revista para maestr@s de educación básica

44

ENTRE MAESTR@S

Viajes y viajeros: la experiencia educativa de la interculturalidad
Jorge Tirzo Gómez

Lingüística aplicada y educación intercultural bilingüe
Lucina García García

El niño indígena y sus procesos educativos
María de los Ángeles Cabrera

Investigación del medio: cómo abrir la escuela a la vida
Sebastián Gertrúdix Romero de Ávila



Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 13 núm. 44, primavera 2013
ISSN 1405-8774

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 suceptibles 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.
   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 por escrito 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

Aurora Elizondo Huerta
Encargada de la Rectoría y 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

Teresa Martínez Moctezuma
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

Coordinadora de este número
Gisela Victoria Salinas Sánchez

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 y pasantes de la Maestría en Educación Básica, segunda generación

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

entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Publicación digital a partir de 2013. **Núm. 44, primavera, 2013**. 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 en trámite. Número de certificado de licitud de contenido en trámite. ISSN en trámite. Editor responsable: Juan Manuel Delgado Reynoso.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de los autores.

DESDE EL AULA



Pedagogía por proyectos, tercera llamada, comenzamos 6
Norma Lucía Saavedra Romero

¿Qué significa ser asesor técnico-pedagógico en educación primaria? 12
Edelfonsa Correa Soto



Sentidos sobre la secundaria técnica entre los Silencios 16
Justino Vigueras Monroy

Viajes y viajeros: la experiencia educativa de la interculturalidad 22
Jorge Tirzo Gómez

DESDE LOS MESABANCOS

Experiencia docente bilingüe
en una escuela primaria urbana en la delegación Tlalpan 30
Sara Jiménez Luna

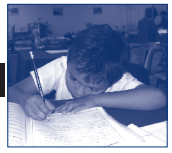
ENCUENTARIO

Poemas 34
Fernando Monroy Dávila
Tadeo Velázquez Andrade

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO



Lingüística aplicada y educación intercultural bilingüe 36
Lucina García García



La comprensión de la naturaleza social de la cognición humana
Una interpretación desde el enfoque del aprendizaje situado 44
Laura Ayala

Práctica docente bilingüe. Un proceso de construcción
y reconstrucción en aulas multiculturales 52
Graciela Herrera Labra

El niño indígena y sus procesos educativos
María de los Ángeles Cabrera 60

La teoría pedagógica de Adolfo Sánchez Vázquez
Samuel Arriarán 68

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Investigación del medio: cómo abrir la escuela a la vida
Sebastián Gertrúdix Romero de Ávila 74



REDES

Red de Educación Multigrado: el reto por la equidad
Cenobio Popoca Ochoa 84

PARA LA BIBLIOTECA

Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco
Relatos escolares desde la educación superior
Gisela Victoria Salinas Sánchez 90



CARTAS DEL LECTOR

93
Socorro Cruz García



PARA PRACTICAR

¿Por qué leer en voz alta?
Jesús Arriaga Morales

EDITORIAL

Entremaestr@s ha pretendido ser ese viaje de encuentros, de voces, que convergen; celebramos 13 años de publicación a través de lo escrito, del texto, de la voz sedimentada en el conocimiento y en la experiencia.

Educación e interculturalidad son elementos que constituyen el diálogo imprescindible para comprender los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pensar la educación desde lo intercultural, desde algunos de sus protagonistas, es recuperar la palabra de los docentes e investigadores. ¿A dónde nos lleva Norma Saavedra, cuando a través de la puesta en escena de una obra de teatro con niños de primaria, describe la forma en que los chicos conjugan sus saberes previos con nuevas experiencias de aprendizaje? ¿Y qué pensar de la molécula de adenosín trifostato como un elemento fundamental para encontrar aspectos identitarios en la asesoría técnico-pedagógica en la educación primaria que nos plantea Edelfonsa Correa? ¿Cuál es la intención de Justino Vigueras cuando nos introduce en los Silencios, voces que dan sentido a la secundaria técnica?

Recorrer la realidad, nos dice Jorge Tirzo, nos sitúa en el viajar como una experiencia de vida, en tanto que dimensión empírica como posibilidad epistemológica, que implica conocimiento, comprensión y encuentro con la otredad.

Lucía García nos plantea una reflexión sobre la formación del profesional en el campo de la educación intercultural bilingüe, sus paradojas y retos en el arte del entendimiento y la interpretación del otro, a partir de reconocer la complejidad que da la pertenencia a contextos culturales y lingüísticos diversos, para lo cual se requiere de herramientas específicas como la lingüística aplicada. En esa misma perspectiva, Laura Ayala nos plantea la relevancia del aprendizaje situado en los aprendizajes de los estudiantes, como una forma de entrecruzar la comprensión de la naturaleza social y la cognición humana. Por su parte, Graciela Herrera y Sara Jiménez reflexionan sobre la práctica docente en un contexto sociocultural diferente, la educación indígena escolarizada que se viven en las comunidades de pueblos originarios. ¿Los niños indígenas aprenden de manera semejante a los demás niños? Es lo que plantea Ángeles Cabrera, quien nos provoca para que miremos la educación indígena desde lo singular a partir de los contextos sociales y culturales. ¿En qué consiste la teoría pedagógica de Sánchez Vázquez? Es la pregunta a manera de itinerario de viaje que nos propone Samuel Arriarán.

Hacer investigación en la escuela significa llevar al entorno escolar todas las experiencias y contextos que rodean al alumno, con la finalidad de recuperarlos, entrar a la vida del niño, interactuar y convertirlos en materia escolar; el niño se apropia y se reconoce en estos procesos; es la invitación que desde España nos hace Sebastián Romero.

La Red de Educación Multigrado es una alternativa que permite a las escuelas multigrado incorporar otras posibilidades de incursionar en estos tipos de aulas, otorgando un rumbo diferente tanto a maestros como a alumnos que concurren en un mismo espacio con todos los grados de nivel primaria, para compartir sus aprendizajes, es lo que Cenobio Popoca da cuenta desde la experiencia en el nivel multigrado.

Fernando Monroy y Tadeo Velázquez presentan desde los referentes de la nostalgia y la infidelidad sus creaciones poéticas.

Promesas, es la sugerencia fílmica de Daniel Lara. Este documental aborda los conflictos internacionales y la historia de las culturas en la mirada de los niños.

El libro *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco* de Gabriela Czarny, presenta relatos escolares para conocer a los estudiantes indígenas, saber quiénes son, de dónde vienen, por qué están en la Licenciatura en Educación Indígena.

La lectura en voz alta es un recurso a través del cual se busca cautivar la escucha del otro, por ello es importante la preparación literaria e interdisciplinaria, y sobre todo la pasión que a través de ella se descubre, es la apuesta que nos presenta Jesús Arriaga. @

Jorge Alberto Chona Portillo
conciencyarte@gmail.com

Pedagogía por proyectos, tercera llamada, comenzamos

*Norma Lucía Saavedra Romero**
lucia_rome@hotmail.com

Un año más que inicia y continúo trabajando en la escuela primaria "Prof. Gabriel Lucio Argüelles", ubicada en la colonia Emiliano Zapata, Delegación Coyoacán. En promedio los padres de los alumnos tienen una escolaridad baja (solo primaria), sus empleos son de tiempo completo y no están con sus hijos todo el día ni al pendiente de sus tareas; hay un alto índice de drogadicción y venta de droga.

Cada vez que iniciamos un ciclo escolar se realizan las mismas actividades de siempre, los cursos de capacitación y actualización, en los que el concepto sigue siendo el mismo: proyectos hechos al vapor que generan muchas dudas y que, como siempre, resolvemos los maestros en la marcha. Así que lo importante y real es cómo voy hacer para trabajar la propuesta de Pedagogía por Proyectos y empatar la propuesta de la RIEB (Reforma Integral de Educación Básica) sin que esto genere un trabajo doble.

Este ciclo escolar tengo la fortuna de pasar con mis alumnos a sexto grado; es un reto porque entre todo lo nuevo los alumnos ya me conocen, saben de mis debilidades y aciertos, cómo hacerme enojar o reír, entre otras cosas. Seguimos con lo mismo: el concurso de poesía coral, el examen de la olimpiada del conocimiento, el examen ENLACE y el examen de ingreso a la secundaria. Muchas evaluaciones para medir sus conocimientos, pero pocas para expresar y conocer sus habilidades y destrezas.

Así llegó el primer día de clases: algunos alumnos con caritas de angustia por saber quién sería su maestra; otros jugando con sus compañeros; unos desvelados, pues se habían acostum-

* Profesora de educación primaria en el Distrito Federal. Pertenece a la Red Metropolitana de Lenguaje A. C.

brado a levantarse más tarde; otros sin angustia, todo es normal: llegar a la escuela y estudiar, saben que hay que ir a la escuela porque tienen que terminar la primaria y pasar a la secundaria, además, estos son los alumnos más grandes de la escuela, "los que tienen que dar el ejemplo", les dice el director y otros maestros, esto a algunos les genera orgullo, se sienten importantes. Así que en este día llegaron solo 21 alumnos; faltaron tres, los cuales se cambiaron de escuela.

Entre saludos de bienvenida y comentarios sobre lo que hicieron en vacaciones, comencé lanzando la primera pregunta a los alumnos: ¿cuáles son sus expectativas para este ciclo escolar? y ¿cómo creen que las puedan cumplir? Después de escuchar sus respuestas y retomar sus comentarios –sobre todo respecto a trabajar mejor en equipo, ya que saben que esto es importante y requiere de un mayor compromiso, respetar reglas, mejorar sus trabajos, entre otras cuestiones– pregunté: ¿cuáles serían los espacios permanentes y las comisiones que deberíamos tener durante todo el ciclo escolar? Los alumnos argumentaron y debatieron sobre este asunto y como resultado se establecieron las siguientes actividades: Diario de grupo, orden y disciplina, Cumpleaños, Préstamos de libros, Lectura, Aseo, Reparto de materiales, Periódico mural con sus secciones, Buzón escolar y Reglamento del salón.

Después llegó el día de elegir cuál sería nuestro primer proyecto de trabajo, así que la pregunta obligada fue: ¿qué les gustaría hacer o aprender? Claro que después de conocer el procedimiento de elección y de haber realizado varios proyectos anteriormente, los alumnos ya saben qué tienen que hacer, así que por equipos empezaron a comentar y a proponer actividades. Estaban entusiasmados pues habían visto la presentación de su proyecto El chef de chocolate, que fue con el que participé en el encuentro iberoamericano; recorrí el salón de clases para observar y escuchar sus comentarios: los alumnos que habían estado conmigo en años anteriores les platicaban con emoción a los nuevos lo que habíamos hecho. Después de unos minutos de conversación era el momento de escuchar las propuestas. Erika levantó la mano rápidamente y

Esta experiencia da cuenta de las inquietudes, angustias y expectativas que docente y alumnos tienen al inicio de un ciclo escolar; del cómo se disipan ante la experiencia en el aula al trabajar desde la Pedagogía por proyectos; y de cómo en el proceso de la elección del tema a desarrollar, se generan procesos de argumentación. Estos chicos, que realizan proyectos de aula, le dan vida al contexto escolar, modifican el proyecto a medida que construyen acciones, se apropian de su espacio escolar. La docente por su parte, construye certezas en su hacer desde la mirada de los niños.
Palabras clave: Pedagogía por proyectos, escritura, educación, argumentación, teatro, contexto escolar, vida en el aula.

This experience gives an account of the concerns, anxieties and expectations that teachers and students have at the beginning of a school year; of how these are cleared up by the experience of working with Project Pedagogy, and how, in the process of choosing the theme to develop, argumentation processes are generated. By realizing classroom projects, these children give life to the school context, modify the project as they build actions, and appropriate their school space. Meanwhile, the teacher builds certainty in her work from the perspective of children.



Las propuestas quedaron de la siguiente manera:

El equipo de Tanya (seguros de lo que querían):

–¡Subirnos a un globo aerostático!

–¡Qué! (todos a coro)

–¡Estás loca!, ¿cómo nos vamos a subir a un globo aerostático?

Rafael: ¡No se puede!

Jesús: Bueno, no es solo eso, sino también queremos saber ¿cómo se acumula el aire?

Leslie (levantando la mano): ¡Hacer fósiles!

Eduardo (muy seguro): Porque me gustan los dinosaurios y me gustaría aprender más de los fósiles.

Karen (con voz ronca a punto de llorar, pues su padre falleció recientemente y todo el grupo sabe que le gusta cantar y tiene bonita voz): ¡Escribir una canción! ¡Porque me recuerda a mi papá y me gusta cantar!

Diego (haciendo caras y gestos chistosos): ¡Hacer un cuento en obra de teatro!

Rafael, Karla y Mariana: ¡Hacer imanes e investigar cómo se hacen las hojas de las cuadernos, para no contaminar más!

América (un poco apenada): ¡Hacer pegamento!

Imanol (con voz baja): ¡Hacer corrector!

Erika (a punto de reír): ¡Hacer un guión de radio!

Observé que había un sinfín de propuestas. Comenté que para llevar a cabo la votación cada uno tendría que argumentar por qué les gustaría realizar ese proyecto, y que no solo se trataba de decir "porque me gustó", sino por lo que iban a aprender o iban hacer. Les cuesta trabajo argumentar, así que nuevamente empezaron a comentar qué proyecto les gustaría llevar a cabo.

Tania: La obra de teatro suena interesante.

Erika: Conocer las características del guión de radio y mejorar mi participación.

Saúl: La obra para mejorar mi participación y expresar mis sentimientos cuando escribo, quitarme la pena.

Diego: La obra sería interesante, lo vamos hacer para quitarnos la pena.

Alberto (un niño muy hábil para el futbol pero con pocas ganas de aprender otras cosa): La obra de teatro, para que se me quite la pena y pueda hablar fuerte y claro.

Imanol (un niño que le gusta armar y construir cosas y siempre está buscando qué hacer): Imanes, no he hecho uno y quiero aprender.

Las argumentaciones siguieron y por fin llegamos a la elección del proyecto, pregunté a los alumnos: "¿cómo elegimos el proyecto?". "Por medio de la votación" (contestaron todos a coro). De este modo, se llevó a cabo la votación, claro que yo no quise votar, porque me he dado cuenta de que mi voto influye para que los alumnos tomen una decisión y después se arrepienten de haber votado por ese proyecto, así que esta vez me abstuve de votar a pesar de que insistieron en que lo hiciera. El proyecto que tuvo mayoría de votos consistió en hacer una obra de teatro y se aclaró que ésta se tenía que escribir, en vez de adaptar un cuento para representarlo en escena, como lo había propuesto Diego, así que empezamos con la elaboración del contrato grupal.

Para realizar el contrato grupal, América y Tanya sugirieron hacerlo primero por equipos y después que elaboráramos uno todos juntos, así que los integrantes de cada equipo empezaron a hacer el contrato en su

cuaderno. Conforme fui recorriendo el aula escuchaba cómo se ponían de acuerdo y argumentaban las actividades o tareas que tenían que realizar; es interesante cómo ellos mismos, al proponer las tareas, van descalificando o preguntando si están en lo correcto o no, hay quien solo dice "yo ya propuse una, tú no has propuesto nada; propón otra, yo ya dije dos; tu di otra", como si fuera cosa de ver quien dice más o dice menos. En el momento en que uno empieza a cuestionar a los alumnos, las ideas fluyen, las participaciones se van haciendo más conscientes; entienden, razonan y deciden qué van hacer primero, qué sigue y cómo lo van hacer. Después de pasar con todos los equipos, escuchamos las propuestas de cada uno y entre todos escribimos el contrato grupal que quedó de la siguiente manera:

Contrato grupal

Tareas	Recursos	Responsable	Tiempo
Elegir el tema de la obra.	Libros.	Todo el grupo.	Un día.
Investigar cómo se escribe un guión de teatro.	Libros e internet.	Todo el grupo.	Dos días.
Escribir la obra.	Cuaderno, lápiz.	Por equipo.	Tres días.
Memorizar el personaje.	El guión.	Todos los equipos.	Cuatro días.
Ensayar la obra.	El guión.	Todos los equipos.	Una semana.
Hacer la escenografía.	Colores, marcadores, papel bond.	Todos los equipos.	Una semana.
Elaborar carteles.	Papel bond y colores.	Todo el grupo.	Un día.
Presentar la obra.	Aula de usos múltiples.	Todo el grupo.	

La primera actividad consistió en elegir la temática de la obra, así que iniciamos por considerar propuestas. El equipo de América propuso hacer una obra de terror, tomando en cuenta que se acercaba el mes de noviembre. "Sería interesante hacer una, ¿están de acuerdo con la propuesta chicos", pregunté. Todos en coro dijeron que sí. Volví a preguntar: "¿otra propuesta que tengan?", "¡no!", contestaron nuevamente todos.

Una vez que la propuesta fue aceptada, pasamos a la siguiente actividad: investigar cómo se escribe un guión de teatro. Esta parte es importante porque procedemos a la interrogación de textos para saber qué va a aprender el alumno y cómo lo va a aprender. Así que les dicté un pequeño resumen sobre el guión de teatro y, después de escribirlo, lo analizamos. Tania leyó el primer párrafo: "¿Qué es una obra de teatro?". Después pregunté: ¿quién me puede decir qué es una obra?

Saúl: La obra puede estar representada en vivo frente a una audiencia.

Erika: La obra se representa frente a un público o audiencia.

Jesús: Los actores le dan vida a la obra.

Arisdelsi: Está hecha de un cuento, una anécdota, una historia y está escrita en forma de libreto.

Tanya: Maestra, los actores o los personajes son los que le dan vida a la obra.

Jesús: En la obra de teatro son los personajes y en el cuento los actores quienes le dan vida a la obra.

Karla: ¡No! Al revés. En el cuento son los personajes y en la obra son los actores los que le dan vida a la obra porque son los que actúan.

Adrián: En la obra los actores van a actuar a los personajes y los personajes son parte de la obra escrita.

Maestra: Entonces, ¿qué es una obra de teatro?

Arisdelsi: Es un libreto para actuar frente a un público o audiencia y los actores le dan vida.

Katherine leyó la siguiente parte en la que se habla de las características del libreto o guión.

Jesús: Entonces tenemos que escribir un guión teatral, donde incluyamos los diálogos y las acotaciones de los personajes.

Maestra: ¿Qué son los parlamentos?

Tanya: Los diálogos de los personajes.

Adrián: A los que representan la obra se les llaman actrices y actores.

Maestra: ¿Qué son las acotaciones?

Katherine: Indican sentimientos; cómo se va a expresar la persona.

Adrián: Las acotaciones indican movimientos, entrada y salida de los personajes.

Tanya: Indican tono de voz y entrada y salida de los personajes.

Maestra: Entonces las acotaciones son solo para los personajes.

Imanol: No, hay para todos los que participan en la obra.

Maestra: ¿A quién? o ¿para qué se hacen acotaciones?

Adrián: Para los actores, narradores, operadores de la música, técnicos; para anunciar entrada y salida de actores.

Maestra: Para operadores de la música, ¿cómo se llaman?

Eduardo: Jefes o responsables de audio y sonido.

Tanya: Las acotaciones para el público.

Todos sueltan una carcajada y también Tanya, quien rectifica rápidamente: "¿no, verdad?

Maestra: ¿Creen que hay acotaciones para el público?

Adrián: No hay guiones para el público donde se le indique en qué momento va a aplaudir, reír o llorar.

Continuamos interrogando el texto entre ruidos y murmullos de los alumnos que estaban ansiosos por participar; respondían sin que les tocara su turno y yo trataba de dar orden a sus participaciones y procuraba que los que no participaban lo hicieran obligadamente.

Maestra: ¿Cómo identifico qué es una acotación?

Braulio: Se escriben entre paréntesis.

Ríos (Saúl Ríos; lo llamamos por su apellido para evitar confundirlo con otro compañero del mismo nombre): en los guiones de teatro que nos dio, las acotaciones están con otra letra y se ve inclinada, están entre paréntesis.

Diego: También hay signos de puntuación, como los puntos y aparte, comas, signos de interrogación y signos de admiración.

Entre cada pregunta, los alumnos concluyeron que el punto y la coma sirven para separar una idea de otra, distinguir dónde termina un diálogo de otro; los puntos suspensivos sirven para hacer pausas en los diálogos; los signos de admiración expresan sorpresa, alegría o miedo; los signos de interrogación se utilizan para hacer preguntas; las mayúsculas se escriben al inicio del diálogo y al principio de las acotaciones, así como en los nombres propios; las comillas se utilizan cuando se quiere citar una frase textual que alguien dijo.

Quedé sorprendida acerca de la muy activa participación de los alumnos y de los conocimientos que tienen con respecto a los signos de puntuación, por lo que no entiendo por qué cuando escriben no los ponen en práctica y me pregunto: "¿les da flojera?, ¿no les interesa mejorar sus escritos o sienten que no es importante lo que escriben?".

Después de haber interrogado el texto, los alumnos formaron sus equipos de acuerdo con sus empatías y empezaron a escribir su obra entre gritos, movimientos de mesas, risas, discusiones, ruidos de carros en la calle. Algunos equipos no lograban ponerse de acuerdo sobre cómo iniciar la obra. Surgían muchas propuestas, pero ninguna era tomada en serio. Así pasaron casi 40 minutos y nos fuimos a comer.

Al día siguiente los alumnos siguieron trabajando con su guión. Contaban con 40 minutos antes de salir al recreo y sabían que solo tenían esa semana para terminarlo. Mientras yo pasaba con cada equipo y revisaba sus avances; de reojo observaba cómo iban escribiendo.

Algunos comenzaban a repasar sus diálogos. Transcurrió la semana entre jalones y estirones y lograron terminar de escribir el guión. Estaban listos para ensayar.

Los ensayos fueron productivos ya que ellos mismos iban dándose cuenta de que faltaba claridad en las frases, que no se entendía la secuencia y que tenían que volver a escribir, cosa que les daba flojera. Si faltaban signos de interrogación o admiración en el escrito, se tenían que anotar. Se les indicó que al realizar los ensayos observaran qué hacía falta y escribieran o corrigieran sus guiones. Así llegó el día del ensayo general, después subimos al salón para comentar si estaban listos para presentar la obra al día siguiente. La mayoría opinó que no, que faltaba ensayar más, terminar las escenografías, ponernos de acuerdo sobre quién quita y pone la escenografía, entre otras cosas; por lo que entre todos decidimos que la presentación tendría que ser el día jueves 3 de noviembre porque algunos alumnos no asistirían el lunes y martes y los equipos estarían incompletos,

Acordamos entonces elaborar por equipos los carteles para la presentación de la obra de teatro, por lo que repasamos qué datos debe llevar un cartel de invitación. Fue interesante ya que la mayoría de los alumnos recordaba las partes del cartel y, sobre todo, comentaban que tenían que ser vistosos e incluir frases que llamaran la atención; también era importante indicar el lugar y la fecha de la presentación e incluir imágenes alusivas a la obra.

En el ensayo me di cuenta de que no seguían el guión tal como lo habían escrito, cambiaban unas palabras por otras, improvisaban diálogos, estaba realmente consternada y enojada. Después volví a la calma cuando los compañeros de la Red me comentaron que estaba bien, que sonaba interesante cómo improvisaban, que no era tan trágico como yo lo estaba tomando. Así que el día lunes cambiamos la fecha de presentación en los carteles, terminamos las escenografías y por fin presentamos nuestra obras a los compañeros de la escuela. Después de la presentación realizamos la evaluación.

Los alumnos comentaron primero lo que lograron hacer bien, lo que les costó trabajo hacer en relación con las actividades del contrato grupal. En cuanto a la lectura dijeron que aprendieron cómo se leen los textos cuando llevan signos de interrogación y exclamación, ya que si no le daban la entonación correcta se perdían los diálogos en la obra. También aprendieron a seguir las instrucciones de las acotaciones porque muchos no las siguieron y eso hizo que la obra no saliera como ellos lo esperaban.

En relación con la producción de textos, aprendieron a escribir un guión de teatro, con todos los elementos que éste lleva: las acotaciones para los personajes, narradores y técnicos; algunos comentaron que esas acotaciones no fueron muy precisas y por eso hubo fallas al presentar la obra, por lo que se dieron cuenta que es importante especificar bien las acotaciones y aprenderse correctamente los diálogos para no improvisar tanto.

Como docente, logré que trabajaran en armonía en equipo, que compartieran sus saberes con los demás, que las actividades que se propusieron en el contrato se realizaran a través del trabajo conjunto.

Me costó trabajo que los equipos participaran de manera colaborativa, que todos propusieran más cosas para que no recayera en un solo alumno toda la responsabilidad.

Aprendí, junto con ellos, que los conocimientos previos que tienen son la base de lo nuevo que pueden aprender y que pueden poner en práctica, que solo falta comprometerse con lo que uno hace y tener paciencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos. @

REFERENCIAS

Jolibert, J. y Christine, I. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.* Chile: LOM ediciones.

¿Qué significa ser asesor técnico-pedagógico en educación primaria?

*Edelfonsa Correa Soto**
hildita_edel@yahoo.com.mx

La molécula de adenosín trifosfato, o ATP, es un compuesto fundamental en los seres vivos, que constituye la "moneda" de energía para las funciones celulares no acopladas, o no relacionadas entre sí, tales como la biosíntesis, el trabajo mecánico y el transporte activo de sustancias en el organismo.

Para la síntesis de adenosín trifosfato, se requieren el consumo de oxígeno y alimentos que provean carbohidratos, proteínas, lípidos, vitaminas y minerales; y además las reacciones bioquímicas como el ciclo de Krebbs, la glucólisis y la fosforilación oxidativa o cadena respiratoria entre otras.

Esta importancia fundamental del adenosín trifosfato en las reacciones vitales, podría servir de inspiración para reconfigurar el sentido y significado del asesor técnico-pedagógico (también ATP) de educación primaria que, a través del autoanálisis y la toma de decisiones, podría resignificarse como un agente capaz de transformar la energía en el proceso de educar; y que, tal como la molécula de adenosín trifosfato, necesita también la incidencia de elementos contextuales que lo favorezcan como la cultura escolar transformada, la estimulación social o la implementación de un currículo que ha sido sujeto al análisis.

En cuanto al significado que tiene ser asesor técnico-pedagógico para los actores de la educación como profesores o directores, o para la sociedad en general, es posible que tenga alguno o ninguno, porque la función de asesoría tiene múltiples implicaciones, algunas de ellas

* Profesora de educación primaria. Licenciada en Psicología por la UNAM. Asesora técnico-pedagógica del sector educativo del Estado de México.

invisibles o inconclusas, que van desde el trabajo administrativo de enlace entre las instancias gubernamentales e institucionales –con los aproximadamente 66 programas colaterales que inciden en las escuelas–, la capacitación y asesoría con base en el plan y programas vigentes, el trabajo de apoyo al profesor de grupo y al director de escuela, o la generación creativa de proyectos de desarrollo; hasta las horas vacías de oficina que redundan en la alienación y el tedio rutinario que amenazan con mutilar la innovación o matar el hambre de transformación.

Esta multiplicidad de funciones y la irregularidad de su nombramiento, que sigue siendo de Profesor frente a grupo en la mayoría de los casos, impide el reconocimiento institucional del asesor técnico-pedagógico, que redunda en una indefinición de su rol (Sanjuana y López, 2006), una identidad controvertida (Rodríguez, en Domingo, 2004) y una falta de territorialidad de las funciones de asesoramiento (Domingo, 2004). Incluso llega a considerarse a los asesores técnico-pedagógicos como *personajes invisibles* (Beatriz Calvo, 2006), por lo que surge la prioridad de revisar las implicaciones de la relación entre estos asesores y el contexto educativo.

En este orden, a nivel nacional ha habido algunos esfuerzos por estructurar el trabajo del asesor, entre ellos está la elaboración del documento denominado *Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela* (SAAE) (2005), que ha coordinado la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y la Dirección General de Formación Continua, entre otras instancias gubernamentales.

Sin embargo, a pesar de recibir asesorías y capacitaciones frecuentes, los asesores técnico-pedagógicos no cuentan con el espacio ni con el tiempo para incidir pedagógicamente en las escuelas; y una buena parte se identifican a sí mismos como apoyos administrativos, con lo cual renuncian al trabajo pedagógico de apoyo a la docencia, cuyo resultado es el pobre o nulo acompañamiento al profesor de grupo que, sin asesoramiento sistemático, enfrenta solo las confusiones y obstáculos en el proceso de enseñanza. Otro bajo, o nulo, apoyo

El propósito de esta metáfora (entre lo que significa ser asesor técnico-pedagógico en educación primaria y la molécula de adenosín trifosfato, liberadora de energía en múltiples funciones vitales) es transformar el arquetipo actual del asesor técnico-pedagógico reducido al trabajo administrativo a través del autoanálisis de su corporeidad, misma que enfrenta contradicciones y adversidades enajenantes, hacia interacciones pedagógicas con profesores y directores, cuya trascendencia sea semejante a la del compuesto bioquímico, que constituye la "moneda" de energía para actividades celulares no acopladas.
Palabras clave: asesor técnico-pedagógico, adenosín trifosfato, transformar, arquetipo, "moneda", energía, trascender.

The purpose of this metaphor of being a technical-educational adviser in primary education as an adenosine triphosphate molecule (which releases energy in many vital functions), is to transform the current archetype of the TTA (ATP in Spanish) –reduced to administrative work– through a self-analysis of its corporeality, which faces alienating contradictions and adversities, towards pedagogical interactions with teachers and principals, whose significance would be similar to the biochemical ATP, which is the "currency" of energy for uncoupled cellular activities.



es para el director de escuela, cuya función de liderazgo académico se ve mermada y tiene poca participación en los procesos educativos.

Esta contradicción, que consiste en asesorar y capacitar al asesor técnico-pedagógico sin asignarle un espacio de realización al mismo tiempo que se le pide rendir cuentas sobre esta actividad, constituye una comunicación paradójica que repercute en su salud física, lo que lo lleva a desarrollar estructuras de defensa, neuróticas en el mejor de los casos o psicóticas cuando mal le va, para adaptarse a estos dobles mensajes de comunicación institucional.

Sujetados así, profesores, asesores y directores solo responden inevitablemente a los moldes establecidos, como un intento de repetición en serie de lo solicitado por las autoridades, y con pocas o nulas posibilidades de trascendencia y transformación.

Es por eso que el asesor técnico-pedagógico se aferra a lo inmediato: el trabajo administrativo, que es su forma incondicional de responder a las reglas paradojales, con lo que se aleja de sus necesidades de realización personal, tales como la expansión de sí mismo y su trascendencia; en lo administrativo se dedica a cumplir con tareas simultáneas, que con frecuencia quedan inconclusas, y esta interrupción de procesos trae como consecuencia una enajenación del sí mismo y pendientes emocionales de leves a profundos, que se van acumulando y quedan abiertos pero inconscientes, mismos que saldrán a escena cuando menos se espere, entonces, el asesor técnico-pedagógico responderá a los diversos estímulos del mundo desde estos pendientes que, a su vez, le generarán diversos conflictos y contradicciones.

Con base en estas contradicciones, la mayoría de los asesores técnico-pedagógicos han desarrollado la "disciplina" y el compromiso de "cumplir" con lo que se les pide, sin someter a juicio alguno su condición lo que ocasiona que se bloquee su creatividad.

Entonces, es importante reflexionar en que el asesor técnico-pedagógico no es un arquetipo aislado, sino el producto del entretejido amorfo de la educación en primaria.

¿Qué podemos hacer juntos para proveer a los asesores técnico-

Entonces, es importante reflexionar en que el asesor técnico-pedagógico no es un arquetipo aislado, sino el producto del entretejido amorfo de la educación en primaria

pedagógicos de una definición estructurada? Por un lado está la reacción de los profesores de grupo, que requieren del apoyo sistemático y del acompañamiento cercano; pero ¿qué tan conscientes son de sus verdaderas necesidades de apoyo, y cómo están dispuestos a participar en un objetivo común?

Por otro lado están las autoridades educativas, las instancias gubernamentales y el propio sistema educativo en su conjunto, lleno de grandes contradicciones y amenazas.

Por lo tanto, como es tan difícil combatir estas contradicciones, muchos asesores técnico-pedagógicos han optado por participar en el sostenimiento del *statu quo* de la cultura actual de mediatización de la educación, y no están llevando a cabo su papel de promotores de la transformación, a pesar de contar con espacios de reflexión que no tiene el profesor de grupo, y que su misma condición de enajenación no le permite aprovechar, así, lo que hace es responder desde su neurosis o vacíos existenciales e inconclusiones, o desde los pendientes emocionales que lo alejan todavía más de sí mismo y de la realidad y compromiso con la educación.

A raíz de estos conflictos el asesor técnico-pedagógico padece enfermedades psicosomáticas como gastritis, colitis, problemas cardiovasculares, entre otros, y pasa por procesos prolongados de vacío existencial que le provocan una debilidad yoica, crisis en el desarrollo de los procesos de vida y un marcado alejamiento de la conciencia corporal, tan necesaria para el análisis, la síntesis y la aplicación de aprendizajes con base en decisiones correctas.

Luego entonces, para ser asesor técnico-pedagógico hay que transformar la energía del otro desde la propia energía, involucrarse en procesos en los que nadie más se atreve, vincular fenómenos educativos hasta ahora aislados, favorecer condiciones de dinamismo y esperanza para los niños de nuestra patria. Ser ciudadanos de la educación y de la vida. @

REFERENCIAS

Avers, J. C. (1985). *Biología celular*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Calvo, B. (2006). *La asesoría técnico pedagógica en la construcción de nuevas culturas de supervisión escolar.* Trabajo presentado en el Encuentro Nacional de Asesores. México: Conafe.

Canetti, E. (2009). *Masa y poder*. España: Alianza editorial.

Contreras, O. P. (2004). La responsabilidad del docente en formación. Tesis de Maestría no publicada. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.

Domingo, J. (2001). *Escenarios y contextos de acción* y *Funciones de asesoramiento*. En J. Domingo (coord.). *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 107-130 y 183-202). México: Octaedro-SEP.

Kepner, J. (1992). *Proceso corporal, un enfoque gestalt para el trabajo corporal en psicoterapia*. México: Manual Moderno.

O´Connor, J. y Seymor, J. (2001). *Introducción a la PNL, cómo descubrir y emplear la excelencia para obtener óptimos resultados personales y profesionales*. España: Urano.

Ramírez, R. (2006). *La asesoría técnico-pedagógica a los centros escolares. Rasgos de su ejercicio actual y propuestas para su fortalecimiento (documento de trabajo).* Trabajo.

Salama, H. (1999). *Encuentro con la psicoterapia gestalt, proceso y metodología*. México: Instituto Mexicano de Psicoterapia Gestalt S. C.

Sanjuana, N. (2009). La indefinición de los asesores técnico-pedagógicos. Artículo sin publicar. San Luis Potosí. México.

Secretaría de Educación Pública (2005). *Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela.* México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

Watslawick, J., Beavin, J. y Jackson, D. D. (1993). *Teoría de la comunicación humana*. España: Herder.

Zeig, J. y Gilligan I. S. (1994). *Terapia breve: mitos, métodos y metáforas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Sentidos sobre la secundaria técnica entre los Silencios[1]

*Justino Vigueras Monroy**
jusvim58@hotmail.com

"Todos somos indígenas"
Silencio Aída
"Ser indígena es ser importante"
Silencio Misael

Parto de mi autobiografía como testimonio de las acciones formativas y educativas ejercidas dentro del Valle del Mezquital, porque, como ha dicho Leonor Arfuch (2010, p. 103), la autobiografía es la búsqueda trascendente del sentido de la vida. Además, si tomamos la definición de región de refugio enunciada por Aguirre Beltrán (1992, p. 146) como un territorio hostil, en donde la segregación racial y social perdura, puedo decir que desde niño he vivido, convivido y compartido en una región de refugio otomí. Ahí he estudiado, trabajado y me he relacionado con mis hermanos indígenas. Y también he compartido el sinsentido, el desencanto y el contrasentido de la educación impartida en las escuelas secundarias técnicas (EST), de las clases, de las tareas, de estudiar, incluso de vivir. Esto me permite afirmar que es muy complejo y difícil, sin imaginación, encontrar y construir un sentido[2] a la propia vida en un país como el nuestro.

[1] Se denomina Silencios a los otomíes que participaron en el trabajo de campo, dada la condición de marginación y olvido en que viven. "Al silencio fueron condenados los otros, los diferentes, los 'incapaces', los no blancos, los no hombres, los no adultos, los no letrados. Por negación el silencio se convirtió en un antídoto para mantener las certezas, la seguridad de los blancos, los hombres, los adultos, los letrados" (Reguillo, 2000, p. 76).

* Supervisor escolar en la Zona 5 de Tulancingo, Hidalgo. Pasante del Doctorado en Educación, UPN.

[2] La institución de la sociedad también es, evidentemente, institución de un proceso de fabricación de individuos sociales y esto de múltiples maneras, empezando por la familia, pasando por el lenguaje y casi la totalidad de las instituciones particulares. Mediante este proceso –ya lo hemos recordado– la institución debe suministrar al sujeto no solo calorías, una pareja reproductiva y sexual, etcétera, sino también sentido (Castoriadis, 2004, p. 136).

Identifiqué 11 estudios en escuelas secundarias de diferentes contextos nacionales urbanos y rurales latinoamericanos. La información obtenida demuestra que efectivamente hay estudios sobre las EST, que abordan los problemas educativos de las escuelas secundarias generales y técnicas, ubicadas en contextos urbanos y rurales; de éstas, dos estudian específicamente la condición étnica de los actores educativos, uno en el estado de Michoacán (Levinson, 2002) y otro en Chiapas (Pieck, 2002 y 2005).

En el recuento histórico de las escuelas de artes y oficios, basado en un decreto de 1902, y una descripción que de ellas hizo el maestro hidalguense Teodomiro Manzano –documentos encontrados en el Archivo General del estado de Hidalgo– se describe el nacimiento de la SEP, el surgimiento de la secundaria general, y posteriormente el de la EST, desde la noción de que la historia se escribe y se interpreta desde el presente (González Jiménez, 2008, p. 19).

Así, dadas las políticas públicas y educativas en favor de los indígenas, más las instituciones creadas a partir del levantamiento zapatista de 1994, y la parte jurídica que las sustenta, es evidente la avalancha de reglamentaciones sobre justicia indígena, en teoría todo está reglamentado, estudiado, sustentado y protegido. Y sin embargo, son notorios los mecanismos de resistencia que han desarrollado los indígenas ante la educación.

Desde esta perspectiva, la noción de resistencia tiene un doble significado: primero la que se genera al interior de las aulas ante quienes ejercen el poder; pero también la resistencia que los pueblos indios[3] han ejercido desde tiempos muy remotos para conservar sus costumbres, tradiciones e identidad; implica no ceder ante la voluntad del otro. Una gran paradoja del poder: conforme avanza su ejercicio, nace, crece y se desarrolla la resistencia.

En el presente artículo se propone que la educación pública, desde el preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y nivel superior, en este caso la UPN, tiene que propiciar una educación con sentido para los indígenas, útil, práctica y acorde con su idiosincrasia. En este escrito se hace un recuento histórico del desarrollo de las secundarias técnicas; una descripción de Tenango de Doria, Hidalgo, lugar en el que se realiza trabajo de campo; y finalmente se incorporan los sentidos que los otomíes entrevistados han construido acerca de la secundaria técnica. Cabe aclarar que se denomina Silencios a los otomíes que participaron en el trabajo de campo, dada la condición de marginación y olvido en que viven.
Palabras clave: Silencios, justicia indígena, resistencia, tenangos, imaginario.

This paper proposes that public education from preschool, elementary, middle, high school and UPN, has to lead to a meaningful education for indigenous students: useful, practical and consistent with their idiosyncrasies. This writing is a historical account of the development of technical secondary schools; a description of Tenango de Doria, Hidalgo, where field work is performed. Finally, it incorporates the senses built by the interviewed Otomi on the technichal secondary schools. It must be said that in this paper the Otomi who participated in the field work are called *Silences*, given the marginalization and neglect in which they live.

[3] Indio es todo aquel que siente pertenecer a una comunidad indígena, que hable de preferencia una lengua indígena, que posea el sentimiento social de constituir una colectividad aislada entre las demás a su alrededor y de saberse distinta de las aglomeraciones de blancos y mestizos (Favre, 1998, p. 49).



LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN TENANGO DE DORIA, HIDALGO

"Nos roban a nuestros alumnos"
Silencio Amalia

La primera vez que visité este lugar, en enero de 1996, me impresionó su flora, su fauna, su clima, su artesanía y la existencia de los otomíes. Este entorno era propicio para su estudio, para proyectarlo y difundirlo. De acuerdo con la bibliografía existente, aquí han estado estudiosos alemanes, norteamericanos, franceses, españoles, ingleses, es decir, en estos pueblos hay más investigadores extranjeros que estudian a las culturas originarias que se están extinguiendo. La investigadora Elena Vélez (1993, p. 16) sostiene: "se considera que esta es una de las zonas habitadas más quebradas de México". Y efectivamente aquí la gente vive y camina entre las montañas, la lluvia constante y la exuberante vegetación, además de la incesante neblina espesa característica del lugar. Gran parte de la estructura social está sustentada en prácticas religiosas, donde predomina el sistema de cargos,[4] muy arraigado entre los otomíes, que veneran a San Agustín, el santo patrono del lugar, cada 28 de agosto. La actividad económica que se ha desarrollado en Tenango, desde hace mucho tiempo, consiste en la elaboración de los "tenangos", bordados multicolor en tela de manta blanca y por los cuales se ubica a este pueblo en toda la región. Además poco a poco más mujeres y alumnas de la EST se dedican a elaborar estos tejidos pintados como el arcoíris.

[4] Los cargueros no reciben pago alguno durante su periodo de servicio, por el contrario, muy a menudo el cargo significa un costo considerable en tiempo de trabajo perdido y en gastos en dinero en efectivo, pero como compensación el cargo confiere al responsable un gran prestigio en la comunidad (Korsbaek y Cámara, 2009, p. 41).

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TENANGO Y LOS SENTIDOS DE LA SECUNDARIA TÉCNICA

"Se preocuparon en ese sagrado tiempo, por los niños que atendieron".
Silencio Antonio

Para estudiar los sentidos de la secundaria en los actores educativos, lo imaginario social de los otomíes, nos apoyamos en teóricos como C. Castoriadis (2005). Fueron entrevistados 17 Silencios. Cuando inicié el trabajo de campo, me sentía extraño en la localidad, intruso, reportero, espía, académico o evaluador, como lo ha descrito Rockwell (2009, p. 53); me sentaba en la plaza principal del lugar, miraba pasar a la gente, le sonreía, hasta que encontré al primer informante clave y éste me contactó con otro y así fui conociendo cada vez a más personas para entrevistarlas.

Asimismo, compraba tenangos en la tienda más grande y céntrica, donde me dieron información sobre las personas, sus costumbres religiosas y la EST. Los otomíes desconfían de los investigadores, nacionales y extranjeros,

que han trabajado con ellos, ya que concluyen su trabajo de campo, se marchan y no dan algo a cambio por los saberes recibidos, por el tiempo que los indígenas gastaron en las entrevistas y las observaciones. Producto de lo anterior, es una convicción personal regresar al final y darles a conocer en este escenario los hallazgos, resultados y conclusiones.

Citaremos algunas respuestas de los Silencios (alumnos y docentes entrevistados), que configuran los sentidos sobre la EST.

> El alumno Misael, al preguntarle ¿qué opinas del otomí?, afirmó: "ser indígena es ser importante". La alumna María Guadalupe: "solo quiero decir que no se avergüencen de su lenguaje,[5] que es una forma para mostrar muy orgullosamente que eres mexicana, es un lenguaje desde hace muchos años que se dice, que se habla, y pues para mí es un gran orgullo tener ese lenguaje".
>
> ¿Cuántos alumnos indígenas hay en su grupo? Silencio Aída: "todos somos indígenas. Solo que algunos nos vamos transformando a través de la filosofía".
>
> ¿Cómo define al indígena? Silencio Aída: "como un ser admirable, con ganas de ser mejor; solo que en ocasiones no tenemos apoyo y no realizamos lo que queremos".
>
> ¿Cuál fue la respuesta de los padres de familia hacia la EST? Silencio José: "Fue muy bienvenida, de aceptación, debido a que en la mayoría de las poblaciones, no tenían acceso a la educación secundaria, y el tenerla a unos pasos de sus casas, fue muy alentador para ellos; la mejor prueba de esto es que las comunidades generalmente donaban los terrenos necesarios para la construcción de las escuelas y para las prácticas agropecuarias".
>
> Recuerda el profesor Emigdio que reclamaba a su madre "¿por qué no me enseñaste a hablar el tepehua?". Y ella le contestaba: "para qué enseñarte una lengua, por la cual te iban a hacer burla".
>
> Otro otomí tiene sobre la actual est muchos comentarios, tanto positivos como negativos, últimamente más positivos que negativos, con la llegada de alumnos el concepto ha mejorado, porque como dice Silencio Antonio: "el que no sabe nada da lástima". Afirma Silencio Amalia: "nos roban a nuestros alumnos. Por la fundación de la telesecundaria en Tenango y en otras comunidades del municipio".
>
> Al preguntar, ¿qué hay con la lengua otomí? El maestro Emigdio contesta: "los muchachos, algunos, se niegan a decir que hablan una lengua materna, o que son nativos de aquí, aunque la hablen, por la discriminación que existe, por la misma autodiscriminación podría decir, porque no existe la discriminación, sino uno mismo se excluye, se minimiza". De esta discriminación, marginación, se ha creado un odio hacia sí mismo en el ser humano (Fornet, 2007, p. 59); o como afirma el antropólogo Ramos (2011, p. 153) el indígena se autodenigra.

Ambivalencias otomíes: requieren de la escuela y sus saberes, pero también desean seguir siendo otomíes. Quieren preservar su lengua otomí, pero al mismo tiempo estudian inglés en la escuela, aunque de manera obligatoria. Intentan conservar su cultura con sus costumbres y tradiciones, pero a la vez emigran a las ciudades del interior del país, o a Estados Unidos.

De todo esto podemos concluir que en el imaginario que se ha construido en torno a los sentidos y significados de la EST en la sociedad otomí, se le reconoce y valora, aunque hay Silencios que piden que los maestros que imparten el proceso enseñanza-aprendizaje en zonas otomíes hablen la lengua del lugar, para que se entiendan y convivan con los alumnos.

Otro de los sentidos que tiene la EST para la población de Tenango de Doria, es que los talleres y la tecnología son útiles en la vida cotidiana de los

[5] En la escuela los niños de origen hñahñú sufren cotidianamente la discriminación racial, son encasillados en un sitio académicamente desventajoso con el argumento de que no hablan bien español y luego son situados en un lugar especial para atender sus deficiencias lingüísticas y culturales (Rebolledo, 2007, p. 186).



En las voces de los Silencios entrevistados, incluida la autobiografía del otomí autor de este trabajo, está presente el carácter paradójico que ha tenido y tiene la institución educativa para los indígenas de México; en algunos casos favorece tener un empleo bien remunerado, mejor que el propio del jornal y el pastoreo

estudiantes, representan movilidad social, específicamente para los de clase baja, a la que pertenecen los indígenas.

En las voces de los Silencios entrevistados, incluida la autobiografía del otomí autor de este trabajo, está presente el carácter paradójico que ha tenido y tiene la institución educativa para los indígenas de México; en algunos casos favorece tener un empleo bien remunerado, mejor que el propio del jornal y el pastoreo; el precio es perder la identidad étnica, contribuir a la desaparición paulatina de las lenguas indígenas, borrar a los pueblos originarios, en aras de un supuesto vivir mejor.

La EST constituye una oferta educativa solicitada por los alumnos que egresan de las escuelas primarias del país, modalidad que es valorada en el medio rural e indígena, porque ha contribuido a enriquecer los saberes locales. Sin embargo, es necesario modernizarse; las tecnologías de la información y la comunicación se han posicionado en todos los ámbitos como herramientas de trabajo y aprendizaje.

Aun así, es notoria la resistencia, la oposición que han ejercido y ejercen los indígenas en la zona otomí-tepehua en el estado de Hidalgo, y que les ha permitido existir en una modernidad que quiere borrarlos, transformarlos, convertirlos en consumidores, explotados y sujetos a otras costumbres y tradiciones. En especial las personas adultas no ceden, se resisten a perder su lengua, sus usos y costumbres porque son leales a su historia, a su tierra.

Es necesario recordar que en los años setenta, al inicio de la EST, se aplicaron políticas educativas exclusivas para este nivel educativo, con el propósito de darlas a conocer, distinguirlas y consolidarlas. No obstante, al transcurrir el tiempo, hubo más similitudes que diferencias respecto de las escuelas secundarias generales (ESG). Una de la diferencias, la principal, es la conservación de las ocho horas semana-mes de tecnología.

Además, en México, el porcentaje de alumnos que se inscriben en primer grado a la EST y los que egresan en el tiempo establecido no es el mismo; ello se debe al rezago educativo, la pobreza extrema, el exceso de asignaturas, la baja autoestima de los alumnos,

la carencia de un sentido y la falta de un proyecto de vida. Lo urgente es que la escuela imagine, construya, mecanismos para retenerlos y encauzarlos. La institución debe transformarse, adaptar su organización y funcionamiento a los tiempos actuales.

Es evidente la falta de recursos económicos para construir, invertir, producir, dar mantenimiento a las instalaciones, a la maquinaria y equipo en las aulas, talleres y laboratorios, principalmente en las escuelas ubicadas en regiones otomíes.

Asimismo, el carácter terminal de esta modalidad, es decir, que los alumnos al egresar de la EST se incorporen al sector productivo, está sujeta a revisión, debido a que es complejo que alumnos menores de edad y con saberes básicos sobre alguna tecnología se empleen en el sector público o privado, o establezcan su propia empresa, cuando egresados del nivel superior no lo logran.

La secundaria está en crisis, pero tiene legitimidad, porque los padres de familia inscriben y envían a sus hijos a la escuela; acuden a ella los alumnos, porque todavía no existe otra institución que certifique los estudios de los educandos y la consideran escuela de paso. No obstante, urge pensar pedagógicamente la educación, concebir a la escuela de otro modo; al interior de las instituciones, cuestionarse: ¿cómo conquistar parcelas de autonomía?, ¿es pedagógica tanta reprobación y deserción de los educandos?

Esta crisis ha propiciado que los docentes en la actualidad se concentren únicamente en la exposición de clase, el dictado de apuntes, el control del grupo, la aplicación de evaluaciones y el cumplimiento de las comisiones asignadas como la preparación de honores a la bandera y de su periódico mural. @

REFERENCIAS

Aguirre Beltrán, G. (1992). *Teoría y práctica de la obra antropológica X, educación indígena.* México: UV, INI, Gobierno del Estado de Veracruz, FCE.

Anzaldúa Arce, R. E. (2004). *La docencia frente al espejo*. México: UAM-X.

Anzaldúa Arce, R. E. (coord.). (2010). *Imaginario social*. México: UPN.

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social.* Argentina: FCE Argentina.

Castoriadis, C. (2005a). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán.

Castoriadis, C. (2005b). *Los dominios del hombre.* Barcelona, España: Gedisa editorial.

Favre, H. (1998). *El indigenismo*. México: FCE.

Fornet-Betancourt, R. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México: SEP.

González Jiménez, R. M. (2008). *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*. México: UPN.

Korsbaek, L. y Cámara Barbachano, F. (eds.) (2009). *Etnografía del sistema de cargos en comunidades indígenas del Estado de México*. México: Mc editores.

Levinson Bradley, A. (2002). *Todos somos iguales*. México: Santillana.

Pieck Gochicoa, E. (2002). *Educación, trabajo y pobreza. Propuesta de una línea de investigación*. León: Universidad Iberoamericana.

Pieck Gochicoa, E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, X* (25). México: COMIE.

Ramos Ramírez, J. L. (2011). *Identidad socio-étnica de maestros-indígenas-mixtecos.* Tesis de Doctorado. México: ENAH.

Rebolledo, N. (2007). *Escolarización interrumpida*. México: UPN.

Reguillo, R. (2000). *Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios.* México: Diálogos universitarios.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Vélez Aretia, E. (1993). *La fuerza de la costumbre en un pueblo otomí*. Pachuca: Instituto Hidalguense de la Cultura.

Viajes y viajeros: la experiencia educativa de la interculturalidad

*Jorge Tirzo Gómez**
jtirzzo@gmail.com

…tanto y tan largo viaje para sólo alejarse,
para sólo exiliarse de uno mismo.
Jomi García Acosta, El viaje, 1986

Este texto tiene como marco de reflexión el proyecto de investigación Interculturalidad, estética y Estado, que actualmente desarrollo en la Universidad Pedagógica Nacional. En este momento la atención se centrará en los desplazamientos que realizan las personas, para poner en contacto a culturas diferentes, pero no llamaré "migración" a este fenómeno, como se ha dado en calificarlo actualmente; recurriré a un término más común, pero también más cargado de sentido y significatividad: llamaré *viaje* a este proceso como comúnmente se hace y *viajeros* a las personas que lo realizan.

De esta forma presento una serie de interrogantes que pretenden guiar el conjunto de la reflexión:

- ¿hemos razonado sobre las cualidades cognitivas del hecho de viajar?,
- ¿de sus implicaciones socioculturales?;
- ¿es lo mismo un viajero a un inmigrante?;
- ¿qué desafíos personales, familiares y comunitarios desencadena?;
- ¿cómo viajan los viajeros modernos? y
- ¿a dónde vamos con tantos viajes?

Las interrogantes anteriores tienen como punto de referencia un análisis crítico a la propuesta de la interculturalidad, pero también están basadas en largos y complejos procesos de discusión

*Profesor-investigador de la UPN. Doctor en Antropología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, SNI-Conacyt.

académica. En los cuales he observado de cerca diversos contextos socioculturales y formas de entender y poner en práctica la interculturalidad. De paso, recorrer diferentes realidades brinda la posibilidad de situarse no solo como observador, sino, por la vía de los hechos, en uno más de los viajeros que hacen del viaje una experiencia de vida.

Viajar como experiencia de vida no refiere simplemente a la dimensión empírica, incluye una posibilidad epistemológica. Implica conocimiento de la realidad, comprensión y encuentro con la otredad.

El concepto de viaje nos remite a la antropología, la sociología, la economía, la geografía o la filosofía. Bien puede ser interpretado por las ciencias, o bien, puede ser expresado por la literatura. Como cuando José Vicente Anaya nos dice:

> Viaje es aventura, explorar, e implica un afán por ir hacia lo desconocido; podríamos decir que es también una fascinación por atreverse, y así consecutivamente, ir de un lugar a otro… (Anaya, 2006, p. 5).

Tal vez el concepto más directamente asociado con la idea de viajar sea el de movimiento, individual y de grupos. Viajar es entrar en movimiento, y a partir de ahí podemos encontrar otras ideas asociadas, como aventura, explorar y, desde luego, conocer.

La idea anterior parecería poseer un carácter fáctico, pero adquiere su real dimensión cuando lo complementamos con la dimensión de sentido. Viajar significa cosas, posee significados, proyecta futuros posibles y promueve expectativas. En otros términos, viajar posee una perspectiva del conocimiento del lado humano del ser.

> Pero viaje es también un principio filosófico, ya que, como consecuencia, es movimiento, y por ende, cambio. Así, viajar es tomar una acción, y en la acción, en tanto que es devenir, podemos llegar a la implícita conciencia de ser… (Anaya, 2006, p. 6).

Esta concepción significativa del viaje ha sido explorada por la literatura y específicamente por la poesía. No solo

Para ir al encuentro de la otredad, el viaje se convierte en el instrumento insustituible para trasladar bagaje cultural y situarse frente a otra realidad. Viajar siempre ha sido posibilidad humana, pero ahora se ve impregnado de las crisis y deseos de la globalización, de la recomposición geopolítica del mundo, de los desplazamientos y de un racismo encubierto por el neoliberalismo. Viajar es el instrumento que nos permite conocer otredades, situarnos frente a la diferencia y observar lo propio, en esos términos, puede ser un recurso educativo, característico de la propuesta intercultural, pero ¿hemos reflexionado sobre las cualidades cognitivas del hecho de viajar?, ¿de sus implicaciones socioculturales?, ¿es lo mismo un viajero que un inmigrante?, ¿de los desafíos personales, familiares y comunitarios?, ¿cómo viajan los viajeros modernos? o ¿a dónde vamos con tantos viajes?, tal vez necesitemos pensar que viajar impregna el espíritu del hombre, desde las hordas nómadas hasta el hombre intercultural.
Palabras clave: viaje, viajeros, interculturalidad.

In order to meet otherness, the travel becomes the irreplaceable instrument for transferring cultural baggage and to place oneself in front of another reality. Traveling has always been a human possibility, but now is impregnated with the crises and desires of globalization, with the geopolitical restructuring of the world, with displacements and a racism covered by neoliberalism. Traveling is the instrument that allows us to know otherness, to put us in front of difference and observe what is our. In those terms, it can be an educational resource, characteristic of the intercultural proposal; but, have we thought about the cognitive qualities of traveling?, about its sociocultural implications? or if is it the same thing a traveler than an immigrant?, or about the personal, family and community challenges? How do modern travelers travel? Where are we going with so many trips? We may need to think that traveling permeates the human spirit, from the nomadic hordes to the intercultural human being.

en las obras, sino en la vivencia de los mismos autores. Desde tiempos remotos escritores y poetas han vivido ellos mismos la experiencia de viajar.

> Si bien muchos poetas han sido viajeros independientemente de las costumbres de la época, de su generación, de su corriente literaria; o que algunos han sido obligados por las circunstancias históricas a exiliarse por motivos políticos, como fueron los casos del turco Nazim Hikmet (1902-1965) y poetas que escaparon de los regímenes represivos como los que huyeron de la estaliniana ex URSS, de la España del asesino dictador Franco, de la Argentina de los criminalísimos generales o de la Cuba del no menos dictador Fidel. También se han dado casos en que viajar ha sido una disposición de grupos; así lo hicieron los poetas y filósofos cínicos de la Grecia del 400 a.C., los eternos viajeros budistas o taoístas de la China antigua como Li Po (701-762) y Tu Fu (712-770), los poetas románticos alemanes, ingleses y franceses de los siglos XVIII y XIX, y los de la estadounidense generación beat en la segunda mitad del siglo XX… (Anaya, 1996, p. 7).

Fuera de enfoques y perspectivas teoréticas, el viaje es posibilidad de los seres humanos y de los grupos, es instrumento que hace comprensible la idea de las poblaciones en movimiento. Viajar no es simple acción, es siempre una búsqueda y, como consecuencia, es encuentro.

QUÉ SE BUSCA CUANDO SE VA DE VIAJE

Hoy en día los desplazamientos humanos son pensados y tratados como problemas. Actualmente si nos planteamos el porqué los hombres y pueblos migran de un lugar a otro, la respuesta parece obvia: la insatisfacción de las necesidades provocada por la globalización y sus efectos perversos. Además, tendríamos que agregar la crisis de los nacionalismos, las identidades étnicas, la desigual distribución de la riqueza o la crisis y desajustes de las sociedades multiculturales.

Es común encontrar en la literatura especializada que se denomina a esos movimientos poblacionales como migraciones. El movimiento que presentan personas y poblaciones enteras se ha conceptualizado como migración. Asociado con este concepto, también es común encontrar la idea de expresarlo como un problema que debe ser explicado y, por qué no, solucionado.

Tradicionalmente la migración y los migrantes que la integran son "estudiados" por la demografía, la sociología, la antropología e incluso por la pedagogía.

Desde algunos puntos de vista teóricos, la migración y los migrantes pueden ser: fenómenos sociales, procesos humanos, opciones, causas y efectos, necesidades o, incluso, son vistos como un conjunto de problemas.

Parece que ser migrante es dejar de ser persona e integrarse a un colectivo impersonal, lejano y problemático, no porque lo sea, sino porque demanda o demandará la atención de organizaciones, servicio y atención.

No dejo de reconocer lo crítico de esta cuestión, sin embargo quisiera proponer la categoría de viajero para acercarnos al lado humano de la persona que emprende viajes para la satisfacción de muy diversas necesidades.

Viajero es una categoría con pretensión humana, permite entender las expectativas de una persona o un grupo cuando toman la decisión de ir en búsqueda de un nuevo destino. Una persona que vive el viaje como una experiencia holística, llena de miedos y deseos, lejos de las estadísticas, muy cerca del encuentro intercultural.

A final de cuentas, el ser humano siempre ha sido viajero y no observo por qué tendría que dejar de serlo. ¿Acaso hemos olvidado lo incómodo que resultan las experiencias autoritarias de naciones que no permiten que sus ciudadanos salgan, o que otros entren? Desde tiempos remotos los hombres han hecho del viaje un acto del libre albedrío, nomadismo, aventura, descubrimiento y posibilidad de encuentro.

No planteo que la categoría viajero sustituya a la de migrante, simplemente creo que existen procesos más acordes con la posibilidad humana de viajar, y que toda persona que inmigra o emigra, antes que eso, recrea incesantemente la experiencia del viajero. Tal vez lo que ocurre es que en el fondo de la travesía –y lejos de los datos censales– en el migrante pervive el espíritu del descubrimiento y del aprendizaje que todo viaje lleva consigo.

Desplazarse por el mundo es una actividad de naturaleza humana; necesidad, expectativa, descubrimiento, deseo, promesa, castigo, instinto, acción, búsqueda de uno mismo y encuentro con los otros.

Viaje es una actividad que entendemos como el desplazamiento de una persona o de un grupo de personas de un lugar a otro. Lo podemos ligar íntimamente con otros conceptos como expedición, traslado, peregrinar, gira, paseo y, últimamente, con vacaciones, ocio, estudios e incluso con trabajo.

Muy a pesar de denotar una serie de acciones muy concretas referidas a su uso cotidiano, el concepto viaje nos remite a un significado poco preciso, vago. Viaje, es irse de viaje.

Sin embargo todos entendemos su significado; muchos deseamos hacer un largo viaje, todos esperamos ansiosos que llegue la fecha para irnos de viaje, y tal vez, igualmente ansiosos esperemos el tiempo para emprender el regreso, que se presenta en los hechos como otro viaje. Con el advenimiento de la posmodernidad, el neoliberalismo y la globalización, el viaje se ha convertido en término de uso corriente. Parecería que viajar es un proceso subsidiario de las relaciones comerciales, o de sus crisis. Pero parece que no, parece ser que viajar es más bien una actividad inherente al ser humano, a su capacidad cognoscente y asociada a la satisfacción de múltiples necesidades.

Aun cuando la migración puede ser individualizada, las preocupaciones de las naciones y gobiernos crecen cuando se convierte en un fenómeno masivo.

Cuando el viaje implica el concurso de un grupo numeroso de individuos se dice que estamos ante movimientos migratorios, últimamente llamados poblaciones en movimiento.

Actualmente es común hacer coincidir migración y globalización, al establecer una relación directa y plantear relaciones de subordinación; es esta la idea de quienes plantean que la migración es provocada por el deterioro que la globalización genera. Sin embargo, las migraciones no son expresiones sociales que pertenezcan a este tiempo. García Canclini lo dice cuando señala:

> En rigor, las migraciones masivas no comenzaron en este siglo. Se calcula que entre 1846 y 1930 dejaron Europa unos 52 millones de personas, de las cuales el 72 por ciento viajó a Estados Unidos, el 21 por ciento a América Latina y el 1 por ciento a Australia. Quienes más contribuyeron a esos movimientos fueron las Islas Británicas (18.020.000 migrantes). De los europeos que en ese período llegaron a América Latina, el 38 por ciento eran italianos, el 28 por ciento españoles y el 11 por ciento portugueses. La mayoría de los migrantes latinos eligió Argentina como destino, luego Brasil, Cuba y las Antillas, Uruguay y México. Si consideramos que a principios del siglo xx la población total de Europa era de 200 millones de personas, fue una cuarta parte la que se marchó. Respecto de América, la llegada de los migrantes durante el periodo 1840-1940 incrementó un 40 por ciento la población de Argentina, un 30 por ciento la de Estados Unidos y aproximadamente un 15 por ciento las de Canadá y Brasil (Canclini, 2005).

La colonización, las guerras civiles, la fe religiosa, entre otros eventos sociales, han generado que pueblos enteros emprendan trayectorias que buscan nuevos destinos. Desplazamientos que despiertan el interés de sociólogos, demógrafos, políticos y antropólogos.

Si bien es cierto la predominancia de esos enfoques, he argumentado el viaje desde su sentido antropológico, es decir, desde la perspectiva humana. Esta perspectiva permitirá encontrar personas en vez de

cifras, y tal vez permita comprender la especificidad del viaje posmoderno, ese que nos permite controlar el tiempo a través de la premisa de "viaje ahora y pague después".

Lo anterior nos situará ante la posibilidad de pensar el viaje como encuentro intercultural, pues para que las culturas se "encuentren" es necesario que cuando menos una de ellas haga un recorrido, un desplazamiento, un viaje.

Hacer un viaje es siempre una acción que implica dualidades; viajar implica alejamiento de mi centro, pero es verdad que también refiere a acercamiento a otro centro. A la vez que me alejo, inevitablemente me acerco a mi destino. Trecho cargado de significatividad espacio-temporal. Lapso que implicará siempre un reacomodo de las estructuras internas y externas de la persona, una preparación a lo exótico, a lo desconocido. Muchas veces pensamos en el viaje como destino, y no como proceso. Sin duda el viajar tiene como promesa el arribo a otro lugar, diferente al de origen, tal vez opuesto, siempre un reto al ejercicio cognoscitivo. Insisto en señalar que el viaje en sí mismo es el preámbulo de tal encuentro y un proceso de preparación a lo que vendrá.

El viaje tiene su clímax precisamente al final, en la llegada, cuando se pone pie en el destino elegido. Con esto nos ubicamos en el parámetro que nos ofrece la época que nos tocó vivir, de esta forma pensamos en autos, autobuses, trenes, barcos y aviones, como los medios "naturales" para viajar. Esto nos hace pensar en velocidad, comodidad y confort. Tal parece que entre menos dure el viaje, éste será mejor. Y hay razón, ¿quién quiere viajar incómodo, presionado y lento? La velocidad nos hace olvidarnos del proceso de viajar, concentra las expectativas en la llegada y hace que olvidemos el trayecto. La preparación cultural que experimentamos en el previo. Tal vez el ejemplo más crudo sea cuando vamos a un país con una lengua diferente a la nuestra, agazapados en nuestro asiento repasamos nuestros conocimientos lingüísticos a la espera del encuentro.

Por un momento me queda la sensación de que estoy planteando el viaje como una acción cómoda, interesante, necesaria para bajar el estrés, pero no es mi idea, si bien cualquiera aspiraría a un viaje de tal magnitud, lo cierto es que no todos cuentan con los recursos para que viajar sea una experiencia consagrada en fotos y en sellos de aduanas. Para muchos otros viajar es sinónimo de peligro, riesgo, vejaciones, discriminación, actividad que puede ser tan traumática como igualmente ilustrativa.

Agazapados en el campo, escondidos en dobles pisos de camiones, caminando a través del desierto, sobre una balsa de neumáticos o incluso en avión, las personas emprenden modernas migraciones que nos hacen recordar a las antiguas. Movimientos poblacionales que marcan los mapas terrestres, seres humanos en busca de mejores condiciones de vida, de alimento o tal vez al encuentro de los lugares prometidos.

Estos razonamientos me hacen pensar en la pregunta ¿qué buscan los hombres modernos cuando se van de viaje?, y la respuesta parece perfilarse; tal vez buscan lo mismo que buscaban los hombres de la antigüedad: la satisfacción de sus necesidades elementales.

EL VIAJE COMO DESTINO

En cuanto a los viajes y el conocimiento de otros lugares, los medios electrónicos son un elemento muy valioso, tal vez previo, pero que no sustituye a la experiencia de "ver con ojos propios" otros lugares, otras culturas, otras personas. No me deja de causar un poco de extrañeza la idea que plasma en uno de sus últimos libros García Canclini cuando dice "La interculturalidad se produce hoy más a través de comunicaciones mediáticas que por movimientos migratorios" (Canclini, 2005, p. 79).

Si bien es cierto que la realidad actual se caracteriza por la presencia de los medios, los sistemas de comunicación y la omnipresente red mundial, la realidad es que para fortuna de unos y desgracia de otros, no todo es uniforme, y la web no sustituye el encuentro con los otros. Acaso, ¿es lo mismo leer una monografía de

determinado lugar que haberlo visitado?, ¿es lo mismo ver un documental de la Antártica que pasar unos días por esas latitudes? o ¿es lo mismo intercambiar correspondencia con amigos de otros países que visitarlos en sus moradas?

Para la idea del viaje como encuentro intercultural, estas preguntas y los procesos que interrogan son elementos subsidiarios de una experiencia vivencial y del proceso de aprendizaje que se desencadenará.

El viaje implica necesariamente aprendizaje. La experiencia de viajar pone en juego una amplia gama de procesos de naturaleza cognitiva; despliega proyecciones, cálculos, inferencias, evocaciones, predicciones, miedos y expectativas. En suma, viajar implica aprender, desde luego no me refiero a frases de carácter pequeñoburgués que indican que los "viajes ilustran", aunque tampoco se niega esta afirmación. Viajar es planteado como ese amplio proceso en el que caben los desplazamientos humanos que se realizan a través del propio cuerpo como caminar, hasta aquellos que demandan el concurso de máquinas de combustión.

La idea de viaje se ha aplicado al proceso de conocer, pero signado por la superficialidad; los eslogans publicitarios son elocuentes "conoce las maravillas de esta ciudad". Conocimiento que tiene que darse en tiempos tan cortos que apenas alcanza para ver a toda prisa esos lugares. De esta forma conocer se piensa como sinónimo de "ver con ojos propios", y la foto o el video es la constancia indiscutible de haber estado allí. En ese sentido, el viaje solamente puede ser realizado por la persona o los grupos de personas que poseen cierto nivel económico, o bien, cierta capacidad crediticia. Esta idea de viaje puede asemejarse al cúmulo de imágenes que impregnan la retina cuando miramos un videoclip, en el que la idea central es ver todo, saturarse del mayor número de imágenes en el menor tiempo posible.

Sin embargo, en todos los tiempos de la humanidad han existido otras expresiones de la idea de viajar; nómadas, comerciantes, aventureros, descubridores y hombres de mundo, son ejemplo de ello.

El amor o apego a la tierra natal es un sentimiento que ha sido explotado por las naciones y sus consecuentes ideologías nacionalistas. A partir de ese sentimiento se ha tratado de enclaustrar dentro de los límites políticos al espíritu viajero de los hombres



DEL HOMBRE NÓMADA AL HOMBRE INTERCULTURAL

El amor o apego a la tierra natal es un sentimiento que ha sido explotado por las naciones y sus consecuentes ideologías nacionalistas. A partir de ese sentimiento se ha tratado de enclaustrar dentro de los límites políticos al espíritu viajero de los hombres. El planteamiento tiene que ver con la idea de lealtad patria, pues no es bien visto que alguien abandone el lugar que lo vio nacer, o que reniegue del mismo, ¡qué clase de hombre sería capaz de eso!, solo un traidor, lo que es algo altamente criticable. Algo menor a eso, pero que igualmente funciona para el caso, es calificar con el parámetro de la civilización; el hombre moderno no vaga, tal vez el primitivo, el salvaje, el migrante.

El nomadismo se ve como un proceso arcaico, perdido en las oscuridades del tiempo, en que los hombres iban en pos de su alimento espoleados por la satisfacción de sus necesidades. Pero ¿será que el hombre se ha desprendido

de ese carácter nómada?, ¿será que el nomadismo es una etapa primigenia del desarrollo humano?, ¿no será que la civilización, la modernidad y la globalización generan sus propios procesos nómadas?

Tal vez estemos ante inéditos procesos nómadas cuando observamos a personas que hacen de las estaciones de avión, de tren o de autobuses, los inicios de caminos que los llevan a otros lugares para dar satisfacción a sus necesidades.

El hombre moderno no vaga, viaja. Al hombre actual no se le nombra nómada, más bien puede ser calificado de viajero u hombre de mundo. Es una persona o un grupo de personas que hace del proceso de viajar una característica, una forma de vida. Sin embargo el hombre actual viaja para cubrir nuevas necesidades.

A este tipo de personas no se les critica el que pasen de un país a otro, de una nación a otra, al moderno nómada si bien aún se le mira con cierta extrañeza, también despierta cierta admiración, conoce muchos lugares, habla de costumbres y recorre kilómetros y kilómetros para ser testigo de que del otro lado del mundo hay otros seres humanos que requieren de los bienestares de un mundo unido, aunque dicha unión no los beneficie plenamente.

Al igual que los hombres nómadas, que los aventureros y descubridores, el hombre de hoy se enfrenta a la fascinación de lo desconocido, va a su encuentro y no se conforma con el sedentarismo. La civilización y sus comodidades lejos de anclarlo, lo lanzan nuevamente a emprender itinerarios interminables y nuevas rutas que hacen que el nomadismo sea una forma actual de recorrer el mundo, pero también de comprenderlo.

EL VIAJE COMO ENCUENTRO INTERCULTURAL

A muchos teóricos de la interculturalidad se les olvida, o simplemente lo consideran un elemento implícito, el hecho de que las culturas nunca se encuentra por sí mismas, en abstracto. Es decir, las culturas no son entidades que se mueven con voluntad propia. Las que se mueven, las que se relacionan, las que se encuentran, son las personas.

Las personas hacen posible el encuentro intercultural cuando se desplazan, realizan viajes y llegan a lugares diferentes. Es ahí cuando se dan algunos encuentros interculturales, y múltiples desencuentros.

Las personas son las que viajan y, con esto, hacen posible que los elementos culturales de los grupos se pongan en contacto con otras tradiciones. Precisamente es ahí donde surgen los problemas, pues el inevitable etnocentrismo hace que cada práctica social sea criticada desde la desigual posición del que ya estaba allí. El resultado es que la mayoría de las ocasiones el migrante no encuentre acomodo ante una realidad que descalifica o subvalora cada expresión idiosincrática.

Si pensamos en que el contexto cultural está determinado por la globalización con todas sus implicaciones culturales, sociales, políticas, económicas, pero también filosóficas, cada vez es más común que los hombres se desplacen solos o en pequeños grupos. La hegemonía capitalista impacta las relaciones personales y privilegia al individuo por sobre el grupo, el resultado es que se puede viajar en grupos pero siempre se privilegia al individuo. Siempre es posible que el destino final sea a una comunidad ya establecida, que lo arropará y hará menos traumática la experiencia, sin embargo la individualización será su marca y destino.

La persona como expresión de la individualización producto de la modernidad se desplaza, viaja, dibuja itinerarios y entra en contacto con otras personas, lo que hace posible las relaciones interculturales. Así, en ese contexto, las relaciones entre culturas se dan entre personas que viajan con fines diferentes.

Aún con la condición de ser individuos los que se interrelacionan, son estos quienes poseen los códigos culturales, quienes los confrontan al hablar, actuar y ejecutar sus tradiciones.

No olvidemos las palabras de Geertz cuando al hablar de la cultura nos dice: “y qué es la cultura sino

un acuerdo", en tal caso sería deseable precisar: un acuerdo entre personas. Personas que son miembros de una comunidad que hace determinadas cosas, de una manera específica y no de otra. Que tejen redes de significaciones tan entendibles como reales, con existencia y permeabilidad, que se pueden extender tanto como se quiera. Y en esta extensión invariablemente encontrarán los límites culturales de otro grupo de personas.

De esta manera, el viaje es la posibilidad real de entrar en contacto directo con otras culturas, sea éste de corto alcance, como cuando se cruza la frontera vecina; o bien, de largo alcance, cuando se cruza un océano, un hemisferio o todo un continente en la búsqueda de otras personas y escenarios; o en el simple alejamiento marcado por la aventura del encuentro con lo exótico.

Si la interculturalidad implica la participación de personas pertenecientes a por lo menos dos culturas diferentes, tendríamos que explorar las diferentes vías por las cuales se dan esos encuentros. Acordes con nuestra realidad, no podemos obviar el mundo de la tecnología y toda su amplia gama de posibilidades comunicativas. Sin embargo, lo cierto es que el encuentro cara a cara de los sujetos seguirá siendo el momento importante de encuentro o conflicto cultural. Para estar de frente con la otredad, el viaje se convierte en el instrumento insustituible para trasladar bagaje cultural y situarlo frente a esa realidad.

Viajar siempre ha sido posibilidad humana, pero ahora se ve impregnado de las crisis y deseos de la globalización, de la recomposición geopolítica del mundo, de los desplazamientos y de un racismo encubierto por el neoliberalismo.

Viajar es el instrumento que nos permite conocer otredades, situarnos frente a la diferencia y, así, observar lo propio. En esos términos, puede ser un recurso educativo, propio de la propuesta intercultural, pero como ya decía al inicio de esta exposición, hace falta responder a interrogantes como: ¿qué implicaciones socioculturales desencadena viajar o permanecer en un lugar?, ¿de los desafíos personales, familiares y comunitarios?, ¿cómo viajan los viajeros modernos? o ¿a dónde vamos con tantos viajes? Sin duda hace falta reflexionar sobre las cualidades cognitivas del hecho de viajar

Tal vez la búsqueda de esas respuestas nos lleve a aprendizajes que nos permitan comprender al individuo y colectividades, anhelos y preocupaciones. Procesos que interrogan al viajero sobre lo cual escribe Jomi García Acosta en el siguiente verso:

> ¡Oh, tanto y tan largo viaje para solo viajar
> lejos de casa,
> tanto y tan largo viaje para solo alejarse,
> para solo exiliarse de uno mismo!

Necesitamos pensar que viajar impregna el espíritu de la humanidad, desde las hordas nómadas hasta las modernas migraciones globales. De esa forma nuestra tarea consistirá en buscar las huellas humanas que nos permitan ir al encuentro del hombre intercultural. @

REFERENCIAS

Anaya, J. V. (2006). *El viaje en la poesía*. México: Alforja, Arte y Literatura AC.

Augé, M. (1998). *El viaje imposible. El turismo y sus imágenes.* España: Gedisa.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Buenos Aires, Ed. Gedisa,

García Canclini, N. (2005). *La globalización imaginada.* Argentina: Paidós.

Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, España: Paidós.

Experiencia docente bilingüe en una escuela primaria urbana en la delegación Tlalpan

*Sara Jiménez Luna**
lujisa83@gmail.com

Mi experiencia docente tuvo lugar a partir del proyecto de investigación-intervención Práctica docente en contextos de diversidad cultural (Enseñanza de las lenguas Indígenas) en la escuela primaria vespertina "Río Pánuco", de la delegación Tlalpan.

De acuerdo con la organización que se hizo para trabajar en la escuela, tuve a mi cargo el tercer grado, grupo A y B, en el que enseñé la lengua y la cultura totonaca. Por lo que a continuación relataré parte de mi experiencia como docente y como originaria de la cultura totonaca al estar frente a un grupo de niños que en su mayoría desconocían la diversidad cultural y lingüística del país.

Uno de los saberes comunitarios a tratar, de acuerdo con el plan de trabajo, era "el color". Es posible extraer de plantas, frutas, flores, corteza, animales, entre otros, pigmentos de los cuales se pueden procesar distintos colores. Esto lo aprendí de niña, cuando mi mamá me llevaba al campo a cortar hojas de plátano para envolver los tamales. Me pedía que me pusiera ropa viejita porque al cortar la hoja de plátano se desprende un líquido transparente que después de un rato se vuelve color café y mancha, y no se quita al lavarlo. Algo parecido sucede cuando se corta la papaya: el tronco que une la fruta con el tallo suelta una sustancia de color blanca que al secarse adquiere una tonalidad parecida al color café.

* Estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, hablante de la lengua totonaca, del estado de Veracruz. Integrante del proyecto de investigación-intervención Práctica docente en contextos de diversidad cultural (Enseñanza en lenguas indígenas).

Este aprendizaje me permitió compartir y organizar de manera didáctica mi saber comunitario para compartirlo con los alumnos. El proceso enseñanza-aprendizaje que seguí fue el siguiente:

> Inicié con un interrogatorio: ¿conocen estas plantas?, ¿saben para qué sirven?, ¿las han utilizado? Algunas eran conocidas y utilizadas por los niños del grupo, pero ninguno señaló que de estas plantas y flores se podría extraer el color.

Les repartí una hoja en blanco y algunas plantas y flores (diente de león, hierba carmín, flor de sábila, velo de novia, corteza y otras) para que ellos experimentaran qué podían hacer con este material. Algunos niños las pegaron sobre la hoja, mientras que otros, los menos, frotaron la planta o el pétalo de la flor contra la hoja blanca y descubrieron que desprenden sustancias de diversas tonalidades, que ellos nombraron de acuerdo con los colores que conocen, sin embargo, en la cultura totonaca no tenemos esos mismos nombres para dichos colores.

Por ejemplo, la flor de la sábila suelta un líquido que se asemeja al color naranja y amarillo, pero al secarse se torna de otro tono más oscuro que se parece al color café; pero en mi cultura no lo llamamos café, sino que lo conocemos como *capé,* que hace referencia al árbol del café de grano. En otro momento, un niño frotó la fruta de la hierba *carmesí*; esta fruta, por fuera, es de color negra y al presionarse suelta un líquido de color entre rosa y morado. Cuando el niño preguntó "¿cómo se dice rosa en la lengua totonaca?", le contesté que en mi cultura no existía un nombre para el color rosa, pero le decimos *spiníni* o *tsutsokgo*, que es parecido al rojo.

Esto me llevó a explicar que hay palabras, conceptos, cosas y objetos que no pueden ser traducidos, sino que son nombrados mediante algunos préstamos del español; por ejemplo, podemos decir *mexa* para referirnos a una mesa, pero en realidad decimos *puwayankan* que significa "lugar en que se come", pues hay personas que aún comen sentadas en círculo en el piso según su propia costumbre y tradición.

Este es el recuento de una práctica profesional en el marco del proyecto de investigación-intervención Práctica docente en contextos de diversidad cultural (Enseñanza de lenguas indígenas) que se llevó a cabo en la escuela primaria vespertina "Río Pánuco" ubicada en la delegación Tlalpan. Durante esta práctica docente en aulas multiculturales se trabajaron diversos saberes comunitarios, de los cuales solo presento un saber cultural totonaco que se desarrolló en el grupo de tercer grado: "el color".
Palabras clave: saber comunitario, diversidad cultural, color, aprendizaje situado, lengua totonaca.

This is the experience of professional practice in the intervention research project "Teaching practice in contexts of cultural diversity. (Teaching indigenous languages)" which was held in the evening elementary school "Río Panuco" located in the Tlalpan Delegation. During this teaching practice in multicultural classrooms various community knowledge were worked, of which we only present a totonacan cultural knowledge developed in the 3rd grade, which was "the color".

Durante esta actividad los niños comentaban que las plantas, las flores y las frutas se usaban como ornato y se consumían como alimentos, pero no iban más allá de este conocimiento, lo que me permitió profundizar sobre el tema de acuerdo con mi saber y práctica cultural, al señalar que no solo se utilizan como ornato o alimento, sino que también sirven para curar o para extraer el color que ahora se procesa para elaborar la pintura vegetal, entre otros usos.

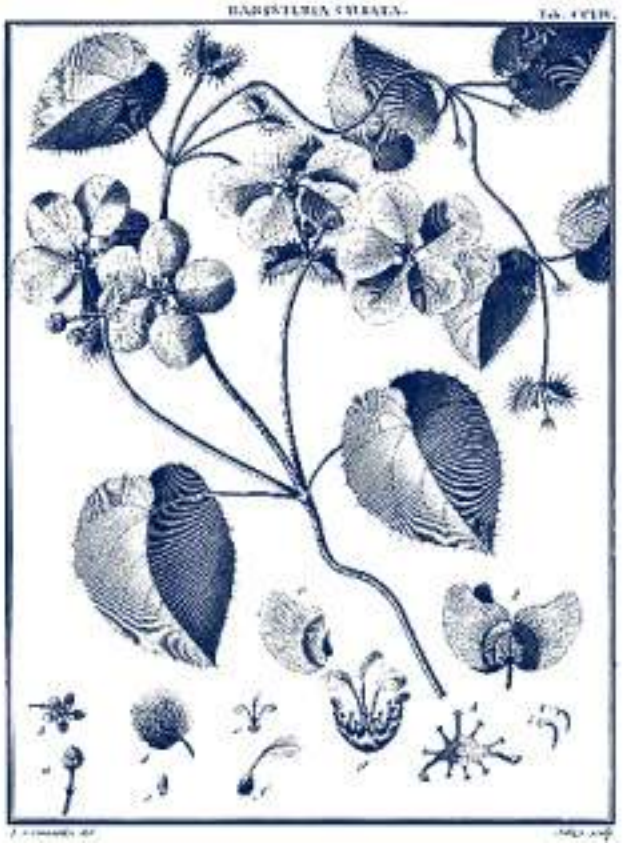
Al mismo tiempo que les explicaba sobre los usos de las plantas, les enseñaba el nombre del color en la lengua totonaca y los saberes comunitarios sobre las plantas y las flores.

La pronunciación les costaba trabajo, por ejemplo, *smukuku* que quiere decir amarillo lo pronunciaban como *spupuku* que significa azul.

Así fuimos abordando nuestro saber comunitario en relación con el color y al final de la clase todos los niños mostraron interés y entusiasmo por lo que habían aprendido.

Finalmente debo señalar que este proyecto de intervención educativa en una escuela urbana, me ha permitido reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de mi práctica docente bilingüe y acerca del campo de profesionalización como estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena. @





ÓPERA BASQUETBOL DANZA TEATRO EVENTOS
SEMINARIOS AJEDREZ CONVOCATORIAS FERIAS DE LIBROS
DEFENSA PERSONAL ZUMBA TALLERES LIBROS ELECTRÓNICOS TELEVISIÓN
CINE PINTURA RADIO
VOLEIBOL CARTONERÍA PRESENTACIONES
ANUNCIOS CLASIFICADOS LECTURA

El Piso Azul

Revista Cultural de la UPN



visita
www.elpisoazul.com

Universidad Pedagógica Nacional
Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, México, df

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Poemas

Fernando Monroy Dávila
davimorf@hotmail.com

NOSTÁLGICA NOSTALGIA

Las nostálgicas nostalgias son recuerdos invocados,
vuelos de gaviotas
que dibujan olas sobre un mar que ya no existe.

Son intentos que quedaron cerca,
en el contexto de un verso,
en la cercanía de un pensamiento,
en la resonancia de una caricia,
en el color de unos labios.

Son los vuelcos dados
al subsuelo de una piel ausente,
vuelos cortos
de gaviotas largas como el sol.

Son historias breves sin final.
Historias sin mentiras,
sin quejas,
sin reproches.

La nostálgica nostalgia es una línea tenue
invocada por aquellos que se han dejado amar
en cada hueco de sus huesos.

Es una línea que conecta inéditos destinos.

La nostalgia y el amor son compañeros,
hermanos gemelos,
enemigos legendarios...
dulces enemigos.

No es que la nostalgia sea la antítesis de los amores
ni que el lado oscuro del amor sea la nostalgia.
¿Su hermana mayor?

Son cómplices,
hermanos gemelos,
nacen juntos.
Van hombro a hombro por la vida.
Beben el mismo vino.

Tampoco es la nostalgia
aquella hierba mala que acecha los campos del amor.

Si acaso son furiosas una contra el otro,
juntos,
separados,
cada cual por su lado.

Si acaso tienen complejo de aprendiz de dictador.
O de políticos caníbales.

El caso es,
que quien primero ve la luz,
Invariablemente engulle al otro.
Son Caín y son Abel. @

INFIDELIDAD

Tadeo Velázquez Andrade
tadeo1125@yahoo.com.mx

La infidelidad es un atentado
contra la propiedad privada
de los medios de producción
del enamoramiento.
Se es infiel
cuando atentas contra la propiedad
de quien cree que le perteneces.
Mi amiga,
mi novia,
mi esposa.
mi amante.
Encuentro de una noche
a cambio de unas monedas.
¿y tú qué eres?
cuerpo alquilado
propiedad de nadie
y contra nadie atentas.
Infidelidad
sueño y deseo
que desde el otro
te es negado. @

Lingüística aplicada y educación intercultural bilingüe

*Lucina García García**
lucinagarcia58@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Lo que aquí presento es una breve reflexión acerca de la pertinencia y necesidad de considerar y aplicar los conocimientos que se producen desde el ámbito de la lingüística en el campo de la educación; ya que lengua y educación es un binomio inseparable, sobre todo, en el área que se refiere a la educación intercultural bilingüe.

Pero ¿qué lingüística o qué perspectiva lingüística es pertinente? Este cuestionamiento será aclarado a través de analizar cuáles son los puntos de conflicto durante la aplicación de un modelo de educación intercultural bilingüe (EIB).

La lengua como elemento que posibilita la interacción comunicativa está presente casi de forma natural desde el inicio de las actividades socio-culturales del ser humano. En este sentido, el fenómeno lingüístico aparece desde siempre en la vida de los sujetos, por tanto, al tratar de explicar cualquiera de las manifestaciones propias de los grupos socio-culturales, la lengua como expresión semiótica se manifiesta de forma evidente. De allí la enorme necesidad de tomarla en cuenta para explicar su funcionamiento en y desde los diversos contextos comunicativos y sus usos pragmáticos. De otra parte, como constituyente fundamental de procesos culturales, entre otros, las cuestiones referidas al ámbito educativo.

Es precisamente en este sentido, que en el campo de la educación intercultural bilingüe las explicaciones lingüísticas resultan o son una parte imprescindible para dar cuenta de lo que ocurre o debería suceder en y durante el proceso educativo que hemos señalado antes.

* Maestra en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Profesora de la UPN Ajusco. Adscrita al Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad. Cuerpo Académico Educación Intercultural Bilingüe. Responsable de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN Ajusco.

Sobre todo porque estamos hablando de una situación en donde entran en interacción y se conjugan dos sistemas lingüísticos y al menos dos culturales. Si como sabemos la ciencia lingüística aborda y produce desde sus diferentes campos o áreas elementos que conciernen a la lengua, entonces podemos afirmar que es necesario convertir todos estos conocimientos en lineamientos pedagógicos, utilizando un lenguaje académico sencillo y práctico.

Por tanto, el profesional que desee formarse en el campo de la educación intercultural bilingüe deberá entender e interpretar, para traducir y convertir los conocimientos producidos por los especialistas en el campo de la lingüística.

En este aspecto, deseo señalar de manera enfática que aquí planteo el término de traducción en un sentido transtextual; es decir, más allá de poner las palabras de una lengua en otra, se trata de convertir y transformar un texto, lo que se está diciendo o escribiendo o actuando comunicativa y culturalmente, en y desde la ciencia que los produce, en este caso la lingüística, en explicaciones pedagógicamente didácticas, que den cuenta de un conocimiento lingüístico. Este entendimiento tendrá que ser general más que específico, deberá sobre todo comprender los sustentos que llevan a las explicaciones tanto desde el punto meramente descriptivo de la lengua como aquellas que conciernen a los sujetos que las hablan, es decir, las cuestiones de tipo socio-cultural.

Bajo estas premisas, deseo señalar que concibo que es justamente desde esta perspectiva, que lo idóneo es plantear una lingüística aplicada para la educación intercultural bilingüe, más que una simple lingüística, en el sentido más tradicional del término.

EL ÁMBITO DE LO LINGÜÍSTICO Y EL CAMPO EDUCATIVO

En sentido estricto, la lingüística aplicada alude al abanico de tareas cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación que tiene que ver con el mismo, dentro de un marco académico, con una metodología basada fundamentalmente en la lingüística como ciencia pero, sobre

La lingüística aplicada alude al abanico de tareas cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo, con una metodología basada fundamentalmente en la lingüística como ciencia, pero sobre todo, la inclusión de otras disciplinas. En el campo de la educación intercultural bilingüe, las explicaciones lingüísticas son una parte imprescindible para entender el fenómeno educativo en cuestión. Temas como bilingüismo, procesos de aprendizaje de niños bilingües, enseñanza de L1 o L2 o alfabetización, pueden entenderse mejor si se buscan explicaciones de manera interdisciplinaria.
Palabras clave: educación intercultural bilingüe, lingüística aplicada, competencia lingüística, competencia comunicativa, lengua materna, segunda lengua, diversidad sociolingüística, bilingüismo, planificación idiomática, pedagogía intercultural bilingüe.

Applied linguistics refers to the range of tasks aimed at solving problems related to language or facing any concerns about it, with a methodology based mainly on linguistic science, but above all, the inclusion of other disciplines. In the field of intercultural bilingual education, linguistic explanations are an indispensable part to understand the educational phenomenon in question. Issues such as bilingualism, learning processes of bilingual children, teaching of L1 or L2, or literacy can be better understood if interdisciplinary explanations are sought.

todo, más la inclusión de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo, en el caso de ésta la disciplina o área es el campo de la educación.

Así, traducir de una lengua a otra el desarrollo de los sistemas de escritura, las listas de términos para ayudar a la traducción, el análisis de los textos y su afianzamiento, los modos de aprender otros idiomas, etcétera, son solo algunos de los campos en donde se habla de enfoques desde la lingüística aplicada.

En la actualidad, la lingüística aplicada se mueve entre una compleja dimensión técnica y una no menos complicada dimensión social. Bajo dichas circunstancias, la aplicación de los conocimientos derivados de la investigación sobre el fenómeno lingüístico y los producidos por otras áreas de estudio con las cuales tiene una estrecha vinculación, podrán ser aplicados de forma más eficaz. Desde esta perspectiva, todavía hay mucho quehacer en este mundo globalizado y diverso. Su visión tendrá que ser la de promover el estudio del lenguaje para ayudar a alcanzar metas educativas, laborales y sociales, por medio de una comunicación más eficaz, desarrollando y perfeccionando actividades de información masiva, investigación en aspectos prácticos, los cuales servirán para el desarrollo de instrumentos concretos que apoyen la realización de programas relacionados con la o las lenguas, así como de formación de recursos humanos. En todos estos aspectos es indudable que deberán participar, fundamentalmente los profesores, educadores, los administradores escolares y todos aquellos sujetos que de una u otra forma se relacionen profesionalmente con el campo en cuestión.

LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCATIVA DIVERSA, UN CONTEXTO DE CONFLICTO

Al enfocar la problemática cultural y lingüística en el caso de las poblaciones indígenas, nos encontramos con que los maestros, pero también aquellos profesionistas en el campo de la educación, que no reciben una formación permanente y un crecimiento profesional y a quienes no ayudamos a desarrollar su creatividad y competencia para responder constantemente a situaciones nuevas, no están preparados para situarse en un contexto cultural y lingüísticamente diferente, complejo y diverso como el que caracteriza a la gran mayoría de situaciones latinoamericanas. En particular, en el caso de los profesores que laboran en el medio indígena, por ejemplo, no saben cómo actuar en un aula de alumnos que pertenecen a contextos culturales y lingüísticos variados, entre otras cosas, porque en las instituciones de formación docente durante mucho tiempo se ocultó la diversidad y se silenciaron los idiomas indígenas, entre otros aspectos estructurantes de nuestra realidad.

Además, aun cuando muchos de los maestros que trabajan en zonas indígenas hablan el idioma de estas poblaciones y, en cierto sentido, son copartícipes del horizonte cultural de sus alumnos, su actuación en el aula difiere muy poco o nada de lo que los maestros hispanohablantes y culturalmente no indígenas hacen. El problema está en que ni los unos ni los otros tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su propia condición sociocultural y sociolingüística, ni tampoco analizar la de sus alumnos. Por lo demás, en su formación rara vez discutieron conceptos como los de opresión cultural y homogeneización lingüística-cultural, ni consideraron como tema de análisis, por ejemplo, el rol de la escuela en la construcción de la autoestima y de la identidad, la diversidad sociocultural o el papel que tales aspectos tienen en la construcción de los aprendizajes de los educandos.

Una vez convertidos en profesionales, los educadores, así como quienes los supervisan y orientan, imbuidos del mismo afán homogeneizador del sistema, tradujeron esto mismo en sus prácticas escolares. Y es que ellos han vivido dos veces en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como profesionales de la educación. Esto explica por qué tantos docentes, siendo bilingües, rechazan la puesta en práctica de una educación bilingüe. Han

internalizado la visión que los otros tienen de ellos y la han convertido en su propia percepción de la situación educativa: la desvaloración y escisión lingüística y cultural se ha convertido en su paradigma pedagógico en plena concordancia con la práctica e ideología educativas oficiales vigentes.

Por otra parte, también es necesario recordar que la situación lingüística latinoamericana dista mucho de ser uniforme, siendo más bien posible ubicar las distintas situaciones sociolingüísticas en un continuo que va de más a menos conocimiento, manejo y uso de una lengua indígena, a otro polo caracterizado por el mayor o menor conocimiento, manejo y uso de la lengua dominante (el español). En el mismo plano, se presentan situaciones en donde las comunidades lingüísticas muestran un mayor o menor aprecio y autorreconocimiento como sujetos hablantes de una de estas lenguas originarias.

La situación es de tal complejidad que es posible encontrar comunidades e individuos monolingües castellano hablantes, monolingües en lenguas indígenas y bilingües en diverso grado, con mayor o menor conocimiento y manejo de uno de los dos o más idiomas hablados. También existen situaciones verdaderamente plurilingües, en las cuales los sujetos hablan más de dos lenguas indígenas para poder resolver sus problemas de comunicación cotidiana.





Son estas las llamadas regiones interétnicas. Algunas regiones de Guerrero, Veracruz y Oaxaca, presentan esta característica. A esto habría que sumar las poblaciones que se encuentran fuera de sus regiones de origen y que se han convertido en inmigrantes en las grandes ciudades.

Los niños indígenas, al igual que todos los del mundo, llegan a la escuela a los seis o más años, con un capital lingüístico y un bagaje de experiencias de aprendizaje relacionado con el mundo de la comunicación que la escuela ha decidido no aprovechar, sino más bien ignorar. No está demás recordar que es entre la población indígena donde normalmente se concentran indicadores que dan cuenta de la ineficiencia de nuestros sistemas educativos. Se correlaciona así el trinomio pobreza y pertenencia indígena, malos resultados escolares. Difícilmente logra visualizarse la estrecha relación entre el uso de la lengua de comunicación en la en-

señanza y los niveles de aprovechamiento. Es decir, no se ve la vinculación entre la necesidad de enseñar en la lengua materna de los educandos y los buenos resultados que se puede obtener con esto. En este caso, no se vislumbra la pertinencia de acceder a la comprensión del fenómeno del bilingüismo en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

LA LINGÜÍSTICA APLICADA EN EL CAMPO EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE

Hasta hace poco, el énfasis de la educación bilingüe solo estaba puesto en cuestiones de índole puramente lingüística, pero totalmente desvinculadas de otras áreas del conocimiento. Estos buscaban justificar desde la descripción de los elementos estructurales de una lengua, entre otras cuestiones, la pertinencia de las propuestas de alfabetos o las gramáticas, y, por tanto, del desarrollo de metodologías y materiales educativos que apoyasen la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna, y del castellano como segunda lengua (L2).

Esta inclinación se vio fortalecida por la insuficiente información y conocimiento acumulado sobre las lenguas y las culturas indígenas y la carencia de información pedagógica relevante, motivada tal vez por la ausencia inicial de pedagogos en estos menesteres. También considero aquí escasa información sobre la situación del fenómeno del bilingüismo, su adquisición y desarrollo.

Durante las últimas dos décadas, se han desarrollado investigaciones diversas que permiten afirmar que existe claridad y sustento respecto a algunos postulados básicos que ha hecho suyos la EIB, fundamentalmente en América Latina.

Cuestión relevante de estos planteamientos es que han surgido como resultado de tener una mirada diferente del uso de los estudios propiamente lingüísticos y su aplicación al trabajo educativo; entre ellos cabe señalar:

1. La situación del bilingüismo y sus características

El hecho de que el bilingüismo infantil no constituye ningún problema para el aprovechamiento académico de los niños indígenas, ni menos aún para la adquisición de una L2; de ahí que la idea que sugería concentrar los esfuerzos en una sola lengua –la de prestigio y segunda– no tiene validez empírica.

Las ventajas cognoscitivas, afectivas y educacionales que resultan del uso escolar de la lengua que mejor conoce el educando –la de uso predominante– en el aprendizaje de la lengua escrita. Esto rige tanto para el educando monolingüe de habla vernácula como para aquel en proceso de bilingüismo; es decir, es más fácil y más eficiente aprender a leer y escribir en la lengua que uno conoce y que es más usada en la comunicación cotidiana, si lo que queremos lograr es una lectura comprensiva y una escritura creativa.

La necesidad de una fase oral de aprendizaje anterior a la lectura y escritura en una lengua diferente a la predominante; es decir, es importante el manejo oral en una lengua para el aprendizaje de la lectura y la escritura en ésta. Desafortunadamente, la tradición y práctica escolar con educandos indígenas en América Latina desconoce este principio, confunde alfabetización con castellanización, por ejemplo, y obliga a los educandos a aprender a leer y escribir a través de un idioma que no conocen ni hablan lo suficiente: el español. De ahí los malos resultados obtenidos, esto es: el persistente analfabetismo funcional y, a lo más, una lectura mecánica y memorística. Es por eso que los programas de educación bilingüe sostienen la importancia de la enseñanza previa del castellano oral, a fin de que los niños aprendan a hablar la segunda lengua, por lo menos parcialmente, antes de pasar a leerla y escribirla.

Las ventajas de un bilingüismo aditivo. Las investigaciones demuestran que el manejo de dos sistemas lingüísticos va asociado a una mayor flexibilidad cognitiva y al uso descontextualizado del lenguaje en general.

La estrecha relación-interdependencia entre el desarrollo lingüístico precedente, en la L1, y el ulterior, en una L2. Como Cummins (2002) señala, el nivel de conocimiento de la segunda lengua que tiene un niño bilingüe es casi igual al tipo de competencia que el propio sujeto ha alcanzado en lengua materna, al momento de comenzar su exposición a la L2.

Este principio se basa en la hipótesis de la existencia de una competencia lingüística común, subyacente a ambas lenguas, según esto, la experiencia en uno de los dos idiomas promueve el desarrollo de la competencia implícita en ambas y, por tanto, redunda en beneficio del aprendizaje de la L2. Esta competencia permitiría al educando en proceso de convertirse en bilingüe, transferir o aplicar capacidades, estrategias, habilidades y destrezas lingüísticas desarrolladas a través de una lengua al uso de la otra.

La existencia de un nivel umbral de adelanto en un segundo idioma que los sujetos deben lograr, antes de estar en capacidad de participar activamente en el desarrollo de clases transmitidas en el nuevo idioma y de desplegar operaciones lógico-cognoscitivas en él. Esta distinción es sumamente importante para el desarrollo de programas educativos con niños en proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pues a menudo se piensa que basta con que los educandos aprendan a comunicarse socialmente en la nueva lengua.

Investigaciones recientes demuestran que no es suficiente que el umbral esté más allá, sino lo que se busca es que la persona utilice la segunda lengua también para desarrollar operaciones cognoscitivas complejas. De ahí que se insista en la necesidad de recurrir a la lengua materna de los educandos por el mayor tiempo posible durante la vida escolar. De esta manera, podrá incrementar sus capacidades lingüísticas hasta en los más altos niveles de abstracción, recurriendo a la lengua que mejor conoce y usa para luego transferir estas capacidades al contexto de la lengua que aprende, es decir, la L2.

Algunos resultados obtenidos en este sentido demuestran que, en general, la competencia comunicativa en la segunda lengua, por debajo de este umbral, basta para la comunicación social cara-a-cara, pero resulta insuficiente para que el educando participe con éxito en situaciones formales de comunicación de tipo académico-cognoscitivas.

El uso de la L2 como lengua de educación en el desarrollo de competencias en áreas curriculares no lingüísticas contribuye al aprendizaje de la L2. El uso de la lengua indígena en la escuela coadyuva a la restitución de vínculos comunicativos fluidos entre los educandos y los sujetos adultos mayores de la comunidad; siendo estos los depositarios de los conocimientos comunitarios, resulta importante este vínculo.

2. Hacia una pedagogía intercultural y bilingüe

Un aspecto importante en todo programa de educación bilingüe y una variable que, si bien no aislada, incide en los resultados, es la formación del profesional de la educación en su quehacer como mediadores entre quienes imaginan las innovaciones y los beneficiarios de las mismas. La formación, por lo general, enfatiza el uso de los métodos y materiales educativos elaborados por los proyectos, en tanto se espera que, a través del conocimiento y uso de los mismos, los sujetos se apropien gradualmente de la pedagogía bilingüe.

Sin embargo, la preparación, más que acción destinada a asegurar la formación y perfeccionamiento permanente de los profesionistas, ha sido considerada como una actividad funcional que responde únicamente al desarrollo de cada proyecto específico. De ahí la insatisfacción, casi generalizada, con los resultados de la formación fundamentalmente de los maestros en servicio, y con lo poco que a través de ella es posible hacer para satisfacer realmente las necesidades de formación de los docentes y formadores de estos. No obstante, pocas veces los programas de EIB se han planteado la necesidad de incidir verdaderamente en la formación inicial de maestros y de recursos humanos en general.



Es por ello que ahora se reconoce que una de las más serias limitantes de la educación bilingüe es, precisamente, la carencia de recursos humanos en la cantidad y calidad necesarias para implantar la nueva propuesta educativa. Es debido a esto que la formación inicial de maestros en y para las zonas indígenas en las que hay hablantes de una lengua o varias lenguas indígenas, comience a ser vista como prioritaria y empiecen a surgir programas de formación de maestros para las distintas situaciones que deberían atender. Sin embargo, es preciso reconocer que la oferta de cursos de formación y capacitación en disciplinas relacionadas con la implantación de programas bilingües, resulta todavía insuficiente para atender las necesidades de cualquier país que cuente con una considerable población originaria.

3. Planificación lingüística-educativa

En lo referente a planificación, se necesita contar igualmente con profesionales capaces de aprovechar los resultados de investigación para plantear y programar acciones, sobre todo en dos ámbitos específicos: la planificación idiomática o lingüística y la planificación educativa. Es decir, la EBI, en tanto actividad que afecta el destino de las lenguas involucradas como a los educandos a los que forma, impone cierto nivel de toma de decisiones que requiere de personas con competencias específicas. Tales decisiones, en lo lingüístico, tienen que ver con tareas de gran alcance sociopolítico como la normalización de las lenguas vernáculas, pasando por su codificación, gramatización y normatización, elaboración de materiales educativos, etcétera; y, en lo educativo, con cuestiones como las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, las necesidades básicas de formación y capacitación de los docentes, la orientación de los programas, el diseño curricular. Las primeras, trabajo fundamental de la lingüística aplicada; lo segundo, concierne a la pedagogía intercultural, campo que también, como lo hemos venido diciendo, es urgente construir de forma mucho más convincente y sistemática.

4. Formación lingüístico-pedagógica

En lo tocante específicamente a las necesidades de formación profesional, se requiere sobre todo de maestros con las competencias necesarias para asumir los múltiples desafíos, entre ellos la necesidad de construir y configurar una pedagogía intercultural y bilingüe y de innovar y transformar permanentemente su práctica pedagógica. Para ello deberán estar en posibilidad de dirigir el aprendizaje de y en lengua materna y de y en una segunda lengua, aprovechando las lenguas como elementos de la cultura subordinada y de la hegemónica y la cotidianidad como recursos pedagógicos que permitan un desarrollo integral del educando.

Parte de esa investigación pedagógica y cultural incluye la descripción, comprensión y análisis de aquellos contextos en los cuales se usa más de un idioma en la comunicación cotidiana. Todo esto está relacionado con el conocimiento y la competencia profesional para entender las características inherentes a los idiomas involucrados, así como

las condicionantes culturales y sociales que regulan su funcionamiento y uso.

La formación inicial, por ello, debe incluir áreas de formación y actividades específicas que estimulen la toma de conciencia y el desarrollo en el maestro en formación de una sensibilidad especial respecto de la diversidad sociolingüística y de los diversos tipos de bilingüismo que es posible encontrar en una región, en una comunidad, e incluso en una misma aula y en una misma familia.

El profesionista de EIB debe ser consciente de esa amplia diversidad de manejos y conocimientos idiomáticos que el término bilingüe incluye. Insisto en este punto, dado que por la tradición homogeneizadora, a menudo contrastamos una situación monolingüe a otra bilingüe, olvidándonos de toda la gama de situaciones de bilingüismo que es posible encontrar al interior del continuo.

Es precisamente esta diversidad de bilingüismos la que exige respuestas educativas diferenciadas que den cuenta del punto de partida cabal de los educandos indígenas. Para ello, el educador deberá desarrollar conocimientos y competencias que le permitan conocer el tipo de bilingüismo con el cual inician los estudiantes su escolaridad, a fin de diseñar las estrategias lingüístico-pedagógicas correspondientes que forman parte de esa pedagogía diferente y hecha a la medida de los niños indígenas y de las sociedades de las cuales forman parte.

COMENTARIOS FINALES

Sabemos, porque la realidad así lo ha demostrado, que no es posible abordar el campo educativo intercultural sin tomar como referente las cuestiones lingüísticas, aun cuando éstas, para muchos, no sean consideradas el eje que lo fundamente. Lo que hemos señalado en estas líneas nos lleva a reafirmar la necesidad de ubicar los conocimientos de la lingüística y los que resultan de su relación con otras disciplinas, desde y para una aplicación; lo que aquí denominamos como lingüística aplicada, siempre y particularmente en su relación con el campo de la educación, la intercultural bilingüe. Afirmamos que solo la comprensión de los fenómenos lingüísticos en y desde su configuración socio-cultural, podrá dar cuenta efectiva con resultados positivos en la educación intercultural bilingüe. @

REFERENCIAS

Libros

Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, España: Ariel.

Bello, P. *et al.* (1998). *Didáctica de las segundas lenguas, estrategias y recursos*. Madrid, España: Santillana.

Bryam, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía.* Madrid, España: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía.* Madrid, España: Morata.

Hamel, Rainer E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En Bein, R. y Born, J. (eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 143-170.). Buenos Aires, Argentina: UBA.

Hernández Sacristán, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa: introducción a la pragmática intercultural.* Barcelona, España: Octaedro.

Revistas

López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación* (13), 47-98. Biblioteca virtual. Organización de Estados Iberoamericanos.

Merino Fernández, J. y Muñoz Sedano, A. (1998). Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación* (17), 138-163, mayo-agosto. Biblioteca virtual. Organización de Estados Iberoamericanos.

Moya, R. (1997). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación* (13), 129-155. Biblioteca virtual. Organización de Estados Iberoamericanos.

La comprensión de la naturaleza social de la cognición humana

Una interpretación desde el enfoque del aprendizaje situado

*Laura Ayala**
layala60@msn.com

El desarrollo humano ha sido estudiado desde las relaciones entre las actividades de los individuos y las características particulares de sus contextos, al considerar tanto a la educación como a la naturaleza como necesarias (Rogoff, 1993); aunque algunas teorías se han centrado en alguno de estos dos aspectos, ya sea colocando el énfasis en lo individual, o bien, en lo contextual.

En el primero encontramos como posición vigente y de gran envergadura, los trabajos de la psicología psicogenética; mientras que en el segundo estaría la posición sociocultural, los planteamientos de la cognición situada y la tendencia progresista de John Dewey.[1]

Dado el énfasis en lo individual, los trabajos de Jean Piaget muestran una tendencia hacia la comprensión del desarrollo de la cognición en los niños, más que en las explicaciones que el niño otorga a su medio. Es con base en ello como comparto la idea vertida por Rogoff cuando afirma que: "Piaget asumió que las actividades cognitivas del niño son comunes a diferentes problemas, sin que sea necesario considerar lo específico de cada problema" (1993, p. 27).

Sin embargo, existen un conjunto de perspectivas,[2] entre ellas la cognición situada y el aprendizaje experiencial, que contradicen dicha postura y que, por el contrario, enfatizan la importancia de la imbricación entre aprendizaje, actividad y contexto. Ante tal posición Rogoff afirma, de manera contundente, que:

* Maestra en Pedagogía por la UNAM. Adscrita al Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la UPN.

[1] Cabe advertir que la posición sociocultural no otorga importancia al aprendizaje como un acontecer en el propio individuo, sino que advierte cómo la situación y, por ende, la experiencia están permeando su propio pensamiento, es decir, existe una disyunción entre pensar, hacer, sentir y la situación contextual.

[2] Según Díaz Barriga, la cognición situada ha sido trabajada por diferentes autores y asume distintas formas y nombres como: participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo o aprendizaje artesanal (2003, p. 2).

> […] un análisis de lo cognitivo y del contexto precisa que las características de la tarea y del acto cognitivo se examinen a la luz de la meta de la actividad y de su contexto interpersonal y sociocultural. El propósito del pensamiento es actuar eficazmente; las actividades se orientan a una meta (implícita o explícitamente), de acuerdo con una definición social y cultural de las metas y los medios mediante los cuales abordar los problemas (1993, p. 30).

Con base en esta orientación también encontramos los trabajos de Säljö y Wyndhamn, quienes sostienen cómo "las actividades cognitivas son pues aspectos inseparables de los muchos proyectos y actividades concretas y abstractas en que participan las personas en su vida diaria" (2001, p. 353). O bien los de John Dewey, cuando hace referencia a que toda persona crece y se desarrolla en función de un conjunto de experiencias, las cuales intervienen en sus formas de representar el mundo, de actuar en él y de transformarlo (Dewey, 2004).

Tal replanteamiento, ha traído un conjunto de modificaciones con respecto a cómo entender el aprendizaje en general, y el aprendizaje escolar en específico. De ahí que el presente artículo tenga como objetivo mostrar la relevancia del aprendizaje situado en los aprendizajes de los alumnos. Tal intención es relevante, pues se parte del supuesto de que el maestro planifica, concretiza y evalúa el aprendizaje, en función de la representación que tiene sobre él, y cómo dicha representación recae, inevitablemente, en el tipo de aprendizaje que promueve con los alumnos.

En este artículo se comparte la premisa establecida por la cognición situada que subraya la concepción de la imbricación entre aprendizaje, actividades y contexto. Ello con la intención de mostrar la importancia que tiene dicho enfoque en y para el aprendizaje escolar. Así mismo se hace hincapié en cómo el aprendizaje situado puede orientar al maestro en la reflexión de sus propias concepciones y, por lo tanto, en la forma como planea, concretiza y evalúa las actividades escolares para lograr aprendizajes significativos y promover las competencias pertinentes en sus estudiantes.

El artículo tiene la intención de mostrar la importancia que tienen la cognición situada en los aprendizajes, específicamente el vínculo que existe entre aprendizaje, actividad y contexto. Se presenta un ejercicio realizado en clase, con estudiantes de educación indígena para mostrar cómo los aprendizajes que se obtienen en la escuela responden a lógicas de construcción que están muy alejadas de formas de reaccionar en situaciones de la vida diaria. Se invita a los profesores a crear puentes entre aprendizajes que se establecen en la escuela y en las propias comunidades.
Palabras clave: cognición situada, educación indígena, enfoques del aprendizaje.

The article intends to show the importance of situated cognition in learning, specifically the link between learning, activity and context. An exercise done in class with Indigenous Education students is presented, to show how the learning obtained in the school is derived from a logical construction that is too far apart from ways of reacting in situations of daily life. Teachers are invited to create bridges between learning established in the school and in the communities.

Para dar forma a tal intención, se han estructurado las ideas en función de tres grandes tópicos:

a) Concepciones de aprendizaje: enfoque cognitivo clásico *vs*. enfoque de la práctica situada
b) ¿Cuál es la imbricación entre aprendizaje-actividad-contexto?
c) Aprendizaje, actividad y contexto: rasgos del aprendizaje situado.

CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE: ENFOQUE COGNITIVO CLÁSICO *VS.* ENFOQUE DE LA PRÁCTICA SITUADA

Distintos autores (Dewey, 2004) han elaborado un conjunto de críticas a la educación formal, específicamente relacionados con el aprendizaje escolar, lo que muestra la casi inexistencia que existe entre la escuela y la comunidad.

Así mismo han habido innovaciones curriculares apoyadas en los avances de las distintas disciplinas que abordan el problema educativo.

Entre las aportaciones curriculares está la contribución que hace Baquero (2002) en relación con dichas concepciones de aprendizaje que subyacen entre los enfoques cognitivos clásicos y los de la práctica situada.

Aunque la práctica situada es extensa para este tipo de publicación, me parece adecuada introducirla ya que presenta los rasgos relevantes de cada una de ellas de una manera precisa e ilustrativa. El cuadro es el siguiente:

Cuadro 1.
El aprendizaje en los enfoques socio-culturales y cognitivos clásicos: características comparadas

Enfoques cognitivos clásicos **El aprendizaje:**	***Enfoque de la práctica situada*** **El aprendizaje:**
1. Es un fenómeno mental. 2. Es un proceso centralmente individual. 3. El contexto es entendido como un "recipiente" estable de los procesos individuales. 4. Es un proceso relativamente homogéneo (varía solo en cantidad o en la capacidad de los sujetos). 5. El conocimiento aparece como un cuerpo de saberes estable. 6. El aprendizaje consiste en la adquisición o transferencia estable de cuerpos de conocimiento estable. 7. Hay una unidimensionalización del aprendizaje: se le entiende como un proceso eminentemente de cambio cognitivo. 8. Puede concebirse como una actividad diferenciada y de productos predecibles.	1. Involucra tanto los procesos mentales como corporales: está centrada en la acción. 2. El aprendizaje, como el conocimiento, se produce en el seno de un funcionamiento intersubjetivo: está distribuido entre los sujetos. 3. El contexto posee relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto: sujeto y situación son una unidad. 4. Es un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones. 5. El conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa. 6. El aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. 7. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento, la acción de un modo inescindible. 8. El aprendizaje es un componente natural de las actividades culturales y sus productos; si bien no son azarosos, no son –ni es deseable que sean– predecibles en detalle.

Fuente: Baquero (2002, p. 72).

Como se observa en el cuadro comparativo, se advierte en la posición clásica un acento en la individualidad del ser humano y específicamente en el desarrollo cognitivo, alejado de la actividad que puede desarrollar en un momento dado y en un contexto específico.

Por su parte, la posición situada, explica el aprendizaje en la imbricación individuo-actividad-contexto; en la cual es a partir de la actividad que toma sentido el pensamiento y la acción; es decir, el pensamiento se utiliza y se desarrolla para resolver problemáticas específicas que aparecen en la propia actividad. De ahí que el aprendizaje sea "inseparable del contexto, desde el que surge y en el que se utiliza, y de la actividad en la que el aprendiz participa" (Lacasa, 1993, p. 14). Son, pues, los adultos quienes estructuran y organizan las actividades a realizar, haciendo el papel de mediadores y ofreciendo responsabilidades cada vez de mayor envergadura a los menores; también, claro está, ejercen sus formas de interacción con los adultos. Tales actividades no son azarosas, sino que están relacionadas con las metas de desarrollo que los propios grupos sociales estiman como necesarias y son los adultos responsables de introducir a los menores, tanto en la actividad en sí misma como en el uso de instrumentos que deben de ir dominando.

El vínculo entre aprendizaje, actividad y contexto es típicamente ilustrado por Muchavisoy y Narciso (1997) cuando explican cómo el trabajo para los nativos del Valle de Sibundoy,[3] es una forma de transmitir conocimiento e identidad. Para tal propósito relatan las actividades que realizan los niños en la chagra[4] o huerta tradicional y cómo los adultos, como mediadores, los van acercando en un proceso de participación guiada a que realicen la actividad con cierta autonomía, con el propósito de heredar los conocimientos, las habilidades y la propia cosmovisión que los identifica y que sus antepasados les han enseñado de generación en generación.

Es así como los padres llevan a sus hijos a la chagra y los van incluyendo en los diferentes trabajos comunitarios (siembra, limpieza, poda, cosecha). Los adiestran en la utilización de instrumentos, primero utilizan objetos de madera (para que no se hagan daño) con los que simulan la actividad a desempeñar; cuando poseen determinada pericia en el manejo de los mismos, reciben herramientas de metal que ya no son útiles para los adultos y con ellas comienzan a trabajar en actividades sencillas; finalmente, utilizan herramientas propias de los adultos para dicha actividad. Con ello, no solo aprenden a realizar las actividades propias de la chagra, sino que en dicho proceso los menores aprenden "los distintos saberes sobre las leyes naturales, sobre la madre tierra, clases de plantas alimenticias y medicinales, clases de semillas, influencia del tiempo lunar, las formas de cosechar los frutos" y muchas cosas más. (Muchavisoy, 1997, p. 67).

[3] Esta comunidad está ubicada en Putamayo, Colombia.

[4] Las chagras o huertas son espacios donde se organizan los cultivos alimenticios y medicinales, por lo que hay que cuidar la flora silvestre para mantener un equilibrio entre la naturaleza y los seres vivos.



¿CUÁL ES LA IMBRICACIÓN ENTRE APRENDIZAJE-ACTIVIDAD-CONTEXTO?

Como se ha venido argumentando, en la actualidad existe una crítica en relación con el aprendizaje descontextualizado que se ofrece en las escuelas. Los teóricos de la cognición situada advierten tal problemática y ofrecen un planteamiento prometedor.

Para tal enfoque, "el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad" (Díaz Barriga, 2003, p. 19), por tanto la apropiación del conocimiento[5] debe destacar la importancia de la actividad y el contexto en los procesos de aprendizaje, en los que aprender y hacer son aspectos imbricados y conformados por la situación que los envuelve.

Para ejemplificar dicha premisa, muestro un ejercicio realizado en clase[6] y que está inspirado en el trabajo realizado por Säljö y Wyndhamn[7] (2001). Éste tiene la intención de mostrar la *humanización* que existe en la mente del niño (2001, p. 353). Esta expresión es utilizada por Luria cuando afirma: "no debemos buscar los orígenes de la actividad consciente y el comportamiento 'categórico' en los vericuetos del cerebro humano o en las profundidades de su espíritu, sino en las condiciones externas de la vida" (citado en Säljö y Wyndahamn, 2001, p. 354).

El texto de dichos autores es muy interesante, pues muestra cómo la escuela es un ambiente formal que se ha establecido como otro "sistema de actividad […] que hasta cierto punto desarrolló reglas y tradiciones autónomas para la comunicación y la definición de fenómenos tales como el aprendizaje y la competencia" (2001, p. 354). De esta manera, las escuelas proporcionan actividades de aprendizaje que, muchas veces, difieren de los contextos usuales en donde éstas se manifiestan.

En ese sentido, los autores realizan un estudio empírico que ilustra perfectamente la comprensión de la naturaleza social de la cognición humana, en el cual se les solicita a los estudiantes que resuelvan el siguiente problema: ¿cuánto costaría enviar dentro de Suecia una carta que pesa 120 gramos?

Esta misma consigna, reformulada para el caso de México,[8] fue utilizada para mostrar a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI)[9] cómo

[5] Entiéndase por éste la apropiación por parte del alumno del conjunto de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos y no solo de información.

[6] Este ejercicio se realizó con estudiantes de la LEI de la UPN, en el ciclo escolar 2012-II.

[7] Cabe resaltar que el trabajo de dichos autores es mucho más vasto. Yo solo recuperé el problema que ellos presentan, pero de ninguna forma hice uso de la metodología.

[8] Cabe advertir que se hicieron modificaciones en relación con los costos, es decir, se utilizaron los pesos.

[9] Esta carrera se imparte en la UPN. Los estudiantes proceden de varios pueblos indígenas de México.

existe una imbricación entre el pensamiento, la actividad y el contexto, así como la importancia de considerar el aprendizaje experiencial.

Cabe señalar que los estudiantes de la LEI nunca habían tenido la experiencia de utilizar el correo convencional y, por lo tanto, nunca habían enviado una carta o un paquete. Los datos que se les ofrecieron fueron los siguientes:

Cartas Servicio nacional Cartas simples (y postales)	
Peso máximo en gramos	Costo en pesos
20	2.10
100	4.00
250	7.50
500	11.50
1,000	14.50

Tabla presentada por Säljö y Wyndhamn (2001) y representada en pesos.

Cabe advertir que el total de los estudiantes visualizaron este asunto como un problema abstracto, que debía resolverse en función de los cánones aprendidos en la asignatura de matemáticas.

La mayoría lo resolvió en función de dos patrones que a continuación muestro:

Grupo A:

El costo es de $6.10 pesos debido a que una carta que pesa 20 gramos cuesta $2.10; y otra que pesa 100 gramos cuesta $4.00. Por lo tanto 2.10 + 4 = $6.10

Este grupo está formado por 10 estudiantes de la LEI.

Grupo B:

El costo fue de $4.80. Para obetener este resultado aplicaron la regla de 3 enseñada en la escuela primaria.

Este grupo está comprendido por dos estudiantes de la LEI.

Grupo C:

No hay una respuesta precisa. Los estudiantes advierten que no lo pudieron resolver.

Este grupo está conformado por dos estudiantes de la LEI.

Deseo aclarar que un estudiante del grupo C escribió algunos comentarios y preguntas, entre las que se destacan las siguientes:

- "Creo que faltaría decir a qué parte se manda, ya que creo que se cobra distinto".
- "Aparte sube el precio dependiendo de cuántos timbres ocupa y el peso que tiene".

Estos comentarios son relevantes y los incluyo pues muestran la idea de que a mayor distancia y peso, mayor será la aportación que se tendrá que pagar. Aun cuando el estudiante no llegó a un resultado, su acción refleja lo que ha experimentado en situaciones similares.

Como advierten Säljö y Wyndhamn, la forma de ofrecer una respuesta al problema presentado está fuertemente influida por el contexto. Como dicho proceso se presenta en la escuela, es lógico suponer que hay que utilizar los conocimientos brindados en el área de matemáticas; si a ello se agrega la poca o nula experiencia que tienen los estudiantes sobre los

...los estudiantes de la LEI nunca habían tenido la experiencia de utilizar el correo convencional y, por lo tanto, nunca habían enviado una carta o un paquete

envíos, el único recurso disponible es utilizar las estrategias escolares aprendidas para ello. Lo interesante es observar cómo todos los estudiantes utilizaron la tabla para generar mecanismos de solución y, sobre todo, cómo a pesar de que el estudiante reflexiona sobre cuestiones prácticas cuando se envía una carta por correo, no utiliza otras estrategias en el mismo proceso.

Quizás sería distinto si tal planteamiento se realiza en otro ámbito no escolarizado.

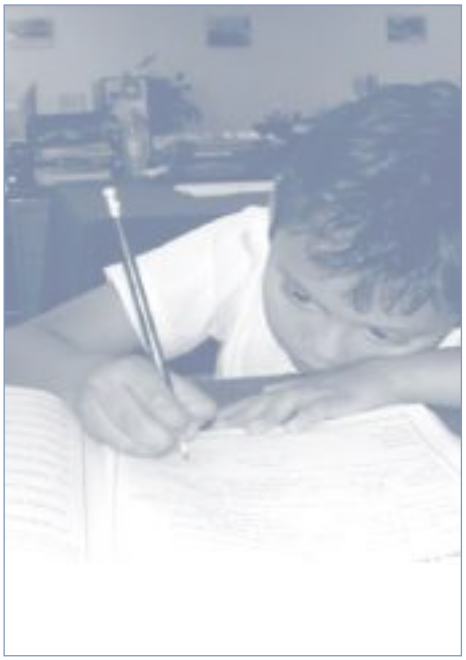
Muy probablemente, los entrevistados utilizarían otro tipo de estrategias para resolverlo, por ejemplo: preguntarle a una persona con experiencia; acudir directamente a la oficina y preguntar los costos y realizar preguntas al despachador para que resulte más económico el envío; o colocar incluso timbres de más, para asegurarnos de que la carta llegue a su destino; o bien, dado el interés para que la carta se entregue a su destinatario, tal vez sea prudente preguntar sobre formas de protección; por último, quizás a alguno se le ocurra escanear la carta y mandarla por correo electrónico; o bien, seleccionar una tarjeta virtual y sólo enviarla por internet.

Con ello lo que quiero mostrar es que las formas de pensar, sentir y actuar, están mediadas tanto por nuestras experiencias previas como también por el contexto en el que tiene lugar la situación. Como lo afirman Säljö y Wyndhamn: "el significado de una tarea no puede ser definido independientemente del contexto en que se la debe realizar y de las premisas que el individuo considera importantes para sus actos" (2001, p. 362). Los estudiantes tuvieron fuertes argumentos para resolver el problema de una determinada manera; argumento que hizo posible que seleccionaran procedimientos, recursos, actitudes y estrategias.

También cabe incluir que en la vida diaria los problemas de está índole no se estructuran ni de esta forma ni tampoco estamos obligados a resolverlos. En ese sentido Lave (1991) presenta un estudio muy interesante sobre las lógicas de pensamiento que utilizan las personas para seleccionar qué van a comprar en un supermercado. Para el caso que nos compete y, dada la experiencia personal, considero que las personas que desean enviar un paquete por un medio físico (aéreo o terrestre) utilizan estrategias distintas. Por ejemplo, cuánto dinero se posee y el peso del objeto o del mismo envoltorio; en caso de que sean varias cosas y no se cuente con el recurso necesario, la persona extraerá algun objeto o bien cambiará la caja por una más pequeña o un sobre. En fin, los problemas que se presenten pueden ser diversos, así como las formas de solucionarlos.

A MANERA DE CIERRE

Considero que es fundamental que tanto en el ámbito comunitario como en el escolar, los adultos reflexionen sobre las imbricaciones e implicaciones del vínculo aprendizaje-actividad-contexto; en el sentido de ofrecer a los menores oportunidades de aprendizaje, a través de las cuales los niños busquen soluciones a diferentes problemas que están suscritos en un contexto determinado, cuyas actividades demandan el uso de terminadas estrategias y de instrumentos específicos y en las que lo emocional, lo físico y lo actitudinal tienen un espacio.



Con ello, se buscan formas de encuentro entre los procesos utilizados en las actividades realizadas por la propia comunidad y los aprendizajes que los niños reciben en la escuela; de no reflexionar sobre ello, estaremos creando aprendizajes para resolver problemas específicamente escolares, con sus propias lógicas de construcción, que no contribuyan a comprender los conocimientos, saberes y construcciones que se derivan de participar en actividades comunitarias. @

REFERENCIAS

Libros

Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación.* Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2004a). *Democracia y Educación.* Madrid, España: Morata.

Lacasa, P. (1993). Prólogo. En *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona, España: Paidós.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica.* Barcelona, España: Paidós.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona, España: Paidós.

Säljö, R. y Wyndhamn, J. (2001). Resolución de problemas cotidianos en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento. En S. Chailkin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 353-367). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Revistas

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 57-75.

Fuentes electrónicas

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5* (2). Consultado el 6 de agosto de 2012 en: *http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html*

Muchavisoy, J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad (en línea). Recuperado de *http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105118909006*

Práctica docente bilingüe.* Un proceso de construcción y reconstrucción en aulas multiculturales

*Graciela Herrera Labra***
gherrera@upn.mx

PRESENTACIÓN

El presente artículo tiene como objetivo la construcción y reconstrucción de la práctica docente en un contexto socio-cultural diferente a la educación indígena escolarizada que se vive en las comunidades de pueblos originarios. Este objetivo responde a una experiencia docente en una escuela primaria urbana de la delegación Tlalpan, en el Distrito Federal.

La experiencia docente en aulas multiculturales se trabajó en dos años escolares (2010-2011 y 2011-2012) en la escuela primaria vespertina "Río Pánuco" de la demarcación. Experiencia que se coordinó con prestadores del servicio social y práctica profesional de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI). La experiencia se concretó en tres dimensiones: la observación, la descripción y la interpretación.

La observación es el primer acercamiento con el contexto y con el seguimiento de la práctica docente durante todo el proceso de intervención en la escuela. En este sentido, la observación se apoyó en el diario de campo que los estudiantes elaboraban después de su práctica docente, lo que se complementaba, a su vez, con videograbaciones que se hacían en cada sesión. Este fue el material de análisis que formó parte del contenido con el que se trabajó con los prestadores de servicio social y práctica profesional en un seminario-taller permanente.

La descripción nos ayudó a hacer un recorrido en el ámbito sociocultural de la población estudiantil con la que se trabajó en la escuela, lo que nos permitió, a su vez, ubicar la práctica docente en un contexto escolar urbano con aulas multiculturales. Esta descripción respondió

---

* Bilingüe hace referencia a la enseñanza de las lenguas indígenas en una escuela urbana de la delegación Tlalpan.
** Doctora en Pedagogía, egresada de la UNAM. Responsable del Cuerpo Académico Educación Intercultural Bilingüe, en la UPN. Docente de la Licenciatura en Educación Indígena desde 1985.

a un primer nivel de análisis de la práctica docente, lo que de alguna manera mostraba una totalidad observada en el aula. Es importante señalar que la descripción dentro de la observación no puede revisarse de manera aislada, porque ésta responde a aprendizajes situados en relación con el contexto de la diversidad cultural de la escuela de intervención, con descripción de aprendizajes situados que permitieron interpretar la práctica docente y las estrategias didácticas en aulas multiculturales.

La interpretación nos permitió integrar las dos primeras dimensiones como un momento de búsqueda para la construcción y reconstrucción de estrategias pedagógico-didácticas para aulas multiculturales acordes con las necesidades y características propias de la población escolarizada de la escuela "Río Pánuco". Desde esta perspectiva, la interpretación de la práctica docente se fincó básicamente en los referentes observados en su totalidad, al articularse esta interpretación con la formación profesional de cada uno de los participantes y con el contexto sociocultural de la escuela.

La interpretación de la práctica docente en aulas multiculturales atravesó por todos los pasos de un camino metodológico y epistemológico apoyado en el marco de la diversidad cultural y lingüística. De aquí que la interpretación implicó necesariamente la revisión, análisis e interpretación de los indicadores observados para la construcción y reconstrucción de estrategias didácticas para aulas multiculturales.

Entendemos las aulas multiculturales como un espacio de aprendizaje intercultural que promueve la aceptación de la diversidad cultural, el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva en relación con los integrantes del grupo, al establecer las diferencias de equidad cultural.

Este aprendizaje situado implica necesariamente propiciar la participación espontánea de cada uno de los integrantes, diferenciando las formas de razonar y expresar sus aprendizajes, saberes y prácticas culturales. A este respecto, podemos señalar el caso de dos niñas nicaraguenses, una de primer grado y otra de segundo grado, ambas hablantes

Este artículo responde a una experiencia docente en una escuela primaria urbana de la delegación Tlalpan, en el Distrito Federal. En esta experiencia participaron 22 estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena. Las aulas multiculturales son consideradas un espacio de aprendizaje intercultural que promueve la aceptación de la diversidad cultural, el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva en relación con los integrantes del grupo, al establecer las diferencias de equidad cultural. El puente articulador entre la práctica docente y las aulas multiculturales se apoyó en el "diálogo de saberes", lo que permitió la construcción y reconstrucción de las experiencias didácticas que buscaban e intentaban romper con prácticas docentes homogéneas en una aula multicultural.
Palabras clave: aulas multiculturales, diálogo de saberes, práctica docente, construcción y reconstrucción.



This article is derived from a teaching experience in an urban primary school from the Tlalpan Delegation, in Mexico City, in which 22 students of the LEI were involved. Multicultural classrooms are considered a learning space that promotes intercultural acceptance of cultural diversity, the strengthening of individual and collective identity in relation to the group, establishing the differences of cultural equity. The articulating bridge between teaching practice and multicultural classrooms was supported by the "knowledge dialogue", which allowed the construction and reconstruction of the learning experiences seeking and trying to break up with homogeneous teaching practices in a multicultural classroom.



de una lengua indígena;[1] cuando se enseñaban palabras, frases u oraciones en lengua indígena, intervenían expresando cómo lo decían ellas en su lengua, al inicio les daba pena y solo se acercaban con las estudiantes, en el recreo a intercambiar palabas, pero, poco a poco, fueron interviniendo en su grupo compartiendo cómo ellas lo decían y los demás integrantes del grupo lo repetían. Es importante destacar que estas niñas nicaraguenses mostraban más habilidad en el aprendizaje de la tercera lengua.[2]

La experiencia de intervención en esta escuela urbana llevó a los estudiantes de la LEI a apoyar su práctica docente en dos referentes fundamentales: el primero, con base en su condición como sujetos indígenas históricamente determinados y culturalmente diferenciados y, el segundo, por el contexto sociocultural urbano que se sustenta en un concepto educativo escolarizado diferenciado al contexto educativo de los pueblos originarios. Con estos dos referentes la práctica docente se articuló con los procesos de interacción con el aula, con el saber cultural y lingüístico de los estudiantes, con los aprendizajes situados y diferenciados de los alumnos y con las contradicciones del proceso mismo que conllevan las aulas multiculturales.

Considerando lo anterior, la experiencia docente tomó como punto de partida la diversidad cultural y como referente su lengua indígena, explicando la cosmovisión de acuerdo con la lengua que se trabajó en cada grado escolar.[3]

[1] No se pudo identificar qué lengua, las niñas no supieron decir qué lengua hablaban, pero demostraban su dominio en la lengua indígena y el castellano.
[2] La niña de primer grado aprendía náhuatl y la de segundo grado mazahua.
[3] Las lenguas que se trabajaron respondieron a la

LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA PROBLEMATIZACIÓN DIDÁCTICA DESDE LAS AULAS MULTICULTURALES

Los aprendizajes situados que se llevaron a cabo para la enseñanza-aprendizaje en lengua indígena en contextos urbanos educativos escolarizados, nos permitieron entender la docencia desde diversas lógicas de valores ajenos y conciencia social en relación con la diversidad cultural y lingüística en cada uno de los grupos y grados escolares de la escuela de intervención.

Por ejemplo, había niños no indígenas que rechazaban a los niños de población en movimiento, como fue el caso de un niño de origen tseltal de tercer grado, grupo "B", al que otros niños del mismo equipo lo aislaban cuando estaban realizando una actividad en equipo.

En clases anteriores este niño se identificó con Maura (estudiante de la LEI) porque cuando hablaba en tseltal él le entendía. Maura señaló[4] que ese día se había organizado un juego con los niños sobre identidad cultural y que el niño de origen tseltal era de los pocos del grupo que prestaba atención a las instrucciones y al desarrollo del juego y que pedía participar en el juego, pero otro niño "güerito"[5] le dijo: *"a ti quién te habló, "nosotros no hablamos contigo porque tú eres indígena y nosotros no, además eres bien cochino" y pues el niño no les hizo caso, lo único que hizo fue voltearse y poner atención a la actividad que se estaba llevando a cabo.*

Este caso que pudo observar Maura, nos refleja conductas discriminatorias que se siguen dando en la ciudad con la población en movimiento. Otro caso fue el de dos niños indígenas, un totonaco de quinto grado y un mazahua de segundo grado, quienes los días que asistimos a la escuela, en la hora del recreo, siempre están junto a los estudiantes porque nadie quiere jugar con ellos. Estos niños y otros que aún no detectamos enfrentan rechazo y discriminación debido a su origen étnico, lo que los coloca en condiciones diferentes con desventajas y desigualdades en relación con los demás niños no clasificados como indígenas.

Ante el rechazo evidente que se observaba fuera y dentro del aula por parte de algunos niños, el equipo de trabajo tenía como estrategia fortalecer en cada uno de los grupos escolares la identidad con el respeto a los compañeros de población en movimiento. Asimismo, hacían alusión a la importancia de recuperar su lengua y su cultura acercándose a sus padres, abuelos o parientes para que les enseñen hablar su lengua.

Otro ejemplo evidente de rechazo era que cuando los estudiantes hablaban su lengua, muchos niños se reían, jugaban con las palabras, se burlaban, querían que mejor se les enseñara inglés o francés, se distraían, etcétera, pero después del primer año de intervención podemos observar una actitud diferente, ahora preguntan qué lengua se les van a enseñar y dónde se habla, si les es más fácil o difícil que la primera que les enseñaron, piden permiso en lengua indígena, saludan, se despiden

Otro ejemplo evidente de rechazo era que cuando los estudiantes hablaban su lengua, muchos niños se reían, jugaban con las palabras, se burlaban, querían que mejor se les enseñara inglés o francés, se distraían, etcétera, pero después del primer año de intervención podemos observar una actitud diferente...

lengua indígena de dominio de los estudiantes que participaron en el proyecto. La distribución fue la siguiente: primer grado, náhuatl; segundo grado, mazahua; tercer grado, totonaco; cuarto grado, tseltal; quinto grado, ñhañhú.

[4] Diario de clase de Maura (9 de noviembre 2010).

[5] Así lo definió e identificó Maura en su diario de clase.

y utilizan las frases que se aprendieron estableciendo un código de comunicación entre varios niños y maestros en la escuela. Saludan y se despiden del director de la escuela en la lengua que están aprendiendo, a la hora del recreo repiten palabras, frases u oraciones que aprendieron, entre otras manifestaciones.

El puente articulador en la práctica docente estaba entre la diversidad cultural de las aulas multiculturales con los saberes y prácticas culturales de los diferentes pueblos originarios del país. Esta articulación se trabajaba a partir del "diálogo de saberes", lo que permitía la construcción y reconstrucción de las experiencias didácticas que buscaban e intentaban romper con prácticas docentes homogéneas en una aula multicultural.

Partir de una concepción de didáctica homogénea en aulas multiculturales es pensar que todo sujeto social responde a un modelo educativo igual, pero con condiciones desiguales en su determinación histórica y en su desarrollo cultural, ignorando con ello la especificidad de las diferencias epistémicas de aprendizajes en contextos de diversidad cultural. Asimismo, la construcción y reconstrucción de las propuestas didácticas que se programaban en cada grado escolar y grupo de intervención, se sustentaban en la revisión y análisis desde dos lógicas de pensar y entender el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños. Una lógica en relación con la didáctica entendida desde un ángulo institucional de la escuela de intervención, y otra lógica relacionada con las posturas teórico-pedagógicas culturalmente pertinentes para intervenir en un aula multicultural, en la enseñanza de una lengua indígena.

Partir de una concepción de didáctica homogénea en aulas multiculturales es pensar que todo sujeto social responde a un modelo educativo igual, pero con condiciones desiguales en su determinación histórica y en su desarrollo cultural, ignorando con ello la especificidad de las diferencias epistémicas de aprendizajes en contextos de diversidad cultural

Desde esta perspectiva docente, el estudiante tenía que trabajar las estrategias didácticas en procesos de contradicción con su concepto de docencia introyectada en su trayectoria escolar, con la práctica docente pedagogizada, a partir de paradigmas de enseñanza y aprendizaje instrumental, mirando a la didáctica igual para todos los grupos. Esta práctica docente introyectada por el estudiante se fue trabajando fuertemente en cada uno de ellos, a través de un seminario-taller permanente, en la medida que se tenían que empezar a desbloquear las formas cognitivas y receptivas de docencia en la escuela con formas de aprendizaje que respondieran a razonamientos diferenciados y significativos de acuerdo con la cultura y lengua que se estaba enseñando con los niños en cada grado y grupo escolar de la escuela "Río Pánuco".

Con base en lo anterior, la ruta metodológica y epistemológica que le daban soporte a las estrategias didácticas que los estudiantes construían y reconstruían, se sustentaba en un marco teórico constructivista y como sujetos epistémicos culturalmente diferenciados. Desde este marco metodológico y epistémico la práctica docente tenía que interactuar con las fuentes directas de los saberes culturales y las estrategias de enseñanza en aulas multiculturales. La relación de ambas llevaba a todos los integrantes del aula a intercambiar información y dialogar desde las diferentes lógicas de razonamiento.

Al revisar los videos de la práctica docente de los estudiantes nos revelan que, en cada grupo, la conformación de las aulas no era homogénea, a pesar del supuesto de que todos los alumnos eran



iguales y tenían los mismos códigos de comunicación (el castellano); sin embargo, cuando los estudiantes se comunicaban de manera más personal con los niños, estos mostran diferentes formas de lenguaje; por ejemplo, los estudiantes les decían a los niños vamos a intercambiar palabras[6] y vemos cómo lo dicen ustedes y cómo lo digo yo, y varios niños llegaron a expresar "mi mamá lo dice así".

Esta estrategia de participación buscaba que los niños expresaran su forma de hablar en el entendido que denotaban características socioculturales y lingüísticas diferenciadas. Con esta estrategia se pudo verificar que las aulas eran multiculturales pero no plurilingües, ya que el uso lingüístico empleado por los niños era muy elemental, pero sí reconocían[7] que sus padres, sus abuelos, hablaban como los estudiantes, sin saber claramente identificar sus raíces étnicas ni lingüísticas.

El marco epistemológico estaba enfocado precisamente en transmitir el saber comunitario, ejemplificar el saber en una práctica cultural y diferenciar el saber cultural con un conocimiento escolar. En este marco epistémico las estrategias didácticas y los aportes culturales y lingüísticos le daban la modalidad de aula multicultural. Desde esta concepción de práctica docente, la diversidad cultural se colocaba en la revisión y en el análisis de la cosmovisión de los pueblos originarios que le han dado

[6] Los estudiantes decían una palabra en su lengua indígena, por ejemplo, tortilla, mamá, casa, etcétera, para ver qué niño manejaba algún referente lingüístico.

[7] Es importante aclarar que la escuela se integraba por 206 niños de los cuales 35 pertenecían a una población en movimiento. Estos 35 niños se ubicaban en los diferentes grupos y grados escolares.

forma y lógica a las epistemologías indígenas, en la medida que las estrategias didácticas eran el enlace entre la memoria colectiva de los estudiantes con los principios epistémicos de sus saberes culturales.[8] En este sentido, la organización y sistematización de la práctica docente hacía referencia a los principios metodológicos y epistemológicos como punto de partida para acercarse a las aulas multiculturales con equidad cultural.

CONCLUSIONES

Los estudiantes, dentro de su práctica pedagógica, tuvieron un punto de encuentro entre identidades culturales y lingüísticas, lo que generó, a su vez, un trabajo diferente, en tanto pudieron valorar conductas simbólicas como parte de una identidad colectiva.

El reencuentro interno y externo que vivieron los estudiantes en esta práctica docente intercultural en la escuela "Río Pánuco", nos abre una línea de trabajo pedagógico-didáctico en el campo de la educación indígena, reconociendo y reivindicando sus valores con una actitud de apertura que los llevó a la búsqueda de estrategias didácticas viables y operativas diferentes a la práctica docente con la que operaban en sus comunidades; pues no es lo mismo enseñar una lengua indígena en una escuela donde los niños son hablantes de la misma lengua que enseñar la lengua indígena en una escuela urbana donde se desconoce, se niega y se anula la lengua indígena.

El silencio cultural y lingüístico de varios niños de población en movimiento que no querían hablar de sus tradiciones y prácticas culturales y ni siquiera podían identificarse como población indígena, a pesar de que podían entender, conocer y comprender alguna palabras en lengua indígena, de alguna manera se revirtió con la presencia de los estudiantes indígenas; su reconocimiento y aceptación se fue entendiendo como sujetos pertenecientes en el marco de la diversidad cultural y como integrantes de una identidad colectiva pertenecientes a una población en movimiento.

Los vacíos de identidad individual que vivían varios niños de población en movimiento en la escuela "Río Pánuco", se fue conformando en una identidad colectiva cuando se les pedía que les preguntaran a sus abuelos o padres sobre sus prácticas culturales, saberes comunitarios, entre otros.

Ubicar a los niños indígenas y no indígenas en un pensamiento histórico y mítico como parte importante para reconocerse y aceptarse en un colectivo de identidad históricamente determinada, respondía a un trabajo constante de los estudiantes para que los niños de la escuela de intervención se asumieran como sujetos que comparten una identidad históricamente determinada, se pertenezca o no a un pueblo originario.

De la práctica docente de los estudiantes se desprenden dos considerandos didácticos a trabajar: 1) no se puede pensar sin imaginario, y 2) no se puede conocer sin un referente simbólico. Estos dos considerandos en la docencia nos remiten a trabajar el concepto de saberes culturales y aprendizaje diferenciados desde la didáctica de la lengua en aulas multiculturales.

[8] Cuando se trabajaron los siguientes contenidos comunitarios y prácticas culturales se trataba primero de que los niños indagaran con su familia qué sabían. Por ejemplo, los saberes fueron: El día de muertos, se pidió que preguntaran cómo su familia esperaba a los antepasados; La agricultura, que preguntaran si sabían algo sobre el conocimiento del suelo, tareas agrícolas, semillas y plagas. Se hizo énfasis en las cualidades de la tierra/suelo, sus colores, temperatura, características (por ejemplo, el viento, los animales, etcétera); Plantas medicinales que utilizaban sus papás cuando se enfermaban; Números y colores, si sus papás sabían sobre algunas técnicas para extraer el color de plantas y animales como la cochinilla y el caracol.

La formación docente de los estudiantes tuvo que traspasar la prácticas docentes dominantes y vigentes de la cultura occidental, lo que implicó que las estrategias didácticas para aulas multiculturales partieran del "aquí y ahora" con base en las necesidades y características propias de cada grupo.

En cuanto a las estrategias didácticas se buscó que respondieran a la multiculturalidad del grupo y grado escolar, tratando de centrar saberes y prácticas culturales de acuerdo con la diversidad cultural del aula, propiciando la participación espontánea de los niños, el respeto por las formas de razonar y las características de cada uno de los integrantes. Todo esto fue revisado y analizado en el seminario-taller permanente que se llevó a cabo con los estudiantes. @

REFERENCIAS

Libros

Castillo Hernández, M. A. (2000). *El mundo del color en Cuetzalan: un estudio etnocientífico en una comunidad nahua*. México: Conaculta-INAH.

Herrera Labra, G. (2007). *La construcción de una didáctica para grupos culturalmente diferenciados*. México: UPN.

J. Ong, W. (1996). *Realidad y escritura.* México: FCE.

Lecourt, D. (1982). *Para una crítica de la epistemología.* México: Siglo XXI (Colección mínima 72).

León-Portilla, M. (1983). *La filosofía náhuatl.* México: Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.

Lenkersdorf, C. (1996). *Los hombres verdaderos voces y testimonios tojolabales.* México: Siglo XXI.

López Austin, A. (1980). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas.* Tomo I. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.

López Austin, A. (1985). *La educación de los antiguos nahuas 1 y 2.* México: Ediciones El Caballito.

Muñoz, H. *et al.* (coord.) (1996). *El significado de la diversidad lingüística y cultural.* México: UAM-I y ENAH.

Noëlle Chamoux, M. (1992). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena.* México: SEP-CIESAS.

Sánchez Parga, J. (1988). *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*. Quito Ecuador: Centro Andino de Acción Popular CAAP.

Taipe Campos, N. G. (2000). *Dos soles y lluvia en los Andes: Estudio de los valores sociales en los mitos andinos.* Tesis Doctoral. México: ENAH.

Tovar de Garibay, M. F. (1981). *Otomíes del estado de Hidalgo.* México: INI.

Vázquez Mendoza, H. (1982). *Los otomíes del altiplano.* México: INI.

Villoro, L. (1998). *Creer, saber, conocer.* México: Siglo XXI.

Waldegg, G. y Block, D. (coords.) (1997). *Estudios en didáctica. Enseñanza y aprendizaje de ciencias histórico-sociales, ciencias naturales, salud y ambiente, lengua escrita y matemáticas.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Grupos Editoriales Iberoamericanos.

Revistas

Goded, J. (s/f). El mensaje didáctico audiovisual: producción y diseño. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria. Serie Nuevos Métodos de Enseñanza (12).* México: UNAM.

Lechuga, R. (coord.) (2000). *Artes de México*. *Revista Libro* (2ª. ed.) (35).

El niño indígena y sus procesos educativos

*María de los Ángeles Cabrera**
erakuni@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Este documento es producto de la experiencia y reflexión recogida al impartir el curso Socialización y endoculturación en el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Indígena, en la UPN. Los estudiantes presentaron como trabajo final de esta asignatura una monografía de su pueblo de origen, en la que narraron cómo se desarrollan y participan los niños indígenas en su comunidad. A partir de estos trabajos se señalan en el presente texto las características generales y particulares del desarrollo del niño indígena. Se trabaja con particularidades que influyen en el niño desde antes de nacer hasta la edad en que se encuentran en la primaria bilingüe. Para realizar este tipo de trabajo es necesario continuar con investigaciones antropológicas y psicológicas que proporcionen información actualizada.

La literatura que explica cómo se desarrollan y aprenden los niños indígenas en estas etapas es insuficiente; no obstante que contemos con teóricos como Piaget, Wallón, Ausubel, Coll, Bassedas, entre otros. Todos ellos dignos representantes del enfoque constructivista que explica el proceso mediante el cual se ponen en marcha las potencialidades de los seres humanos, en el que se produce una serie de saltos cualitativos que conducen de un estado de menos capacidad a un nivel de mayores habilidades humanas como son lograr la autonomía, tener más capacidad para resolver problemas de distintos tipos y más posibilidades de crear. Es por ello que me pareció importante recuperar la voz de los jovenes estudiantes indígenas que vienen a esta universidad a estudiar y viven o trabajan en esta ciudad.

---

* Profesora-investigadora del Cuerpo Académico Educación Intercultural Bilingüe de la UPN. Es licenciada en Psicología, egresada de la UNAM; maestra en Educación por la UPN; diplomada en Educación Bilingüe y Derechos Indígenas.

Los grupos representados en este documento son: huasteco, purépecha, triqui, mayos, huichol, popoluca, tzeltal, chol y mixe,[1] los cuales constituyen una pequeña muestra, dado que los pueblos originarios que hoy día son reconocidos suman 68 con aproximadamente 256 variantes linguísticas. Sería muy dificil tener información detallada de cada pueblo, pero lo que sí queda claro, cuando el contenido del presente documento se ha discutido con alumnos de generaciones recientes, es que no hay cambios significativos en los procesos de desarrollo, enseñanza y aprendizaje en la familia, comunidad y escuela. Encuentran más semejanzas que diferencias con lo expresado, pareciera que en algunas comunidades el tiempo se estancó y se siguen viviendo los mismos procesos educativos.

Sin embargo, la idea del documento es recuperar y actualizar la discusión que dé cuenta de la diversidad y riqueza cultural en que se desenvuelven los niños indígenas, a los que no solo se les enseña un idioma sino comportamientos, valores, tradiciones, moral, lo que les dota de una cosmovisión del mundo que los rodea y que más tarde será motivo de orgullo identitario de pertenencia, pero a la vez también tienen necesidad de ampliar sus convivencias y participaciones con el mundo dominante occidental que es diverso, plurilingue y pluricultural.

El documento contiene tres grandes apartados. El primero aborda la socialización desde la concepción hasta antes de ingresar a la institución educativa; el segundo atiende particularidades del niño en edad preescolar y en la escuela primaria; y por último, en el tercero se elaboran algunas implicaciones educativas para los docentes indígenas.

I. CONTEXTO FAMILIAR Y DESARROLLO INFANTIL

Es de suma importancia que los docentes conozcan los procesos por los que atraviesa el desarrollo infantil, las etapas por las cuales se dotan a los niños de características y

[1] Estudiantes egresados de la Licenciatura en Educación Indígena que proceden de distintas poblaciones indígenas del país.

El artículo tiene el propósito de mostrar que el desarrollo biopsicosocial de los niños indígenas es semejante al de todos los niños del mundo. Sin embargo, el contexto sociocultural y lingüístico en el que crecen, maduran y se desarrollan los dota de particularidades específicas. Esto permite entender el comportamiento y los procesos educativos de la familia, la comunidad y la escuela por los que pasan. Comprender los procesos en el aprender y enseñar permite a los educadores bilingües atender necesidades y promover aprendizajes significativos y situados con actividades relacionadas con su vida cotidiana y con el contexto sociocultural y lingüístico.
Palabras clave: socialización, desarrollo, cultura, familia, comunidad, aprendizaje significativo y situado, enseñanza, planeación.

The article aims to show that the biopsychosocial development of indigenous children is similar to that of children worldwide. However, the linguistic and sociocultural context in which they grow, mature and develop gives them specific features. This allows understand the behavior and educational processes of the family, community and school through which they pass. Understanding these processes in learning and teaching allows bilingual educators meet needs and promote meaningful and situated learning and activities related to their daily lives and the sociocultural and linguistic context.

comportamientos acordes con su edad y las posibilidades biopsicosociales y culturales que existen. Sin embargo, el docente no debe ocuparse solamente de conocer y comprender una etapa del desarrollo de forma aislada, pues sus juicios o explicaciones serán imprecisos, cada etapa de desarrollo fundamenta y estructura la siguiente etapa.

El desarrollo humano es un proceso vital que involucra a la persona completa (Wallón, 1979; Piaget, 1969; Coll, 1997; Bassedas, 2008), es decir, conforme avanza en edad, el niño se desarrolla biológica, psicológica y socialmente en forma integral. De tal manera que las características y necesidades que manifiesta son acordes con su herencia y potencial genético, como proceso interno de maduración del sistema nervioso central que permite una respuesta adaptada a las necesidades crecientes del individuo, por ejemplo, el aumento en la longitud de los huesos y el incremento del peso corporal, lo que hace evolucionar a las personas.

El desarrollo se refiere explicitamente a la formación progresiva de las funciones propias del ser humano como el lenguaje, el razonamiento, la memoria, la atención y la autoestima, con ello ponen en marcha las potencialidades de los individuos. Cabe destacar que la diversidad desarrolla personas diferentes en sus particularidades físicas y psíquicas y también cada uno se desarrolla en un ambiente determinado por el contexto sociocultural que le influye y estimula para ser un ser único e irrepetible, esto se da por el proceso externo a la persona.

En los procesos de socialización los niños reciben influencias externas de instancias como: la familia (importante en el primer año de vida), el grupo de iguales, los lugares de trabajo, la iglesia, las manifestaciones culturales, la escuela, la comunidad. La familia contribuye a la formación emocional, cognitiva y social de los niños con sus cuidados y con la transmisión de conocimientos propios de su edad y sexo. El contexto familiar determina las capacidades de los niños para funcionar de forma efectiva al proporcionar la experiencia previa como base para su aprendizaje formal en las edades subsecuentes.

Aznar Minguet (1995) señala que son tres los mundos que activan el desarrollo humano: la escuela, la familia y la comunidad, estos son interdependientes y de vital importancia para la educación del niño.

La familia pertenece a una sociedad y a una cultura, comparte un universo simbólico significativo, que es donde nace el niño; es la estructura más cercana a él, constituye el primer nivel de influencia contextual y emocional en su desarrollo. El segundo nivel de influencia está conformado por las interrelaciones entre dos o más contextos en los que participa el niño, como la interacción de la familia-escuela**.**

La cultura es la mediadora del desarrollo de los sujetos sociales; la cultura en cada momento histórico proporciona los conocimientos sobre la realidad e influye sobre sus procesos mentales y su personalidad social y cultural.

El contexto también condiciona el desarrollo del niño, a través de la cultura, por mediación de los agentes culturales que le dotan de una determinada forma o modo de desenvolverse en el mundo, con los amigos, la familia, escuela etcétera, y las relaciones socioculturales que organiza y regula comportamientos sociales.

La relación que el niño establece con la realidad no es directa, sino mediada por agentes culturales externos en una relación dialéctica. Los padres son los mediadores, son los primeros contactos del niño con el mundo; a través de ellos, aprende actitudes, conductas, creencias y valores para el desarrollo de su propio sentido del "yo" y valía personal, que le proporciona una identidad única e irrepetible, vinculada con su contexto sociocultural.

La familia representa en este sentido el principal sistema de apoyo para el ajuste psicológico y social del niño. La mediación educativa familiar es crucial en el funcionamiento escolar del niño. Desde el nacimiento se obtiene información sobre la realidad que lo rodea, viendo, oyendo, tocando, sintiendo y

probando, de esta forma, los niños construyen sus experiencias previas desde las cuales van a enfrentar a la vida familiar y escolar.

II. PARTICULARIDADES DE UN NIÑO INDÍGENA

El nacimiento de un nuevo ser significa para la madre indígena un motivo de alegría y preocupación, así como una gran responsabilidad; ella prepara lo necesario para recibir a la criatura. Durante el embarazo la mujer sigue activa, cumple con sus labores domésticas y de ayuda agrícola para la economía familiar.

El alumbramiento puede llevarse a cabo en la casa de los padres o en la de los suegros, la gran mayoría de las veces es atendida por una partera experimentada, quien proporciona los cuidados necesarios, utiliza yerbas para proporcionar los cuidados posparto, así como para el corte y cuidado del ombligo del bebé.

Actualmente, algunas madres prefieren ser atendidas en el Centro de Salud de su comunidad, aunque se tiene la creencia de que los niños nacidos fuera de su casa crecerán pobres, sin árbol frutal y sin que les guste cultivar la tierra.[2]

Alrededor del nacimiento existen diversas creencias que explican el éxito o algunos problemas que presentan los niños, por ejemplo, tenemos los más generalizados como "el mal de ojo", que produce inquietud o lagañas en los ojos. Se cree también que los eclipses de luna o de sol influyen para que el niño nazca con algún defecto físico,[3] por lo que se le protege con cosas como el "ojo de venado".



La placenta y el ombligo tienen un significado mágico; casi en todos los grupos consultados se cree que deben ser guardados para entregarlos al niño cuando sea adulto o enterrarlos para evitar que cuando él crezca se vaya lejos de sus padres, o sepultarlos cerca de la casa y sembrar encima un árbol frutal, de preferencia una mata de plátano, para que el niño crezca sano y se alimente del fruto.

La llegada de un nuevo ser es recibida con gusto no solo por los padres, sino por los abuelos porque se cree que el niño vendrá a sustituir en la familia al que muera, por lo que se considera al niño como sagrado.

La madre no se separa de él, lo lleva por todas partes, así sea a lugares inhóspitos o a los sitios donde se realizan actividades agrícolas. La madre vigila las posturas que requiere el niño durante estos meses; durante el día es amamantado entre 10 y 15 veces diarias, se le atiende de inmediato cuando llora y se le cambia de pañal que generalmente es de tela.

La madre le enseña a controlar esfínteres, sentándolo entre sus pies. El aprendizaje es oportuno "para cuando ya escucha y observa

[2] Huastecos de Tanleab, de Huehuetlán, S. L. P.

[3] Huasteco de San Antonio, S. L. P.

las cosas de su alrededor". También le habla y lo saca de visita para que el niño se acostumbre, y le resulte fácil la convivencia con los demás miembros de la familia o vecinos. Aproximadamente se desteta entre el primero y los tres años, después, es cuidado por alguna abuela o por su hermana o hermano mayor.

El bautizo se realiza entre los dos meses y los dos años, a menos que el niño enferme, entonces, se hace antes. Se buscan padrinos que sean ejemplo de buena conducta para que el niño al crecer reciba buenos consejos y tenga a quien imitar. La convivencia social es una necesidad que el niño aprende de su entorno desde el momento del nacimiento, lo que le asegura la supervivencia.

Las actividades básicas del niño en este primer año giran en torno a las necesidades de alimentación y sueño principalmente, cuya atención por parte de la madre hará surgir nuevos sistemas de actividad como son el intercambio de emociones con las personas, las experiencias sensorio-motrices, que lo van adaptando a su medio y le van permitiendo el desarrollo de capacidades intelectuales, comunicativas, sociales y afectivas.

La madre indígena no limita al niño en ningún sentido, lo estimula para la adquisición del idioma, en su indagación libre por el espacio, lo deja que conviva con animales domésticos, plantas y demás niños; lo único que puede limitar al niño es la orfandad, las costumbres y creencias de la cultura, o la enfermedad de algún familiar cercano.

En la formación del niño también participan de manera importante los abuelos, cuando tienen oportunidad, les trasmiten todo tipo de experiencias y formas de trabajo; los corrigen y fomentan en ellos el respeto a los mayores. Los tíos también enseñan a los niños, pueden corregirlos, pero solo con palabra, además de proporcionarles afecto.

Cuando los niños son muy pequeños (0-2 años), la madre se encarga de cuidarlos y de enseñarles a través del juego y de la imitación de actividades cotidianas, por ejemplo, al niño se le coloca en las piernas y se le indica la actividad que desea que aprenda, como el movimiento del leñador con su hacha; y si es niña imita el movimiento en el metate o con el molino.

Desde que nace, la mamá le habla en su idioma, le estimula para que el niño se comunique. Es la encargada de contarle cuentos y leyendas que han sido trasmitidos oralmente de generación en generación; la madre utiliza estas narraciones para educar a los niños de forma sencilla, proporciona una serie de aprendizajes, valores, normas de respeto hacia los adultos y la naturaleza, de costumbres propias de la cultura del pueblo.

El comportamiento de los niños es el resultado de imitar a sus padres y hermanos. Durante este aprendizaje no se aplican sanciones al niño, ni siquiera para el control de esfínteres o para asearse y tomar sus alimentos. Los primeros castigos se dan por conducirse en forma irrespetuosa con los padres o con los adultos, o cuando se niegan a realizar alguna actividad que se les indica.

Los niños aprenden sus quehaceres a través del juego, pues a través de éste imitan a los adultos en sus actividades. Los primeros compañeros de juego son la madre, los hermanos, los vecinos, y sus juguetes son las piedrecitas, varas, hojas y otros objetos naturales, algunos juguetes hechos por sus padres y otros por él mismo. Los padres al observar a los hijos, en algunos casos, pueden predecir a qué se van a dedicar en su vida futura, según las inclinaciones que muestran en sus juegos.

En algunos pueblos originarios, como en el caso de Santo Domingo, Putla, Oaxaca, los cargos religiosos y políticos son ocupados por individuos que desde pequeños participaron de alguna manera en estos, por ejemplo: los niños de 5 años que se inician como *topil,* para que posteriormente en la edad adulta puedan desempeñar el cargo de *agente municipal.* En este grupo la participación social de las niñas empieza a los 3 años de edad, cuando pueden ser integrantes de la mayordomía de las Nieves, esto se acepta porque se cree que servir a la virgen da fortaleza y evita la enfermedad.

Conforme avanza en edad, a la niña se le prepara para las actividades domésticas y al niño para las actividades propias de su género. Entre los 2 y 3 años, los niños son llevados a la milpa, al pozo, a cortar la leña, a la tienda donde empiezan a descubrir cosas, a comunicarse con su familia y comunidad, a colaborar dando alimento a los animales, así también contribuyen a la economía familiar.

Los niños y las niñas son preparados para ser útiles en su vida adulta. Desde temprana edad se les inculca el espíritu del trabajo de acuerdo con sus posibilidades y su género, se les enseña a juntar maíz, tirar basura, espantar a las gallinas para que no entren a la casa, a cuidar a los hermanos menores etcétera.

A niños y niñas se les enseña el amor y la responsabilidad por el trabajo, se les dice "todos necesitamos de todos", esto se vincula con la participación y cooperación comunitaria para la existencia y unión de la comunidad.

La edad preescolar

A los cuatro años de vida aproximadamente, empiezan a salir solos con sus amigos, a jugar y platicar, se podría decir que ya tienen más dominio de su lengua materna, de sus capacidades físicas y cognitivas, y además asisten al centro preescolar de su comunidad.

A la edad de 5 años, tienen una representación global de las cosas, y saben distinguir lo bueno de lo malo, evitan actividades prohibidas; estos patrones de conducta los aprenden a través de la observación y la imitación de los adultos**.** También pasan por la edad de las preguntas, y al momento quieren saber de todo lo que les rodea, tienen curiosidad, muestran interés en participar en las fiestas tradicionales y rituales practicados por la comunidad étnica a la que pertenecen.

Aproximadamente en estos años de vida son llevados al centro de preescolar, donde sin duda sufren el rompimiento con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la familia, para involucrarse en "procesos más formales" (como si los de su familia-comunidad no lo fueran), ante un maestro o maestra, un horario, un programa y saberes que muchas veces no tienen que ver con su vida cotidiana, pero que en la actualidad se han convertido en requisitos indispensables para adquirir conocimientos académicos con los que realizarán una carrera profesional.

La edad escolar

El periodo comprende de los 6 a los 12 años aproximadamente. En éste, los niños cursan la educación primaria bilingüe, generalmente en sus comunidades de origen. No es el propósito abordar la vida del niño en las aulas escolares, pero sí continuar con la explicación de la apropiación de conocimientos socioculturales, mismos que no son tomados en cuenta por el educador en los programas educativos, los cuales solo se concretan a poner en práctica contenidos y conocimientos del plan de estudios diseñado por especialistas a nivel nacional, lo que produce una ruptura epistemológica que principalmente perjudica a los niños indígenas de los distintos pueblos del país y niveles educativos.

De acuerdo con la lógica de explicación que veníamos desarrollando, en la edad escolar el niño ya tiene obligaciones que se traducen en quehaceres, como miembros activos de su familia y comunidad y que en ocasiones son incompatibles con las actividades escolares como ya se mencionó; por ejemplo, en la familia se les enseña los ciclos agrícolas y las formas de trabajar en el campo correspondientes a la preparación de la tierra, la siembra, el cultivo y la cosecha del maíz, la caña, los cafetos, los naranjos y otros árboles frutales; al mismo tiempo asisten a la escuela y los contenidos educativos nada o casi nada tienen que ver con su vida cotidiana además de que le queda muy poco tiempo para el juego libre y para ser niños. No obstante que los nuevos programas con enfoque constructivista sugieren a los docentes que estos solamente son una guía o propuesta para la enseñanza y el aprendizaje; que son los docentes, el contexto y la realidad de los educandos los que le darán contenido, sentido y significado a la construcción



Ser educador implica planear actividades cercanas al entorno y problemática de la comunidad/ región; conocer y tomar en cuenta las características bio-psico-socio-culturales de los niños que atiende, así como los intereses y necesidades que presentan por edad y grado escolar

de conocimientos que los preparen para la vida.

III. IMPLICACIONES EDUCATIVAS EN EL AULA ESCOLAR

En cuanto al aspecto educativo, a cargo de maestras o maestros en el aula, son ellos quienes deberán prestar atención a todo lo que sucede en la escuela y la comunidad para ofrecer mucho más ventajas educativas a través de una planeación didáctica inclusiva. El docente deberá ser un guía, un promotor, un coordinador de la práctica docente e incluir aprendizajes que los alumnos ya poseen antes de ingresar a la escuela o aquellos que se efectúan al margen de las intenciones del programa educativo, como las relaciones de comunicación con sus padres, miembros de la comunidad, parientes y otros profesores, e introducir una mayor variedad de recursos didácticos contenidos en el entorno de los niños que les proporcionen posibilidades de aprendizajes significativos y estos, a la vez, contribuyan no solo a su desarrollo cognitivo, afectivo y comunicativo para formar personas autónomas, solidarias y democráticas.

Esta meta educativa llevará al docente a conocer a sus alumnos con los que tratará durante el año escolar, más allá de las paredes del aula. Este conocimiento es mucho más amplio que solo conocer el programa.

Ser educador implica planear actividades cercanas al entorno y problemática de la comunidad/ región; conocer y tomar en cuenta las características bio-psico-socioculturales de los niños que atiende, así como los intereses y necesidades que presentan por edad y grado escolar; sumado a lo anterior, también el docente debe considerar los aspectos económicos, ambientales y sociales de la comunidad, es decir que debe llevar a cabo una planeación didáctica micro y macrocontextual, en la que no solo se integren los niños y el propio docente, sino todo un sistema de comunicación que involucra el acto educativo: introducir en clase problemas, situaciones, escenarios y materiales que se encuentran en su vida diaria, enseñarles a identificarlos y analizarlos para ofrecerles experiencias que tal vez no hayan vivido en su ambiente familiar y cultural.

Autores como Piaget, Brunner, Ausubel, Coll, Díaz Barriga, entre otros, señalan la necesidad de presentar a los niños actividades cercanas significativas para ellos, como punto de partida de todo aprendizaje. Es mediante la actividad como se construyen y reconstruyen los esquemas de conocimiento que utiliza el individuo para apropiarse y comprender e intervenir sobre su realidad histórica social.

De tal manera que los niños conforme actúan con los objetos de conocimiento, ya sean concre-

tos, afectivos o sociales de su entorno, autoconstruyen y reconstruyen el conocimiento y sus experiencias de vida, con acciones y reflexiones que realizan diariamente y que repercuten en su desarrollo integral y en la formación de su carácter y personalidad. Es decir, se trata de partir siempre de lo que sabe el niño, de ofrecerle situaciones educativas que le permitan relacionar sus conocimientos con lo que se le propone; no menopreciar lo que saben, aceptar respuestas tal vez menos convencionales y valorarlas adecuadamente para no minar su autoestima y seguridad en su accionar.

La tarea del docente es estructurar y proporcionar un conjunto rico en experiencias y oportunidades para que el niño sea quien se pregunte, participe y busque la respuesta acerca de los acontecimientos y problemas de su comunidad, esto no es nada fácil, cotidianamente los docentes se quejan de que esto es muy difícil, la clave está en propiciar a través de actividades divertidas el desarrollo del individuo en su pensamiento, aptitudes y actitudes que involucren un compromiso social. @

REFERENCIAS

Aznar Minguet, P. (1995). *Contexto familiar y educación básica*. Barcelona, España: Universidad de Valencia/ Laía.

Bassedas, E. *et al. (*2008). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona, España: Graó.

Berger , P. y Luckman, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Clanet, C., Laterrasse, C. y Vergnaud, G. (1979). *Dossier Wallón-Piaget.* España: Gedisa (Hombre y sociedad).

Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.

Coll, C. *et al.* (2007). *El constructivismo en el aula* (17ª ed.). Barcelona, España: Graó.

Delval, J. (1984). *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, España: Laía.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Ichin Morales, M. (1993). Monografía de la comunidad tzeltal de Oxchuc, los Altos, Chis. Documento inédito. México.

Martínez Hernández, J. (1993). Monografía de la comunidad triqui Santo Domingo, Putla, Oax. Documento Inédito. México.

Mauricio Santiago, Delfino. (1993). Monografía de la comunidad de Ojox, Tanlajas, S. L. P. Documento mecanografiado. México.

Méndez López, G. (1993). Monografía de la comunidad Chol de Ignacio Zaragoza del municipio de Salto de Agua, Chis., Documento mecanografiado. México.

Salazar González, J. (1993). Monografía de la comunidad de Tanchahuil, San Antonio S. L. P. Documento mecanografiado. México.

Salvador Antonia, J. A. (1993). Monografía del grupo huasteco de la comunidad de Tanleab de Huehuetlán, S. L. P. Documento mecanografiado. México.

Salvador Díaz, C. (1993). Monografía del grupo huichol de la comunidad de San Miguel Huaixtita, Jal. Documento mecanografiado. México.

Schmelkes, S. (2003). Educación Intercultural. Ponencia presentada en la inauguración del DEIB-UPN. México.

SEP-Subsecretaría de Educación Elemental (1987). Plan de estudios y programa de educación preescolar Indígena. Documento de trabajo. México.

Valenzuela Escalante, E. (1993). Monografía de los mixes de Sonora. Documento mecanografiado. México.

Valenzuela Sánchez, D. A. (1993). Monografía de la comunidad de Viala Cahui, municipio de El Fuerte, Sin. Documento mecanografiado. México.

Vicente Zetina, R. (1993). Monografía de la comunidad mixe-popoluca de Sayula de Alemán, Ver. Documento mecanografiado. México.

Wallón, H. (1988). La evolución psicológica del niño. México: Grijalbo (Colección pedagógica).

Woolfolk, A. E. y Lorraine, N. (1983). Concepciones cognitivas del aprendizaje. Madrid, España: Narcea.

Zalpa Álvarez, C. (1993). Monografía de la comunidad de Tanaco, municipio de Cherán, Mich. Documento mecanografiado. México.

La teoría pedagógica de Adolfo Sánchez Vázquez

*Samuel Arriarán**
arriaranmx@yahoo.com.mx

EL ORIGEN DEL CONCEPTO DE PRAXIS EDUCATIVA

¿En qué consiste la teoría pedagógica de Sánchez Vázquez? Hay que entender primero su concepción de la praxis educativa. Esta concepción se deduce de la tesis III de Marx sobre Feuerbach. El conocimiento adquirido por el individuo de la sociedad es un entendimiento condicionado. Aquí el educador determina, pero la praxis implica dialectizar la educación. Esto significa que el educador no solo educa sino que también debe ser educado. Ello implica no reducir la praxis a un problema gnoseológico o a una cuestión puramente especulativa. El ser humano no es algo pasivo. Para Sánchez Vázquez la transformación implica no una vía simplemente teoricista sino una práctica educativa revolucionaria. Se trata de conectar con aquello que Gramsci denominaba una lucha por la hegemonía cultural, es decir, por el control de los aparatos ideológicos del Estado.

¿Y por qué la praxis educativa equivale a una práctica revolucionaria? Porque la pedagogía tiene una dimensión ideológica. Hay dominación de clase como dominación educativa y cultural. Esto significa que no podemos comprender la pedagogía en abstracto sino siempre en relación con las condiciones económicas y políticas de la sociedad en que vivimos. Si se trata de desarrollar una nueva pedagogía, hay que ver sus relaciones con la clase política y los intelectuales.

El papel de la escuela no se reduce a la simple reproducción de la ideología dominante. Para Sánchez Vázquez, los maestros y estudiantes constituyen un grupo ligado a la intelectualidad orgánica, es decir, al bloque ideológico opuesto al bloque hegemónico capitalista.

* Doctor en Filosofía por la UNAM. Coordinador de la línea en Hermenéutica en el Doctorado en Educación de la UPN. Profesor del Área 2 Cuerpo Académico Hermenéutica y Educación Multicultural.



En este artículo se intenta comprender la concepción pedagógica de Adolfo Sánchez Vázquez sobre todo como filosofía y praxis de la educación. Primero se revisa el origen de su concepto de praxis educativa, concepto que deriva de Marx. Luego se ejemplifica la aplicación de este concepto en algunos procesos sociales como el movimiento estudiantil y la reforma de la educación superior en México. También se explica el modo en que Sánchez Vázquez realizaba sus cursos y seminarios transmitiendo su teoría pedagógica directamente en la investigación y en la práctica docente en el aula. Finalmente se describe el encuentro de Samuel Arriarán con Adolfo Sánchez Vázquez, de quien fue discípulo y profesor adjunto hasta su fallecimiento el 8 de julio de 2011.
Palabras clave: teoría pedagógica, filosofía de la educación, movimiento estudiantil, México, educación superior, UNAM, Universidad Pedagógica Nacional.

This article tries to understand the pedagogical approach of Adolfo Sánchez Vázquez primarily as a philosophy and praxis of education. First, the origin of his concept of educational praxis is revised, which derives from Marx. Then it exemplifies the application of this concept in some social processes, as the student movement and the reform of higher education in Mexico. It also explains how Sánchez Vázquez conducted his courses and seminars by transmitting his pedagogical theory directly in research and in the teaching practice in the classroom. Finally we describe the meeting of Samuel Arriarán with Adolfo Sánchez Vázquez, who was a disciple and Associate Professor of him until his death on July 8, 2011.

Si se queda uno con la idea de la tesis III de Marx sobre Feuerbach de que los educadores deben ser educados, se reduce la praxis a la vía puramente pedagógica. Para Sánchez Vázquez hay que conectar esta tesis con la tesis once para comprender que no se trata sólo de interpretar sino de transformar la realidad. De otra manera nos quedaríamos atrapados en la pura tarea de denunciar la manipulación que reduce todo al planteo de que los educadores deben ser educados. La praxis educativa no puede plantearse de esta manera que únicamente concibe la educación como una isla separada de la sociedad. La praxis educativa para ser coherente tiene que plantearse primero la transformación del Estado y de la sociedad.

La praxis no tiene nada que ver con las ideas tradicionales de práctica. Por más que en el campo educativo haya muchos autores que critican la formación docente como formación teoricista, sin embargo no llegan a vislumbrar el concepto de la praxis como transformación política y social. Para estos autores la pedagogía se reduce a "modos de hacer" y comportarse individual y "eficientemente" en el aula. El problema es que no rompe con el mundo de la producción donde se desarrolla la enajenación. Al reducir la práctica a lo que ocurre empíricamente en la escuela, no se comprende que la praxis incluye la vida cotidiana y el mundo de las mercancías que producen dicha enajenación.

Para Sánchez Vázquez la praxis es una forma de superar la enajenación mediante la creación de otra realidad. Esto significa concebir la praxis como actividad revolucionaria. La praxis no es práctica en el sentido

de cualquier acción empirista sino transformación política y social.

APLICACIONES DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA

Según Sánchez Vázquez existen muchas maneras de aplicar la pedagogía, por ejemplo, en la enseñanza de las ciencias, de la filosofía, de la ética y de las artes. Cuando hoy vemos que en México se reduce esta enseñanza al adiestramiento tecnológico por lineamientos neoliberales, es importante recordar el modo en que él argumentaba su utilidad. La verdadera pedagogía no tiene nada que ver con lineamientos positivistas o metodologías empiristas de enseñanza y aprendizaje; es más bien una habilidad para comprender los más difíciles problemas filosóficos de la educación, es decir, la pedagogía consiste –para él– en enseñar a pensar. ¿Qué significa enseñar a pensar? Por ejemplo cuando en sus clases analizaba el movimiento estudiantil o la reforma de la educación superior, lo pedagógico para Sánchez Vázquez consiste en saber comprender la correlación de fuerzas sociales y políticas en un momento determinado ¿cómo se plantea la relación entre los movimientos sociales y el movimiento estudiantil? Esta relación la veía él en la discusión sobre la realización de una reforma de la universidad donde se definiera frente a los tres proyectos de universidad que impulsaban los principales sectores: 1) la universidad elitista, jerárquica y vertical; 2) la universidad populista o universidad pueblo; 3) la universidad empresarial.

En este último proyecto se trata de convertir la universidad pública en privada; ponerla en función del mercado y de la rentabilidad. Esta idea de universidad se impone por las recomendaciones de organismos internacionales. Para Sánchez Vázquez una verdadera reforma de la universidad significa no optar por ninguna de estas tres ideas o proyectos. Hay una cuarta que es mejor y que consiste en garantizar una serie de condiciones como las siguientes: libertad de cátedra y de investigación; defensa de la autonomía frente al Estado, los partidos o cualquier organización social; educación gratuita para los estudiantes y apoyo material suficiente; acceso del mayor número posible de estudiantes a la universidad pero con base en sus aptitudes probadas; democracia interna a partir de una Ley Orgánica (y esto también vale para la Universidad Pedagógica).

Se puede afirmar que para nosotros (estudiantes, maestros y trabajadores de la UPN) esta propuesta de Sánchez Vázquez resulta muy vigente. A raíz del surgimiento del movimiento *#YoSoy132* en mayo de 2012, adquiere más actualidad. En este movimiento se busca otro tipo de educación y otro tipo de sociedad diferente del neoliberalismo ¿qué tipo de educación se quiere?, ¿una educación al servicio de la nación mexicana?, ¿universidades y escuelas puramente tecnocráticas?, ¿o basadas en las humanidades? El problema es que el modelo neoliberal vigente solo ofrece enajenación y conversión de la educación en mercancía, lo cual beneficia a las clases empresariales. Lo que requerimos entonces es un modelo pedagógico no mercantil sino humanístico al servicio de los intereses de la nación mexicana.

MI ENCUENTRO CON ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ

Como cualquier estudiante perdido en la mayor universidad del mundo (la UNAM), yo me encontraba en los años de 1980-90 sin saber qué carrera estudiar. En ese momento no me pasaba por la cabeza la idea de dedicarme a la pedagogía. Me preocupaba mucho que viviéramos en un mundo donde todo parecía caótico. En esos años se derrumbó la Unión Soviética y los países socialistas. Al mismo tiempo aparecían guerras terribles como la de Irak. Por otro lado, en México se iniciaba el periodo más agudo de crisis económica ¿cómo dar sentido entonces a este mundo? Simplemente lo que quería era dar un orden a lo que estaba sucediendo. Fue entonces cuando conocí a Adolfo Sánchez Vázquez. En sus cursos y seminarios es donde aprendí a pensar, no mediante recetas o

fórmulas abstractas, sino a través de lo que él mismo hacía cotidianamente.

Adolfo Sánchez Vázquez provenía del exilio español y traía la experiencia pedagógica de la escuela republicana. Nació el 17 de septiembre 1915 en Algeciras, España, vivió su infancia y parte de su juventud en Málaga donde realizó sus primeros estudios como profesor normalista y comenzó sus actividades políticas en las Juventudes Socialistas. Cuando estalló la guerra civil se dirigió a Málaga y luego a Madrid. Después de la derrota emprendió el camino al exilio en México donde retomó sus estudios universitarios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; se doctoró en 1966 con una tesis sobre la praxis. Su obra filosófica abarca más de 30 libros, algunos fueron traducidos a otros idiomas.

¿Cómo era la experiencia pedagógica republicana? En sus clases en la UNAM lo que Sánchez Vázquez hacía era plantear un tema y problematizarlo, no de cualquier forma, sino desde cierta perspectiva metódica y conceptual. El problema podía plantearse de diferentes maneras siempre que supiéramos contextualizarlo. Pero lo más importante era saber confrontar argumentos. Así, los problemas más confusos podían adquirir claridad y lógica. Esta manera de analizar los problemas implicaba pensar, interpretar, y no tanto ajustar la realidad a conceptos. Así aprendí a tratar los problemas de la pedagogía como objetos de investigación que requerían un punto de vista o perspectiva metódica y conceptual. Había que interpretar el mundo como problema de crisis de las clases sociales y de la historia. Para Sánchez Vázquez, la teoría pedagógica (al igual que su teoría ética, estética y política) se fundamenta en tres concepciones básicas:

a) La del ser humano como individuo creador.
b) La concepción de la historia como proceso determinado por la praxis humana.
c) La concepción de la sociedad como lucha de clases.

De nada servía basarse únicamente en los libros. Los objetos de investigación no se construyen a partir de un conocimiento libresco sino de un análisis de la realidad. Por esos años viajé. Sin duda estos viajes fueron cimentando la base de mi formación en la investigación educativa. Más que estar encerrado en un aula o cubículo me gustaba viajar y aprender de la cultura de otros países. Así pude participar, por ejemplo, en la experiencia de la revolución sandinista en el año de 1982. Una de las cosas que me aportó esa experiencia fue la conciencia de que la educación por sí misma no sirve para cambiar la sociedad. Tal como demostraba la experiencia sandinista (y tal como lo reconoció el mismo Paulo Freire, por entonces asesor del FSLN) era necesario cambiar primero el Estado y la forma de gobierno político para cambiar la educación.

Lo que aprendí de la práctica pedagógica de Sánchez Vázquez fue lo que él mismo hizo como investi-



¿Cómo era la experiencia pedagógica republicana? En sus clases en la UNAM lo que Sánchez Vázquez hacía era plantear un tema y problematizarlo, no de cualquier forma, sino desde cierta perspectiva metódica y conceptual

gador. Es decir, fue un aprendizaje directo, casi de manera manual, como en los talleres artesanales, se toma un material, se le trabaja, se le da una forma y una exposición que el mismo material requiere, o sea, con cierta habilidad que supone el trabajo con argumentos nunca definitivos o concluyentes. Hay en todo esto una rigurosa estrategia de construcción conceptual, siempre confrontando la teoría con la práctica (el criterio de verdad científica no reside en la teoría sino en la práctica).

Algún tiempo después me di cuenta de la fuerte influencia del maestro en mi desarrollo profesional cuando terminé mis estudios de posgrado en la UNAM, lo que me permitió ingresar como profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional.

Durante los últimos años de su existencia, Sánchez Vázquez, a pesar de los malestares propios de su edad avanzada, siguió activo y con la mente muy lúcida. En septiembre de 2005 la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM le brindó un emotivo homenaje por sus noventa años de vida. También en la Universidad Pedagógica tuvimos la ocasión de dialogar con él varias veces con motivo de la presentación de sus libros. Durante el semestre de enero-junio de 2012 (una vez por semana) realizamos en la UPN Ajusco un seminario homenaje sobre su trayectoria como docente, titulado "Filosofía y praxis educativa", evento al que asistieron aproximadamente 20 profesores y alumnos (la mayoría provenientes de la propia UPN). Este evento se caracterizó por ser el único que hasta la fecha se dedicó en una universidad al estudio completo de su obra en profundidad.

Los años de 2007 a 2011 permaneció enfermo en su domicilio. El 8 de julio de 2011 falleció a causa de una pulmonía. En México la reacción fue de un pesar muy grande. Lo medios de comunicación difundieron sendos editoriales resaltando la extraordinaria labor del autor de *Filosofía de la praxis.* Y es que en realidad la muerte de Sánchez Vázquez significaba una gran pérdida en un momento de grave descomposición de la vida mexicana, de violencia, corrupción política y narcotráfico en su máximo apogeo. Lo más trágico es que la muerte de Sánchez Vázquez ocurrió un año después de la muerte de los intelectuales mexicanos más críticos como Carlos Monsiváis, Bolívar Echeverría y Carlos Montemayor. Todavía es difícil tomar conciencia de los efectos catastróficos que tienen la pérdida de estos grandes pensadores en el proyecto educativo antineoliberal en México. @

REFERENCIAS

Sánchez Vázquez, A. (1969). *Ética.* México: Grijalbo.

Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo.

Sánchez Vázquez, A. (1982). *Filosofía y economía en el joven Marx.* México: Grijalbo.

Sánchez Vázquez, A. (1982). *Ciencia y revolución (El marxismo de Althusser*). México: Grijalbo.

Sánchez Vázquez, A. (1992). *Invitación a la estética.* México: Grijalbo.

Sánchez Vázquez, A. (1996). *Cuestiones artísticas y estéticas contemporáneas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Vázquez, A. (1997). *Filosofía y circunstancias.* México: Anthropos-UNAM.

Sánchez Vázquez, A. (1997). *Del exilio en México*. *Recuerdos y reflexiones.* México: Grijalbo.

Sánchez Vázquez, A. (1999). *Entre la realidad y la utopía.* México: UNAM-Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Vázquez, A. *(2000). El valor del socialismo.* México: Ítaca.

Sánchez Vázquez, A. (1999). *De Marx al marxismo en América Latina.* México: Ítaca.

Sánchez Vázquez, A. (2007). *A tiempo y destiempo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Vázquez, A. (2007). *Ética y política.* México: Fondo de Cultura Económica.

Novedades editoriales UPN 2012



Tecnologías digitales y formación en la UPN
Juan Pablo Méndez Pozos

El presente trabajo tiene como objetivo conocer la intermediación comunicativa y educativa de las tecnologías digitales en la formación de los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía (LP) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; el aprovechamiento didáctico de los docentes y, por otro lado, los propósitos pedagógicos que buscan los responsables de equipar con infraestructura tecnológica a la institución.

Mediante la indagación documental y la aplicación de cuestionarios a los actores clave, el autor identificó cómo las tecnologías digitales modificaron el desempeño escolar, la práctica docente y la comunicación educativa entre docentes y estudiantes.

¿Qué educación para estos tiempos?
María de Lourdes García Vázquez y María Luisa Murga Meler (Coordinadoras)

Este libro invita al lector a reflexionar sobre su acción social y educativa en el mundo. Y también a interrogarnos e interrogar a nuestras instituciones para comprometernos con la potencia generativa de lo posible desde el reconocimiento de lo incalculable de los procesos educativos y de la vida misma.

En su lectura se podrá reconocer que la pregunta "¿Qué educación para estos tiempos?" organiza las exposiciones, pero no se concreta en salidas cómodas ni explicaciones acotadas. La educación, como el tiempo, no pude apresarse con linderos en el pensamiento, ni definirse con claridad desde las distintas aproximaciones que sobre él se realizan.





En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental
Raúl Calixto Flores (Coordinador)

La educación ambiental (EA) cuestiona las relaciones inequitativas entre el ser humano y el medio ambiente, lo que evidencia las representaciones antropocéntricas utilitaristas acerca del planeta. El objeto de estudio de la EA no se encuentra en la ecología, la biología o las ciencias naturales, sino en las relaciones entre los seres humanos, entre éstos y la sociedad, entre la sociedad y la naturaleza.

Al igual que en otras áreas, en EA existen diversos enfoques en la investigación, uno de los que tiene mayor vigencia e importancia es el relativo a las representaciones sociales (RS).

Las colaboraciones incluidas en este libro configuran un marco excelente para comprender los nexos y ramificaciones entre la EA y las RS que naturalizan el conocimiento científico en la vida cotidiana.

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

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Investigación del medio: cómo abrir la escuela a la vida

*Sebastián Gertrúdix Romero de Ávila**
sebasgertrud@gmail.com

La experiencia que relatamos se ha desarrollado en dos localidades pequeñas. Empezamos en Torrente de Cinca (que pertenece a Huesca, de la comunidad autónoma de Aragón), un pueblo de 1,300 habitantes, y continuamos en Torres de Segre (de la provincia de Lleida, en la comunidad de Cataluña), localidad de 1,850 habitantes. Ambas poblaciones son eminentemente agrícolas y el cultivo básico es la fruta dulce (pera, melocotón, manzana).

La nuestra es ya una experiencia de bastantes años, en los que no hemos hecho sino comprobar la inagotable riqueza pedagógica que ofrece el entorno, sobre todo cuando se trata de uno rural. Además, es muy fácil encontrar colaboración en los padres, en el ayuntamiento y en las demás instituciones de la localidad, y no digamos en las personas. Quien más quien menos está encantado de cooperar con la escuela. En nuestro caso, salvo contadísimas excepciones, siempre hemos tenido la ayuda entusiasta de cuantas personas y entidades hemos necesitado.

Estamos convencidos de que si convertimos el entorno de los niños en materia escolar, si conseguimos que la escuela sea un instrumento que les ayude a conocer y entender el medio en el que crecen y se educan, entonces todo tendrá sentido para ellos.

Desde que descubrimos la pedagogía Freinet y sus técnicas, hemos convertido nuestra clase en un laboratorio abierto a todas las informaciones que nos proporciona la vida fuera de la escuela. Debemos, pues, partir de la realidad que envuelve al alumnado; hay que vivirla para conocerla, e implicarse en ella para convertirla en materia escolar. Ello significa entrar en la vida del niño, conocer su entorno familiar y social, la historia y los modos de vida de la

* Maestro de educación primaria. Integrante del Movimiento Cooperativo de Educación Popular, España.

comunidad en la que están integrados. La realidad aparece ante nosotros globalmente, sin el corsé de las asignaturas ni los niveles escolares; fuera de la clase la gente de diferentes edades vive y trabaja mezclada, desempeña oficios y profesiones, compra, vende, sufre y se divierte, habita en casas antiguas y modernas, se organiza en grupos que, a veces, entran en conflicto con otros grupos... No hay nada que enseñe tanto ni que ofrezca tantos recursos para el trabajo escolar.

No obstante, a veces es difícil encontrar el camino; por eso es importante perseverar y buscar ayuda allá donde sea posible. Pero lo más importante es salir fuera del aula, observar la vida y... tantear continuamente.

La primera vez que hablamos con nuestros alumnos y acordamos hacer una investigación para conocer la historia de nuestro pueblo, nadie nos supo proporcionar una información medianamente aceptable.

En Torrente de Cinca y sus alrededores existen diversos restos del pasado sobre los cuales apenas teníamos documentación. Hicimos unas cuantas entrevistas a gente de la localidad, pero la verdad es que apenas avanzábamos. Tampoco sabíamos qué dirección tomar. En vista de ello, decidimos escribir una carta a D. Francisco Castillón, investigador histórico que vivía en la cercana localidad de Zaidín, para ver si nos aclaraba algo y nos proporcionaba alguna pista que nos permitiese avanzar en alguna dirección.

Su respuesta fue rápida y llena de contenido. Don Francisco no solo nos puso sobre la pista del castillo, la ermita de San Salvador y alguno que otro poblado antiguo; su carta significó para nosotros un revulsivo y un camino a seguir. En una de sus partes decía textualmente:

> Trazaos un plan de investigación: una serie de sesiones en el castillo, otras en la ermita, en varios poblados que hay en Torrente; cualquier piedra antigua, hacha, moneda, cerámica, etc., guardadlas como restos valiosos del pasado. Pasad casa por casa recogiendo toda clase de fotos antiguas, sobre las fiestas, los quintos, las bodas, etcétera; que os dejen ollas antiguas, los braseros, tenazas, etcétera. Y con fotos, utensilios, haced una buena exposición etno-

La investigación del medio es una de las técnicas de trabajo de la pedagogía Freinet más importantes, pues permite que el niño conozca su entorno y pueda actuar sobre él para mejorarlo. Las cuatro actividades que se exponen a continuación (la exposición etnológica, la guía de la fauna, el juego vivido y las plantas medicinales) son un claro ejemplo de cómo podemos utilizar el medio para alcanzar los objetivos y los contenidos del currículum escolar, convirtiéndonos, al mismo tiempo, en verdaderos investigadores dado que nuestro trabajo es original y resulta útil para la comunidad.
Palabras clave: pedagogía Freinet, investigación, medio, etnología, flora, juegos populares, plantas medicinales, técnicas Freinet, fichero, colaboración.

Environmental research is one of the most important work techniques of the Freinet pedagogy, as it allows the children know their environment and be able to act on it to improve it. The four activities set out below (the ethnological exhibition, the wildlife guide, the game lived and medicinal plants) are a clear example of how we can use the environment to achieve the objectives and content of the school curriculum, becoming at the same time in real researchers since our work is original and is useful for the community.

> lógica que causará sorpresa a todos los vecinos de Torrente, dado que en estos años lo vamos perdiendo todo con la tele, la lavadora, etcétera. Recoged los cantos antiguos, los motes de cada casa, lo que se hace para las fiestas, etcétera. Ya veis si tenéis campo de acción. Id catalogándolo todo despacio. No os canséis. Y si organizáis alguna exposición y deseáis que venga yo a dar una conferencia sobre Torrente, lo haré con sumo gusto, como lo hicieron los alumnos de Ontiñena y Velilla.

He aquí un verdadero programa de trabajo. Decidimos seguir su consejo y ponernos manos a la obra. Desde entonces hasta hoy, la investigación del entorno ha sido una constante en nuestro trabajo con los diversos grupos de niños que han estado a nuestro cargo.

A modo de muestra expondremos cuatro de las actividades que mejores resultados nos han ofrecido a lo largo de estos años; se trata de la exposición etnológica, la guía de la fauna, el juego vivido y las plantas medicinales.

LA EXPOSICIÓN ETNOLÓGICA

Es una oportunidad única para conocer el pasado más inmediato de la comunidad en la que nos encontramos. Se puede hacer sobre aspectos concretos o abierta a todos los temas; pero siempre constituirá un éxito que nos proporcionará multitud de nuevas posibilidades de trabajo.

Nosotros hemos organizado dos hasta ahora, una en Torrente de Cinca y otra en Torres de Segre. Y el sistema de trabajo fue, en ambos casos, muy parecido.

Empezamos enviando una circular explicativa a todos los habitantes del pueblo. Después, nos dividimos en grupos y fuimos por las casas buscando objetos antiguos. Al principio, la gente no se enteraba muy bien de lo que queríamos, o no se fiaba, o no encontraba nada que pudiera ser expuesto. Pero, poco a poco, fueron dándonos fotos, vasijas, monedas, relojes, planchas, entre otras cosas.

Nosotros íbamos haciendo una ficha provisional de cada objeto y los almacenábamos. Cuando tuvimos material suficiente, empezamos a preparar la exposición.

Ahora se trataba de hacer una ficha más completa para que la gente que visitase la exposición pudiese tener la máxima información posible sobre cada uno de los objetos expuestos. Había fichas para objetos, para libros y para monedas.

Para buscar la información, así como para identificar algunos de los objetos que nos dejaron (vasijas de barro y de metal, llaves, braseros, planchas, aperos de labranza, herramientas para hacer pan, para trabajar el lino, medidas de todo tipo, máquinas, faroles, romanas, instrumentos de mimbre, monedas antiguas, libros...), no dudamos en solicitar la ayuda de varios anticuarios, de especialistas en el tema y de personas aficionadas del pueblo cuya colaboración nos fue muy valiosa.

Las horas de trabajo fueron muchas, pero cuando un niño acababa de buscar información y la pasaba a la ficha, venía y nos decía: "Sebastián, dame más faena".

La exposición de Torrente de Cinca tuvo lugar del 22 al 27 de febrero de 1982, y aprovechamos para organizar desde la escuela una semana cultural, con charlas sobre la historia de Torrente, la Ribera del Cinca y Aragón.

La de Torres de Segre tuvo lugar durante la semana de la Fiesta Mayor, del 4 al 10 de diciembre de 1989. La gente de ambos pueblos quedó encantada y muchos nos felicitaron por el trabajo desarrollado.

Desde el punto de vista pedagógico es impresionante la cantidad de posibilidades que ofrece una exposición etnológica como la nuestra:

a) En cuanto a la organización y técnicas de trabajo: por parejas, grupos, individual, encuestas, visitas, recogida y clasificación de material, consulta de libros, de personas especializadas, utilización de la máquina de escribir, la imprenta, el ordenador...

b) En cuanto a los temas a tratar: prehistoria, el mundo ibérico y romano, el vestido, fotos, herramientas del campo, oficios, evolución y cambios en la actividad económica del pueblo, canciones, juegos, refranes, historias, costumbres y formas de vida, fiestas, entre otros. En la de Torres de Segre quedaron abiertos muchos campos, algunos de los cuales se han ido trabajando posteriormente con más profundidad y pueden ser motivo de próximas exposiciones monográficas: cultivos de tabaco, esparto, cáñamo, lino; elaboración del vino, del pan, la matanza del cerdo, las familias que trabajaban el mimbre; las monedas antiguas, restos ibéricos y romanos, etcétera.

c) En cuanto a los conocimientos, se nos hizo imposible evaluar la cantidad de cosas nuevas que aprendieron los alumnos después de realizado todo el trabajo. Hubo varios que aprendieron más que el propio maestro sobre alguno de los temas tratados. Cuando se trata de trabajar, de investigar, de "hacer", lo menos importante es el nivel de conocimientos "teóricos" que nos quedan. Lo importante es que aprendemos a trabajar la historia, que actuamos como verdaderos investigadores del pasado; y eso es algo mucho más provechoso y útil que estudiarla de memoria en un libro.

Una vez acabada la exposición, devolvimos los objetos a sus propietarios, pero antes elaboramos un duplicado de las fichas para que quedase un archivo etnológico en la escuela.

Gracias a la exposición, la escuela se convierte en un centro de información cultural para el pueblo, pues de vez en cuando aparece por la clase una persona con alguna piedra con marcas raras o con evidencias de haber sido trabajada, alguna moneda u otro objeto para que se los identifiquemos, trabajo que realizamos gustosamente. Y si nosotros no podemos hacerlo con nuestros conocimientos y material de consulta, bajamos a Lleida para comentarlo con especialistas en la materia (el Instituto de Estudios Ilerdenses ofrece un servicio gratuito de consultas con profesionales de diversas especialidades, que están encantados de poder ayudar). Luego confeccionamos dos fichas con la información recogida, una para el dueño y otra para la clase. De esta forma controlamos una gran cantidad de material sin necesidad de tenerlo en la escuela.

Disponemos, por tanto, de un fichero etnológico que con el tiempo ha ido adquiriendo importancia y volumen. La ficha que manejamos actualmente para cualquier herramienta u objeto, es de tamaño folio y consta de los siguientes apartados:

ARCHIVO ETNOLÓGICO

Número de entrada: 15.

Clasificación genérica: Instrumentos para trabajar en el campo.

Nombre del objeto: Cesta para recoger panizo (maíz).

Composición/materia: Mimbre.

Inscripciones/marcas: Sin marcas.

Lugar de procedencia: Torres de Segre.

Época: 1925-1950.

Utilidad: Para llevar el maíz o las habas para sembrar.

Aportado por: Francisco Escolà.

Información: Se llevaba colgado de una correa, se iban cogiendo los granos de maíz o de las habas, se hacía un agujero en el surco con un palo acabado en punta y se colocaba el grano dentro para cubrirlo de tierra después.

Dibujo fiel o foto:

En cuanto a las monedas, dado que en las dos exposiciones aparecieron bastantes ejemplares, decidimos crear un sistema de estudio y clasificación, lo cual nos ha permitido tener "fichadas" prácticamente todas las monedas antiguas de ambos pueblos.

A continuación ofrecemos una de las fichas para que se puedan apreciar los apartados de que constan:

Valor: Dinero de vellón.

Época: Entre 1336 y 1387.

Ceca: Aragón.

Anverso: ARA GON (Aragón); busto de Pedro IV a la izquierda.

Reverso: PETRUX DI GRA REX (Pedro rey por la Gracia de Dios); dibujo de una cruz doble.

Estado de conservación: Bueno.

Lugar de procedencia y suministrador: Fue encontrada cerca de la ermita de Torres de Segre, por Pedro Rodríguez Jiménez.

Descripción del valor: El dinero de vellón se hacía con una mezcla de plata y cobre cuya riqueza dependía de la proporción de dichos metales. La palabra dinero viene del denario romano, cuyo valor era de diez ases. La mitad de un dinero se llamaba malla.

Todos los reyes de Castilla hasta Enrique II, acuñaron dineros; en Cataluña, su fabricación duró hasta Felipe V.

Apunte histórico: Pedro IV "el Ceremonioso", nació en Balaguer en el año 1319 y murió en Barcelona, en el 1387. Fue rey de la corona de Aragón desde 1336 hasta el 1387. Subió al trono cuando tenía 16 años.

Recomendaciones para su mejor conservación: Manténgase alejada de humedades y guardada en una bolsita de plástico aislada de otras monedas para evitar que se rocen unas con otras. No intentar limpiarla con nada; el propio sudor de los dedos de la mano será suficiente para ir eliminando pequeñas suciedades.

LA GUÍA DE LA FAUNA

Y luego está el entorno natural: la flora, la fauna, los restos fósiles y la composición de los terrenos (minerales y rocas).

Al llegar la primavera, los alumnos traían a la clase saltamontes, ranas, lagartijas, alguna culebra, etcétera, que encontraban ellos mismos o que les daban sus padres. Enseguida comprendimos que debíamos aprovechar la curiosidad infantil. Al principio, los observábamos, les hacíamos un dibujo y una ficha con lo más característico y luego los soltábamos o los enterrábamos en caso de que estuviesen muertos. Pero, poco a poco, empezamos a valorar la posibilidad de hacer una colección en la que hubiese al menos una representación de cada especie.

El trabajo de investigación sobre la fauna de la zona se desarrolló a lo largo de los cuatro años que estuvimos en Torrente y ha continuado de forma parecida en Torres de Segre. Nuestro esquema de trabajo ha sido básicamente el siguiente:

1. Animales aportados por los niños individualmente o por algún padre o amigo: se les hace siempre una observación colectiva y una ficha con el nombre vulgar, el científico, la hora, día y lugar de recogida, el nombre de la persona que lo aporta y las guías especializadas donde se puede encontrar más información (para este trabajo no sirven los libros de texto).
2. Todas estas fichas las vamos colocando juntas en un fichero que llamamos "de la fauna", a partir del cual los alumnos realizan investigaciones personales y conferencias sobre los animales.

   Salidas al campo realizadas por toda la clase: lo primero que hicimos fue construir trampas para cazar insectos con botes de conserva de cristal.

   Las salidas se suelen realizar en horas y lugares diferentes con el objeto de poder comparar después la fauna de cada zona y las horas de mayor actividad de cada animal.

   Durante unos años fuimos recogiendo muestras de los ejemplares que no teníamos en el museo, pero desde hace varios, hemos renunciado a la captura en vivo para dar paso a la fotografía o a la captación de imágenes mediante internet.

Cada salida tiene sus características propias y la clase organiza el trabajo en función de los objetivos a conseguir. Los alumnos disponen de libretas de campo en las que anotan todo lo que consideran interesante (descripción de un animal, su dibujo, inscripciones o marcas en piedras, accidentes del terreno...). También solemos llevar prismáticos, lupas, las trampas para insectos, acuascopios, brújulas, máquinas de fotos, etcétera. Una vez en la clase utilizamos guías especializadas (de editoriales como Omega, Blume, Grijalbo), lupas binoculares, terrarios, la enciclopedia de la vida natural, la enciclopedia catalana, para su mejor observación y clasificación.

Torres de Segre dispone, además, de una zona privilegiada, el embalse de Utxesa, donde la fauna acuática y, concretamente, las aves, son de una gran variedad e interés, al constituir un lugar de paso para las especies migratorias.

El fichero está abierto para cualquier especie animal, pero los más representados son los insectos, con 72 ejemplares hasta el momento (entre los que también hay migratorios, como las mariposas *Danaus chrysippus* y *Colias crocea*) y las aves, con 70, entre terrestres y acuáticas.

Las fichas son de tamaño octava (que viene a ser la cuarta parte de un folio) y ofrecemos una de ellas para que se pueda ver su contenido:

Nombre científico: *Egretta garzetta.*

Nombre vulgar en castellano: Garceta común.

Nombre vulgar en catalán: Martinet blanc.

Nombre local:

Fecha de recogida/observación: Se observó el jueves, 11 de enero de 1990.

Lugar y hora: En el río Segre, frente de las piscinas de Torres. Eran las 15'30.

Aportado por: Fue observada por los alumnos de 5º de Educación General Básica (EGB).

Información: Guía básica de la fauna de Europa (Omega), pág. 260-261.

Història natural dels països catalans (tomo 12), pág. 100, 375.

Guía de las aves de España y de Europa (Omega), pág. 168, 344.

Els ocells de les terres de ponent (Dilagro), 190.

El mundo de los animales (Planeta, tomo VI), 324-325.

Aves acuáticas (Blume), 60.

Espècies protegides (Departament d'Agricultura Ramaderia i Pesca de la Generalitat de Catalunya, any 1987), 34.

También tenemos apartados para la flora, los fósiles (en la zona se han encontrado pocos, pero tenemos bastantes de la provincia y de Huesca), los minerales y las rocas; pero es a la fauna a la que le hemos dedicado más tiempo y recursos.

Hay otras salidas en las que visitamos fábricas, comercios, almacenes de fruta, el ayuntamiento, la biblioteca, etcétera. Se trata de conocer también la actividad económica y cultural de nuestra localidad.

EL JUEGO VIVIDO

El juego vivido fue un proyecto llevado a cabo en Torres de Segre durante varios cursos (empezamos en 1996-1997), que consistió en la recuperación de algunos de los juegos que practicaba la gente mayor cuando ellos eran niños.

En él participaron buena parte de los jubilados de la localidad, los alumnos y los profesores del Colegio de Educación Infantil y Primaria "Carrassumada". El Ayuntamiento del pueblo y la Asociación de Madres y Padres también colaboraron económicamente asumiendo parte de los gastos realizados.

Cuando acordamos poner en marcha el proyecto del "Juego vivido", los profesores del Centro no nos podíamos imaginar la gran cantidad de aspectos positivos que nos reportaría a todos los participantes (alumnos, abuelos y profesores).

Gracias a este proyecto, los niños han conocido y practicado juegos que estaban casi olvidados en algunos casos, pero que les han gustado mucho y han puesto todo su interés en aprenderlos. Y la gente mayor se lo pasó estupendamente, porque volvió a vivir su infancia, llena de vida y de alegría.

Sin embargo, los beneficios de la experiencia no se acaban aquí. Los jubilados se sintieron muy útiles haciendo de monitores, practicando una pedagogía natural que solo la sabiduría que concede la edad es capaz de proporcionar. Los profesores comprobamos cómo abuelos y nietos establecían una relación entre personas, amable, alegre, de confianza y respeto mutuo, con lo cual también aprendimos que la mejor manera de educar es consiguiendo que los niños trabajen alegremente, poniendo todo su interés en lo que hacen.

Por último, también es importante subrayar cómo los alumnos de la escuela comprobaron que sus abuelos tenían conocimientos que les podían transmitir, que sabían gran cantidad de juegos interesantes y divertidos y que poseían una gran vitalidad.

Uno de los jubilados que participaron en la experiencia, escribió lo siguiente:

> Los que somos muy mayores, cuando éramos pequeños, también nos gustaba mucho jugar, pero lo teníamos que hacer con materiales muy sencillos. Practicábamos juegos asequibles a todas las economías y edades. Y, la verdad sea dicha, nuestros juegos y entretenimientos se adecuaban bastante bien a estas dos condiciones.
>
> Desde pequeñitos, nos comenzábamos a entrenar con el "Ralet ralet, paga el dineret", que era un juego digital consistente en hacer rodar el dedo índice de una mano sobre la palma de la otra y, a la expresión de ¡paga lo dineret! se daba un golpe a la susodicha palma con todos los dedos juntos de la otra mano. Este juego se compartía, con otro muy parecido que decía:
>
> "Pon, tieta, pon
> Pon un coco
> Pon un coco..."

Un poco más mayores continuábamos jugando, también con los dedos, intentando mejorar la calidad del argumento y la destreza en la ejecución, dando protagonismo a todos los dedos de una mano junto con el índice de la otra, diciendo:

> "Éste es el padre, ésta es la madre, éste hace las sopas, éste se las come todas..." Finalmente, se cogía el dedo pequeño con el índice y el pulgar y, moviéndolo hacia todos los lados, se decía bastante enfadado:
>
> "Y éste dice:
> ¡marrimiau, marrimiau,
> ¿por qué no me dáis
> de aquello que coméis?

A medida que íbamos creciendo, lo hacían también las dificultades de los juegos que practicábamos, la mayoría de los cuales representaban una fuerte competitividad entre los participantes, con lo que se despertaba el interés por mejorar las técnicas de los mismos.

Aquellos juegos eran, más o menos, los que hemos practicado durante todo este tiempo con los alumnos de la escuela. La modesta opinión de las personas mayores que hemos participado en la actividad es que ha sido una vivencia muy emotiva, porque hemos vuelto a vivir momentos lejanos y llenos de añoranza. Y hemos vuelto a sentir la misma afición que entonces, por su práctica. Con estos juegos siempre estábamos entusiasmados.

Ha sido muy gratificante y positivo poder transmitir a los pequeños y pequeñas de hoy en día las ilusiones e inquietudes que nosotros vivimos de pequeños y hemos comprobado que ellos también han participado con gran entusiasmo en la mayoría de los juegos desarrollados. Hemos conseguido crear entre todos una convivencia inolvidable.

Esta experiencia nos ha demostrado a los mayores, que los niños y niñas de hoy tienen buenos sentimientos y sentido de la humildad y responsabilidad, aunque a veces pueda parecer que adoptan una

actitud "pasota" sobre normas elementales de respeto y tolerancia hacia los demás.

Nuestro esfuerzo ha calado en el espíritu de los pequeños y pequeñas, mientras que para nosotros ha significado una vuelta a nuestras tradiciones ancestrales; y todo dentro de una perfecta armonía. Todo ello es esperanzador si miramos de cara al futuro ya que serán estos niños y niñas los encargados de hacer crecer la simiente que nosotros hemos sembrado".

Josep Sanjuán
(en representación de los abuelos y abuelas)

La opinión de los alumnos quedó reflejada también en diversos textos que prepararon después de la experiencia. Esto es lo que escribieron los de primero de primaria (6 años):

El jueves es el día que nos toca gimnasia y este curso nos lo hemos pasado pipa, bomba, fantástico, genial y muy bien, porque han venido muchos días los abuelos y las abuelas del pueblo a enseñarnos juegos que han sido, ¡chachi piruli!

El que más nos ha gustado ha sido el de "bitlles" y el que hemos encontrado más difícil ha sido "la baldufa", porque casi no nos salía a la mayoría de la clase.

Todos los abuelos y abuelas han estado súper. El día de San Jorge hicimos juegos por la mañana y por la tarde y, al acabar, les dieron unas placas a los abuelos y abuelas para que tuviesen un buen recuerdo de estos juegos. También le dieron regalos a una niña de octavo que se llama Bea, porque había hecho unos dibujos muy bonitos que estaban en los lugares donde realizábamos los juegos. Después, la Asociación de Padres y Madres nos invitó a merendar.

El curso que viene quisiéramos que los abuelos volvieran a venir con estos juegos y con otros nuevos.

Ahora estamos confeccionando el archivo de juegos populares de Torres de Segre, con la colaboración de la gente mayor. De cada juego se confecciona una ficha con la siguiente información: nombre del juego, época del año en que se practica, número de jugadores, material necesario, descripción y reglas.

Los alumnos preguntan en casa a sus padres y abuelos y traen la información hasta la escuela y también contamos con unos cuantos abuelos voluntarios que nos enriquecen con sus propias versiones. A veces, de un mismo juego existían diversas variaciones, según las necesidades del momento.

Y, aunque sea de forma muy humilde, estamos seguros de que nuestro trabajo de recuperación de juegos populares, puede ser útil a toda la gente de nuestro pueblo, tanto a los mayores como a los más pequeños. Recuperar la memoria de la historia más reciente es una de las actividades más gratificantes y motivadoras para una comunidad. Para los mayores, porque ven cómo se valora su propia vida, y para los pequeños porque aprenden a respetar a sus abuelos y se convierten en pequeños investigadores de su historia más real y cercana.

LAS PLANTAS MEDICINALES

A lo largo de estos años, la flora se ha ido trabajando muy lentamente, dado que a los alumnos les resulta más atractivo observar y clasificar animales, pero en los últimos cursos hemos iniciado una recopilación de plantas medicinales y de sus aplicaciones en medicina natural, que nos está permitiendo confeccionar una guía bastante completa y la recuperación de terapias que ya estaban casi olvidadas. Contamos con la inestimable colaboración de varias personas mayores del pueblo, que nos ayudan a identificar plantas y nos relatan las técnicas curativas que, en algunos casos, aún perduran. En un curso o dos más tendremos una guía bastante completa de plantas y remedios naturales. Pretendemos también comprobar si la utilización medicinal que se hace de las plantas en Torres de Segre responde a criterios científicos o se trata simplemente de un uso cultural. De esta forma, nuestro trabajo estará siendo científico y, a la vez, útil a la comunidad.

Por otro lado, en esta actividad participan todos los alumnos y profesores del centro escolar (se trata

de una escuela de una línea, completa), con lo cual la diversidad de actividades y aprovechamientos es muy grande (proyectos de trabajo, observación y seguimiento con anotación de datos en las clases, salidas al campo, entrevistas a la gente mayor, recopilación de recetas para curar y para la cocina, etcétera).

Para facilitar la colaboración de los padres y abuelos, se confeccionaron unas fichas para entrevistar a los que tenían alguna información que suministrarnos. En la entrevista se les formulaban a todos las mismas preguntas y se rellenaba una ficha para cada planta. Las preguntas eran las siguientes:

> Nombre de la planta.
>
> Enfermedades o trastornos para los que se utiliza (indicar si es para personas solo o también para animales).
>
> Cómo se utiliza (infusión, emplaste, como aceite...) y las partes de la planta que se hacen servir. Descripción del proceso con detalle.
>
> ¿Tiene también utilidad gastronómica? ¿Cuál?
>
> Persona/s que ha facilitado la información (nombre y apellidos, dirección y teléfono).

Por ejemplo, algunas informaciones recogidas sobre el tomillo (*Thimus vulgaris*), nos dicen lo siguiente:

> Sirve para desinfectar heridas en personas y animales, para la tos y para curar los resfriados.
>
> Se utiliza en infusión.
>
> También sirve para dar gusto a las comidas y para hacer conserva de aceitunas.
>
> Nosotros lo utilizamos también para que haga buen olor en los armarios de la ropa.
>
> María Cuscullola Pifarré

> Se utiliza para las inflamaciones de boca y ojos de personas y animales, para desinfectar heridas también de personas y animales, y para curar diarreas de las personas.
>
> Se aplica con una gasa sobre los ojos inflamados en infusión. Cuando se tienen las encías inflamadas, se hacen gárgaras.
>
> En el caso de las heridas, sirve para limpiarlas.
>
> Para las diarreas, se bebe la infusión.
>
> Se hacen servir las flores, las hojas y los tallos.
>
> En la cocina se utiliza como condimento para los guisados de pescado y carne.
>
> Juan Bargués

> El tomillo es un buen desinfectante para la boca, tomado en infusión.
>
> También es bueno hacer vaos (aspirar el vapor) para los resfriados.
>
> Se encuentra en lugares secos.
>
> Angelita Miquel

Ya tenemos un archivo de plantas medicinales que consta de más de 100 ejemplares y de cada planta se ha confeccionado una ficha con los datos que consideramos más importantes (familia, género, especie, forma vital, propiedades, lugar de observación, libros y guías donde se puede encontrar más información) y que archivamos junto con una foto o lámina de la misma, para que sirva como fuente informativa para posteriores investigaciones. Esto no significa que todas ellas tengan o hayan tenido una aplicación medicinal en el pueblo, pero sí que se encuentran en nuestro entorno.

En otra carpeta colocamos la información que encontramos en internet sobre cada planta, la cual es impresa y pasa a formar parte del archivo documental de la misma, junto con otras direcciones de internet en las que se pueden encontrar más datos, si se desea. Basta con escribir el nombre científico de la planta en el buscador para que te conecte con diversas páginas que contienen información variada (y lo mismo sucede con la fauna).

El trabajo de las plantas medicinales nos ha dado la oportunidad de organizar El Día del Medio Ambiente, que consiste en la celebración de una serie de

talleres relacionados con la salud (primeros auxilios, infusiones de hierbas, masajes), el medio ambiente (reciclaje de papel, selección de basuras, dominó ecológico) y la etnología (recuperación de juegos populares), que venimos celebrando en colaboración con los jubilados del pueblo, el Ayuntamiento y la Asociación de Padres, desde hace varios años.

Finalmente, también estamos confeccionando el archivo fotográfico de plantas y animales, que, en el caso de los animales, irá sustituyendo, poco a poco, a los ejemplares disecados que tenemos en el museo de la escuela.

Como podemos ver, el entorno nos proporciona todo tipo de situaciones y de posibilidades de trabajo, todas ellas reales, comprobables. A partir de él se pueden estudiar también aspectos relacionados con las familias, el trabajo de los padres de los alumnos, la población, las actividades económicas del pueblo, se puede hacer un seguimiento diario del tiempo, un libro de noticias de la escuela y el pueblo, etcétera. La realidad es un libro que no se agota nunca.

VALORACIÓN

El material archivado va formando un fondo documental de nuestro pueblo y comarca, que utilizamos para realizar nuevos trabajos escolares: conferencias, guías de flora y fauna, recopilaciones de medicina natural, de canciones y juegos populares, estudios de monedas, trabajos monográficos, etcétera. Trabajos que, a su vez, nos seguirán proporcionando más documentación.

Estamos hablando, por tanto, de una escuela que trabaja, que poco a poco, desde su pequeñez, va construyendo la enciclopedia de la vida de su comunidad. No se trata de inventar ejercicios para que los niños aprendan, sino de investigar con el mayor rigor científico posible.

Para favorecer la colaboración de la gente del pueblo también tenemos organizado un fichero de personas que tienen algún conocimiento o afición que pueda resultar interesante. En dicho fichero constan los datos personales y los temas sobre los cuales nos pueden asesorar, ademas de su telefóno o correo electrónico para poder ponernos en contacto con ellas.

Si hacemos una evaluación sobre el nivel de conocimientos de nuestros alumnos, quizás no sea mucho más alto que el de una clase tradicional, pero ¿es que acaso a las personas en la vida se nos evalúa por lo que sabemos? Desde luego que no. A las personas se nos evalúa por lo que hacemos y por cómo lo hacemos, es decir, por nuestro trabajo. Si la escuela y el sistema educativo en su conjunto han equivocado los términos será porque resulta más fácil seleccionar que enseñar de verdad. Lo que se aprende de memoria se puede retener un tiempo, pero acaba olvidándose. Mientras que lo que se aprende trabajando, queda grabado en nuestro interior permanentemente.

Partir de la realidad, conocer el medio en el que vivimos, entenderlo, colaborar con sus gentes, contribuir a su mejora y escribir el libro de vida de nuestra comunidad es motivador, es útil, nos equilibra y hace que nos valoremos a nosotros mismos. Y no digamos el efecto que tiene en las demás personas que colaboran con nosotros, sobre todo en padres y gente de la tercera edad. Los abuelos son nuestros más entusiastas ayudantes y se muestran siempre agradecidos por la posibilidad que les damos desde la escuela de sentirse útiles a la comunidad.

Si queremos, por tanto, que los niños encuentren sentido al aprendizaje, el trabajo escolar deberá estar dirigido, fundamentalmente, al conocimiento y comprensión de la realidad más cercana, la cual nos ofrece diariamente las claves para entender la complejidad del mundo en el que vivimos. @

Red de Educación Multigrado: el reto por la equidad

*Cenobio Popoca Ochoa**
cpopoca@yahoo.com

LA ESCUELA MULTIGRADO

¿Qué haría estimado profesor si atendiera en el mismo salón a alumnos de primero a sexto grados o por lo menos de dos o tres grados?, ¿de qué manera trabajaría?, ¿cómo organizaría el tiempo para atender a los distintos grados?, ¿qué tipo de actividades realizaría?, ¿de qué manera emplearía los libros de texto?, ¿y si además de docente tuviera que asumir la función de director del plantel e incluso de conserje? Estas y otras preguntas se las plantean poco más de 50, 000 docentes en el país –de 138, 826– que trabajan en escuelas conocidas como multigrado, aquellas en las que el docente o docentes atienden varios grados en el salón, y que representan 44.4% de las escuelas primarias del país (INEE, 2010).

Por el número de maestros, las escuelas multigrado pueden ser unitarias, con un solo maestro, bidocentes con dos maestros y así sucesivamente, tridocentes, tetradocentes o pentadocentes. Se ubican generalmente en pequeñas comunidades rurales.

En realidad, las escuelas multigrado existen en un gran número de países alrededor del mundo, no como añoranza del pasado –en México se piensa en la Escuela Rural Mexicana y el ilustre educador Rafael Ramírez, y en Argentina en el icono Luis F. Iglesias–, sino como una presencia en el momento actual, que se debe a la necesidad de llevar la educación a comunidades con poca población, generalmente rurales, dispersas y, a veces, con dificultades de acceso. En China, Finlandia, Portugal, Sri Lanka, Inglaterra, Colombia, Perú, México e incluso Estados Unidos, existen escuelas multigrado en distinto porcentaje, en algunos lugares con más de 50% del total de escuelas del país en cuestión.

*Profesor de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. De 2001 a 2008 coordinó el proyecto multigrado en la SEP.

No obstante estas elevadas cifras, existe una "invisibilidad" hacia las características específicas de las escuelas multigrado y sus necesidades –de gestión, materiales educativos, apoyo y acompañamiento–, lo que afecta el aprendizaje y los logros educativos, como veremos más adelante.

POSIBILIDADES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN MULTIGRADO

Si bien en general la educación multigrado se ofrece en contextos rurales por la baja densidad de población escolar en tales sitios, en algunos países –Inglaterra, Finlandia, Suiza– el modelo multigrado (la convivencia de niños de diferentes edades, grados escolares y niveles de aprendizaje en la misma aula) se toma como una propuesta pedagógica innovadora y no como un déficit o mera necesidad organizativa. Incluso la educación Montessori, generalmente privada, es de tipo multigrado, ya que en ella se organizan los grupos en los llamados Talleres (Taller I, primero a tercero, Taller II, cuarto a sexto). El modelo multigrado ofrece diversas ventajas o potenciales pedagógicas como las que menciona Uttech (2001):

- El ambiente es natural, como en la familia, con individuos de diferentes edades trabajando juntos.
- La interacción social entre los alumnos de los diferentes niveles contribuye al aprendizaje.
- Los alumnos mayores pueden acrecentar sus habilidades al apoyar a los menores; en tanto que éstos están expuestos a niveles de pensamiento más complejos.
- Se favorece el desarrollo de la autonomía y la cooperación entre los niños del grupo.
- Hay mayores posibilidades de un vínculo estrecho con la comunidad.

No obstante estos potenciales, existen retos en el trabajo cotidiano de las escuelas multigrado que impactan en los aprendizajes de los niños que acuden a ellas y que requieren ser atendidos.

En este texto se presentan las características de las escuelas multigrado en nuestro país, en el contexto internacional, aquellas en las que el o los docentes atienden varios grados de manera simultánea en la misma aula, sus fortalezas y dificultades en ámbitos como la gestión y la práctica docentes. Se expone el propósito y principales acciones de la Red de Educación Multigrado, como un esfuerzo colectivo de docentes, asesores técnicos e investigadores por aportar reflexiones, propuestas, documentos y alternativas que contribuyan a la mejora y fortalecimiento de la educación multigrado.
Palabras clave: multigrado, educación rural, colectivos, equidad, gestión, redes educativas.



This paper introduces the characteristics of multi-grade schools in our country, in the international context; those in which one or more teachers attend several degrees simultaneously in the same classroom; their strengths and difficulties in areas such as management and teaching practice. The purpose and main actions of the Multigrade Education Network are presented as a collective effort of teachers, technical advisors and researchers, to provide ideas, suggestions, documents and alternatives that contribute to the improvement and strengthening of multigrade education.



Retos

Diversos estudios (Ezpeleta y Weiss, 2000; Romero, 2010; SEP, 2006a) han documentado las dificultades que enfrentan las escuelas multigrado, en los ámbitos de la gestión institucional, las prácticas docentes y los procesos de formación inicial y continua, lo que afecta la calidad de la educación que se ofrece a los niños que acuden a ellas. Por ejemplo:

- Recursos limitados para el funcionamiento de la escuela.
- Son asignados profesores con poca o nula experiencia docente y sin formación específica para el trabajo en el contexto multigrado.
- No hay clases en por lo menos 50-70 días del ciclo escolar, por asuntos diversos: trámites administrativos, cobro quincena, reuniones.
- Existe una alta movilidad de los docentes, a veces en un mismo ciclo escolar, lo que afecta la continuidad del proceso educativo.
- Dificultades de los maestros para planear y organizar el trabajo: un maestro unitario tiene que saber emplear aproximadamente 40 libros de texto, lo que origina una fragmentación de la enseñanza –temas diferentes por grado– y altos tiempos de espera de los niños para ser atendidos.
- Las prácticas docentes con frecuencia se limitan a la copia, el resumen "mecánico" y los cuestionarios literales.
- La formación inicial (escuela normal) en general no aborda la preparación para el trabajo en contexto multigrado.
- La actualización considera muy poco las necesidades específicas de los docentes multigrado.
- El seguimiento, apoyo y orientación a docentes con grupo multigrado, se dificulta con frecuencia, "debido a la dispersión de las localidades, al difícil acceso a muchas de ellas y a la falta de una asignación presupuestal para realizar visitas a los centros escolares" (Romero, *et al.,* 2010, p. 8).

Estos retos demandan una política educativa que apoye integralmente a las escuelas, docentes y alumnos de contexto rural multigrado, a fin de contar con mejores condiciones para desarrollar el proceso educativo; es decir, se requiere una política guiada por la equidad.

RED EDUCACIÓN MULTIGRADO

¿Quiénes somos?

Un grupo de profesores, asesores técnicos e investigadores que trabajamos directamente o en apoyo a la educación multigrado en diferentes entidades del país, con el propósito de compartir experiencias pedagógicas, de gestión, formación docente, investigación, que contribuyan a la transformación y mejora de la educación que se ofrece a los niños en este tipo de contextos.

Estamos participando compañeros de Veracruz, Hidalgo, Guanajuato, San Luis Potosí, Chiapas, Oaxaca, Puebla, entre otros estados.

Varios de quienes integramos dicha Red hemos colaborado en proyectos nacionales o estatales vinculados a la educación multigrado. Y hoy desde un espacio colectivo e independiente, en cierto sentido, de instituciones oficiales, participamos en diversas acciones de apoyo hacia la educación multigrado. Es un trabajo conjunto que desde 2009 viene gestándose, con algunos avances, y con tareas pendientes de formalización.

Acciones

Reuniones

Dada la ubicación en diferentes entidades del país y los compromisos laborales de los distintos integrantes de la Red –docencia en aulas multigrado, en escuelas normales, universidad; asesoría técnica-pedagógica, etcétera– la comunicación más frecuente es vía internet, las coincidencias en las entidades al participar conjuntamente en acciones de apoyo a maestros, vía talleres, cursos, charlas. Y en ciertos periodos vacacionales hemos organizado sesiones de trabajo y convivencia, para analizar y proponer actividades a desarrollar. Se ha avanzado de manera lenta en la constitución de una figura como una asociación –con estatutos, esquema organizativo, formas de financiamiento– que posibilite un trabajo más sostenido y sistemático. Diríamos que la buena voluntad es lo que ha permitido mantener el trabajo. Está pendiente la realización de un encuentro nacional en el que se constituya, si se considera pertinente, una figura formal de esta Red Multigrado y arribar a acciones como página web, publicaciones, encuentros periódicos, entre otras posibles actividades.

Recuperación de la práctica docente

Trabajar en el aula multigrado, fungir como asesor técnico, ser profesor de educación normal cuyos estudiantes normalistas acuden a este tipo de escuelas, participar en espacios de actualización, permite conocer de manera directa los retos de gestión y práctica pedagógica que se viven cotidianamente. Lo más reciente es cómo incorporar el nuevo plan de estudios 2011 y sus materiales de trabajo –libros de texto– al contexto multigrado. Sobre todo cuando dichos materiales, como ha sucedido hasta ahora, no están pensados para las necesidades de la situación multigrado.

En el pasado reciente, la Secretaría de Educación Pública elaboró la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM05) –en la cual participaron algunos integrantes de la Red–, como un recurso de apoyo para que los maestros pudieran organizar su trabajo docente a partir de los materiales vigentes previos a la citada reforma 2011.

En estos momentos se requiere de orientaciones curriculares y materiales didácticos que permitan aprovechar la heterogeneidad de edades, grados escolares, saberes e intereses del aula multigrado, para favorecer tanto el trabajo colaborativo como independiente.

En ese sentido, los integrantes de la Red Multigrado estamos recuperando experiencias didácticas

sobre formas de trabajo que favorezcan un aprendizaje autónomo, reflexivo, creativo, en los alumnos de estos contextos educativos. Algunos integrantes de la Red como las compañeras maestras de escuelas unitarias, Berenice Ortiz (Hidalgo) y Lydia Espinosa (Veracruz), y el profesor Rafa Sampedro (Puebla), han elaborado artículos pedagógicos que incluso se han podido publicar: "Maestra, ¿cómo se escribe 'me gustan las mariposas'?" (LEO, 2009, tomo 1), "Circuitos: una experiencia con la educación artística en el aula multigrado", "Proyecto Sierra Zero: el uso de las TIC en multigrado" (SEP, 2008). Así también, colectivos docentes de Oaxaca han elaborado ponencias para participar en encuentros estatales.

De los compañeros de Guanajuato, impulsados por el amigo Alejandro Victoria, se ha recuperado la propuesta "Manteleta de planeación multigrado" como un recurso para planear conjuntamente con los niños proyectos didácticos, generalmente a partir de temas propuestos por estos o a partir de aspectos de la comunidad.



Acompañamiento docente

Dada la constante movilidad de los docentes, permanentemente hay nuevos profesores que se incorporan al contexto multigrado, con múltiples dudas e inquietudes sobre el trabajo en este tipo de escuelas. Si bien los asesores técnicos procuran darles apoyo y orientación, algunas ocasiones equipos técnicos de zonas o sectores escolares, o incluso estatales, han solicitado apoyo a la Red Multigrado para abordar algunas temáticas, ya sea en modalidad de charlas o talleres. Este acompañamiento se ha realizado sin fines de lucro, requiriéndose de quienes invitan generalmente el apoyo por los gastos que implica la actividad.

El reto es construir procesos que posibiliten el desarrollo de los equipos locales a fin de generar autonomía en el apoyo a los maestros de su región, sin demeritar el intercambio con compañeros de otras entidades.

Investigación

El propósito es generar conocimiento sobre la situación multigrado en nuestro país y en otros contextos, su funcionamiento, práctica docente, gestión, logro educativo y necesidades de transformación. Esta investigación deberá permitir generar diagnósticos sobre retos diversos de estas escuelas, sus maestros, alumnos y aprendizajes.

Algunos integrantes de la Red han avanzado en estudios sobre educación multigrado como el doctor Diego Juárez con los trabajos "Educación rural en escuelas primarias de Cuba" y "Educación rural en Finlandia: experiencias para México". O bien, el trabajo "Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado" de la compañera Paola Arteaga, tesis de maestría que mereció el premio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie).

Como se observa, si bien se han tenido diversos avances en la constitución de una Red de educación multigrado, se requiere consolidar procesos que permitan tener un mayor impacto. Por lo que invitamos a docentes, investigadores, escuelas normales, UPN, etcétera, para aportar alternativas que contribuyan a la mejora de los aprendizajes de los niños de las aulas multigrado, uno de los grupos vulnerables en nuestro país. La invitación está abierta a sumarse a esta Red de Educación Multigrado. @





Integrantes Red Educación Multigrado

Alejandro Victoria Cerón. Asesor estatal en Guanajuato. Ha publicado documentos como Escuelas Multigrado en el Campo, en colaboración con Melanie Uttech. *carachupi290862@gmail.com*

Alfonso Villegas Gallardo. Profesor en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Fue profesor unitario e integrante del equipo estatal multigrado. *alf07m@gmail.com*

Berenice Ortiz Elizalde. Profesora unitaria en Hidalgo. Colaboró en la Guía didáctica multigrado. SEP. *bereortize@yahoo.com.mx*

Cenobio Popoca. Profesor en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Coordinador del proyecto multigrado de la SEP, 2001-2008. *cpopoca@yahoo.com*

Diego Juárez. Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *santadeo@yahoo.com*

Estela Cabello Rosas. Responsable del programa estatal de lectura en la región de Naucalpan, Estado de México. Fue integrante del equipo nacional multigrado. *rosasestela@yahoo.com*

Lydia Espinosa Gerónimo. Profesora unitaria en la escuela anexa a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. *lydiaespinosageronimo@yahoo.fr*

Paola Arteaga Martínez. Investigadora sobre temas de educación rural. Ha colaborado en la Dirección General de Educación Indígena. *paoarteaga@gmail.com*

Patricia Sampieri. Asesora técnica multigrado en Oaxaca. Creadora del logo de la Red Multigrado. *sampieri02@hotmail.com*

Rafael Sampedro. Coordinador de Maestría y asesor en la UPN Unidad 211 Huauchinango, Puebla. Asesor técnico multigrado. *rafasampedro@gmail.com*

REFERENCIAS

Libros

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE-Cinvestav.

Pulido Ochoa, R. *et al.* (2009). *LEO, Lectura, Escritura, Oralidad. Tomo 1*. México.

SEP (2006a). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado*. México: SEP.

SEP (2006b). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México: SEP.

SEP (2008). *La escuela multigrado que queremos*. México: SEP.

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

Revistas

Romero, M. *et al.* (2010). La planeación de la enseñanza multigrado en la educación primaria: una aproximación a su situación actual en escuelas de Veracruz. *Revista de Investigación Educativa* (10), enero-junio. Universidad Veracruzana.

Fuentes electrónicas

INEE (2010). *Porcentaje de escuelas primarias de organización escolar multigrado* (en línea). *http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos*

Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco

Relatos escolares desde la educación superior

*Gisela Victoria Salinas Sánchez**
gsalinas@upn.mx



Gabriela Czarny (coord.) (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior.* México: UPN.

Empecé a leer este libro poco a poco, texto por texto, sin querer terminarlo, pero, al mismo tiempo, deseosa por iniciar el siguiente relato. En total 14 pequeñas historias escritas por Adriana, Anita, Eligio, José Luis, José Manuel, Judith, Luis Alberto, María del Carmen, Lulú, Maricela, Alejandrina, Viridiana, Xóchitl y Yasmani. El libro cuenta con la introducción de la doctora Gabriela Czarny sobre la docencia universitaria con jóvenes indígenas y un prólogo escrito por la doctora Marcela Coronado de la UPN Oaxaca. Todo el libro en su conjunto vale la pena para quienes trabajamos por y para la educación indígena y la formación de los profesionales que ésta requiere.

Conocer a nuestros alumnos, saber quiénes son, de dónde vienen, por qué están en la Licenciatura en Educación Indígena, en la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad Ajusco; cuál ha sido su trayectoria escolar, cuáles sus aspiraciones, sus preocupaciones, sus expectativas de egreso… todo en sí representa una gran responsabilidad para quienes somos sus maestros.

Para todos los que somos profesores en la UPN o en cualquier otra institución de educación superior, lograr que nuestros alumnos escriban nunca ha sido una tarea fácil. En este sentido tener 14 textos para su publicación es un gran logro. Czarny nos señala que la escritura (indígena) tuvo un doble propósito formativo: por una parte, la fuerza del relato que desde la primera sesión generó un ambiente de compromiso, intimidad y compañerismo en el sentido de que "nos pasan cosas muy parecidas y no lo sabíamos"; y por otra, la producción de los textos mismos, producto de un trabajo colaborativo que permitió, a partir de la pre-

* Coordinadora del Área Académica Diversidad e Interculturalidad de la UPN Ajusco.

sentación de los avances al colectivo, revalorar historias que parecían de "poco peso".

Como dice Czarny, la oralidad durante las primeras sesiones ayudó a "soltar" las experiencias… "a poder contar sus historias en voz alta y en público" y reconocer que las experiencias individuales son también sociales y dan cuenta de situaciones comunes, de problemas sociales compartidos, de maestros con prácticas y actitudes similares a pesar de ubicaciones geográficas muy distantes.

Y como marco y entre telones, la escuela, los trayectos formativos, la discriminación, la marginación, la falta de oportunidades, los maestros… y ante todo, la importancia de la escritura para hablantes de una lengua indígena o para los que el español es su lengua materna, pero todos con algo en común: los procesos escolares los han llevado a tener pocas habilidades para expresarse de manera escrita.

Lo importante del taller era contar sus experiencias que apuntan hacia autobiografías e historias de vida enmarcadas a partir de la vida en sus comunidades de origen, de su paso por la escuela, del primer día de clases, de los maestros que apenas enseñan pero regañan o incluso utilizan varas con propósitos formativos; de los varios intentos por ingresar a otras instituciones educativas, de las carencias y los primeros trabajos, del apoyo de la familia y lo mucho que quieren a su comunidad en la que aprendieron su lengua materna y múltiples costumbres. Al leer los textos aparecen frases varias veces escuchadas pero que al estar contextualizadas desde quien lo cuenta, adquieren una dimensión histórica y social. Les comparto algunas de ellas:

> "Lo que influyó para poder estar aquí en la Ciudad de México cursando la LEI es que mi padre había hecho el trato de que me iba a casar con un joven al que yo no quería… ".
>
> "Tuve que migrar a la ciudad para tener una mejor profesión y un mejor futuro para mí y para mi familia y aportar algo a la comunidad de donde procedemos …".
>
> "Esta es una historia de cómo aprendimos a vivir solos, a ser valientes y a depender de nosotros mismos…".
>
> "La Licenciatura en Educación Indígena se ha caracterizado siempre por la unidad entre los estudiantes de distintos semestres…".
>
> "Hablar y escribir de mí mismo es difícil. Es un ejercicio complejo que me enfrentaba con la persona que se refleja en el espejo día a día…".
>
> "Al escuchar de dónde provenían los demás compañeros y la lengua que hablaban



(además del español), eso sí fue algo nuevo para mí, así empezó mi real acercamiento con las lenguas indígenas…".

"Estoy en el proceso de recuperación de la lengua náhuatl […]. Mis hermanos y yo crecimos alejados de la cultura y del pueblo puesto que mi papá decidió no enseñarnos nada acerca de ella, pues había sido objeto de discriminación durante su infancia y por parte de la familia de mi mamá…".

"Al escuchar las historias de los demás, empecé a identificar y analizar sobre mi propia procedencia, a valorar mis raíces, mi familia, mi identidad y mi cultura […]. Me di cuenta de que pertenezco a un grupo, a un pueblo originario, y sí alguna vez me sentí mal por ello, ahora me siento orgullosa, mi visión sobre esto ha cambiado…".

"Mi padre y mi abuela comentaban que antes en la comunidad las mujeres no tenían derecho de ir a la escuela como los hombres, porque decían que las mujeres sólo estaban para el hogar, para casarse y servir a su esposo, padres e hijos…".

"Recuerdo que no teníamos dinero para los pasajes ni para la comida. Entre otras cosas, vendíamos chicles y cigarros en los semáforos. Tuve diferentes trabajos como ayudante de cocina, ayudante general cajera, mesera…".

Y la crítica también está presente:

"Es claro que la LEI es un espacio en el que se mueven muchas culturas de diversas partes del país, sin embargo, esto no garantiza que exista una relación intercultural […] en ocasiones existe algún tipo de discriminación para los que no hablamos la lengua y que además radicamos en la ciudad […]. Paradójicamente la misma institución se encarga de marcar las diferencias entre indígenas y no indígenas, lo que hace que las asimetrías entre unos y otros sean más visibles […] la vida en la LEI es […] sólo una convivencia entre diversas culturas, pero no se parece nada a la perspectiva que se tiene con respecto a la perspectiva intercultural…".

Este es, pues, un trabajo colectivo a muchas voces que da cuenta de quiénes son nuestros alumnos y qué esperan de la LEI y de su proceso formativo. Como señala Marcela Coronado, "deberíamos explorar más opciones como ésta que nos ofrezcan una mejor perspectiva de los procesos culturales, comunitarios o identitarios y de su basta complejidad, de las distintas facetas intrincadas, contradictorias, conflictivas y dinámicas, que inciden en la vida de las personas y frente a las que éstas reflexionan y actúan, para que, como docentes, podamos estar mejor preparados para construir un sentido más poderoso de la utopía democratizadora y emancipadora de la interculturalidad". @

Cartas del lector

Apelo a la bondad de Entremaestr@s para hacer de este espacio del lector un lugar para elevar la voz que da cuenta de las dudas e incertidumbres, de las inconformidades y resistencias que los maestros tenemos sobre lo que acontece en el ámbito de la educación.

Hoy quiero que alguien me responda, ¿qué tipo de evaluación se pretende con la reforma del Artículo Tercero Constitucional? Es bien sabido por todos los que nos dedicamos a la educación que la evaluación siempre tiene una intención. Con la nueva reforma a este artículo, lo que se pone en juego es la permanencia de los maestros a partir de tal evaluación, y me pregunto, ¿qué tipo de evaluación considera los contextos y, por ende, las problemáticas a las que nos enfrentamos día a día los maestros en nuestros grupos de escuelas públicas en zonas marginadas?

Nuestros chicos llegan a la escuela sin desayunar, sin dinero para comprar algo de comer, porque la mayoría de mis alumnos no tiene sobrepeso, presentan tallas por debajo de su edad; llegan desvelados y cansados por falta de límites en casa; sin pluma o lápiz para escribir. Es común que mis alumnos asistan enfermos a la escuela y más de uno esté afligido por problemas familiares debidos a alguna enfermedad o adicción.

A pesar de todo ello muchos maestros llegamos a la escuela a dar lo mejor de nosotros. Nuestro quehacer pretende transformar nuestro entorno inmediato en un espacio de armonía, paz y bienestar, así como coadyuvar a que nuestros estudiantes sean mejores personas, a partir de escucharlos, atenderlos, apoyarlos; ofrecemos un espacio de seguridad y bienestar que en ocasiones no tienen en casa. Les brindamos autoridad, escucha y compañía, cosas con las que muchos de nuestros alumnos no cuentan porque sus padres salen todo el día a trabajar.

Formar mejores seres humanos es una utopía, pero como tal habrá quienes siempre seguiremos para alcanzarla. Entonces, esa parte de calidez, de ambientes de aprendizaje de respeto, convivencia o democracia, ¿cómo los van a evaluar? ¿Qué se tiene que evaluar en nuestro país para que nuestros alumnos estén en condiciones de construir conocimientos? Hoy espero una respuesta. @

Socorro Cruz García
Orientadora educativa de una secundaria estatal en Ecatepec de Morelos
sococruz2706@yahoo.com.mx

REVISTA ARBITRADA POR SISTEMA DOBLE CIEGO
E INDIZADA NACIONAL E INTERNACIONALMENTE

NORMAS DE ARBITRAJE

- Los artículos para la publicación de la revista **entre maestr@s** serán sometidos al dictamen de un cuerpo de árbitros.
- El Consejo Editor efectuará una preselección de los artículos recibidos, tomando como base los siguientes criterios: vinculación con el eje temático del número de la revista considerada, relevancia del tema, planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central, respaldo teórico o de investigación, ajuste a las normas para autores.
- Si el Consejo Editor lo considera pertinente hará uso del "juicio de experto", a fin de estimar el aporte al tema y la novedad del mismo con miras al arbitraje correspondiente.
- Después de la preselección, someterá los trabajos enviados para su publicación a la revisión crítica de tres árbitros, para lo cual se utilizará el sistema doble ciego.
- El dictamen del arbitraje se basará en la calidad del contenido, su impecable expresión escrita, lo novedoso del aporte al tema tratado, el cumplimiento de las normas para los autores y la presentación del material.
- Los árbitros considerarán para su evaluación: claridad en el planteamiento de la tesis y objetivo central, ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente, relevancia del tema, contribución al área de estudio, fundamentación de los supuestos, nivel de elaboración teórica o metodológica, apoyo empírico, bibliográfico o de fuentes primarias, consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados, adecuación del título al contenido del trabajo, capacidad de síntesis manifiesta en el resumen, aplicabilidad, bibliografía actualizada, entre otros.
- Los árbitros deben contar con las calificaciones adecuadas en el área temática en cuestión y formar parte del banco de árbitros de la revista según sus respectivas especialidades, el cual ha sido levantado en distintas universidades del país y del exterior.
- El informe del arbitraje concluirá con recomendaciones pertinentes a la publicación o no publicación del artículo en cuestión, para ello se valdrá de las siguientes categorías:

  I) ACEPTADO, cuando según el criterio del árbitro, el contenido, estilo, redacción, citas, referencias, evidencian relevancia del trabajo y un adecuado manejo por parte del autor, como corresponde a los criterios de excelencia editorial de la revista **entre maestr@s**.

  II) DEVUELTO PARA REVISIÓN, cuando a pesar de abordar un tema de actualidad e interés para la revista y evidenciar adecuado manejo de contenidos por parte del autor(es), se encuentren en el texto deficiencias superables en la redacción y estilo.

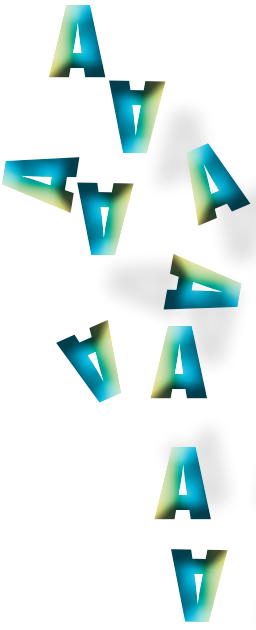
  III) RECHAZADO, cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista **entre maestr@s** o evidencie serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.

- En el caso del Consejo Editor, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
- Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.

¿POR QUÉ LEER EN VOZ ALTA?

*Jesús Arriaga Morales**
jesarrimo.7@gmail.com

Oír o leer sin reflexionar es una ocupación inútil.
Confucio



La lectura en voz alta es fuente de enormes beneficios, tanto para quien lee como para quien escucha. Para los niños, leer en voz alta es especialmente significativo porque les anima a explorar los libros y a convertirse en lectores por sí mismos. Algunos beneficios que les brinda son:

- Ejercitan su imaginación.
- Les aporta conocimientos conceptuales (colores, formas, sonidos, letras, números).
- Despierta en ellos ideas nuevas, con lo cual desarrollan su curiosidad y su capacidad crítica, así como sus propios intereses e identidad.
- Les proporciona información y elementos para comprender el mundo.
- Les ayuda a abatir notablemente la falta de concentración, a la vez que, al escuchar, aumenta su comprensión. Sin duda, escuchar les permite mejorar su capacidad de autoexpresión. Al aprender vocabulario nuevo, pueden expresar sus ideas y sentimientos con mayor precisión: una habilidad comunicativa crucial para el éxito en la vida.

Es un hecho que la práctica de la lectura puede mejorar la calidad de vida de las personas.



* Promotor Cultural y de Lectura de la Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal.

No esperaba yo menos de la gran magnificencia vuestra, señor mío, respondió D. Quijote; y así os digo que el don que os he pedido, y de vuestra liberalidad me ha sido otorgado, es que mañana, en aquel día, me habéis de armar caballero, y esta noche en la capilla de este vuestro castillo velaré las armas; y mañana, como tengo dicho, se cumplirá lo que tanto deseo, para poder, como se debe, ir por todas las cuatro partes del mundo buscando las aventuras en pro de los menesterosos, como está a cargo de la caballería y de los caballeros andantes, como yo soy, cuyo deseo a semejantes fazañas es inclinado.

¿Qué permite la lectura en voz alta?

1. Articular el texto con la propia experiencia. Un texto evoca en los lectores episodios vividos o conocidos a través de los relatos de otros; de este modo el nuevo texto cobra un significado particular para cada persona.
2. Incorporar vivencias y experiencias ajenas. El intercambio entre las personas permite contrastar las propias vivencias con las de otros, con lo que se enriquece el propio texto.
3. Discutir, contrastar, opinar. Las situaciones y los personajes del relato dan lugar a distintas interpretaciones que permiten un intercambio muy productivo.
4. Acceder a obras a las que no podrían acceder solos. Pues se las ofrece un lector competente y experimentado.
5. Superar el miedo, aumentar su autoconfianza, si todos intervienen y opinan sin sentirse sancionados.
6. Desechar juicios apresurados, reflexionar. El debate favorece una actitud reflexiva y una escucha atenta de lo que otros dicen.
7. Disfrutar el derecho al placer del texto. Aspecto fundamental para adquirir el gusto por la lectura.

Sugerencias para leer mejor en voz alta

La lectura en voz alta es una estrategia válida de lectura, siempre y cuando no se reduzca a una mera oralización del texto. Si al lector solo se le pide que sonorice los signos gráficos que tiene ante sus ojos, estaremos frente a una simple y muy discutible actividad de oralización, pero nunca podremos hablar de *comunicación basada en la lectura* ni de verdadera *lectura expresiva*.

A continuación ofrecemos algunos *consejos* a quienes estén interesados en asumir la responsabilidad de introducir a los niños al fascinante mundo de la lectura por placer:

1. Lea rimas o cuentos a los más pequeños.
2. Acérqueles libros que contengan ilustraciones. Las formas, los colores y los sonidos, los personajes, les fascinarán al tiempo que los van a enriquecer.
3. Con los niños mayores, visite alguna biblioteca de la colonia, barrio o pueblo con cierta regularidad; permita que ellos obtengan su credencial y elijan por sí mismos sus materiales de lectura.













4. Dedique cada día un rato a leer en voz alta, en el momento y el lugar que usted quiera, pero siempre buscando la comunicación afectiva y la cordialidad.
5. Utilice todo tipo de textos en cuanto a géneros, tonos, épocas, localizaciones, entre otros.
6. Lea también sobre lo que el niño ve a su alrededor y sobre lo que contempla en la televisión: personas, lugares, temas…
7. Haga que los niños le lean en voz alta mientras usted realiza cualquier actividad en el hogar.
8. Cree un clima favorecedor de la lectura en voz alta en casa y en la escuela. Mantenga materiales de lectura variados a la vista y al alcance físico de los niños.
9. Lea en presencia de los pequeños, compartiendo con ellos sus lecturas y sus impresiones sobre ellas.
10. Demuestre a los niños con hechos, no solo con palabras, que los libros son muy especiales para usted.

Por otro lado, es necesario enfatizar que para que se produzcan tanto la *comunicación basada en la lectura* como la *verdadera lectura expresiva,* han de cumplirse una serie de requisitos que describiremos a continuación.

Antes de la lectura

- Pensar en los destinatarios. Conviene hacernos algunas preguntas que nos podrían ayudar a decidir qué texto convendría leer. Preguntas como, por ejemplo: ¿les va a interesar el texto?, ¿es el adecuado para su capacidad de escuchar y sus hábitos de atención y comprensión?, ¿entenderán el lenguaje, la trama, los conceptos básicos?
- Si el lector lee un texto es porque desea comunicar "algo" a un auditorio. Solo se puede transmitir un mensaje si el lector ha tenido tiempo suficiente para "adueñarse" del texto. Para ello habrá que sumergirse en su contenido, tratando de resolver todas sus dudas de comprensión y de encontrar un modo personal de poner el texto al alcance de los oyentes.
- Desgraciadamente, si el lector en voz alta no comprende el texto de un modo global ni conoce el significado de sus palabras clave, estará incapacitado para realizar una lectura auténticamente eficaz.
- No solo se deberá tener en cuenta la entonación lingüística (marcada por los signos ortográficos; por ejemplo, las interrogaciones y exclamaciones), sino también la entonación



emocional (las frases se entonan sobre todo en función de su contenido semántico).

- La lectura en voz alta demanda un esfuerzo metacognitivo del lector porque le sitúa ante el "riesgo" de ser entendido, pero también ante la posibilidad de ser cuestionado por su estilo y por la calidad de su oralización.
- El lector debe disfrutar (en lo intelectual, recreativo o ideológico) con el texto que va a comunicar; de lo contrario su lectura resultará violenta y poco espontánea. Si no disfruta leyendo, el público lo percibirá, se sentirá incómodo y acabará desconectado.
- Antes de la puesta en escena de la lectura, se realizarán varios ensayos ante un pequeño público de confianza que sabrá escuchar con calidez y que criticará de manera constructiva el resultado escuchado y visto.
- Es de gran ayuda grabar estos ensayos y escucharlos de forma crítica, eso permitirá analizar fallas en la pronunciación, entonación, ritmo, intención y sentido del texto.
- Es recomendable realizar ejercicios de relajación para conseguir un tono corporal sereno y equilibrado.
- Es muy útil crear un clima apropiado para captar la atención y el sosiego de los oyentes. Emplear recursos como, por ejemplo, música relajante, luz modulada (al reducir la luminosidad de la sala, excepto un foco no









excesivamente potente enfocado hacia el lugar en el que se situará el lector).

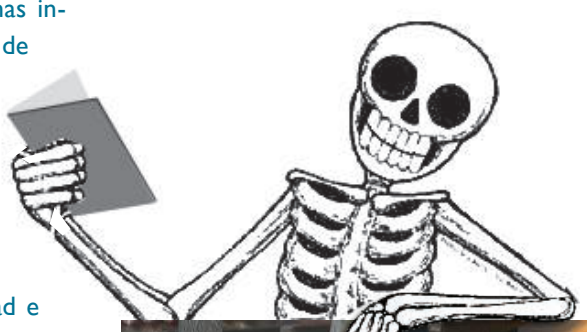
- Generar expectación entre los oyentes mediante una introducción breve pero incisiva y sugerente, permitirá al lector en voz alta hacer sentir al auditorio que están ante una ocasión privilegiada en la que podrán disfrutar de la magia de la palabra hablada.

Delante de los oyentes

- El lector debe situarse ante la audiencia en las mejores condiciones posibles de visibilidad, comodidad, sonoridad, etcétera. Esto le permitirá tener un mejor contacto con el público y sentirse a gusto.
- Es muy importante que el lector en voz alta controle su respiración. Para lograr este propósito, es recomendable adquirir una postura corporal cómoda que le permita la recepción y emisión natural del aire durante la fonación de las frases que emita.
- Si el lector está de pie puede moverse, si lo desea, de un lado para otro pero *sin excesos*. De esta manera podrá captar mejor la atención de todos los que lo ven y escuchan (el público se sentirá aludido y tomado en cuenta si el lector le mira de frente y se acerca suavemente). Todo ello sin sobreactuar.
- El libro deberá sujetarse de un modo correcto: no muy alto para no tapar con él el rostro del lector, ni tan bajo que obligue a éste a inclinar la cabeza, lo cual le haría perder sonoridad.
- El lector deberá dominar el texto de modo que pueda observar si está captando la atención de quienes lo escuchan a partir de sus reacciones.
- Si la lectura se apoya en algún tipo de imágenes (ilustraciones, esquemas, etcétera), hay que asegurarse de que todos puedan verlas y de que no sean un motivo para la "desconexión" del auditorio respecto al mensaje que transmite el lector.
- Es fundamental leer sin prisa, saboreando, degustando el texto.
- En todo momento se cuidará que la voz transmita la "temperatura emocional" del texto, al adecuarla al contenido tanto en modulación como en timbre, volumen y entonación. En la eficacia con la que el lector maneje esta última, se juega gran parte del éxito de su lectura. Si la entonación

no logra crear un clima cálido y comunicativo, se presentará un obstáculo insalvable entre el emisor y los receptores.

- Cada texto requiere un tono, una modulación, unas inflexiones. No se leen de igual manera una historia de misterio, un relato irónico, un cuento fantástico, un poema, un ensayo, una noticia, etcétera.
- El lector tiene que dar tiempo a los oyentes para reaccionar si el texto les provoca respuestas espontáneas (miedo, repulsa, risa, sorpresa). A la vez, no debe evitar la transmisión de sus propias emociones, eso dará a la lectura mayor naturalidad e intensidad.
- Los cambios de ritmo y algunas pausas son recursos ideales para mantener el interés del público: si la acción pasa por un momento acelerado, se leerá con mayor velocidad; si se ralentiza el tempo narrativo, el lector reducirá la vivacidad.
- No dejar un texto a medias. Si su extensión es excesiva para una sola sesión, definir con claridad los capítulos de modo que la comprensión no se resienta al dejarla para otro día. El corte de la lectura debe hacerse con habilidad para que el oyente esté deseando que le sigan leyendo.
- Iniciar la siguiente sesión con una recapitulación de lo leído que permita al auditorio recordar y reengancharse. Puede establecerse un diálogo breve entre lector y oyentes para que estos se sientan involucrados.
- Al finalizar, se debe establecer un diálogo para comprobar si el texto ha gustado, si se ha entendido, qué ha sugerido, etcétera. Debemos tener presente que el objetivo es establecer un contacto emocional con cada uno de los oyentes.









Conclusiones

Evidentemente no existen normas fijas sobre el significado y valor de cada signo de puntuación. Por otro lado, el texto escrito tampoco señala el volumen de voz o la intención del contenido. Así que solo un lector apto será capaz de asumir con fidelidad la voz del escritor y de dar un sentido significativo a lo que lee, a partir de los indicios que le ofrece la obra. El lector en voz alta habrá dado un paso importante cuando abandone lo literal para trascender a lo interpretativo, solo entonces estará consiguiendo que los oyentes sean una parte activa de esa evolución.

Leer en voz alta de un modo expresivo y comunicativo es una excelente estrategia de fomento del hábito lector porque tanto el que lee como el que escucha sentirán el auténtico gozo



de la palabra escrita. Uno y otros sentirán su intercomunicación como un acto cultural, social y humano lleno de sentido y maravilla.

Referencias

Garrido, F. (1999). *¿Cómo leer mejor en voz alta?* México: SEP.

Zepeda, M. (1995). *Apuntes para el taller de lectura en voz alta*. México: Unidad de Publicaciones Educativas, Libros del Rincón.