significado para el docente una suficiente mejora en el desarrollo de su función, sino que el desconcierto ante la falta de objetivos claros y de métodos eficaces para su logro, unido a un descenso en el reconocimiento y apoyo social y a un incremento de las demandas, hacen de la profesión docente una tarea compleja, contradictoria, poco definida y escasamente valorada.

El punto, a mi parecer, radica en el acercamiento a la institución educativa y las expectativas que tenemos respecto a ésta. Como lo señala Passmore (1983, p. 35), existe un contraste interesante entre “enseñanza” y “educación”. Esta última no se puede reducir a la escolaridad, aunque, en estos momentos se crea que sí.

Parecería que el solo hecho de que el maestro sea un *iluminado* bastaría. Sin embargo, Steiner nos advierte,

En este proceso, la instrucción del Maestro servirá de catalizador, pero como en *Menón*, los actos de aprehensión deben derivarse de la contemplación vigorizada del discípulo. La interrogación despierta el conocimiento y la emulación que estaban presentes *a priori*. Los auténticos alumnos son *discipuli veritatis* (Steiner, 2005, p. 50).

Y, agrega “La educación es simplemente nuestra capacidad, nuestra disposición a acudir a Él. Cuando no se cuenta con esa capacidad y esa disposición, la doctrina y la pedagogía son sofistería” (Steiner, 2005, p. 50).

Esta afirmación cobra mayor sentido en las palabras de Ortega y Gasset (citado en Inciarte, 1986, p. 22) cuando dice que “las disciplinas, sea la metafísica o la geometría, están ahí porque unos hombres las crearon merced a un rudo esfuerzo y, si emplearon éste, fue porque necesitaban aquellas disciplinas, porque las habían menester”. Las verdades que ellas contengan

fueron encontradas originariamente por un hombre y luego repensadas o reencontradas por otros hombres que acumularon su esfuerzo al del primero. Pero si las encontraron fueron porque las buscaron, y si las buscaron es que las habían menester, que no podían por unos u otros motivos, prescindir de ellas. Y si no las hubieran encontrado habrían considerado fracasadas sus vidas,

Decimos que hemos encontrado una verdad cuando hemos hallado un cierto pensamiento que satisface una necesidad intelectual previamente sentida por nosotros. Si no nos sentimos menesterosos de ese pensamiento, éste no será para nosotros una verdad. Verdad es, por lo tanto, aquello que aquieta una inquietud de nuestra inteligencia. Sin esta inquietud no cabe aquel aquietamiento (citado en Inciarte, 1986, pp. 64-65).

Es decir, para entender verdaderamente algo, no hace falta tener eso que se llama talento ni poseer grandes sabidurías, sino lo que hace falta es una condición elemental, pero fundamental: lo que hace falta es necesitarlo. Si alguien obliga a otro a hacer algo, lo hará necesariamente y, sin embargo, la necesidad de este hacer no será propia porque no ha surgido de uno mismo, ha sido impuesta desde afuera. Ahora bien, cuando el hombre se ve obligado a aceptar una necesidad externa, se encuentra en una situación equívoca, bivalente, porque equivale a pedírsele que acepte una necesidad que no es suya. Tiene, quiera o no, que comportarse *como* si fuese suya; se le induce pues a una ficción, a una falsedad.

En este sentido, el profesor usualmente no es un maestro, como lo caracteriza Steiner a través de Plotino, sino más bien es una persona que ha elegido un quehacer a partir de una identificación con figuras que para él fueron trascendentes en su vida. Sin embargo, esta significación no necesariamente es positiva. Muchas veces, las identificaciones se hacen con modelos tan agresivos y tan destructivos que la única manera

de sobrevivir, psicológicamente hablando, es asumir sus rasgos como parte de la propia identidad.

Pero, tal consideración no pretende restar importancia a la función que tiene el docente. Más bien, por el contrario, se busca puntualizar la relevancia del papel docente en la educación de las nuevas generaciones, entendiendo que su papel trasciende el de sólo un “enseñante”, puesto que su relación dentro de la cotidianidad con los alumnos es significativa.

De esta relación debería surgir un proceso de toma de conciencia acerca de las necesidades de los discípulos respecto al conocer. Passmore (1983, p. 36) señala que la acción de enseñar encierra una naturaleza trídica, compuesta de tres elementos fundamentales: el que enseña, a quién se enseña y lo que se enseña.

Asimismo dice, el que “él enseñe” funcione como un enunciado completo fomenta la creencia de que enseñar es el nombre de una habilidad específica, en la cual una persona es “buena” o “mala”, enseñe lo que enseñe o enseñe a quien enseñe, tal como nadar es el nombre de una habilidad en la cual una persona es buena o mala, nade donde nade y nade como nade.

Seguimos creyendo que ser capaz de enseñar significa ser capaz de enseñar cualquier cosa. Pero resulta obvio que para ser buen maestro no sólo se necesita saber acerca de lo que se está enseñando, sino interesarse en ello y en los estudiantes a quienes se enseña.

En otras palabras, se requiere que el docente de cualquier nivel esté interesado en su labor. Que desempeñe su función de manera ética, reconociendo la trascendencia de su papel en la formación de la identidad de los jóvenes a los que les enseña, conduciendo a éstos a la realización del mejor esfuerzo para construir su conocimiento, aunque éste implique dolor. Dolor que, sin embargo, será edificante porque no surge de la crueldad, sino del interés por el otro. @

## REFERENCIAS

- Buytendijk, F. J. J. (1965). *Teoría del dolor*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Troquel.
- Cueli, J. (1980). *Dinámica del marginado 1. Teoría psico-social del marginado*. México: Alhambra Mexicana.
- Diccionario de la Lengua Española*, Vigésima segunda edición, tomo IV (2002). Madrid, España: Real Academia Española.
- Duverger, C. (1987). *El origen de los aztecas*, México: Grijalbo.
- Inciarte, E. (1986). *Ortega y Gasset: Una educación para la vida (Antología)*. México: SEP-Caballito.
- Laudauer, T. K. (1976). *Psicología*. México: McGraw Hill.
- Marcovich, J. (1978). *El maltrato a los hijos*. México: Edicol/México.
- Mèlich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. España: Paidós.
- Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Heder.
- Orellana, I. (1999). *Pedagogía del dolor*. Madrid: Biblioteca Palabra.
- Parres, A. (1978). En J. Marcovich, *El maltrato a los hijos*. México: Edicol.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rascovsky, A. (1981). *El filicidio. La agresión contra el hijo*. España: Paidós/Pomaire.
- Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolf, E. (2001). *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS).

## ¿Y tu complejidad?

Edgar Jiménez

Levanta la mirada, ¿contiguo a quién caminaste?  
Entre tanta aridez y putridez, ¿a quién anquilosaste?  
Sin sendero en la frente, sin alas en la espalda, ¿sangra la piel o la ilusión?  
*La lluvia acelerada, la noche clavada en pupilas sin pasión.*

Desnuda a la ansiedad, el porqué de la imperfección volverá a destruir  
Púas sin sensibilidad, tajos de crueldad; inefable a lo que hoy te mantiene postrado  
La diferencia: al final del laberinto, en el horizonte el infinito retratado  
*Los murmullos diurnos son aplastantes, ninguna brisa querrá el nuevo fluir.*

Ignora el maquillaje, ¿cuántas formas de sonreír en el inventario?  
Alejar y acercar las cicatrices punzantes, ¿cuántas masturbaciones a diario?  
La variable únicamente en tu impotencia, la magia que realmente asombra  
*Al andar, tardes congeladas, árboles envenenando su sombra.*

Cuestiona el paisaje, ser el creador del relieve utopía posible  
Destierros y hundimientos para transformar las hemorragias en lúcidas abstracciones  
Restos y flotaciones entre connotaciones y emancipaciones  
*Únicamente apariencias en las convulsiones de los valles donde ser ya no es plausible.*

Rompe la rutina, la apertura al lanzarse en el agujereado vacío  
¿Esperar palabras perfectas únicamente con deseo? ¿Soportarás el hastío?  
Extinciones efímeras y furtivas agitarán el péndulo en espiral  
*La duna alargando la pendiente, la distorsión hiriente en viaje arterial.*

Dime un irrompible por cual ya no levantarte y luchar  
Si el viento continúa el viaje, por qué tú no  
*Dime quién no eres, lo que puedes ser.*



## BÚSQUEDA

Caminando por el bosque no sé qué estoy buscando  
La brisa me susurra al oído la tormenta se está acercando  
Mi deseo... ser una hoja arrancada por el viento

Quiero buscar por todas partes, ¿por qué aparecen estos recuerdos?  
Imágenes inestables, rotas, fragmentadas quieren desmayar la fuerza de mis pies  
Sé, la neblina en mi frente no será para siempre

La lluvia escurre por mi rostro... necesito llorar  
El frío cala hasta el alma la ilusión ardiendo  
Los truenos anulando mis oídos el silencio no es mudo

No sé cuántas veces se repetirá deseo la duda una vez más  
Después de la tormenta las caricias de la vida son más tiernas  
La felicidad no espera ser encontrada... la belleza debe marchitarse

¿Por qué crees que las hojas caen del árbol dibujando sonrisas?  
¿Por qué crees que los pétalos caen de la flor con lágrimas inquietas?  
¿Por qué crees que los ríos se sienten lúcidos cuando logran desembocar? @

# Los futuros maestros y su primer contacto con la realidad de las aulas

*María del Mar Sanjuán Roca\**

mariadelmar.sanjuan@usc.es

*María José Méndez Lois\*\**

mjose.mendez@usc.es

## PRESENTACIÓN

**E**n este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada con alumnos de los estudios de magisterio de los cursos 2009-2010 y 2010-2011 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Con esta investigación se buscaba recoger datos sobre cómo perciben las prácticas escolares estos futuros maestros y qué “beneficios” formativos consideran que les aportan. En todo momento, partíamos del supuesto de que si mejoramos la formación de estos nuevos profesores, mejoraremos su posterior función docente en el contexto laboral.

## OBJETO DE ESTUDIO

Las prácticas a las que haremos referencia en este trabajo están establecidas como una materia troncal y su contenido es “un conjunto integrado de prácticas de iniciación docente a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo”;<sup>1</sup> en concreto, la asignatura Prácticas I se imparte al inicio (en el primer cuatrimestre) del segundo curso de la carrera universitaria (del total de tres cursos académicos del plan de estudios de 2001). Se trata de *experiencias de campo tempranas* (González y Fuentes, 1994, p. 45) que se espera que sirvan para que al regresar a las

---

\* Docente del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela (España).

\*\* Docente del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España).

<sup>1</sup> Resolución de 6 de noviembre de 2000, por la que se publica la modificación del plan de estudios conducente al título de Maestro, especialidad en Educación Primaria (Campus Santiago), por adaptación a la normativa vigente (BOE 04/12/2000).

aulas universitarias el alumnado concede más importancia a los contenidos a trabajar sobre técnicas y procesos, por lo que “las referencias a la clase van a ser vistas con ojos de profesor y no desde la visión de alumno” (Denton, 1982, p. 22, citado por González y Fuentes, 1994, p. 45).

A través de los múltiples debates surgidos y recuperados por la literatura especializada, si en algo nos ponemos de acuerdo todos los formadores es en la importancia de que la práctica formativa se realice en contextos profesionales reales (Cid y Ocampo, 2001), al vincularla con la realidad educativa y la docencia, lo que implicará, una vez realizada, una transición necesaria entre la teoría recibida en las aulas universitarias y la práctica en los centros educativos (Zabalza y Cid, 1998; González y Fuentes, 1998; Criado, 2004). Estamos pues hablando de una formación en alternancia entre el centro de formación (la universidad) y un centro de trabajo (la escuela). Tendrá pues una doble función: “propiciar una formación integral que conduzca al desarrollo de competencias interpersonales y sociales, y alcanzar la transferencia teoría-práctica (Latorre, 2006, p. 248).

La formación de profesionales va unida a la capacitación para que en su momento la inserción en contextos laborales sea lo más exitosa posible, lo cual implica que los/las estudiantes durante sus estudios universitarios adquieran competencias vinculadas a dicho futuro profesional, como “un puente conector de ambos mundos, el formativo y el laboral” (Tejada, 2005, p. 4), intentando apartarlos de un hábito adquirido en su vida escolar en el que están “acostumbrados a asimilar y reproducir conocimiento teórico” (Sanmamed y Fuentes, 2011, p. 57) sin buscar su vinculación con el contexto laboral. La adquisición de estas competencias pasa inevitablemente por tres momentos: la confrontación de la teoría y la práctica como punto de encuentro del campo teórico y su marco de aplicación (Landsheere, 1976, p. 123); el conocimiento del contexto laboral en que más adelante desarrollarán su profesión, y la interiorización y reflexión sobre esta experiencia (Kolb, 1984).

No podemos, por tanto, ser ajenos a las bondades de las prácticas realizadas durante el periodo de formación, considerando que además de beneficiosas son necesarias;

En el presente artículo presentamos los resultados de una investigación realizada con alumnos de los estudios de magisterio de los cursos 2009-2010 y 2010-2011 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Con esta investigación se buscaba recoger datos sobre cómo perciben las prácticas escolares estos futuros maestros y qué “beneficios” formativos consideran que les aportan. En todo momento, partíamos del supuesto de que si mejoramos la formación de estos futuros maestros, mejoraremos su función docente posterior en el contexto laboral. *Palabras clave:* formación maestros, prácticas escolares, didáctica, función docente.



In this paper we present the results of a research conducted with students of the 2009-2010 and 2010-2011 Teaching Studies courses in the Faculty of Education Sciences at the University of Santiago de Compostela (Spain). This research sought to collect data on the perception of school practices by these future teachers and the “benefits” they believe this training will provide to them. At all times, we were starting from the assumption that improving the training for these teachers would improve their teaching later in the employment context.

pero lo que sí implicaría más discusión es llegar a consensos sobre cómo han de ser estas prácticas, en qué escenario concreto se deben desarrollar, a qué agentes implicamos y qué funciones les atribuimos. Otro punto importante a considerar será la utilidad que deben asignarle los propios implicados, es decir, los alumnos/as, y cómo conseguir que el acercamiento al quehacer profesional real vaya acompañado de una actividad reflexiva sobre dicha acción (Montero, 1988; Zabalza, 1988 y 1990; Villar, 1990).

## **PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO**

Teniendo en cuenta lo hasta ahora expuesto, iniciamos una investigación realizada en el campus de Santiago con los alumnos que cursaron la asignatura Prácticas escolares I en los cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011.

Como hemos mencionado anteriormente, este trabajo surge del interés por conocer la percepción que sobre las prácticas tenían los alumnos y alumnas que las realizaban. Lo que se basaba en recoger información tanto sobre los niveles reales de adquisición de competencias, de satisfacción o de conexión con el entorno que en un futuro será su contexto laboral, como de los inconvenientes encontrados o el rol desempeñado en el aula y con los escolares.

## **OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Las cuestiones planteadas que llevaron a la realización del estudio se concretaron en los objetivos siguientes:

- Conocer cuál es la percepción de los alumnos y alumnas que cursan Prácticas escolares I sobre las competencias que adquieren.
- Identificar cuáles son las funciones que los alumnos realizan durante las prácticas.
- Conocer qué materias curriculares de las cursadas consideran los alumnos que les aportaron más en la práctica en el aula.
- Identificar los roles asumidos por los alumnos/as durante las prácticas.
- Indagar sobre la utilidad que tienen las prácticas para los alumnos/as.
- Conocer el nivel de satisfacción de los alumnos con los agentes implicados en sus prácticas en el centro y con la realización de las prácticas.

## **MÉTODO**

Se optó por un método cuantitativo que se justificó mediante un estudio descriptivo tipo Survey a través del que ofrecíamos información sobre un problema que se consideró interesante para mejorar las posibilidades formativas de las prácticas realizadas por los alumnos, con la intención de radiografiar la realidad.

### **Instrumentos**

La recopilación de los datos se realizó a través de un cuestionario en el que intentamos tener siempre presentes la validez y la fiabilidad del instrumento. La fiabilidad fue verificada

con la prueba del coeficiente alfa de Cronbach, mediante la cual se obtuvo  $\alpha = 0.810$ , con lo que se comprobó la buena consistencia interna de ésta. Para poder contrastar la validez de nuestro cuestionario, utilizamos dos estrategias: una aplicación piloto a un grupo reducido de alumnos de prácticas de magisterio y la consulta a expertos con la finalidad fundamental de comprobar si se encontraban todos los ítems necesarios, si la redacción era o no ambigua, si la información estaba bien recogida, etcétera.

El cuestionario definitivo quedó constituido por un total de 101 ítems en los que se combinan tanto preguntas abiertas como cerradas (con escala de tipo Likert), y que se corresponden con las variables a estudiar, que eran un total de 23. Se agruparon en torno a seis dimensiones: datos identificativos, datos de las prácticas escolares, datos del tutor del centro de prácticas, características de las prácticas (funciones, competencias, recursos), vinculación de las prácticas con el futuro contexto laboral (utilidad, rol) y, por último, nivel de satisfacción con las prácticas realizadas.

### Muestra

La encuesta se aplicó a los alumnos del curso 2009-2010 y, al año siguiente, a los del ciclo 2010-2011, cuando regresaron a las aulas universitarias tras finalizar el periodo de prácticas. Esta muestra utilizada es accidental o casual, ya que cubrieron el cuestionario los alumnos asistentes a cuatro materias<sup>2</sup> troncales del segundo cuatrimestre del curso.

La muestra informante está compuesta por 337 alumnos, lo que representa 58% de la población total. Con respecto a la muestra por año académico, son 180 en el curso 2009-2010 y 157 en el curso 2010-2011; como muestra la tabla 1, consideramos que es equiparable a la población en cuanto a peso de la muestra en cada curso académico analizado, ya que 53.4% de la muestra pertenece al primer curso estudiado y 46.6% al segundo.

Año académico	Frecuencia	Porcentaje
2009-2010	180	53.4
2010-2011	157	46.6
Total	337	100.0

Tabla 1. Distribución y porcentaje de la muestra por curso académico

<sup>2</sup> Nuestro agradecimiento a las profesoras de dichas materias que durante dos años consecutivos tuvieron la amabilidad de ofrecernos su ayuda para esta investigación:

- Bases pedagógicas de la educación especial (especialidad Educación musical).
- Bases pedagógicas de la educación especial (especialidad Educación primaria).
- Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar (especialidad Lenguas extranjeras).
- Didáctica de la educación infantil (especialidad Educación infantil).

## RESULTADOS

Tras la codificación de los datos recogidos con los cuestionarios se procedió a su tratamiento informático con el programa estadístico SPSS 19 (IBM SPSS Statistics 19), y de las dimensiones estudiadas presentamos a continuación los resultados relacionados con:

1. El perfil de la muestra informante, es decir, la caracterización de los participantes en el estudio;
2. la utilidad de las prácticas para estos alumnos;
3. la trascendencia que creen que tiene la teoría trabajada en las materias impartidas en las aulas universitarias en la práctica desarrollada en el centro.

### Perfil de la muestra informante

En esta primera parte de los resultados aportaremos el perfil resultante de la muestra, que como se ha especificado con anterioridad era *casual*, lo que implicaba que no estaba sujeta a un plan preconcebido, sino que los informantes eran producto de circunstancias fortuitas, en este caso por su asistencia a sesiones concretas de clase teórica y obligatoria. De los estudiantes que participaron en el estudio 79.5% eran mujeres y 20.2% eran hombres (tabla 2), diferencia que no ha de sorprendernos si tenemos en cuenta que son estudiantes de magisterio y esta es una profesión altamente feminizada.

Por otro lado, la edad media de los alumnos era de 21.88 años, aunque el porcentaje mayor de participantes son menores de 20 años (en concreto, 28.5% tienen 19 años y 22.3% tienen 20 años), como observamos en la tabla 3, resultado previsible ya que la materia objeto de estudio se cursa el segundo año de los estudios universitarios.

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	1	0.3
Femenino	268	79.5
Masculino	68	20.2
Total	337	100.0

Tabla 2. Sexo de los participantes en el estudio

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	4	1.2
Menores de 20 años	171	50.7
Entre 21 y 25 años	116	34.4
Entre 26 y 30 años	25	7.4
Entre 31 y 35 años	14	4.2

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Entre 36 y 40 años	4	1.2
Entre 41 y 50 años	3	0.9
<b>Total</b>	<b>337</b>	<b>100.0</b>

Tabla 3 (continuación). Intervalos de edad alumnos

Con respecto a la especialidad de la titulación (tabla 4) que están cursando los alumnos participantes en la investigación, podemos decir que el grupo más numeroso es el de Educación infantil, con 39.8%; seguido de Educación musical, con 23.4%; 21.7%, de Educación primaria; y 15.1% de la especialidad de Lenguas extranjeras.

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Educación infantil	134	39.8
Educación primaria	73	21.7
Lengua extranjera	51	15.1
Educación musical	79	23.4
<b>Total</b>	<b>337</b>	<b>100.0</b>

Tabla 4. Titulación/especialidad de las prácticas de los participantes en el estudio

Por otro lado, el hecho de que 49.3% de los participantes (tabla 3) fuesen mayores de 20 años hizo pertinente preguntarles por los estudios cursados con anterioridad (tabla 5), así aunque 55.8% provienen de bachillerato y 16.3% no respondió a la pregunta planteada, 27.9% tenían estudios previos académicos y profesionales (15.1%, estudios previos; una licenciatura, 10.4%; y otra diplomatura, 2.4%).

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No contesta	55	16.3
Bachillerato	188	55.8
Formación profesional	51	15.1
Licenciatura	35	10.4
Diplomatura	8	2.4
<b>Total</b>	<b>337</b>	<b>100.0</b>

Tabla 5. Estudios realizados antes de iniciar el magisterio

## Utilidad de las prácticas

Los alumnos encuestados tuvieron que valorar la utilidad de las prácticas en función de ocho ítems, los cuales mostraban distintas posibilidades de adquisición de conocimiento tanto sobre habilidades (sociales y docentes) como acerca de contenidos (teóricos y prácticos), pero también sobre el conocimiento de las limitaciones propias o de las de la profesión, con la intención de conocer si les sirvió para reflexionar sobre las características intrínsecas de la profesión docente.

Más de 50% de los alumnos ha contestado a este conjunto de ítems (gráfico 1) que las prácticas han sido muy útiles (“mucho”), frente a los que responden “nada” o los que contestan “poco”, que en ningún caso supera 35 por ciento.

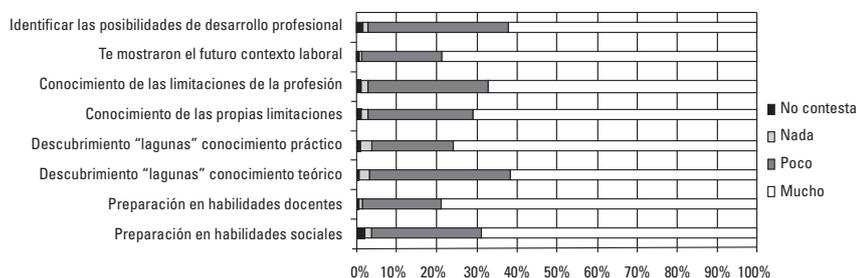


Gráfico 1. Utilidad de las prácticas

Analizando con más detenimiento el gráfico 1, no sorprende que el dato más alto, aglutinando 80.7% de las respuestas, sea para reconocer la utilidad de las prácticas para la preparación en habilidades docentes; sin embargo sí sorprende que 18.1% responda que las prácticas le han servido de “poco” para dicha tarea.

Por otro lado, si tenemos en cuenta que una función destacable de las prácticas es dar a conocer a los alumnos el contexto escolar desde la visión del “profesor” y las implicaciones socializadoras de esto tanto con los profesores como con los escolares, resulta cuando menos llamativo que 27.6% considere que han mejorado “poco” sus habilidades sociales durante este periodo, si bien es cierto que 68.8% dicen haber sido preparados en este sentido.

Además, hemos de recordar que uno de los objetivos curriculares establecidos para este primer periodo de inmersión en el contexto escolar es *integrar la teoría con la práctica*, además, hay que considerar que serán las prácticas el momento ideal para que los alumnos tomen conciencia de “lo que saben y lo que les falta por aprender” tanto en el plano de la teoría como en el de la práctica, y por supuesto en la intersección de los dos, es decir, en la posibilidad de ver en la práctica lo que se aprendió en la teoría o bien comprender la teoría que está más allá de la práctica; sin embargo, las respuestas nos dicen que 61.7% (mucho) ha descubierto “lagunas” en su conocimiento teórico, y 76% (“mucho”) en su conocimiento práctico, sin relacionar la falta de dominio práctico a sus carencias teóricas,

probablemente por una asociación excesiva de lo teórico a lo simplemente conceptual, más allá de entender que el conocimiento práctico no es sólo el que se desarrolla durante las prácticas en contextos reales (Zabalza, 1988).

Quisimos conocer si la realidad de las aulas escolares mostraba a nuestros alumnos sus propios límites e incluso si esto sucedía en lo relacionado con la profesión que será su futuro más probable, no sólo buscábamos los límites referidos a los conocimientos más curriculares, sino de otro tipo, más actitudinales o personales. Pues bien, podríamos considerar que las limitaciones encontradas fueron muchas, ya que los valores son muy altos en ambas respuestas: 70.9% contestó “mucho” en el caso de las propias y 67.1% en el de profesionales.

También nos interesaba conocer si los alumnos llegaron a sentirse integrados en el contexto laboral de los maestros, respecto de lo cual 20.1% contestó que “poco”, aunque 78.6% respondió que les sirvieron de “mucho” las prácticas para conocer la realidad de dicho contexto. En la misma línea, 62% consideró que pudieron vislumbrar “mucho”, las posibilidades de desarrollo profesional que se pueden plantear desde los centros a los maestros que trabajan en ellos; sin embargo 35% declara haberlo percibido “poco”, dato que no ha de sorprendernos si recordamos que 30.2% conoció “poco” las limitaciones de la profesión.

En definitiva, la observación del gráfico 1 muestra que los valores sobre la alta utilidad son indiscutiblemente superiores a los que otorgan valores bajos al hablar de los beneficios de las prácticas.

### **Relación teoría-práctica**

Como vimos en los datos antes analizados queríamos conocer si los alumnos eran conscientes de la conexión entre los contenidos curriculares trabajados y la realidad que observaban en las aulas, o si sentían que debían haber trabajado a nivel teórico algo que no trabajaron; pero, además se les preguntó por todas las materias que habían cursado y el nivel de aplicabilidad que le habían encontrado en el transcurso de las Prácticas escolares I, es decir, si les encontraron utilidad a los conocimientos teóricos aportados por el currículum universitario, para ello se incluyeron ítems referidos tanto a las materias comunes a las cuatro especialidades como a las específicas de cada titulación.

Se presentan a continuación los datos referidos de las materias comunes a las cuatro especialidades, que se concretan en cinco materias: Didáctica general, Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar, Bases pedagógicas de la educación especial, Sociología de la educación y Teoría e instituciones contemporáneas de la educación.

Podemos observar en el gráfico 2 que los alumnos de la especialidad de Educación infantil considera que la materia que más les ayuda en su inmersión en la práctica es Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar (con un porcentaje de 73.9%), también es de resaltar la materia de Didáctica general sobre la que 51.5% de los alumnos responde “mucho”. Frente a estos porcentajes destacaremos que 32.1% de los alumnos contestan que Sociología de la educación no les sirve “nada” y

que 27.6% responden lo mismo respecto de la materia Teoría e instituciones contemporáneas de la educación.

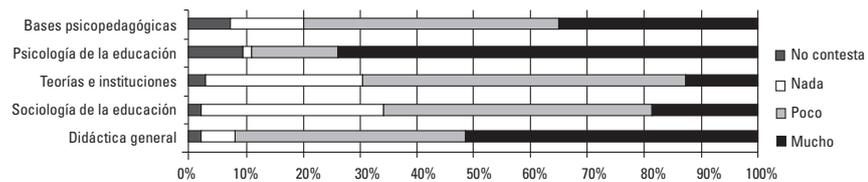


Gráfico 2. Respuestas sobre utilidad de las materias comunes de los alumnos de la especialidad en Educación infantil

Sin perder de vista el gráfico 2, revisaremos ahora la información referida a la especialidad en Educación primaria (gráfico 3), en la que los alumnos conceden diferente importancia a las materias. Así, en esta especialidad la materia con mayor porcentaje de respuesta es Didáctica general, a la que 46.6% de los alumnos han valorado en “mucho” su utilidad, seguida de cerca por Bases pedagógicas de la educación especial, que 43.8% de los alumnos también considera que les sirvió de “mucho” los conocimientos adquiridos con dicha materia durante sus prácticas escolares.

Por otro lado, es nuevamente Sociología de la educación, con 30.1% de alumnos que responden que no les sirvió de “nada”, pues no consiguen ver su conexión con el contexto escolar al que se incorporan.

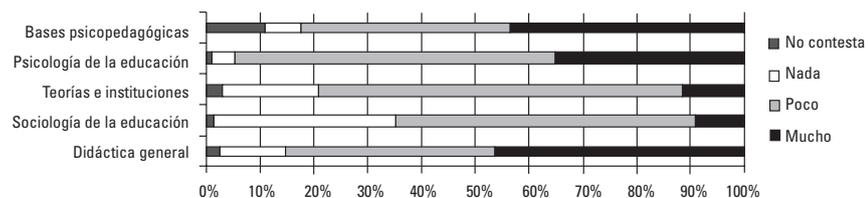


Gráfico 3. Respuestas sobre utilidad de las materias comunes de los alumnos de la especialidad en Educación primaria

Si observamos el gráfico 4, veremos que nuevamente en esta especialidad existen diferencias con respecto a las otras especialidades analizadas (gráficos 2 y 3) en lo que se refiere a la percepción que los alumnos tienen de las materias y su vinculación con la realidad de las aulas.

Concretamente, los alumnos de la especialidad de Lenguas extranjeras consideran mayoritariamente que el haber cursado estas materias los ayudaron “poco” o “nada” durante sus prácticas; podríamos destacar que 35.5% contestó “mucho” con respecto a Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar, muy lejos de los porcentajes alcanzados en el gráfico 2, donde casi 74% de los alumnos de la titulación de Educación infantil contestaban “mucho”.

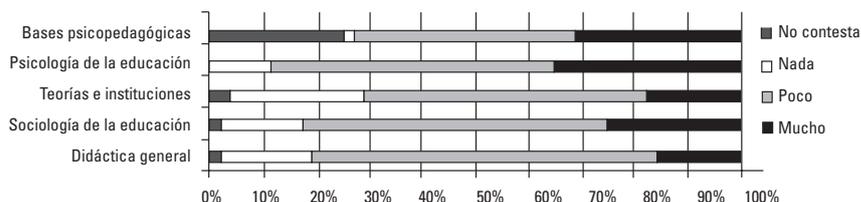


Gráfico 4. Respuestas sobre utilidad de las materias comunes de los alumnos de la especialidad en Educación lenguas extranjeras

En último lugar, destacaremos algunos datos de la especialidad de Educación musical (gráfico 5), en los que tampoco la respuesta “mucho” llega a 50%, aunque son de nuevo Didáctica general y Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar las materias que 38% de los alumnos, en ambos casos, considera que les han ayudado “mucho” en su labor en las aulas.

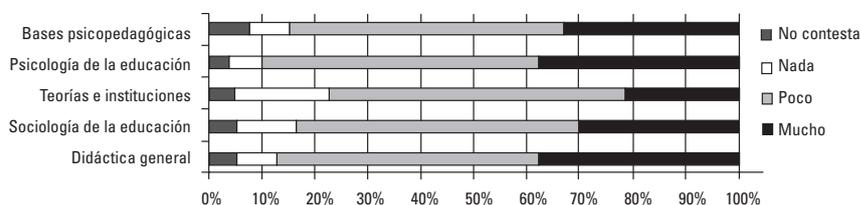


Gráfico 5. Respuestas sobre utilidad de las materias comunes de los alumnos de la especialidad en Educación musical

El análisis de esta información nos obliga a reflexionar sobre lo que se exponía en páginas precedentes, sobre la importancia de la conexión entre la teoría y la práctica, y aunque es posible que estos alumnos no hayan sido capaces de realizar esta conexión deseable entre los conocimientos teóricos y la realidad vivida en su paso por las prácticas en el centro educativo, sin duda será interesante para el docente universitario cuando regresa a las aulas el ser capaz de vincular y hacer visibles dichos aprendizajes a través de la reflexión y el análisis de los episodios transcurridos en el aula y en el contexto escolar.

## CONCLUSIONES

Como decíamos al iniciar este trabajo, nuestro interés se basa en el intento de conocer más los procesos que tienen lugar durante la formación para así mejorarla y que esto repercuta positivamente en la posterior labor docente.

Por todo esto, desde la supervisión de las Prácticas escolares I trabajamos con estos alumnos y cuando leemos sus memorias de prácticas nos damos cuenta de que las prácticas realizadas en los centros escolares representan sin lugar a dudas uno de los momentos más interesantes en su formación como futuros maestros. En estas memorias resalta el contacto con los alumnos-escolares del centro educativo y sus temores iniciales a no saber cómo actuar ante ellos; su vuelta a la escuela con “otros ojos” alejados del antiguo alumno para verse como un docente, o mejor un aprendiz de docente; describen cómo han

ido ganando confianza poco a poco a lo largo del periodo de permanencia en el centro. Unos, la mayoría, describen su relación con el tutor (del centro escolar) como gratificante, tanto en lo personal como en las posibilidades de aprendizaje; otros, los menos, muestran su desacuerdo con las actuaciones del profesor-tutor o declaran no haberse sentido acogidos debidamente. Todos ellos describen con cierta minuciosidad las tareas realizadas, incluyendo todas aquellas encomendadas desde las aulas de la Universidad y que se diseñan para que “estimulen su vista” en las aulas del centro educativo.

Mientras los supervisores de las prácticas a través de la información aportada, de las descripciones de las actividades, del análisis de los documentos del centro, de sus aportaciones y análisis más o menos fundamentados sobre lo que ven o creen ver en las aulas, en ocasiones consideramos que, aunque como experiencia está bien, podrían aportar aún más, que deberían ser capaces de incorporar los conocimientos adquiridos a esta visión y reflexionar sobre cómo vehicular lo aprendido.

La información extraída del estudio que hemos presentado corrobora lo dicho en los párrafos anteriores, pues nos habla de la falta de conexión entre los conocimientos trabajados en la mayoría de las materias universitarias y lo trabajado en las aulas escolares; en realidad nos está hablando de la no adquisición de determinadas competencias que deberían haberse alcanzado y que los alumnos perciben este déficit en el contexto laboral. También nos habla del impacto y la importancia de las prácticas con índices altos de “utilidad” para los alumnos y de la versatilidad de las tareas realizadas por los participantes que llevan a cabo todo tipo de funciones en mayor o menor medida.

Como decíamos al principio, en estos momentos en la Universidad de Santiago de Compostela estamos en un proceso de cambio curricular, lo que hace pensar que podremos seguir investigando y trabajando para la mejora de las prácticas y subsanando las problemáticas planteadas. @

## REFERENCIAS

### Libros

- Cid, A. y otros (1998). La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos (pp. 219-234). En M. A. Zabalza (ed.), *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas celebrado en POIO 13-15 junio 1996*. Tomo I, Pontevedra: Diputación.
- Cid, A. y Ocampo, C. (2001). Funciones tutoriales en el *practicum* de Magisterio y Psicopedagogía. En M. A. Zabalza Beraza y otros (coord.), *El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria: desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio (Pontevedra), 28-30 junio 2001. Recurso digital. Santiago: Unidixital.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. (1994). *Las prácticas escolares en la formación del profesorado: análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Nueva Jersey, EUA: Prentice Hall.
- Landsheere, G. y otros (1976). *La formation des enseignants demain*. Bruselas, Bélgica: Casterman.

- Latorre, M. J. (2006). La formación práctica universitaria del estudiante de profesorado. *Enseñanza* (24), 233-253. Salamanca, España: Universidad.
- Montero Mesa, M. L. (1988). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional (pp. 17-51). En DDOE, *La formación práctica de los profesores*. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio (Pontevedra), 21-23 de septiembre de 1987. Vol. I, Santiago: Tórculo Artes Gráficas.
- Villar Angulo, L. A. (1990). El profesor como profesional: formación y desarrollo personal. Granada, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Zabalza Beraza, M. A. (1988). La práctica, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores (pp. 153-195). En DDOE, *La formación práctica de los profesores*. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares. Poio (Pontevedra), 21-23 de septiembre de 1987. Vol. I, Santiago: Tórculo Artes Gráficas.
- Zabalza Beraza, M. A. (1990). Teoría de las prácticas. En M. A. Zabalza Beraza (coord.), *La formación práctica de los profesores*. Actas del II Symposium sobre prácticas escolares. 25-27 de septiembre de 1989. Poio (Pontevedra). Santiago: Tórculo Artes Gráficas.
- Zabalza Beraza, M. A. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional (pp. 17-64). En M. A. Zabalza Beraza, (ed.), *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional*. Actas del IV Symposium de Prácticas celebrado en Poio, 13-15 de junio de 1996. Tomo I. Pontevedra: Diputación.

### Periódicos y revistas

- Criado del Pozo, M. J. (2004). El modelo de prácticum de la Escuela de Magisterio de Guadalajara. *Pulso* (27), 133-143.
- González Sanmamed, M. y Fuentes, E. (2011). El *practicum* en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación* (354), enero-abril, 47-70.

### Fuentes electrónicas

- Abdala, E. (2004). Formación en alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional (pp. 11-28). En E. Abdala y otros, Formación de jóvenes en alternancia. Una propuesta pedagógica innovadora. Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT, Cecap, El abrojo. Recuperado de [www.cinterfor.org.uy/publicspanish/region/ampro/.../abdala.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/publicspanish/region/ampro/.../abdala.pdf)
- Fuentes, E. y González, M. (1998). Las prácticas escolares como una ocasión para aprender a enseñar. *Tendencias pedagógicas* (núm. extra 2), 51-60. Recuperado de [http://www.uam.es/departamentos/stamaria/diditeol/Paginas/Documentos/Revista/vol\\_ext\\_2/e2\\_5.pdf](http://www.uam.es/departamentos/stamaria/diditeol/Paginas/Documentos/Revista/vol_ext_2/e2_5.pdf)
- Tejada López, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En Conferencia Magistral presentada en el VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria, Poio, 1 de julio de 2005. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>

# Educación paliativa

*Rita Torchio\**  
*María Lourdes Cabanillas\**  
*María Campagnucci\**  
*Franco del Fabbro\**  
*María Luz Flores\**  
*Pedro Montiel\**  
*Gabriela Pepe\**  
*Zulma Pérez\**  
*María Laura Piarristeguy\**  
*Ernesto Romero\**  
*Beatriz Siaba\**  
*Irene Tomé\**

maestrosescritores@yahoo.com.ar

**[...]** En menos de un mes después de abrir la verja, todos estaban enfermos. Disentería, luego sarampión, después gripe, una detrás de otra. Porque estaban encerrados como animales en jaulas. Vino la enfermera del distrito, ¿y sabes lo que hizo? Pregunta a cualquiera de los que estaban, te lo dirá. Se puso en medio del campamento donde todos la podían ver, y lloró. Miraba a los niños raquíticos sin saber qué hacer, y se quedó allí llorando. Una mujer grande y fuerte. Una enfermera del distrito.

Pero se llevaron un buen susto –continuó Robert. Después de esto, empezaron a echar cápsulas en el agua, cavar letrinas, fumigar los insectos y traer cubos de sopa. Pero ¿crees que lo hacen porque nos quieren? Ni hablar. Prefieren que vivamos porque tenemos un aspecto horrible cuando nos ponemos enfermos y morimos. Pero si adelgáramos, nos convirtiéramos en papel, después en ceniza y nos llevara el viento, no darían ni un céntimo por nosotros. No quieren tener problemas. Quieren irse a la cama con la conciencia tranquila (J. M. Coetzee, 2006).

## EN LA ESCUELA

Cecilia, una nena de 6º grado, es retirada del lado de su mamá y puesta a disposición del juez por la situación de maltrato de la cual es objeto. En la escuela, a la que ya no asiste, se habla del tema y se escuchan estas voces: “Siempre venía sucia, los chicos tenían que prestarle todo, llegaba tarde, ya estaba derivada al equipo pero igual se sabía que iba a terminar así”. “Yo la tuve en 4º grado y siempre fue igual”.

---

\* Integrante de la Red de Maestros Escritores, Programa Zonas de Acción Prioritaria, Proyecto Maestro+ Maestro, Buenos Aires, Argentina.



Goya, *Los desastres de la guerra*

Hay preguntas que confrontan con estas afirmaciones: ¿sabíamos que iba a terminar así? ¿Mientras tanto nos callábamos? ¿Mirábamos para otro lado? Porque si nos callamos, si de “eso no se habla”, ya sea por actitud paternalista o porque creemos que no se puede hacer nada, entonces nos sumimos en un silencio que produce un vacío peligroso, tanto para los chicos como para los docentes, y de esta forma se corroe el oficio de enseñar.



Piero della Francesca, *La muerte de Adán*

La situación de Cecilia y las preguntas que comienzan a abrirse se conjugan con lecturas sobre la temática *medicina paliativa*. Por ejemplo, un tema central en dicho campo es la relación médico-paciente, a tal punto que se llega a diferenciar entre los médicos que se ubican junto a la cama, que se

El presente artículo se refiere a la educación paliativa. A partir de la situación que vive una alumna de 6º grado, se elaboran interrogantes sobre el sentido que adquieren las acciones que se emprenden desde las escuelas. Las preguntas se dirigen hacia el oficio de enseñar, el funcionamiento del sistema educativo y las formas que adquieren las políticas en educación. Se enuncia la hipótesis de una educación paliativa: aquellas acciones que “cubren con un palió” la realidad, que brindan una “aspirina educativa” para olvidar lo que nos provoca “estar ante el dolor de los demás”.

*Palabras clave:* educación en contextos sociales adversos, educación paliativa, oficio de enseñar, políticas educativas.



This article refers to palliative education. Standing from the situation lived by a 6th grade student, questions are posed about the meaning of actions undertaken in schools. The questions are directed to the craft of teaching, the operation of the educational system and the forms taken by education policies. The hypothesis of a palliative education is set forth: those actions that “cover” reality “with a canopy”, providing an “educational aspirin” to forget how we are affected by “standing before the pain of others”.

interesan por el paciente, de aquellos que prefieren estar a los pies de la cama y no se vinculan o implican con el enfermo.

La afirmación se nos vuelve interrogación: ¿nos ocurre lo mismo a los docentes? Ya que lo que se le ofreció a Cecilia no fue transformador, tampoco se incidió en revertir la condición en la que se encontraba, por ello, sostenemos que Cecilia no recibió educación sino una *acción paliativa*.

Esta figura, la de una *educación paliativa*, altera a la escuela. Nos altera. Y quizás es bueno perder un poco las formas, y que el guardapolvo blanco y sin ningún agujero deje escapar algo de lo que esconde.

No sin riesgos ingresamos en esta área de la salud. Por ello, intentamos considerar los límites de la metáfora, y sin perder de vista las condiciones en las que desempeñamos la tarea de ser maestros, compartimos esta escritura colectiva y la ofrecemos para la discusión entre colegas.

### UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN EDUCACIÓN PALIATIVA

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) el término *paliativo* (adjetivo) significa: “Que mitiga, suaviza o atenúa. Se dice especialmente de algunos tratamientos y remedios que se aplican para mitigar el sufrimiento causado por las enfermedades”. A la vez, *paliar* (Der. del b. lat. *palliātus*, cubierto con un palio, capa): disculpar, justificar algo. Encubrir, disimular, cohonestar.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los *cuidados paliativos* se definen como “el cuidado total de los pacientes cuya enfermedad no responde al tratamiento activo con finalidad curativa”.

De la primera acepción resuena la idea de encubrimiento, de disimular algo, siendo este sentido el que nos permite reflexionar sobre situaciones educativas en las cuales se cubren los hechos con un palio.

Cuando se esconde la realidad al otro, provocando así una ficción, se ingresa en lo que denominamos educación paliativa. Es como brindar una “aspirina educativa”, un “analgésico” que haga olvidar las condiciones sociales adversas.

Ahora bien, lo paliativo no nos deja indemnes. Los docentes podemos ocultar/nos debajo de la capa de ficción. Docentes que con una visión romántica u omni-

El tapiz de Bayeux



potente pretenden la salvación del otro brindándole, por ejemplo, un manojito de útiles, o volcando sus esfuerzos para conseguir donaciones de libros.

La medicina paliativa consiste en brindar los últimos cuidados a quien se sabe que va a morir. La educación paliativa desestima al otro; quizás por eso no importa si cuando no hay gas se les da en invierno leche fría a los niños.<sup>1</sup>

No se está sosteniendo que ellos son enfermos terminales, sino que nos encontramos en la fase terminal del sistema educativo tal como lo conocemos: una educación que funciona como parche, donde lo transitorio se vuelve permanente y no se puede esperar demasiado, ni tampoco otra cosa. Pensar el problema en términos cuantitativos amplía el análisis sobre lo que falla en el sistema.

### **DETRÁS DE LOS DATOS ESTÁ LA GENTE**

Para la OMS, el concepto de salud implica el completo bienestar físico, psíquico y social, no sólo la ausencia de enfermedad o accidente. No hay bienestar sin educación de calidad.

Ahora bien, no todos reciben la misma educación. “Dar lo mismo a todos” es una aspiración que ha quedado sin efecto en el nuevo siglo.

En relación con el estrato socioeconómico, es conocida la relación entre pobreza y oportunidades educativas; querríamos llamar la atención sobre el fenómeno de la pobreza urbana y su correlato de desigualdad educativa. Analizando las conclusiones del Informe Panorama Social de América Latina 2001-2002 de la CEPAL, López señala que: “en las zonas urbanas, en 11 de los 17 países, más de la mitad de los niños que desertan sin terminar el ciclo primario provienen de hogares de menores ingresos” (Terigi, 2009).

A escala nacional, según el Censo 2001, 67% de la población económicamente activa de 15 años o más que asistió, pero ya no asiste a la escuela, se encuentra en Situación Educativa de Riesgo (SER). Se trata de 14 millones 15 mil 871 personas que se han quedado a mitad de camino en el tren del sistema educativo. La situación se agrava en los jóvenes y adultos que provienen de hogares pobres medidos por el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (INBI). Estos jóvenes que ya no asisten a la escuela no cuentan con las armas del conocimiento necesario para luchar por un futuro de bienestar mayor, con el agravante de que 50% de ellos sólo ha concurrido a la escuela primaria, de los cuales, más de la mitad, sólo en forma incompleta.

---

<sup>1</sup> Adherimos a las voces que alertan sobre la necesidad de considerar las cuestiones de género y, en consecuencia, nombrar a las niñas y a los niños. En este artículo, y sólo por una cuestión de colaborar con el hilo de la narración, utilizaremos la expresión en masculino.

Las estadísticas corroboran que el sistema educativo no modificó el futuro de la mayoría de los chicos que pasaron por él y, en muchos otros casos, ni siquiera logró retenerlos. No proponemos volver a la vieja disyuntiva que sostenía que la educación podía transformar la realidad social. La época, el malestar del tiempo presente, necesita más de perspectivas integrales que de posturas maniqueas que nombran pares de opuestos irreconciliables. Lo sabemos, detrás de los datos está la gente, están las formas de vida que adopta una comunidad. Sobre las formas de vivir en comunidad se traen dos imágenes:



Cornell Capa (2001)

Por un lado, en el filme *Machuca* de Andrés Wood (2004), una escena en la que sucede una reunión de padres, allí se quejan los padres de los “niños ricos” de la idea de incorporar a las clases “niños de barrios pobres” y se expresa alarma ante el querer mezclar “peras con manzanas”. Por otro lado, en la cinta *El jardinero fiel*, la protagonista principal es una periodista que investiga una industria farmacéutica que realiza las pruebas de efectividad de un medicamento en África. Quien está a cargo de la realización de estas pruebas tiene su argumento: “[...] matamos gente que de todos maneras iba a morir. Mirá el índice de mortalidad, aunque nadie lleva la cuenta” (Fernando Meirelles, 2005).

Matar lo que va en busca de la muerte pareciera ser lo que hace falta “para irse a la cama con la conciencia tranquila”, tal como expresa la frase de Coetzee que encabeza este artículo.

Por ello, nos resulta necesario detener el análisis en aquellas formas de vida que no construyen comunidad; ya sea porque nos espantan las relaciones con quienes son diferentes, tal como se transmite en el primer filme, o porque está “autorizada” la división de un mundo humano y otro infrahumano, aquel que habitan quienes tienen su muerte ya anunciada, “que reciben educación paliativa”.



Picasso, *Guernica*

### **PENSAR LA EDUCACIÓN ES PENSAR LA SOCIEDAD**

El Estado moderno, para Norbert Elías (1987) llevó a cabo la implementación del “monopolio de la violencia” para la consolidación de las transformaciones del comportamiento; las coacciones externas que imponían los entes estatales sobre los individuos estimularon la formación de autoacciones y controles autónomos interiores que garantizaron la estabilidad del sistema social y político. La modernidad instrumentó dos tipos de tecnologías de poder, que de alguna manera jerarquizan la subjetividad: la disciplina y el bio-poder.<sup>2</sup>



Brueghel el Viejo, *El triunfo de la muerte*

El sistema educativo se ha encargado de disciplinar los cuerpos, de promoverlos dóciles. Tan dóciles que sean factibles sus distribuciones en el espacio social.

<sup>2</sup> Sobre el tema la red ha escrito el artículo: Reflexión abierta sobre la noción de biopolítica. Tercer Encuentro Políticas Públicas y Pobreza en el escenario Pos 2002. Conflictividad Social y Pobreza. Buenos Aires, 12 y 13 de marzo de 2009. Organiza: Carrera de Trabajo Social, UBA.

A la vez, si analizamos las palabras de M. del Rosario Varela (2008),

[...] la propuesta sarmientina basada en una escuela que generaba condiciones similares de oferta para el conjunto de la población, oferta que permitía superar diferencias originales y que garantizaba, a través del conocimiento, la igualdad de oportunidades y las posibilidades de integración social [...];

observamos que esta caracterización está agotada y ello se evidencia en las distintas políticas educativas que tienen por finalidad compensar las carencias.

En esta dirección, Pablo Martinis (2006) sostiene que nombrar al sujeto de la educación como niño carente, expresa la cara más cruda de un discurso educativo que renunció a la posibilidad de la educación. Si el niño es un ser vacío, un “hueco”, ¿qué es factible esperar de él?

El discurso pedagógico de la igualdad se resquebraja. Se desarma en el colectivo docente el lugar del niño como transformador de la sociedad. Entonces, ¿quién levanta las banderas de un mundo mejor y más justo?, ¿sigue el juego?, ¿existe la posta entre las generaciones?

Aquello que expresara Hannah Arendt sobre recibir con solidaridad a los recién llegados para introducirlos en el mundo, y tal como esta red de maestros recientemente reflexionara en un congreso, ¿se visualiza como pura *poesía* en el mundo actual?

El nuevo discurso educativo ha reestructurado el papel de las instituciones de enseñanza. Para Eloísa Bordoli (2006), por este proceso devienen diferentes estilos de instituciones según el territorio en el cual se inscriban, y la población a la que se dirijan. Así se delimitan lo que se podría denominar: escuelas de gestión de políticas sociales, las cuales cumplen la función de contenedores de los sectores sociales más pobres. La educación es un servicio, quien más tiene compra mejor educación.



Käthe Kollwitz (1908), *Los prisioneros*

Respecto a lo paliativo en educación, esta característica se ajusta más a las acciones para salvar emergentes no previstos. No se puede conceptualizar como en las acciones del médico ante un enfermo para mantener una vida que ya existe. La educación es la construcción de lo inexistente, es edificar conocimiento con mayor o menor ritmo, donde los constructores somos todos.

En educación, lo paliativo coexiste con lo estratégico cotidianamente, pues lo paliativo lo implementan los maestros ante cada imprevisto, al desarrollar lo planificado y, en simultaneidad, atender el emergente que surge con los chicos. Emergencia, estrategia y paliativo como condiciones de la educación, o como condicionantes. Emergencias y estrategias que no dejan de ser sociales, que repercuten y se transfieren cuando se piensa en la educación.

### EL OTRO: ¿UN SEMEJANTE ANTE LA LEY?

En la película *Todo comienza hoy* se escucha a la maestra decir ante la cámara: “¿Y el resultado? Hay que enseñarles todo, hasta a saludar [...] Para ellos las palabras sirven para decir: tengo hambre, tengo frío, tengo sed. Es supervivencia” (Tavernier, 1999).



Ernesto de la Cárcova, *Sin pan y sin trabajo*

Pensando que hay un sitio, la escuela, donde todavía se puede palear –como cavar, ahondar, profundizar– para encontrar algo distinto a lo que pareciera un

diagnóstico inamovible y una dimensión paliativa que seguir poniendo en discusión, la cuestión es comenzar a definir quién es el *otro* destinatario de la educación paliativa que se construye en las instituciones. Siguiendo a García Canclini nos preguntamos ¿un semejante o un desconectado?,

[...] que no son desconectados por propia iniciativa sino porque no los dejan ingresar al mercado de trabajo, no tienen viviendas, porque son niños o adolescentes de la calle, y no pueden ingresar a un concierto por el precio de las entradas. Hay muchas aduanas para los jóvenes en esta sociedad excluyente (García Canclini, 2004).

Una de las aduanas es la escuela, y los ramales: el del desafío o el de la negación. Actualmente hay un nuevo regulador que ya no es el Estado nación, ahora quienes van ganando la partida son las lógicas del mercado. El neoliberalismo dejó un saldo de comunidades sin acceso legítimo a bienes de consumo, así como también los excluyó y repelió de los capitales simbólicos culturales. “Huele a *shopping* tu libertad, la televisión puede más que la escuela” (Arbolito, 2002).

Los medios de comunicación influyen en la formación de la opinión pública, marcan tendencia y credibilidad lesionando el vínculo social, sosteniendo la idea de que: “algunos grupos”, “algunos sectores”; siempre es el *otro* el que irrumpe en lo instituido, caracterizado como “peligroso”, adjudicándole además juicios de valor: migrantes ilegales, villeros, indocumentados, marginales.

Tal como ya se ha señalado, siguiendo a E. Bordoli, actualmente la mayoría de los chicos pobres están condenados a ser “cadáveres sociales”, en tanto y en cuanto sean considerados mano de obra barata y un voto seguro, porque estarán fuera de una sociedad que demanda saberes y éxitos, naturalizando en esa normalidad aparente que estén “sin ser”.

“Necesitamos del otro para, en síntesis, poder nombrar la barbarie, la herejía, la mendicidad, etcé-

tera. Y para no ser, nosotros mismos, bárbaros, herejes y mendigos” (Duchatzky y Skliar, 2000).



Alejandro Cañada (1991)

En las escuelas se analiza el *signo*, algo que se puede medir, cuantificable, palpable –como la fiebre, el tumor, la inflamación– y no el *síntoma*, que es lo que siente el otro –dolor, agobio, indiferencia–. El signo se traduce en el mapeo de los bolsones de fracaso escolar que se cuantifican en distritos escolares, las estadísticas con sobriedad y de deserción que se publican.

El desafío es la resistencia activa, continuar intentando el enlace sociocultural, ofrecer la posibilidad de ampliar el entramado social, estar disponible para acompañar la entrada al mundo, dar cuenta y reconocimiento de marcos de referencia distintos, habitar ocasiones para compartirlos, afiliarse a una genealogía cultural, arbitrar las condiciones para que se construya un anclaje social y que los lazos se urdan amorosamente. Para que esta operación acontezca es fundamental que el *otro*: sea un semejante.

El semejante se configura a través de la ley, que funciona como un tercero que mediatiza la relación de iguales, y que instituye un principio de legalidad en la formulación de igualdad habilitando la construcción de un semejante. Ahora bien, para que haya semejanza tiene que haber diferencias.

Tanto para salir de la trampa de la educación paliativa, en tiempos donde se involuciona hacia el

“ojo por ojo” y “el sálvese quien pueda”, como para incorporar el mandato de que el otro es un semejante, es necesario preguntarnos qué nos sucede ante su dolor

La pregunta es la que se vuelve hacia nosotros ¿nos sentimos próximos? ¿Su presencia nos despierta compasión? O, tal vez, ¿se adormece el compromiso?

El pintor de batallas puso más coñac en el vaso del otro y se lo llevó. Entre dos chupadas al cigarrillo, el croata se lo acercó a los labios mientras Faulques volvía a su silla.

–Asumir las cosas no es aprobar que sean como son –dijo éste–. Explicación no es sinónimo de anestesia. El dolor...

Se interrumpió ahí. El dolor. Pronunciada ante su visitante, aquella palabra sonaba impropia. Arrebatada a legítimos propietarios, cual si Faulques no tuviese derecho a utilizarla. Pero Markovic no parecía molesto.

–El dolor, claro –dijo comprensivo–. El dolor... Disculpe si hurgo en cosas demasiado personales, pero sus fotografías no muestran mucho dolor. Reflejan el dolor ajeno, quiero decir; pero no advierto rastros del propio... ¿Cuándo dejó de dolerle lo que veía? (Pérez-Reverte, 2007).

Vuelve, insistentemente... ¿Cuándo dejó de dolerle lo que veía? ¿Cuándo dejó de dolernos? @



Carpani, *Conciencia*

## REFERENCIAS

### Libros

- Bleichmar, S. (2002). *Dolor país*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Bordoli, E. (2006). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En P. Martinis y P. Redondo (comp.), *Igualdad y educación: escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Argentina: Serie Educación, Del estante editorial, sello de la fundación centro de estudios multidisciplinares.
- Coetzee, J. A. (2006). *Vida y época de Michael K*. Barcelona, España: Mondadori.
- Elías, N. (1987). Historia del concepto de civilté (apartado 1 del capítulo 2) y Bosquejo de la civilización (apartados I, II, III, V, VI y VIII, resumen). En N. Elías, *El proceso de civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis, y P. Redondo, (comps.), *Igualdad y educación: escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Argentina: Serie Educación, Del estante editorial, sello de la fundación centro de estudios multidisciplinares.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (comps.) (2001). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Pérez-Reverte, A. (2007). *El pintor de batallas*. Madrid, España: Punto de lectura.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires, Argentina: Alfaguara.
- Varela, M. R. (2008). *Paradigmas: debates, tensiones en políticas de niñez*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha: reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Rosario: Cuadernos de Pedagogía Rosario, IV (7). *El Monitor de la Educación* (2007). Los Dossiers 2004-2007. N° 4: Cuidar enseñando. N° 12: El lugar de la escuela ante el dolor. Buenos Aires, Argentina: Publicación del Ministerio de Educación de la República Argentina.

### Fuentes electrónicas

- Arbolito (2002). Estofado. Tema musical incluido en la edición de La arveja esperanza. Disponible en <http://www.arbolitofolklore.com.ar/index.html>
- García Canclini, N. (2004). Disponible en <http://www.pagina12web.com.ar/diario/cultural/7-41664-2004-09-29.html#>
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponible en [http://www.porlainc.lusionmercosur.educ.ar/documentos/las\\_trayectorias\\_escolares\\_documento\\_final\\_del\\_proyecto.pdf](http://www.porlainc.lusionmercosur.educ.ar/documentos/las_trayectorias_escolares_documento_final_del_proyecto.pdf)

### Periódicos y revistas

- Bleichmar, S. (2001). *Empujar la barrera de lo posible*. *El Monitor de la Educación*, 2 (3). Buenos Aires, Argentina: Publicación del Ministerio de Educación de la República Argentina.

# El abordaje de una problemática escolar desde la gestión situacional

Experiencia del nodo CEPPSTUNAM

*Gabriela Fouilloux Morales\**

fouillouxgaby@yahoo.com.mx

*María de la Luz Lugo Hidalgo\*\**

luzcarmen16@yahoo.com.mx

## PRESENTACIÓN

**E**n este escrito se da a conocer la organización que, para abordar una de las tantas problemáticas que se dan en la escuela, llevamos a cabo un grupo de profesoras adscritas al Centro Educativo Preescolar y Primaria del STUNAM (CEPPSTUNAM), que además conformamos un nodo de la Red de Educadores que hacen Gestión Compartida.<sup>1</sup> El abordaje de esta problemática lo hacemos a partir de una perspectiva que tiene que ver con la visión que sobre la gestión de la institución hemos venido configurando al participar en procesos de formación permanente en red, lo cual nos ha permitido crear espacios de reflexión y de planificación de acciones para mejorar las prácticas escolares que llevamos a cabo en el centro; nos referimos a la gestión situacional.

En primer lugar, hacemos la presentación del nodo y relatamos la forma en que nos incorporamos a la red de educadores; enseguida planteamos las concepciones que hemos construido con base en los textos trabajados en nuestra formación y confrontados con la realidad, en los que nos apoyamos para entender mejor nuestro entorno y que nos sirven de referencia para la tarea docente que realizamos; asimismo señalamos los sustentos teóricos que nos permiten fundamentar la experiencia que se narra.

\* Directora técnica del Centro Educativo Preescolar y Primaria del STUNAM (CEPPSTUNAM).

\*\* Investigadora-docente del Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente de la UPN Ajusco.

<sup>1</sup> Integrantes del nodo y participantes: María Antonieta Arriaga Lemus, profesora adjunta; Alejandra Fouilloux González, profesora responsable del 2° B; Ana María García Basilio, profesora responsable del 3° B; Graciela Jiménez Hernández, profesora responsable del 5° B; María Eugenia Rodríguez Martínez, profesora responsable del 3° A; Teresa Santa Ana Alavez, profesora responsable del 1° A; Rosario Siles Zolano, profesora responsable del 6° B; María Elena Tetzicatl Ojeda, profesora responsable del 1° B; Gabriela Fouilloux Morales, directora técnica; María de la Luz Lugo Hidalgo, asesora de la UPN.

Planteamos la problemática que es el motivo de la intervención, así como las acciones que se planificaron, incluyendo los propósitos y las etapas del proceso; por último se hace un balance a manera de autoevaluación para apreciar los resultados.

## EL NODO DEL CEPSTUNAM EN LA RED DE EDUCADORES

Somos un grupo de nueve profesoras que laboramos en el Centro Educativo Preescolar y Primaria para los trabajadores del STUNAM y que hemos logrado conformarnos como un nodo de la Red de Educadores que hacen Gestión Compartida, ya que nuestro deseo de constituir una práctica y una escuela que tengan sentido y significado para los estudiantes y para nosotras mismas en las condiciones que una sociedad global impone, nos llevó a buscar los espacios en los cuales encontramos a otros profesores con los que compartimos estas inquietudes.

La historia comienza así: durante el ciclo escolar 2005-2006, con la intención de abrir espacios de encuentro para el trabajo en colegiado, nos inscribimos varios miembros de la escuela (las profesoras Hilda, Wigelmy, Cecilia, Patricia, Uranea, María Elena, Ana María, Gabriela, Rosario, Yolanda y Gabriela) en el diplomado ofrecido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Gestión de Instituciones de Educación Básica (convocado a través de la Red de Educadores que hacen Gestión desde sus Escuelas). Sólo ocho profesores terminamos este diplomado, en el que establecemos contacto con los coordinadores del mismo<sup>2</sup> y a la vez con los asesores de la red.

A partir de entonces somos parte de la red, la cual organiza diversas actividades y eventos, algunos de los cuales se han llevado a cabo en nuestra escuela. Tal es el caso del Segundo Encuentro La Escuela que Queremos, Una Construcción Compartida, que se realizó con la

<sup>2</sup> Los convocantes y coordinadores del diplomado Gestión de Instituciones de Educación Básica fueron María de la Luz Lugo Hidalgo y Juan Ramírez Carbajal.

En el artículo se hace una narrativa sobre la organización de un grupo de profesoras del Centro Educativo Preescolar y Primaria del STUNAM, que conforman un nodo de la Red de Educadores que hacen Gestión Compartida, para solucionar una de las tantas problemáticas de la escuela. Esta experiencia se basa en la perspectiva de la Gestión Situacional, conformada al participar en procesos de formación permanente en red, lo cual ha permitido crear espacios de reflexión y de planificación de acciones para mejorar las prácticas escolares realizadas en el centro.

*Palabras clave:* red, nodo, formación, reflexión, hacer-escuela, gestión-situacional, implicación, problemáticas, escuela-paralela.



This paper presents a narrative on the organization of a group of teachers from the Preschool and Primary Learning Center of STUNAM, which form a node of the Educators Network, who do Shared Management in order to solve one of the many problems of the school. This experience is based on the perspective of Situation Management, formed while participating in on-line-network lifelong learning processes, which has created opportunities for reflection and action planning to improve school practices carried out in the Center.

participación de alumnos, padres de familia, docentes y directivos integrantes de la red.

Actualmente formamos parte de un grupo base de la red que está presente en la mayoría de las actividades, que participa y asiste a los eventos para dar a conocer sus propios trabajos, que propone y operaionaliza los dispositivos de formación y las estrategias de reciclamiento de la red.

Ante la necesidad de construir el proyecto educativo para nuestro centro, al inicio del ciclo escolar 2007-2008, solicitamos el apoyo de nuestros asesores, quienes accedieron a acompañarnos en dicho proceso. Se extendió la invitación a todos los miembros del personal docente, algunos de los cuales declinaron argumentando tener otras actividades por las tardes que les impedían asistir a las reuniones de trabajo. Así comenzamos a reunirnos un día a la semana por las tardes; sin embargo, en enero de 2008, a petición de este grupo de profesores que externaron su compromiso de trabajar y enriquecer el proyecto, se solicitó a los coordinadores abrir otro espacio en las juntas de Consejo Técnico de las 13 a las 15 horas, una vez al mes.

De esta forma, a partir de febrero de 2008 se instala el seminario-taller UPN-CEPPSTUNAM, el cual es programado para seis meses, con la posibilidad de extenderlo si así lo solicitan todos los participantes o la mayoría. En este seminario se establecen dos tareas prioritarias: elaborar un diagnóstico institucional y establecer un marco teórico-metodológico para sustentar el proyecto.

Para llevar a cabo el diagnóstico se implementaron una serie de instrumentos a través de los cuales se podrían conocer las necesidades, expectativas y opiniones de los estudiantes, padres de familia y docentes respecto de la institución. Posteriormente se sistematiza la información recabada con el apoyo de dos prestadoras de servicio social de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN; sin embargo, sólo por las compañeras del nodo continuaron el trabajo, ya que los demás profesores no asumieron sus tareas.

En cuanto a la elaboración del sustento teórico-metodológico del proyecto, los asesores fueron proporcionando diversos textos que sirvieran para conformar el fundamento del proyecto de escuela.

## **LAS CONCEPCIONES QUE FUNDAMENTAN EL TRABAJO DEL NODO**

En la red y en nuestro nodo, concebimos la gestión de la institución como un hacer escuela, lo cual significa que estamos encaminando nuestro trabajo a resignificar la tarea que enfrenta la escuela en tiempos en que la globalización ha permeado también en los centros educativos y surgen diversos problemas como resultado de este fenómeno (violencia, bandas juveniles, maternidad adolescente).

En esta perspectiva se inscribe la gestión situacional, desde la cual nos damos cuenta de que no se elige la realidad en la que nos corresponde actuar, pero sí la posición a tomar frente a ella. Un elemento central en este modo de concebir la gestión es la implicación. La implicación no supone un mero comprometerse más allá de la dirección del compromiso, no considera una situación como mera exterioridad en la que se debe actuar, sino como una potencia con capacidad de afectación a todos los que participan en una circunstancia. Supone dejarse alterar por un problema y no sólo hacer algo con él. Por lo tanto, en la gestión situacional no sólo existe un único responsable; todos los involucrados en las problemáticas, esto es, los habitantes de la escuela, asumen un papel central para pensar juntos en las posibilidades de solución de dichos problemas.

En ese hacer escuela, planteamos propuestas para resolver problemáticas que tienen lugar en nuestro centro de una forma diferente a las soluciones ya rebasadas (expulsión, castigos, reportes, reprobación, exhibición frente al grupo, etcétera). Pero esto implica que nos responsabilizamos todos los involucrados en el problema y no sólo el directivo; generamos una situación en la cual las subjetividades de los participantes se movilizan y son sensibles a *pensar en conjunto*

y de manera argumentada las nuevas posibilidades de dar respuesta a los problemas.

Retomamos del Grupo Doce (2001) las estrategias de subjetivación que propone, ya que para dejar que un problema nos altere y, de esta forma, nos impliquemos en él, es necesario reconocer que la subjetividad se ha visto fragmentada en tiempos de mercado y que para resignificarla es menester trabajar estas estrategias: *a)* habitar un tiempo y un espacio que se construyen fuera de cualquier lógica, ya sea la estatal o la mercantil; *b)* desacelerar, marcando tiempos y espacios en el terreno de lo fluido (contra la velocidad y la aceleración); y *c)* suspender las condiciones que condicionan la volatilidad del pensamiento y albergar otras que sean derivadas de un problema compartido, utilizando el dispositivo de la asamblea en la cual se parte de un no-saber colectivo que nos permite avanzar por senderos desconocidos.

De forma similar, retomamos la Planeación Estratégica Situacional (PES), pues implica un cambio de posición para los sujetos, porque pasan de ser meros demandantes de soluciones a responsables de los problemas en sus espacios de acción. En esta forma de hacer una planificación se optimizan los recursos que se tienen y no se espera a que lleguen, porque puede ser que no lleguen nunca. Estos recursos favorecen la operacionalización de lo planeado y dan cuenta de forma sistemática de los avances, retrocesos o resultados que se van dando en el proceso.

La PES concibe al problema como una discrepancia entre el ser y el deber ser o como una situación insatisfactoria para uno o varios de los sujetos; es el punto de partida y se constituye en uno de sus conceptos centrales. El problema se expresa o existe en una situación específica. En una situación inciden múltiples variables que se deforman si se trabajan por separado. La noción de problema permite tratarlas con mayor precisión e incidir en ellas de modo sinérgico.

Con estas perspectivas es que abordamos y trabajamos para la construcción de una mejor escuela,

así como para la solución de los problemas que se presentan en ésta.

## LOS SUSTENTOS QUE FUNDAMENTAN LA INTERVENCIÓN

En el trabajo en red nos estamos formando profesionalmente; los textos y experiencias que vamos conociendo de otros profesores, de otros países, aunado a la propia experiencia, nos permiten tomar nuevas decisiones.

El concepto de escuela paralela (Duschatzky, 2011) ha sido significativo para nuestro nodo y consiste en que al mismo tiempo que “funciona” la escuela de todos los días –la que es rutinaria, la que hace siempre lo mismo, la que da las mismas respuestas a los viejos problemas–, existen profesores que están haciendo esfuerzos en la “escuela paralela”, una escuela diferente, que están por atender los problemas en medio de la vertiginosidad de los sucesos del día a día, y que buscan plantear nuevas estrategias de enfrentarlos de tal forma que los involucrados se hagan responsables de sus propias acciones (estudiantes, padres, maestros, directivos, grupo).

Nos dice Duschatzky que

[...] la escuela paralela se encuentra aparentemente entre dos frentes: la disputa con la vieja escuela y las “fisuras” emergentes en su interior [...] para que este modo de hacer contraescuela crezca, se multiplique, deberíamos mirar más hacia adentro, mirar hacia adentro inventando prácticas, formatos, modos que permitan colonizar mejor los espacios dejados a la deriva por la otra escuela, las zonas liberadas, y así tal vez se pueda conquistar el deseo de los chicos (Duschatzky, 2011, p. 3).

Es importante considerar que cuando las familias de los estudiantes han dejado de cumplir sus funciones y no preparan a los niños para su ingreso a la escuela en la condición de ser “buenos alumnos”, de ser los alumnos que el maestro esperaba, la escuela tiene la



tarea de asumir, en parte, esas funciones y de ahí que las nuevas soluciones no se pueden realizar pensando que las condiciones son las mismas que en tiempos anteriores, que en los tiempos en que el Estado nación era la metainstitución donadora de sentido y significado. Ahora la familia no está presente regularmente en la escuela.

Nuestra experiencia recupera estos sustentos y algunos otros que hemos trabajado en la formación y es como planteamos una propuesta pensada entre todas las participantes del nodo.

### **LA PROBLEMÁTICA MOTIVO DE LA INTERVENCIÓN**

ABV (por las iniciales de su nombre), alumno de 4ºA del CPEPSTUNAM, se incorporó a la institución en el ciclo escolar 2007-2008 para cursar su primer grado de primaria. En el informe de su evaluación psicológica proporcionado por el centro educativo escolar de procedencia, se informaba que el menor había sido atendido y dado de alta en el servicio de Neuropsicología Infantil del Instituto Nacional de la Comunicación Humana, el 13 de junio de 2006 (sin documento que avale dicha alta), pero que se encontraba bajo tratamiento farmacológico proporcionado por médico particular.

Desde su incorporación a la escuela se observa en ABV dificultades para centrar su atención, respetar normas, reconocer la autoridad del profesor e interactuar adecuadamente con sus pares, por lo que se

le solicita a la madre verbalmente que reinicie el tratamiento en el Instituto Nacional de Rehabilitación para recibir un apoyo extraescolar. En diciembre de 2007, la escuela recibe un reporte del instituto antes citado en el cual se diagnóstica: retardo lectográfico gnóstico práxico y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en estudio; se recomienda: iniciar terapia específica, continuar escolaridad, interconsulta a Neuropediatria y revaloración en un año de terapia efectiva.

Un mes después (enero de 2008), se recibe informe de una evaluación psicológica del Esain (Espacio de Atención Integral) realizada al menor. En febrero de ese mismo año, se recibe un documento de esta última institución, en el que se brindan algunas sugerencias para el trabajo con ABV y se informa que asiste a una rehabilitación de los procesos atencivos y de memoria (incorporado al expediente). Sin embargo el alumno siguió presentando las mismas dificultades, sin progreso aparente (según reporte de sus profesores).

Estando en segundo grado (enero de 2009) la madre entrega a la profesora de grupo y a la encargada del área de apoyo psicopedagógico un informe de evaluación psicológica del Centro de Investigación y Servicios de Educación Especial, dependiente de la Facultad de Psicología de la UNAM, realizado a solicitud de la madre, en el cual se aclara que ABV está recibiendo atención. Sin embargo, el alumno continua presentando las mismas dificultades, por lo que en el mes de febrero, se solicita a la madre una copia del carnet de su hijo del Instituto Nacional de Rehabilitación en donde la señora informa que él está siendo atendido. En el carnet se observa que ha asistido a consulta, pero que las terapias han sido esporádicas, exclusivamente en área del lenguaje; con base en ello, se le entrega a la madre un oficio para la institución, solicitando el diagnóstico, así como información de los apoyos que se le han dado y su evolución, solicitando estrategias para el manejo de la agresión física y verbal que el menor dirige hacia sus compañeros,

la cual ha ocasionado preocupación y disgusto en varios padres de familia, quienes demandan una acción inmediata y drástica por parte de este centro educativo. Nunca se recibió respuesta de dicho oficio.

A lo largo del tercer grado de primaria no hay reportes (al área de apoyo psicopedagógico ni a la dirección) sobre incidentes o conflictos que involucren al menor, hasta que el profesor titular del grupo se ausenta por incapacidad médica. En ese lapso de tiempo comienzan a presentarse quejas sobre las conductas trasgresoras del alumno, las cuales son de mayor intensidad y dejan en claro que no tiene límites ni reconoce autoridad alguna. Es importante aclarar (con base en la información brindada por algunas madres de familia, en entrevista del martes 18 de enero de 2011), que aún en presencia del profesor, el niño mantuvo sus conductas agresivas, físicas y verbales para con sus compañeros.

Desde el inicio del 4° grado la situación expuesta se ha mantenido y agravado, por lo cual, el secretario de Cultura del STUNAM y la directora técnica solicitaron la presencia de los padres (en tres ocasiones distintas), sin que tuviera lugar ningún encuentro, ya que la madre presentó en una ocasión justificación por escrito para no asistir y en las otras canceló por vía telefónica.

Con base en lo expuesto, el 14 de octubre se le entrega a la madre un oficio de canalización para la Clínica de la Conducta. Días después, la madre entrega reportes educativos que deberán ser llenados por diversos profesores a solicitud de esa institución para iniciar los trámites de atención. Los reportes son llenados y entregados en un sobre cerrado, según indicaciones, y no se vuelve a tener información alguna hasta la fecha.

En la última semana de octubre las agresiones de ABV son muy intensas y constantes. En la reunión de Consejo Técnico del viernes 29 de octubre las maestras de clases especiales plantean no estar dispuestas a trabajar con el niño porque pone en riesgo la integridad física de los alumnos y de ellas. Bajo

este clima, se suspende al alumno del 8 al 12 de noviembre. El lunes 8, la madre se presenta a la escuela para hacer entrega de una receta del doctor Heriberto Peña de León, neuropsiquiatra, con especificaciones farmacológicas y un nuevo diagnóstico de epilepsia temporoparietal derecha y depresión.

## EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

En este ambiente cargado de tensión, en la sesión de la red del 10 de noviembre, analizamos nuevamente el caso de ABV, nos permitimos, y dimos el espacio para, afectarnos y mirar el problema desde otra perspectiva, la de la escuela paralela; valoramos las condiciones y posibilidades de la situación y llegamos a plantearnos una propuesta de trabajo con él, orientada a crear condiciones mínimas de socialización que le permitan integrarse realmente a su grupo, después de cuestionarnos ¿qué podíamos hacer como escuela para apoyarlo? y ¿cómo podíamos mejorar el ambiente al interior del grupo en lo particular y de la escuela en lo general? Fue así como buscamos una opción que brindara al alumno la oportunidad de conocer otras formas de relación, organización de los espacios para el aprendizaje y de solución de conflictos; nuestra intención consistía en retener al niño en la escuela con un sentido para él. Por otra parte, nos dimos la oportunidad de organizarnos de una manera diferente a como lo hacemos en las situaciones cotidianas.



Son citados el niño y su madre el viernes 12 de noviembre de 2010 para darles a conocer la propuesta e involucrarlos en ella; la madre dice no estar totalmente de acuerdo, no hace ninguna otra propuesta, pero accede a la experiencia. Por su parte, ABV se muestra interesado y se acuerda que se iniciará a partir del martes 16 de noviembre. En este espacio, la madre se compromete a traer por escrito el diagnóstico formal del médico y sugerencias para la adecuada atención de su hijo.

### PROPUESTA DE TRABAJO

Para brindarle experiencias variadas y atención de una forma distinta, acordamos que:

- ABV estaría cada día en un grupo distinto, en donde se integraría a las diferentes actividades del mismo, tratando de adecuarlas a su nivel escolar, dentro de lo posible, dando prioridad a su desarrollo social.
- Para tal efecto, sólo se considerarán los grupos de las profesoras pertenecientes a la red, por ser éstas quienes han elaborado la propuesta, se han comprometido y responsabilizado de llevarla a cabo y disponen de un tiempo fuera de la jornada laboral para ir haciendo los ajustes necesarios a la misma.
- Con base en lo expuesto por las profesoras de clases especiales, se consideró que no sería prudente integrar a ABV en estas clases.
- Realizar sesiones de evaluación parcial al cierre de semana (viernes a las 15:30), para hacer ajustes con base en las necesidades que vayan surgiendo y establecer los acuerdos necesarios entre los involucrados.

### Propósitos educativos

- Que acepte y valore su relación con niños que tienen ideas y costumbres diferentes.
- Que reconozca su pertenencia a su grupo escolar.

- Que respete las distintas opiniones, ideas y sentimientos de niñas y niños, sin agredirlos, ni burlarse.
- Que se integre con gusto a las diferentes actividades y juegos.
- Que proponga y respete acuerdos, reglas y compromisos grupales.
- Que para resolver un conflicto busque soluciones aceptables para ambas partes.
- Que comprenda que los conflictos surgen por la diferente manera de pensar de personas o grupos.
- Que exprese sus desacuerdos ante situaciones injustas o desagradables.
- Que escuche los reclamos de otros.
- Que sea capaz de tomar decisiones y reconocer cuando se ha equivocado.
- Que comparta con otros sus emociones y afectos y comience a definir sus propios valores y principios.

### Etapas iniciales

A partir del martes 16 de noviembre ABV se integró durante la primera semana en un grupo diferente cada día. La consigna de presentación en los diferentes grupos fue que “ABV estaría en el grupo conociendo las distintas formas de organización para el trabajo en cada uno, así como los acuerdos y normas que facilitan las actividades”.<sup>3</sup> Esta consigna implica para las profesoras enfatizar, cuando las condiciones lo permitan, los conflictos y formas de resolución específicos de cada grupo. Durante esta etapa, se presentaron diversas situaciones e inconsistencias que no se previeron, tales como:

- No tener definido con anterioridad el grupo en el cual participaría ABV.
- La inserción de ABV en una clase especial, a pesar de haberse acordado que no se haría;

<sup>3</sup> Registro de la sesión del nodo del 10 de noviembre.

- Inconvenientes para que el alumno permaneciera durante toda la jornada en un mismo grupo, por la diferencia de edades y el tipo de actividades.
- No contar con el material didáctico adecuado para propiciar el trabajo de ABV, ya que durante toda la semana se presentó con el mismo libro de texto (Educación cívica y ética) y sin cuaderno.

Algunas de estas situaciones fueron consideradas en la primera evaluación parcial con la madre (viernes 19 de noviembre), por lo que se le solicitó: comprar el libro de Laboratorio de 4° (dado que ella plantea que no puede traer todos los libros todos los días, además de que los está ocupando en las clases de regularización a las que asiste su hijo) y un cuaderno.

En la reunión de la red (lunes 22 de noviembre), se analizan las inconsistencias del trabajo globalmente y se procede a elaborar un horario para que ABV se integre a los grupos, el cual toma en consideración dividir la jornada de trabajo en dos grupos alternos para cada día, previendo inconvenientes, como se puede apreciar a continuación.

<b>Horarios ABV</b>					
<b>Periodo del día</b>	<b>Lunes</b>	<b>Martes</b>	<b>Miércoles</b>	<b>Jueves</b>	<b>Viernes</b>
Primera parte	Tere 1° A	Male 1° B	Graciela 5° B	Ana 3° B	Ale 2° B
Segunda parte	Maru 3° A	Ale 2° B	Rosario 6° B	Graciela 5° B	Tere 1° A

<b>Emergencias*</b>					
Primera parte	Rosario 6° B	Graciela 5° B	Maru 3° A	Ale 2° B	Maru 3° A
Segunda parte	Ale 2° B	Ana 3° B	Male 1° B	Ana 3° B	Rosario 6° B

\*Se aplicará cuando alguna de las profesoras asignadas en primera instancia no se presente o tenga algún inconveniente.

Así mismo, se establecen los siguientes acuerdos:

- Realizar una reunión los jueves de 15:30 a 16:30 horas, para evaluar la propuesta y hacer los ajustes necesarios.
- Llevar un diario, para ir registrando la experiencia en cada grupo, la cual se entregará y recogerá en la dirección.
- Entregar a ABV un cuaderno, para que trabaje en él; mismo que se entregará y recogerá también en la dirección.
- Permitirle compartir el recreo con su grupo si ha respetado los compromisos, como un reconocimiento a sus logros.
- Acompañar a ABV en todo momento (discrecionalmente), evitando huidas y posibles conflictos.
- Adaptar en la medida de lo posible actividades y contenidos a su grado.
- Procurar la coincidencia de la clase de cómputo con su estancia en los grupos.

- Preparar a su grupo para reincorporar a ABV como parte del mismo, a través de diversas dinámicas.
- Realizar actividades específicas (recreo, comida y actividades académicas) en las que ABV se integre a su grupo paulatinamente.

### Segunda etapa

Se pretende iniciar el martes 23 de noviembre, pero como no se presenta ABV, se inicia hasta el miércoles 24, con los acuerdos establecidos e incluyendo el nuevo horario. Esta etapa consideramos que funcionó porque ABV estuvo de acuerdo en la organización y normas que en cada grupo se tenían; sin embargo se observó de manera permanente la situación de fuga, con el pretexto de ir al baño o al servicio médico, frente a la cual, el equipo estuvo muy atento, con el propósito de regresarlo inmediatamente al grupo. Su disposición al trabajo fue mayor en los grupos inferiores, probablemente por significarle un menor esfuerzo.

Es importante señalar que en los registros de las diferentes profesoras se reporta en ABV: apatía, cansancio, somnolencia, desinterés hacia las actividades académicas. Los pocos conflictos que se presentan se dan generalmente con las niñas y por desacuerdos en las normas de juego y la falta de respeto a espacios y acuerdos. Comienza a manifestar su deseo de incorporarse a su grupo.

El miércoles 8 de diciembre, la profesora Rocío solicita que ABV se presente en su grupo al finalizar la jornada para organizar con los niños la actividad del terrario, en la cual participará al siguiente día y para la cual se solicita material. El jueves, ABV se incorpora por la tarde con su grupo para elaborar por equipo el terrario, pero no trae el material que se le solicitó. Sin embargo, el grupo se muestra solidario brindándole lo necesario a él y a su equipo, permitiendo el buen desarrollo de la actividad.

El viernes 10 de diciembre ABV llega enojado, tiene actitudes de agresión hacia el material y mobiliario del grupo donde está (2° B). Como no es posible

dialogar con él, se pide el apoyo de las profesoras de la red, accede con dificultad a salir del salón. Al principio se encuentra tenso, no habla. Las profesoras lo invitamos a hablar, que pueda expresar su disgusto y necesidades. Para motivarlo, compartimos con él nuestra preocupación por lo sucedido y le pedimos que nos diga cómo resolverlo. Entre sollozos él expresa su necesidad de regresar a su grupo. Nosotros le planteamos que también es nuestro deseo, pero que él necesita incorporarse asumiendo compromisos y responsabilidades. Él reconoce esta necesidad y se comprometa a:

- Solucionar los problemas hablando;
- relacionarse sabiendo escuchar y no agrediendo;
- buscar apoyo cuando lo requiera con cualquiera de nosotras;
- asumir sus responsabilidades como estudiante.

Se informa a su grupo que ABV se incorpora, después de haber tenido la oportunidad de conocer cómo se organizan y trabajan otros grupos, estableciendo normas y acuerdos para ello, pero también, para solucionar conflictos. El niño entra al salón, plantea sus compromisos al grupo y éste lo recibe afectuosamente.

Ese mismo día, por la tarde, se lleva a cabo una reunión con los padres, la profesora Rocío, tutora de ABV y el grupo de la red. En ella se les informa lo sucedido y el acuerdo al que se llegó. Se les plantea que entramos a una nueva etapa, en donde hay que cuidar las decisiones que se tomen, para dar continuidad al trabajo realizado con ABV, permitiendo que se vaya apropiando poco a poco de las herramientas de negociación y socialización que ha tenido la oportunidad de conocer en los otros grupos.

Los padres manifiestan su agrado y comentan que como premio a su esfuerzo ABV se irá, horas más tarde, a la salida extraescolar del grupo de 4°B, puesto que ha sido invitado por el profesor. Frente a este planteamiento, solicitamos a los padres recon-

siderar su decisión, pues creemos que esta actividad podría poner en riesgo los avances logrados hasta hoy. La profesora Rocío expresa su sorpresa e inconformidad, puesto que esta oportunidad no se ha brindado para el resto de su grupo, ocasionando diferencias. A pesar de todos los argumentos expuestos, la madre responde que su hijo se lo ha ganado, porque se le ha exigido más que a los demás y por ello se irá.

### La incorporación de ABV al grupo

Se da en la semana del 13 al 17 de diciembre. Fue un momento relativamente tranquilo, pues las actividades a realizarse eran de festejo y convivencia en la mayoría de las ocasiones; sin embargo se presentó un incidente el último día durante el convivio en el cual ABV tenía una actitud negativa hacia algunos compañeros del grupo, sin llegar a golpearlos. Las profesoras que somos parte de la red asistimos al grupo para dialogar con él y recordarle los compromisos y las formas de convivencia que había asumido de manera verbal con su grupo, su maestra y nosotras; el niño dijo que iba a tener una mejor conducta en lo sucesivo y su maestra accedió a que se quedara en la convivencia. Finalmente, en el siguiente curso, el niño se va de la escuela.

Esta fue una experiencia que resultó importante para las maestras participantes, pero también muy desgastante porque requirió de trabajo extra para atender a ABV, para hacer registros, participar en reuniones, así como por recibir las constantes descalificaciones de los padres y condiciones inadecuadas que se tuvieron en la escuela. Pero a la vez resulta enriquecedora porque nos permitió identificar que hay otras formas de organizarnos, nos fortaleció como equipo y para la toma de decisiones.

A manera de autoevaluación, reconocemos que la decisión de que regresara a su grupo fue precipitada porque creímos que tanto el niño como los padres de familia iban a cumplir sus compromisos, pero ahora nos hemos dado cuenta que requería más planeación, trabajo y mayor seguimiento, durante

un mayor tiempo. Además consideramos que no favorecimos un mayor involucramiento de los padres del niño y del grupo (quienes pedían que se expulsara al estudiante). Los demás docentes de la escuela tampoco mostraron interés en hacer algo.

El balance nos deja alguna satisfacción porque nos permitimos pensar, planificar y trabajar de forma diferente a lo que regularmente se hace, nos dejamos afectar por la situación problemática que vivimos y planteamos nuevas formas de habitar el espacio que constituye la escuela y de involucrar a todos los sujetos que son parte del problema: esto es, hacer escuela. Nos percatamos de que faltó colonizar la situación que se había logrado construir. @

## REFERENCIAS

### Libros

- Duschatzky, S. (2011). *Cuando lo sólido persevera...y lo nuevo tensiona*. Especialización en Gestión de las Instituciones Educativas. Flacso Virtual.
- Grupo Doce (2001). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Argentina: Grupo Doce.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, España: Paidós,
- Lugo Hidalgo, M. de la L. y Ramírez Carbajal, J. (2010). *El proceso de planificación para el cambio educativo: una propuesta desde la planeación estratégica situacional*. México: Lagares.

### Otras fuentes

- Registros de las sesiones de formación en el nodo.
- Registros de las profesoras participantes en la intervención.

# La experiencia pedagógica

*Rita Torchio\**  
ritatorchio@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

**E**n el marco del VI Encuentro Iberoamericano de Educadores que hacen Investigación desde las Escuelas, realizado en Huerta Grande, Argentina, del 17 al 22 de julio de 2011, se convocó a educadores que se desempeñan en instituciones del sistema educativo formal, en organizaciones sindicales y movimientos sociales, a presentar experiencias pedagógicas que, por su potencial y sus intenciones, podemos considerar innovadoras y significativas para el trabajo docente, nuestro propio aprendizaje y desarrollo profesional como educadores.

Tal como se expresa en el documento propositivo del encuentro iberoamericano:<sup>1</sup> la propuesta busca compartir una práctica educativa, un hacer o quehacer educativo, que emergió con una intencionalidad, con una expectativa, con un deseo. Ese deseo, por más que no esté inmediatamente explícito, tiene que ver con producir un cambio, una transformación en una situación, en una porción de realidad que se nos presenta como injusta o desigual. Quienes formamos parte del colectivo, compartimos un ideal que es promover, mediante la educación, procesos de cambio social, propiciar la construcción de un mundo en el que todos podamos vivir mejor. Esto significa que al momento de pensar, planear, proyectar, construir una propuesta educativa que se constituya en experiencia pedagógica, lo hacemos desde la firme convicción de que pretendemos cambiar algo.

Por ello, la muestra de experiencias que se presenta en el encuentro iberoamericano busca ser vivificada con nuestros pares del colectivo, es necesario “poner en reflexión” nuestras

---

\* Pedagoga dedicada a la formación docente en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” de la ciudad de Buenos Aires. Coordina la Red de Maestros Escritores, Proyecto Maestro+Maestro, ciudad de Buenos Aires, y es miembro del Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que Hacen Investigación desde la Escuela.

<sup>1</sup> La misma se puede consultar en <http://www.colectivoeducadores.org.ar>

prácticas para ampliar sus posibilidades, ya que, al decir de Castoriadis (1998), “no es lo que existe sino lo que será lo que tiene necesidad de nosotros”.

## MUESTRA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

(Huerta Grande, Argentina. Panel de Apertura, lunes 18 de julio de 2011.)

Buenas noches. Sabemos que han estado escuchando durante más de dos horas, así que nos interesa ser breves. Celebramos la convocatoria que ha tenido la Muestra de Experiencias Pedagógicas. Cuando la recorran podrán detenerse en muestras fotográficas y proyección de videos; podrán disfrutar de narraciones y escrituras pedagógicas; de sistematizaciones de experiencias, como las expediciones pedagógicas; de *stands* que exponen estrategias y recursos didácticos; también, de trabajos de aula y proyectos educativos, algunos de ellos han sido realizados en conjunto con la comunidad.

Durante el día, los colegas que participan han armado los *stands* con gran entusiasmo. Ellos nos ofrecen su hacer, lo han presentado de forma que esté disponible para una mirada y una palabra que reflexiona. Mirada y reflexión, entonces –y tal como ya se expresó aquí– que ponen políticamente en tensión la tarea.

Por ello, y reconociendo la escucha atenta que siguen concediendo, nos sentimos en la obligación de compartir algunas apreciaciones sobre la experiencia.

### SOBRE LA EXPERIENCIA

Queremos provocar un mestizaje entre dos escritores: Jorge Larrosa y María Nélica Badini (esta última, integrante de la Red de Maestros Escritores de la Ciudad de Buenos Aires). Jorge Larrosa (1998, pp. 20-23) expresa:

[...] hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de hacer una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; hacer significa aquí: sufrir,

En el VI Encuentro Iberoamericano de Educadores que hacen Investigación desde las Escuelas, realizado en Argentina en julio de 2011, se convocó a educadores a presentar experiencias pedagógicas innovadoras y significativas. Es en este marco que se reflexiona sobre los sentidos, alcances y problemas de la noción de experiencia pedagógica.

*Palabras clave:* experiencia pedagógica, redes de docentes, escritura pedagógica, reflexión sobre la acción, politicidad de la educación, emancipación de la escuela.



In the VI Ibero-American Meeting of Educators who make Research in Schools, held in Argentina in July 2011, educators were called to present innovative and meaningful educational experiences. It is within this framework that a reflection is made on the senses, scope and problems of the notion of pedagogical experience.

**La experiencia es lo vivido, y vivir es implicarse, es conectarse con los demás (lo cual no requiere del acceso a Wi-Fi), requiere de la territorialización, que es como decir nombrar el horizonte de la lucha mancomunada**

padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello [...].

Para Badini, una maestra que hoy y aquí hacemos dialogar con Larrosa (porque como sostiene Hernán Ouviaña: “el problema no es la diferencia sino la jerarquía”),

[...] la experiencia es lo que generalmente celosamente [*sic*] se guarda. Al escribir sobre ellas, pueden salir a la luz, pueden ser comunicadas, consultadas, criticadas, y tal vez, entonces, reformuladas. Lo más importante será que todo este trabajo sea llevado a cabo por quienes hayan ideado y realizado esa práctica. Dar a conocer una experiencia y compartirla con otros colegas nos hace más fuertes como profesionales (Red de Maestros, 2007).

La experiencia es lo vivido, y vivir es implicarse, es conectarse con los demás (lo cual no requiere del acceso a Wi-Fi), requiere de la territorialización, que es como decir nombrar el horizonte de la lucha mancomunada. La lucha para Freire (2003) es la que busca la liberación, por eso, él denominaba a esta direccionalidad la *politicidad de la educación*.

Ahora bien, cuando hablamos de experiencia ¿de qué experiencia hablamos?

*La experiencia es...*

Lo que te hace quien sos y te permite llegar a donde estás. La experiencia, por eso, remite a un ejercicio de la memoria y, ello, nos responsabiliza.

La experiencia te honra. En este sentido, la pedagogía recuerda a maestros y profesores –muchos de ellos se han nombrado hoy en la apertura– que nos legaron su huella.

La experiencia te honra y, a veces, vanidosamente se muestra.

La experiencia se calla y también duele. Duele, como cuando viniendo por la ruta hacia Huerta Grande se lee el cartel que recuerda al centro clandestino de detención La Perla.

La experiencia se archiva o descarta. La historia ha dejado testimonio de que es factible prohibirla o finalizarla por decreto.

De la experiencia algunos se adueñan.

La experiencia, a veces, te avergüenza, te recuerda lo que salió mal.

Otras se sobrevaloran y, entonces, se amplía, duplica y extiende, generalmente sin los cuidados necesarios.

La experiencia se devalúa y hasta se desprecia cuando se nombra como “anecdótico”, cuando se recuerda su falta de lógica y dificultad de generalización.

En esta época algunos quieren evaluar la experiencia; evaluarla y calificarla, para después, cotizarla y convertirla en una bonificación del salario docente, tal como sucede en estas épocas en la Ciudad de Buenos Aires.

La experiencia es buena para problematizar la praxis.

La experiencia es la antigüedad docente. También, la capacidad para reflexionar y la reflexión se potencia al escribir. Por ello, experiencia, reflexión y escritura son vértices de una triangulación que nos interesa promover. Y lo cual no quiere decir que toda experiencia tiene que ser escrita.

### ¿Qué experiencia es la que se ofrece y buscamos hoy aquí?

Tal como sostiene nuestro documento propositivo: aquellas experiencias pedagógicas que, por su potencial y sus intenciones, podamos considerar innovadoras y significativas para el trabajo docente, nuestro propio aprendizaje y desarrollo profesional como educadores. Experiencias que produzcan un cambio, una transformación en una situación, en una porción de realidad que se nos presenta como injusta o desigual.

Por ello, para nosotros es central que al recorrer los *stands* tengamos en cuenta la pregunta formulada por el compañero Miguel Duhalde: ¿en qué sentido esta experiencia contribuye a la emancipación, a la liberación de la escuela?

Quienes formamos parte del colectivo compartimos un ideal, que es promover, mediante la educación, procesos de cambio social, propiciar la construcción de un mundo en el que todos podamos vivir mejor.

Un mundo en el que podamos entretelar el futuro y hacer de la vida una experiencia mestiza en la cual sentir, tal como expresó el colega de Perú en la apertura, que *el universo es nuestra patria*. @

### REFERENCIAS

- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Argentina: Eudeba/ Universidad de Buenos Aires.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (2ª ed.). Barcelona, España: Laertes.
- Red de Maestros Escritores (2007). *Página para el debate N° 6: la escritura para un maestro*. Proyecto Maestro+Maestro, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

**La experiencia es la antigüedad docente. También, la capacidad para reflexionar y la reflexión se potencia al escribir. Por ello, experiencia, reflexión y escritura son vértices de una triangulación que nos interesa promover. Y lo cual no quiere decir que toda experiencia tiene que ser escrita**

## Imaginario social: creación de sentido

Ana Corina Fernández Alatorre\*

corinaf@prodigy.net.mx

Anzaldúa Arce, R. (coord.) (2010). *Imaginario social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Una tarde de estas doblo las oscuras páginas del periódico del día, abro este libro y después de un rato pienso que, frente a esta nuestra nacional barbarie subhumana, lo sorprendente no es ya la violencia, sino la terca aspiración de crear formas de intelección que permitan dar cuenta de lo que sucede mediante elucidaciones que son asumidas, de entrada, como provisorias, así, como la vida misma, tan intensa, tan irrepetible y a la vez tan frágil.

Frente a este libro, en aquella tarde de olor a muerte, sorprende sí, la voluntad de reinventar otros modos de leer lo que pasa para no morir de asfixia, de miedos y de certezas que desde hace rato nos vienen quedando chicas o nos dejan ciegos frente a la radical novedad de lo que hoy vivimos y morimos.

Castoriadis representa siempre, como todo buen seductor, una provocación permanente a romper viejos mitos para soñar con otros relatos, con otras promesas que habrán de ser colocadas en el lugar que antes fue habitado por mal llamadas verdades eternas y únicas; por utopías mesiánicas y paraísos para después o antes de la muerte.

\* Psicóloga social, maestra y doctora en Pedagogía por la UNAM.



No es este el primer libro en el que Raúl Anzaldúa incursiona en el campo del imaginario, ya hemos tenido el placer de otra antología donde también activa herramientas que permiten poner el dedo en la llaga y en la duda de cara a discursos que se nos ofrecen como única salvación ante lo incierto.

En este texto Anzaldúa trazó las coordenadas de una geografía que dio cabida y sentido a una amplia diversidad de planos y miradas desde donde dar cuenta del imaginario social y sus creaciones de sentido.

Este esfuerzo de intelección y de apertura se organiza en tres apartados que se preguntan por lo imaginario, la significación y el sentido de las instituciones y, a pesar de la lógica bajo la cual se agrupan los textos, el libro invita a una lectura que puede empezarse desde el último texto, el que Nery Cuevas titula “La insignificancia y el niño”, o por el primero, “Lo imaginario como significación y sentido”, escrito por el mismo Raúl. Por donde sea que se abra, todos los trabajos atrapan por igual desde su capacidad de convocar a la reflexión crítica, fundante de otras miradas que abran las infinitas posibilidades de pensar lo humano y lo social desde la centralidad de la imaginación radical. Mas que *homo sapiens*, el ser humano es un ser *imaginante* que perma-

nentemente está gestando lo nuevo a través de formas que el intelecto emplea para pensar. De ahí la imposibilidad de reducirlo a funciones racionales, predecibles y controlables.

Desde Castoriadis, Raúl trabaja en el análisis del imaginario radical e instituyente y del imaginario efectivo y sus productos instituidos para arribar después al lenguaje como la institución de las instituciones, al habla y al discurso bajo la óptica de Saussure, Ricoeur, Todorov y Benveniste. Todo ello le permite construir el engarce donde inscribe el trabajo en torno a la noción de identidad en tanto construcción y síntesis de significaciones imaginarias y sentidos acerca de sí, que nos ofrecen la ilusión de unicidad, de totalidad que subyace bajo el manto del nombre propio.

Al llegar a Lizcano, rozo apenas el texto, a sabiendas de que se trata de un bocado exquisito que demanda tiempo, soledad y calma para ser saboreado. Confirmando esto cuando veo que el autor ha echado mano de Borges y de Machado, mis poetas favoritos, para abordar la peliaguda y resbaladiza relación entre real e imaginario.

Me encuentro así con las filigranas que Lizcano entrama para responder a la pregunta ¿lo imaginario, es real?, ¿de qué está hecho? Preguntas estas que se hace sin recato, despojado del lastre del complejo de inferioridad de no pocos científicos sociales, que jamás se atreven a preguntar algo fuera del sentido común y, con ello, no sólo se mantienen al ras del suelo, sino que terminan siendo rastreros, nos dice el confeso impertinente Emmánuel Lizcano.

Eso que llamamos “situación real” viene siendo, a fin de cuentas, una configuración imaginaria y aquellos que nos quieren imponer una conveniente y única lectura de los “hechos” nos dejan frente a dos opciones: o nos quedamos con los miedos o dejamos dis-

currir el lenguaje para que haya más ser en el mundo y demos así aliento al lado izquierdo de esa “realidad” que nos ofrece el mercado como única y mortífera.

“Los hechos”, así, fríos, estáticos, contundentes, plomizos, no son en realidad más que participios donde se estanca la acción del verbo, esa que se conjuga como el fluir permanente de los ríos. Lizcano nos recuerda así, que los versos de Machado que dicen “... caminante, no hay camino, se hace camino al andar...”, fueron en realidad esbozados ya por Zhuang Zi, hace 2 mil 400 años al decir que “El camino se hace andando por él. Y a las cosas las hacen los nombres que se les dan”.

Y todo esto no es que más que un bellísimo preámbulo que Lizcano teje para invitar-nos al descentramiento, para que dejemos de ver el mundo a través del arrogante ombligo occidental. Es así, que paradójicamente un madrileño viene hoy a decirnos a nosotros, latinoamericanos, que las respuestas, las otras, no las que nos ofrece el mercado con sus chatos dualismos, ya estaban ahí, en casa desde hace más de 500 años, en las antiguas civilizaciones mesoamericanas. Al parecer el problema radica en que somos nosotros los que aún no hemos llegado a casa y con ello quiero decir, que aquí en estas tierras americanas, en no pocas comunidades indígenas, en este caso, las mayas, habita otra gramática, una que es intersubjetiva y da lugar al total reconocimiento del otro, no sólo desde su razón, también desde su corazón y su modo de vida todo. Viví entre mayas y sé bien a qué se refiere Lizcano que, con este texto, nos abre la puerta al azoro frente a otros modos de decir y, con ello, a otras formas de pensar, sentir y vivir más congruentes con una eticidad que sostenga relaciones, significados y prácticas que generen y sustenten la vida. @

# Cartas del lector

**E**s un placer para quienes nos encontramos lejos en lo físico y quizá también un poco en lo académico, tener esta herramienta de frescas ideas; árbol de abundantes frutos que nos abre sus ramas para poder tomar de él aquello que nos alimenta el espíritu e intelecto.

Hace no muchos años que egresé de mi formación como docente, pero conforme pasa el tiempo es más latente la necesidad de compartir experiencias, de reconocer al escribir todos aquellos saberes que los maestros poseemos y que bien vale la pena que otros conozcan y, por qué no, que los tomen como una referencia para mejorar o sólo para atreverse a ponerlos en práctica en sus aulas. Tener las revistas *Entre maestr@s* y disfrutarlas mientras nos acaloramos en el metro, en el camión, quizá mientras esperamos a alguien, o simplemente en esos momentos que tenemos para nosotros, es un puente que nos comunica entre esa aparente isla en el que cada docente algunas veces sentimos encontrarnos.

Hacer presentes las voces de los estudiantes mediante los textos, mostrar sus trabajos, verter las reflexiones que les causa el hecho educativo y no con ello encauzar una visión en el lector, poner a nuestro alcance artículos de autores tanto de talla nacional como internacional; me permite sentirme comprendida y acompañada en esta labor que algunas veces me causa angustia e incertidumbre.

Son pocos los espacios en los que podemos compartir con un lenguaje sencillo sobre aquello que nos inquieta, lo que nos ha salido bien, lo que no salió tan bien, o simplemente como salieron las cosas; de ahí que esta publicación trimestral sea muy valorada y bien recibida por los “docentes de banquillo”, quienes nos encontramos en pie de lucha en busca de la mejora de la verdadera calidad de la educación en México. Así que enhorabuena, muy agradecida por la oportunidad de escribir y hasta pronto. @

*Anabel López López*  
anablo\_lo@hotmail.com

Profesora de primaria en Ecatepec, Estado de México

# Novedades editoriales UPN 2012



## **Jóvenes Indígenas en la UPN Ajusco** **Relatos escolares desde la educación superior**

*Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky*

Este libro es producto de un ejercicio colectivo en la búsqueda de encuentros y diálogos entre –y con– estudiantes de la Licenciatura de Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, programa educativo que ha sido de las primeras propuestas en América Latina en educación superior para la formación de profesionistas para la educación indígena.

El texto ofrece diferentes testimonios producidos en un trabajo de taller sostenido por más de un año, en donde el tema de la escolaridad vivida para 14 jóvenes indígenas, con diferentes tipos de adscripción comunitaria, cultural y lingüística, ha sido el eje. El ejercicio se planteó como contribución para repensar las escolaridades, las desigualdades y las diversidades, así como la docencia universitaria con jóvenes indígenas.

## **Miradas diversas a la enseñanza de la historia**

*Sebastián Plá, Xavier Rodríguez Ledesma,  
Víctor Gómez Gerardo (Coordinadores)*

Miradas diversas a la enseñanza de la historia está cruzada por dos dimensiones irreductibles: lo político y lo didáctico. La primera hace de la historia en nuestras escuelas un campo de batalla en el que las diferentes posiciones antagónicas luchan por dominar sobre las otras. La disputa por héroes, los usos públicos de la historia, o los discursos científicos hegemónicos se enfrentan de diferentes maneras, y también a intensidades distintas, según los momentos históricos particulares que se analicen. La didáctica, por su parte, resignifica lo político y lo imbrica con teorías del aprendizaje, nociones de ser docentes y concepciones sobre las funciones sociales de la historia convirtiéndolas en prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Este libro discute, desde diversas miradas, las dimensiones políticas y didácticas que atraviesan nuestras concepciones al pensar el pasado dentro de la escuela.

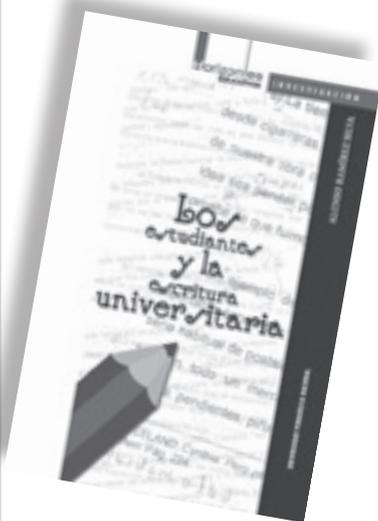


## **Los estudiantes y la escritura universitaria**

*Alonso Ramírez Silva*

El valor de la escritura en la formación universitaria es secundario. Los docentes aprecian más la lectura como medio para el aprendizaje de la asignatura y emplean la escritura sólo para comprobar que sus alumnos adquirieron los conocimientos esperados. No consideran que enseñar a escribir textos académicos sea su responsabilidad, porque, entre otras razones, dan por hecho que esa competencia la obtuvieron los estudiantes desde la educación primaria.

Éstos, a la vez, escriben para responder a las demandas de los maestros y obtener una calificación aprobatoria. Utilizan la escritura como un medio de comprensión de los textos que leen y de aprendizaje de las materias y, únicamente de manera secundaria, como una estrategia de generación de conocimientos. El objetivo de este trabajo es propiciar la reflexión de profesores, estudiantes y profesionales de la educación acerca de la importancia de la redacción, en particular de textos académicos.



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

## 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.

# Y LOS DOCENTES...

## ¿preguntamos para evaluar o para resignificar el recuerdo?

Genoveva Reyna Marín\*  
genrema@hotmail.com

### Introducción

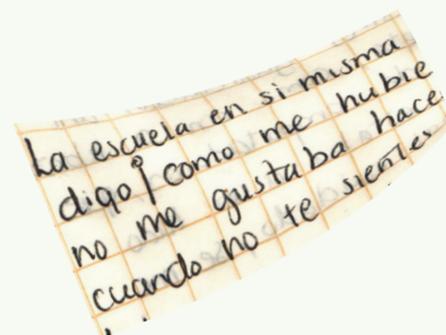
Director: *Profesor, ¿cuál es el material didáctico que utilizará durante el año escolar?*

Profesor: *Está en el salón, lo tengo allí con la sola presencia de mis alumnos.\*\**

Con qué contamos quienes en nuestro afán por lograr los objetivos de aprendizaje estamos constantemente buscando las mejores estrategias y los más actuales materiales didácticos para llevarlos al aula y en ocasiones sólo en ellos ciframos las posibilidades de nuestra docencia. Es conveniente no apostar todo a las estrategias didácticas o por lo menos no a aquellas que dejan fuera la subjetividad del sujeto y convocan sólo a la razón.

Los resultados de esta imperiosa necesidad son evidencia de que aprender es un acto fincado en la dimensión individual y que educar es imposible; en este sentido la enseñanza es sólo una intención cruzada por múltiples factores, tal vez por esto enseñar sea un acto que genera angustia, con ella a cuestas tratamos de lograr los objetivos de aprendizaje y abordar todos los contenidos de nuestra asignatura, del año o del grado escolar.

La docencia se despliega sobre dos elementos fundamentales: el tiempo y los sujetos, ambos han pasado por procesos complejos de institucionalización, reconstituyéndose continuamente en el contexto escolarizado de la educación. El tiempo de estar



\* Profesora de tiempo completo de la UPN Ajusco. Integrante del Cuerpo Académico Transformación de la Educación Básica desde la Escuela, del Área Académica 5 Teoría Pedagógica y Formación Docente. Es licenciada en Ciencias de la Comunicación, especialista en Educación de Adultos y maestra en Psicología Social. Ha publicado varios libros y artículos en revistas especializadas.

\*\* Anécdota de un profesor de primaria el primer día de clases al iniciar el año escolar.



en la escuela adquiere una significación específica tal que tenemos un tiempo y un espacio para cada cosa: para aprender, para comer, para jugar o “despabilarse”, para ser evaluados, para ir al baño, etcétera. Los sujetos, docentes y estudiantes, intentan ser los que la escuela desea o rechaza y sus comportamientos se ajustan a ello, nos encontramos entonces frente a un sujeto, espacio y tiempo modificados por la institucionalización del acto de enseñar y aprender.

Recuperar al sujeto de la educación implica reconocerle como un sujeto histórico, intrínseco a un tiempo más allá del marcado por la institución escolar; hablamos no sólo del estudiante, sino también del docente; con ello estamos creando condiciones favorables para el trabajo en el aula, reduciendo la angustia, tanto del docente como del estudiante, frente al temor de *no saber*, y construyendo un nuevo sentido a lo que se pretende enseñar y aprender. Tendríamos que preguntarnos, ¿enseñar para qué? Sin duda brotarán múltiples respuestas justificadoras de nuestros actos docentes y se subrayarán aquellas intenciones utilitarias de lo que se aprende, pero, posiblemente a nivel implícito, se sostengan sobre una sola intención, que tenga sentido para nuestros estudiantes, pero sólo adquiere sentido cuando queda anclado a nuestra historia personal, a la vida cotidiana, a la recuperación del recuerdo y a su re-significación.

El estudiante es, ante todo, un sujeto de necesidades, desde su nacimiento establece vínculos con su entorno para satisfacerlas sin que pueda evitar la



posible frustración. Esa red vincular que va construyendo le liga al mundo, a los otros, a todo aquello que lo satisface, a partir de lo cual se va construyendo su subjetividad. Es un sujeto que *siente* la necesidad, la satisfacción, la gratificación y la frustración; es un sujeto que *hace*, que actúa para lograr sus propósitos, también es un sujeto que *piensa*, como acción interiorizada de su actuar en el mundo.

Los docentes no tenemos frente a nosotros sólo un sujeto pensante, aunque cotidianamente estemos convocando a la razón, también estamos frente a un estudiante que siente y que se vincula no sólo con los demás, sino con lo que está en posibilidades de aprender. Regularmente negamos o desconocemos que el estudiante es partícipe del proceso de aprendizaje anclado en sus emociones, el sujeto goza al descubrir, al descubrirse en lo que aprende.

Una amplia diversidad de actividades escolares son evidencia de nuestros múltiples esfuerzos por enseñar; simultáneamente queremos corroborar que lo hemos logrado e implementamos recursos para poner en evidencia lo aprendido por nuestros estudiantes, uno de ellos es la inevitable pregunta del maestro, instrumento pretendidamente aséptico de la evaluación de los aprendizajes.

Son diversas las funciones que ha adquirido la pregunta en el aula, se le ha inaugurado como principio básico de la dialogicidad, de la indagación, del descubrimiento, de la problematización, pero quizá nos hemos olvidado de un aspecto básico, al docente le permite interactuar con el otro y consigo mismo, eso hace la diferencia. Hemos complejizado el uso de la pregunta en el aula y olvidado sus características elementales, pero no menos valiosas, aquellas que nos remiten también al origen, al pasado. Entonces por qué no empezar a cambiar la intención de nuestras preguntas en el aula y de esta manera colocarnos en el lugar de nuestros estudiantes quienes posiblemente y de manera constante se preguntan: ¿aprender... para qué?

En el acto de enseñar y aprender se conjugan la subjetividad y la objetividad, puesto que a la escena escolar el sujeto lleva consigo su historia personal, sus emociones entretreídas, sus apegos, sus

motivos de rechazo y aceptación, sus formas de relacionarse con los otros, una imagen de sí mismos, al tiempo que se abordan los contenidos curriculares que pretendemos enseñar o aprender; los tiempos y espacios en los que habrán de realizarse las tareas escolares, el deber ser y hacer. A pesar de que estos dos aspectos son disímboles, establecen puntos de encuentro que se podrán construir cuando se reconozca al estudiante como un sujeto con historia y con ella *colocarse* de distinta manera en un *aquí y ahora* de la situación educativa.

Los contenidos curriculares del programa de estudios de cada curso aluden a la historia personal de nuestros estudiantes y en ella está la posibilidad de adquirir sentido, hemos encontrado que sus trayectorias e historias escolares nos hablan de los procesos de comunicación y sus vínculos con el aprendizaje, de la proxemia y del uso del espacio escolar; al mismo tiempo que refieren al lenguaje no verbal como expresión de las relaciones docente-alumno y con ello a los procesos psicológicos de los que son partícipes.

Cuando los estudiantes recuperan sus propios recuerdos escolares hacen referencia a la historia de la educación, a otras estrategias didácticas, a la política educativa de aquel momento, a la cuestión de género atravesada en el proceso de aprendizaje y, con ello, al sentido de ir a la escuela. Nos remiten a una estructura familiar distinta a la actual, a condiciones diferentes para estudiar; a la relevancia o no de aprender; también a la historia de la lectura cuando nos relatan quién les contaba cuentos cuando eran pequeños o cuando describen el momento más significativo mientras estaban aprendiendo a leer. En ocasiones refieren a la construcción de las relaciones sociales, a su pertenencia a los grupos de amigos, vecinos, primos, compañeros de escuela, y así nos acercamos al origen de sus problemas de socialización.

Tenemos frente a nosotros una gama de posibilidades para resignificar lo que se recuerda y atribuirle un sentido a lo que se aprende en el *aquí y ahora*. Las preguntas del docente se constituyen en una alternativa para construir el sentido del apren-

dizaje, las respuestas dejarán de ser recursos para recabar información y se instalarán como elementos para el anclaje significativo del aprendizaje. Las respuestas del estudiante no son el dato, son materiales para construir un relato, son base para la narración y re-significación del recuerdo. No sólo se atribuye significado al narrar; el estudiante también adquiere el poder de representar o simbolizar lo vivido, el relato tiene poder sobre el conocimiento acerca de la experiencia narrada. Ello da oportunidad para recuperarse como sujeto de su historia y de la educación.

### **Peculiaridades de la estrategia**

La estrategia consiste en pedirles a los estudiantes que, de manera escrita, vayan respondiendo a una serie de preguntas, advertirles que no es un examen porque no hacen referencia directa a los contenidos de las asignaturas que en ese momento están cursando. Esta actividad instala al estudiante en un momento de su historia escolar; en el nivel educativo de primaria, a partir de esta imagen macroescolar la secuencia de recuerdos es inagotable. La serie de preguntas concluye con la descripción de una escena concreta, lo cual permite tener material inédito en el que se finca la construcción de sentido de los contenidos curriculares que se están abordando en el curso. Las preguntas se constituyen en goznes entre la historia escolar individual y los contenidos curriculares. Las experiencias que se han explorado con esta estrategia remiten a contenidos de distintas asignaturas y se van modificando de acuerdo con los contenidos curriculares. Algunas de las preguntas han sido:

¿Cómo era tu escuela primaria?  
 ¿Cómo eran las personas que conociste allí?  
 ¿Cuáles fueron los lugares que más te gustaban?, ¿por qué?  
 ¿Cuáles eran los lugares que no te gustaban?, ¿por qué?  
 ¿Qué era lo que más te gustaba hacer?  
 ¿Qué estaba prohibido hacer?  
 ¿Qué te hubiese gustado hacer y nunca pudiste?, ¿por qué?  
 Describe una escena que hayas recordado

1102 - 3 - 18

VERÓNICA MARTÍNEZ M. GARCÍA

Las personas que conocí allí, pues había de todo, mis compañeras, unas eran muy traviesas, otras no hacían la tarea, otras me hacían enojar y las niñas había algunas que no me caían bien porque eran muy diferentes a mí, eran presumidas, porque llevaban los mejores juguetes y no me los prestaban, y mis amigas eran diferentes porque no eran envidiosas y nos platicábamos todo.

Los profesores, algunos eran enojones me daban miedo, una maestra era muy indiferente con nosotros, realmente no recuerdo ningún profesor con cariño.

Lo que más me gustaba era jugar con mis amigas y algunos amigos, nos divertíamos tanto en el recreo, corríamos, nos reíamos, hasta nos abrazábamos.

Los lugares que más me gustaban eran el jardín, la parte de atrás de un salón, porque allí nos reuníamos para platicar, y el jardín porque allí cuando había festival nos tomábamos fotos con mis amigas.

me dedico tiempo, cuando él empezó a dar clases yo pase a segundo, llegó hasta Noviembre, estuvimos como 2 meses sin maestro, él me enseñó a leer, era dedicado y constante, hasta iba a mi casa para darme adelantos y prepararme para que aprendiera a leer. Para ~~septiembre~~ diciembre yo ya sabía leer y escribir. Higinio se volvió holgazán ya para cuando 'me toco' en sexto y en quinto. Lulú Guevara, la de 3º, era una profesora chistosa, le encantaba ponernos a vender dulces de la cooperativa y coleccionar el dinero, creo que ella en realidad quería ser cajera, hizo buena amistad con mi 'ama', hasta un día fue a casa a comer pozole. Belia era la maestra de cuarto ella llegaba todos los días comiendo, tenía humor temperamental y siempre se quejaba del sueldo. Le encantaba hacer cuentas de cuanto ganaba por alumno a la hora. Los niños, como todos los niños (quizá exagero, pero así lo viví) eran enueles, burlones, mentirosos, encajados, en fin. Yo no era así, nunca encontraba de quien burlarme.

La escuela en si misma era aburrida, ahora que lo veo de grande, digo ¡como me hubiera gustado aprender más! y socializar más, no me gustaba hacer nada, no es que fuera antipático, pero cuando no te sientes en familia o en buena compañía las labores pesan. No era de los que jugaban futbol, no me burlaba de nadie. Nunca hice muchas cosas o algo interesante, creo que no fue mi mejor etapa. De la escuela me gustaba las escaleras que se avomaban a la otra escuela, esa si era grande y bonita, todos iban con uniformes bonitos, no gris como el nuestro, también me gustaba el salón de la casita, me hacía sentir importante porque todos querían estar ahí, donde yo estaba.

### Objetivos

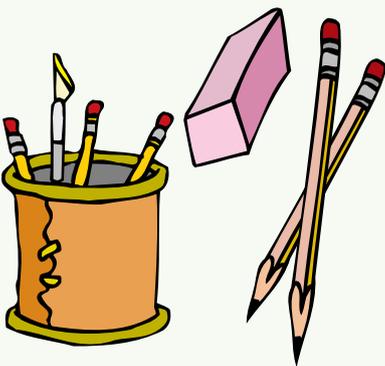
- Reconocer, en la vida cotidiana escolar, los elementos que constituyen la cultura institucional.
- Observar los procesos de comunicación en los grupos escolares.
- Analizar los factores que se conjugan para construir la dinámica de la institución educativa.
- Reconocer la potencialidad del relato como un instrumento para la investigación cualitativa.
- Fortalecer la habilidad narrativa del estudiante universitario.
- Comprobar que el relato, basado en el recuerdo, es material invaluable para comprender los contenidos teóricos de la asignatura.
- Favorecer la identificación mutua y la cohesión del grupo escolar.

### Los destinatarios

Si bien esta estrategia se ha aplicado con estudiantes universitarios de licenciaturas vinculadas a la educación, sus cualidades y propósitos, orientados al aprendizaje de contenidos curriculares, también favorecen los procesos educativos con una orientación humanística, basada en el reconocimiento del educando como un sujeto histórico, por tanto, puede adaptarse para ser aplicada con grupos de niños, adolescentes y adultos mayores, incorporando no sólo la escritura narrativa para responder a la serie de preguntas, sino reconociendo la diversidad de formas de expresión de los sujetos con los que trabajamos.

### Ejecutando la estrategia

Para llevar a cabo la estrategia necesitamos plantearle al grupo que la actividad no es un examen, que no es una evaluación de lo que han aprendido durante el curso, que consiste en que cada estudiante responda, por escrito y de manera continua, a una serie de pre-



guntas en una hoja en la que no tendrá que escribir su nombre, ello permite manejarse desde el anonimato, lo cual genera más libertad para comunicarse. Se les indica que sólo el docente leerá lo que cada uno escriba. También se les plantea que irán respondiendo en silencio, para que puedan concentrarse mejor; el silencio favorece la reconstrucción del recuerdo y potencializa las habilidades individuales para la descripción. El profesor escribe las preguntas en el pizarrón, da un tiempo considerable entre una pregunta y otra, observando el trabajo del grupo, de esta manera cuando varios han contestado la primera pregunta y antes de que empiecen a platicar con su compañero de junto sobre los recuerdos que han llegado a la mente, se escribe la siguiente pregunta, de esta manera se mantiene al grupo en la tarea y se evita que el estudiante vaya al pasado y regrese al aquí y ahora, lo cual podría disminuir la intensidad del recuerdo.

Al concluir la escritura se les pide que entreguen sus narraciones y se les comunica que en la siguiente clase el profesor les llevará un documento en el que se hayan condensado los trabajos de todos, lo cual se convierte en material para abordar los contenidos programados para la asignatura. A partir de este documento elaborado por el profesor se van derivando las distintas temáticas del curso escolar. Este documento implica una tarea ardua, casi artesanal, pero condensa en un solo relato las experiencias escolares de los integrantes del grupo, con ello se promueve la mutua identificación y favorece la distancia necesaria entre sujeto y situación educativa, lo cual ayuda al grupo a comprender el acontecer escolar; no como una situación que le sucede a cada quien en lo individual, sino como una escena compartida en tiempos y espacios diferenciados, pero que evita personalizar las posibles dificultades y problemas escolares para ser pensados ahora desde otro lugar.

Durante el desarrollo de esta actividad se ha ido circulando una hoja en la que cada estudiante escribe su nombre para registrar su participación en clase, conservar el anonimato de sus narraciones y evitar la sensación de ser evaluado por lo que escribió.



### Condiciones básicas para la aplicación

Para la realización de este tipo de actividades y para el logro de los objetivos propuestos, necesitamos mantener ciertas condiciones básicas:

- El ejercicio se realiza allí en el aula, en ese momento. El trabajo en grupo y en silencio instala una dinámica particular que potencializa el ejercicio de la escritura en colectivo, por ello no es una tarea para realizar en casa y enviarla por correo electrónico.
- Las preguntas se responden en silencio.
- Se hace una lista en una hoja aparte para que el ejercicio se registre como una participación en clase.
- Se advierte que no es un ejercicio para hacer análisis psicológico de la infancia de nadie, es el material de trabajo para las siguientes temáticas del curso.
- Las preguntas remiten a una etapa escolar de la infancia.
- Las preguntas aluden a las temáticas del curso.

### Para terminar

Se recogen las narraciones escritas, se les pide a los estudiantes que formen pequeños grupos para compartir lo que cada uno escribió, bajo la consigna de que se forman los equipos con quienes se prefiera y se comparte lo que cada uno decida.

Después de que los equipos han trabajado se les plantea la siguiente reflexión para el cierre de la clase: “Esa actividad nos revela que no podemos cambiar el pasado, pero sí podemos mirarlo de otra manera, podemos hoy acercarnos a comprender lo que sucedió en aquel momento, lo que les sucedió a los otros con los que convivimos durante la primaria y lo que nos sucedió a nosotros”.

### Referencias

- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Argentina: Amorrortu.
- Butelman, I. (comp.) (2006). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Argentina: Paidós.
- Pruzzo de Di Pego, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar. Recuperación psicopedagógica*. Argentina: Espacio.
- Remedi Allione, E. (coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Santos Guerra, M. Á. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Argentina: Bonum.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Flacso-Homo Sapiens.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. España: Paidós.



## Corazón de niño

Recientemente he tenido la fortuna de ver la película *Corazón de niño*. Debo decir, antes que nada, que el primer contacto que tuve con esta obra fue a través de algunos comentarios de colegas académicos de la UPN. No tenía ningún conocimiento previo sobre ella, nunca acudí al cine para verla y nada había escuchado acerca de esta interesante cinta. En primer lugar me pareció que su título llevaba impreso un mensaje sobre esa actitud de sensibilidad hacia los niños que todo maestro debe tener y muy seguramente esto me llevó a verla.

Puedo decir que tuve una grata experiencia; me parece que nos recuerda algunas tareas que aún quedan pendientes para nuestros maestros y autoridades educativas; sobre todo en el terreno de la educación en valores.

Esta película fue dirigida por Julio Bracho y el reparto lo encabeza Ignacio López Tarso. Es de llamar la atención que su origen se encuentra en la adaptación de la obra literaria cuyo título original en italiano es *Quore*, y que en español se publicó como *Corazón de niño*. Este texto fue escrito por Edmundo de Amicis en 1886 y es imposible no dejar de mencionar su éxito rotundo, que se demuestra al haber alcanzado las 41 ediciones a los dos meses y medio de su primera publicación. Esta cinta se estrenó en los cines de nuestro país el 18 de julio de 1963.

Las primeras escenas nos presentan imágenes de la tumba del maestro Márquez en algún pueblo de México, y después se narra la llegada de un nuevo profesor, de apellido Almeida. Vistas estas escenas con la frialdad que impone la lógica, no tendrían nada asombroso, pero me parece que son el inicio de un relato en el que valores como la amistad, la gratitud, el compromiso y la

responsabilidad se ponen de manifiesto y nos recuerdan que el trabajo del maestro no sólo es importante para propiciar la adquisición de conocimientos de índole académico, sino que ser docente es una tarea dirigida a la formación integral de los alumnos.

Otra grata sorpresa que me encontré en esta obra tiene que ver con una estrategia didáctica importantísima: “educar con el ejemplo”, recurso de enseñanza que descansa sobre el valor de la congruencia. Esta forma de promover el aprendizaje se hace presente en varias escenas y tal vez, vista bajo los ojos de un espectador cualquiera de nuestra sociedad actual, puede ser percibida como una convocatoria a recuperar el rumbo que por momentos todos sentimos que se ha perdido en nuestro país.

*Corazón de niño* nos reafirma el compromiso del maestro Márquez: guiar a sus alumnos a culminar sus estudios de primaria, a pesar de que deben sortear diversas problemáticas.

A manera de conclusión debo decir que *Corazón de niño* nos vuelve a presentar la figura del apostolado magisterial con marcados tintes de nacionalismo, al igual que películas como *Simitrio*, *Río escondido*, *El profe*, *La maestra inolvidable*, pero considero que su principal aporte está en recordarnos la importancia de la educación moral que en estos tiempos es tan urgente para nuestro país.

Edgardo Oikión Solano\*

\* Académico de la UPN, Ajusco