REVISTA ENTRE MAESTR@S

45

Una estrategia didáctica en secundaria usando la modelización
Rodolfo García Mejía
Mario Lorenzo Flores López

Resignificación identitaria entre alumnos de telesecundaria en el Totonacapan, Veracruz
Laurentino Lucas Campo

Programa de prevención del abuso sexual infantil en niños de 0 a 6 años
Pepa Horno Goicoechea

Reformas educativas, obligatoriedad escolar y estructura académica. Cambios en el sistema educativo argentino
Inés Cappellacci
Lina Lara

Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 13, núm. 45, verano 2013
ISSN 1405-8774

SECCIONES

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

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

DESDE EL AULA

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

DESDE LOS MESABANCOS

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

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

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

ENCUENTARIO

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

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

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

PARA LA BIBLIOTECA Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

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

REDES

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

CARTAS DEL LECTOR

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

PARA PRACTICAR

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

DIRECTORIO UPN

Eliseo Guajardo Ramos
Rector

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

José Carlos Sánchez Yllanes
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
Teresa Martínez Moctezuma

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
Felipe Ramos Trejo
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

Revista 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

Revista entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Publicación digital a partir de 2013. **Núm. 45, verano, 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 1405-8774. Editor responsable: Juan Manuel Delgado Reynoso.

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

DESDE EL AULA

Una estrategia didáctica en secundaria usando la modelización 6
Rodolfo García Mejía, Mario Lorenzo Flores López

De narrativas, historias de vida y relatos: formas de acercarnos al mundo escolar 12
Jorge Alberto Chona Portillo

DESDE LOS MESABANCOS

Nadie puede ser árbol y fruto al mismo tiempo 16
Haikús Tsubt

ENCUENTARIO

Los duraznos 18
Fidel Silva Flores

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Resignificación identitaria entre alumnos de telesecundaria en el Totonacapan, Veracruz 20
Laurentino Lucas Campo

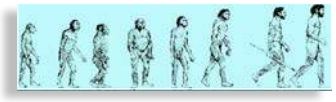
La educación ambiental en los planes de estudio 2011 de la educación básica 28
Raúl Calixto Flores, Mayra García Ruiz, Esperanza Terrón Amigón, Ma. Elena Madrid Montes, Luis Chávez García

Una propuesta en la formación histórica de los estudiantes de la UPN 36
María del Carmen Acevedo Arcos, Julia Salazar Sotelo

Una estrategia de aprendizaje para la comprensión de textos históricos 46
Laura H. Lima Muñiz, Ma. Luisa Díaz González

Programa de prevención del abuso sexual infantil en niños de 0 a 6 años 54
Pepa Horno Goicoechea

¿Qué nos identifica a mujeres, indígenas, gays y lesbianas en México? 62
Rosa María González Jiménez, Mónica García Contreras



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Reformas educativas, obligatoriedad escolar y estructura académica
Cambios en el sistema educativo argentino 72
Inés Cappellacci, Lina Lara

REDES

Redes académicas y colaboración en los estudios de posgrado
Principios para su análisis y organización 88
Gabriela de la Cruz Flores

PARA LA BIBLIOTECA

Ni una gota
Historias cotidianas en el límite del tiempo 94
Ma. Guadalupe Correa Soto

CARTAS DEL LECTOR

95
Olimpia Margarita Sanabria Becerra

PARA PRACTICAR

El arte en el aula
Lourdes Cruz Cruz

EDITORIAL

Hacer escuela es pensar en los otros y desde los otros; es construir nuevos mundos que den sentido a la ciencia, a la historia, a la experiencia estética y al uso real de la lengua desde sus prácticas situadas en contextos de diversidad cultural.

En este número de la revista **Entre maestr@s** nos es grato presentar los esfuerzos por debatir diferentes temas y problemáticas que corresponden al ámbito de la educación. Comenzamos con Rodolfo García y Mario Flores, quienes nos comparten una estrategia didáctica a nivel secundaria través de la modelización, en la que se representa el crecimiento de las plantas y el papel de la energía a la vez que se consideran el conocimiento científico y el currículo escolar. Continuamos con un texto breve de Jorge Chona, que nos muestra cómo los maestros recuperan su experiencia en las aulas a través de la narrativa, al transformar sus historias de vida en relatos. Laurentino Lucas nos lleva al Totonacapan, Veracruz, para describir la resignificación identitaria entre alumnos de telesecundaria, y cómo a partir de la influencia del medio y de las interacciones sociales, se genera, se consolida y se modifican los elementos de una identidad.

Un punto siempre pendiente es la mirada crítica a los planes de estudio 2011 de la educación básica. Un grupo de académicos de la UPN se plantea analizar la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en lo referente a la incorporación en el currículum de un conjunto de conocimientos, actitudes y valores sobre el cuidado del medio ambiente. Así como la necesidad de actualizar y formar a los docentes en temas de educación ambiental.

Carmen Acevedo y Julia Salazar dan cuenta de la importancia de la enseñanza de la historia en los estudiantes de la UPN, para construir nuevos referentes en torno a lo que representa ser sujeto histórico. Por su parte, Laura Lima y Luisa Díaz, presentan una estrategia de aprendizaje para la comprensión de textos históricos que permite abordar los contenidos de los programas de estudio de educación primaria.

Pepa Horno nos comparte la experiencia vivida a través del Programa de prevención del abuso sexual infantil en niños de 0 a 6 años. Un programa que describe varias herramientas que le permiten al maestro de nivel preescolar trabajar la prevención del abuso sexual de una manera clara y precisa

¿Qué nos identifica a mujeres, indígenas, gays y lesbianas en México? Se preguntan Rosa María González y Mónica García, quienes a partir de una lectura epistémica esbozan algunas reflexiones desde lo diverso e intercultural.

Inés Cappellacci y Lina Lara, desde Buenos Aires, Argentina, nos comparten las problemáticas que presentan las principales tendencias en la evolución de la estructura académica del sistema educativo argentino, producto de las sucesivas reformas en ese país.

Gabriela de la Cruz indaga en su artículo algunos elementos teóricos para contextualizar el trabajo en redes académicas en los estudios de posgrado y presenta algunos retos en este ámbito.

Jóvenes estudiantes en *Nadie puede ser árbol y fruto al mismo tiempo*, nos recrean a través de haikús. Por su parte Fidel Silva nos comparte el cuento *Los duraznos*, para seguir construyendo otros imaginarios.

Evaluación y escuela son los temas que Tonatiuh Ramírez analiza a través del cine. Guadalupe Correa nos invita a leer *Ni una gota, historias en el límite del tiempo*.

Para cerrar, presentamos como separata el proyecto El arte en el aula, una apuesta que presenta Lourdes Cruz con niños de preescolar, para favorecer la experiencia estética y dar cuenta que los campos formativos se desarrollan tanto en la escuela como en otros espacios como los museos. @

Jorge Alberto Chona Portillo
conciencyarte@gmail.com

Una estrategia didáctica en secundaria usando la modelización*

*Rodolfo García Mejía***
nepo_dpp20@hotmail.com
*Mario Lorenzo Flores López***
mariofl@prodigy.net.mx

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE ENSEÑANZA

Con frecuencia los estudiantes carecen de explicaciones adecuadas sobre los fenómenos. Algunos los observan a diario, pero no logran hacer comparables sus nociones, ideas o teorías, con el conocimiento científico escolar. Para lograr lo anterior, desde el enfoque del constructivismo, se ha venido proponiendo la transformación de las ideas. Este cambio no sucede espontáneamente a través de una sola actividad individual o grupal. Por tratarse de un proceso educativo, la participación del docente y las interacciones con los estudiantes y entre ellos resulta ser imprescindible.

Los docentes conocen y realizan actividades para la enseñanza de las ciencias pero, en general, no aplican éstas en consideración de las ideas de los estudiantes. Más aún, en ocasiones indagan lo que piensan sus alumnos; sin embargo, esto no es un criterio para el diseño de su estrategia didáctica o la elección de las actividades de clase o experimentales.

En secundaria, los estudiantes no identifican el crecimiento de las plantas como consecuencia de la transformación de energía. Autores como Charreier, Cañal y Rodrigo (2006) plantean que no es sencilla la temática fotosintética y que su complejidad está presente en el poco énfasis de la nutrición de la planta debido a que se focaliza como un proceso de intercambio de gases, con lo cual se dificulta la comprensión.

Incluso, en la revisión de los programas 2006 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) –los cuales estaban vigentes al momento de iniciar este diseño–, no encontramos una

---

* Este documento es producto de la tesis de maestría que realizó Rodolfo García, quien fue becario del Conacyt en el programa de la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de Enseñanza de las ciencias.
** Profesor-investigador adscrito al Cuerpo académico Educación en ciencias de la UPN.

correspondencia entre el nombre asignado al tema y los aprendizajes esperados.

En las siguientes líneas se describirá el resultado de la aplicación de un diseño de estrategia didáctica, el cual, mediante fases progresivas, permitió a los estudiantes la construcción de un modelo de crecimiento de las plantas.

ASPECTOS TEÓRICOS

Reconocemos el constructivismo en sus dos acepciones: epistemológica y psicológica (Rojas, 1998). En el ámbito de la educación, lo entendemos como una reestructuración del conocimiento en función de cómo aprenden los sujetos (Driver y Oldham, 1986; Sanmartí, 2002a; Rodríguez, 2007).

De acuerdo con Driver, Guesne y Tiberghuen (1989), las ideas previas se refieren a las concepciones que tienen los alumnos sobre los fenómenos. Para algunos otros, como Osborne y Freyberg (1991), las ideas previas consisten en elaboraciones de significados de palabras que son utilizadas por los estudiantes y que suelen mantener con firmeza porque les resultan significativas para explicar lo que ocurre en su entorno. Por lo anterior, no son necesariamente resultado de elaboraciones escolares.

Producto de la revisión sobre las ideas previas, para los estudiantes:

1. No hay claridad para poder diferenciar entre el proceso de respiración y el proceso fotosintético.
2. A los conceptos de luz, suelo, agua, minerales y clorofila, les dan connotaciones de alimentos que no deben ser procesados sino simplemente ingeridos por la planta.
3. Otorgan propiedades antropomórficas a las hojas, clorofila y raíces.
4. No hay una correspondencia entre la nutrición de las plantas y su importancia en las cadenas alimenticias en correlación al flujo de energía.
5. Identifican la energía como una fuente de calor sin relación con procesos bioquímicos como la fotosíntesis, que permite la nutrición de la planta.

La estrategia didáctica se diseñó tomando en cuenta las ideas previas de estudiantes, reportadas en artículos de investigación, así como el fundamento teórico denominado modelización, dentro del enfoque epistemológico constructivista. También se consideraron el conocimiento científico y el currículo escolar. La estrategia se aplicó en un grupo escolar de secundaria pública del Distrito Federal. Los resultados obtenidos muestran la manera en la cual los estudiantes incrementan la representación de su modelo de crecimiento de las plantas y van introduciendo y comprendiendo el papel de la energía en las cadenas tróficas.
Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, modelización, constructivismo, crecimiento, plantas, ciencia, fenómeno, didáctica.

The teaching strategy was designed taking into account students' previous ideas, as reported in research articles, as well as the theoretical fundament called *modeling* within the constructivist epistemological approach. We also considered the scientific knowledge and the school curriculum. The strategy was applied in a public secondary school group in Mexico City. The results show the manner in which students increase the representation of their model of the growth of plants, and how they are introducing and understanding the role of energy in food chains.

La modelización es una estructuración del conocimiento sobre un fenómeno recurrente, en nuestro caso, el crecimiento de las plantas. Si bien como producto de una modelización obtenemos modelos, los cuales son representaciones, éstas no consisten en trabajos escolares como una maqueta, un dibujo, un verso, entre otros; sino que son mucho más que eso. Los modelos derivados de una modelización surgen de las elaboraciones mentales construidas de manera individual o colectiva (Justi, 2006). Luego, son representaciones elaboradas por los sujetos para explicar hechos que suceden en nuestro entorno y, por lo tanto, podemos identificarlos como representaciones de una realidad (Giere, 1999). Modelar o modelizar nos hace formar parte de la realidad en la cual nos desarrollamos, y realizar una representación cognitiva, explicativa, sobre los hechos que nos rodean.

EL PROCESO DE INFERIR EL MODELO CIENTÍFICO ESCOLAR DE ARRIBO

López-Mota (2011) refiere una posible solución a los problemas de aprendizaje mediante la construcción de tres diferentes modelos, durante el desarrollo de una estrategia didáctica. De los modelos se infieren elementos y relaciones. Gómez (2005) define los elementos como entidades útiles en la explicación de un fenómeno, y a las relaciones como las interacciones entre uno u otro elemento, y a partir de éstas se explica la presencia de cada uno de los elementos del modelo.

Los tres modelos mencionados son el cognitivo (inferido de la revisión de las ideas previas reportadas en la literatura), el curricular (inferido de los propósitos y aprendizajes esperados del tema que se encuentra en el programa de estudio vigente) y el científico (inferido del conocimiento y las teorías científicas vigentes). Un cuarto modelo, el científico escolar de arribo (MCEA), surge de la tensión de los tres antes mencionados. En este modelo, los elementos y relaciones constituyen importantes criterios para el diseño de la estrategia didáctica.

El MCEA del crecimiento de las plantas, resultante de los modelos cognitivo, curricular y científico, es una construcción del profesor, quien puede enfrentar diversas dificultades, de su propia formación, del programa de la asignatura y del conocimiento de las ideas previas de los estudiantes (en la tabla I se describen los elementos y relaciones consideradas para el MCEA).

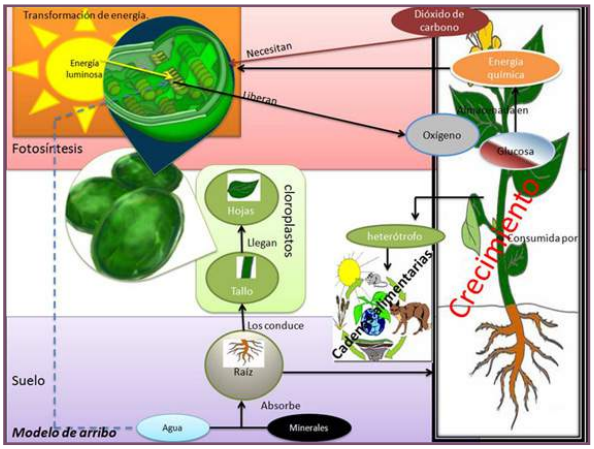
Tabla I. Elementos y relaciones del modelo científico escolar de arribo

Modelo	Curricular	Científico	Estudiantes
Elementos y relaciones extraídas	Raíces: absorción de minerales y agua. Tallo: conducto por el que se trasladan los minerales y el agua. Hojas: lugar donde se encuentran los cloroplastos y entra dióxido de carbono. Cloroplastos: estructura donde se lleva a cabo la fotosíntesis Transformación de energía: generación de glucosa.	Crecimiento: almacenamiento y alimentación a base de glucosa. Los cloroplastos: se encuentran en tallos y hojas, captan energía solar esencial para el proceso de fotosíntesis. Transformación de energía: sucede en cloroplastos. Flujo de energía: factor esencial para el crecimiento de las plantas.	Alimentación: parte acumulación. Acumulación: se ve en el crecimiento. Raíces: minerales y agua son absorbidos. Fotosíntesis: producción de energía.

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La estrategia se probó previamente para ajustes y se aplicó en un grupo de secundaria. La estructura de la estrategia se basó en la propuesta de Sanmartí (2002b), la cual concuerda con la modelización. Su propuesta considera partir de lo simple hacia lo complejo y de lo concreto a lo abstracto. Propone cuatro momentos o fases consecutivas. Para partir de lo concreto y simple será necesario el análisis de situaciones reales, con las cuales el alumno se plantee cuál será el problema objeto de aprendizaje y exprese sus ideas y conocimientos previos, lo que denomina como actividades de exploración. Para pasar al siguiente momento denominado actividades orientadas a la introducción de nuevos puntos de vista, el cual se desarrolla mediante la investigación de nuevas variables, analogías, relaciones, formas de mirar, de hablar…, aumentando progresivamente el nivel de abstracción con la finalidad de facilitar el proceso de modelización.

Lo anterior derivará en actividades de un tercer momento denominado síntesis. Estas actividades



están orientadas a la sistematización y estructuración de los nuevos aprendizajes. El último momento, generalización, tiene actividades de aplicación de los nuevos puntos de vista a otras situaciones reales, concretas, simples o complejas para saber utilizar el nuevo aprendizaje en la interpretación de otros fenómenos y reiniciar el proceso, con lo cual el aprendizaje se inserta en un proceso cíclico y en continua transformación (en la tabla 2 se describen brevemente las fases de la estrategia).

Tabla 2. Descripción sintética de la estrategia didáctica

Fase	Propósitos	Actividades	Número de sesiones
Exploración	Exploración y reconocimiento de las ideas de los estudiantes mediante una situación real que permita a los alumnos cuestionarse sobre por qué crecen las plantas.	1. Presentación de materiales (plantas). 2. Registro de datos y búsqueda de cuestionamientos. 3. Elaboración de un diagrama.	2
Introducción a nuevos puntos de vista	Propiciar un acercamiento al fenómeno que permita conflictuar y entender las relaciones de las partes de las plantas, elementos inorgánicos y el crecimiento.	1. Elaborar tabla y esquema. 2. Realización de prácticas de laboratorio: tinción de flor, inhibición de luz, sustratos, inhibición de aire, cloroplastos. 3. Exposición de la comprensión del fenómeno.	5
Síntesis	Que establezcan las relaciones entre los elementos biológicos, abióticos y los procesos de transformación de energía.	1. Historieta del crecimiento. 2. Contraste de ideas. 3. Nueva versión de la historieta. 4. Esquema del crecimiento.	1
Generalización	Que relacionen el crecimiento de las plantas con las cadenas alimentarias.	1. El caso del lago de Chapala.	1

Elaboramos instrumentos útiles en la identificación de los elementos y las relaciones evocadas por los estudiantes en el contexto de las actividades de cada fase. En la estrategia didáctica se aplicaron 17 actividades (mostramos la distribución de instrumentos en cada fase en la tabla 3).

Tabla 3. Instrumentos utilizados en cada fase de la estrategia didáctica

Fase	1. Exploración	2. Introducción de nuevos puntos de vista	3. Síntesis	4. Generalización
Instrumentos	1.1 Tabla para registro de observaciones	2.1 Tabla para registro de componentes y de relaciones entre estos	3.1 Antiejemplo del crecimiento de las plantas	4.1 El caso del lago de Chapala
	1.2 Diagrama ¿Cómo las plantas pueden crecer?	2.2 Diagrama de cómo crecen las plantas	3.2 Esquema de cómo crecen las plantas	

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA ESTRATEGIA

De los resultados obtenidos, hemos deducido que los estudiantes, interactuando con sus compañeros y el docente, lograron tres tipos de modelo de crecimiento de las plantas, los cuales se describen en seguida.

Modelo de alimentación

Presente en tres de los nueve equipos del grupo, es el más cercano al MCEA; hay mucha semejanza en sus relaciones, pero una relación poco sólida fue la existente entre la luz y los cloroplastos. Las relaciones presentes son las siguientes:

1. Las raíces absorben el agua y los minerales que se encuentran en la tierra.
2. El agua llega a todas las partes de la planta por medio de las raíces.
3. El dióxido de carbono es necesario para la nutrición de la planta.
4. La planta necesita de los nutrientes para elaborar su alimento.
5. La luz tiene una relación con el color de la planta.
6. Si la planta se alimenta crece.

Modelo de nutrición

En este modelo los estudiantes consideran que la planta requiere de nutrientes para poder crecer. Los estudiantes no ven a los nutrientes como alimentos de la planta sino que estos se conjuntan para la realización de las funciones de la planta. También, la idea de proceso está presente; aunque no logran concluir cómo se logra. Las relaciones presentes fueron:

1. La planta necesita de todos los nutrientes (agua y minerales) para poder crecer.
2. El agua llega a toda la planta.
3. No crece la planta en ausencia de luz.

Modelo de cambio

Este modelo fue el más persistente. El equipo no buscó ni elaboró otro tipo de explicaciones y el factor tiempo fue fundamental. Su logro más significativo consistió en la incorporación de nuevos elementos, aunque asignándoles relaciones directas con las plantas.

CONCLUSIÓN

La modelización del fenómeno del crecimiento de las plantas mediante la estrategia diseñada provocó cambios en el modelo inicial de los estudiantes, en el cual consideraban a los nutrientes como simple alimento. El cambio ocurrió, durante y al término de la estrategia, cuando los estudiantes consideran a los nutrientes para que la planta a su vez forme alimento, el cual es un elemento indispensable en la continuidad de las cadenas tróficas.

En cuanto a la relación de la alimentación con la transformación de la energía, los logros son escasos y se requiere potencializar la estrategia didáctica con actividades tendientes a propiciar la relación del sol (como fuente de energía) y los cloroplastos, pues prácticamente en todos los estudiantes persiste la idea del sol como algo vivo. @

REFERENCIAS

Libros

Driver, R. y Oldham, V. (1986). Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en ciencias. En R. Porlán (comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (pp. 111-131). Sevilla, España: Morata.

Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. (1989). Las ideas de los niños y el aprendizaje de las ciencias. En R. Driver, E. Guesne y A. Tiberghien (coord.), *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia* (pp. 19-30). Madrid, España: Morata.

Osborne, R. y Freyberg, P. (1991). *El aprendizaje de las ciencias*. Madrid, España: Narcea.

Rodríguez, D. (2007). Relación entre concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente de los profesores de ciencias, a partir de las ideas previas en el ámbito de la física. Tesis de Doctorado. México: UPN.

Sanmartí, N. (2002a). ¿Cuál es la naturaleza de las ciencias? En *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria* (pp. 33-54). Madrid, España: Síntesis Educación.

Sanmartí, N. (2002b). Enseñar ciencias en los inicios del siglo XXI. En *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria* (pp. 11-29). Madrid, España: Síntesis Educación.

SEP (2006). Programa de estudios. Educación secundaria. Ciencias. México: SEP.

Revistas

Charrier, M., Rodrígo, M. y Cañal, P. (2006). Las concepciones de los estudiantes sobre la fotosíntesis y la respiración. Una revisión sobre la investigación didáctica en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la nutrición de las plantas. *Enseñanza de las ciencias, 24* (3).

Giere, R. (1999). Del realismo constructivo al realismo perspectivo. *Enseñanza de las Ciencias, número extra,* 9-13.

Justi, R. (2006). La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las ciencias, 24* (2) 173-184.

Otras fuentes

López-Mota, Á. (2011). *Una nueva forma de aproximarse al diseño y prueba de estrategias didácticas.* Conferencia presentada en la IX Reunión Nacional de UPN Natura Red. Pachuca, 23 de septiembre.

De narrativas, historias de vida y relatos: formas de acercarnos al mundo escolar

*Jorge Alberto Chona Portillo**
conciencyarte@gmail.com

Mucho se ha dicho acerca de que las narrativas son un valioso instrumento *transformador;* considero, más allá, que nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás. En ese hacer de narrativas las entrevistas, los relatos y los registros de observación, así como los diarios de campo y las trayectorias profesionales, se vuelven el insumo indispensable de la trama narrativa, del tiempo en la narración, de las voces de los sujetos que intervienen, no se opaca una voz, dialogan; tanto la del investigador como la de los sujetos investigados, son voces dialogizantes.

Podemos construir mundos en diversas formas. Las narrativas nos permiten descubrir nuevos sentidos al asimilar las experiencias a un esquema narrativo. Una vez establecido el objetivo, se seleccionan, rechazan o transforman los eventos; entonces adquieren estos una significación que de otro modo no habrían tenido. Los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos. Esas características nos ayudan a recordarlos. Además, una forma narrativa clara los hace generalizables y aplicables a una vasta gama de situaciones.

Con Heidegger podemos pensar que, la realidad no existe hasta entonces no es contada. Pero ¿quién la cuenta? ¿Cómo la cuenta? ¿Para qué la cuenta? ¿Desde dónde la cuenta? Nos lleva a plantearnos entender la vida como un relato, sujeto a continua revisión. Las narrativas constituyen la vida como un texto, permiten conocer la forma en cómo se activan los olvidos y los recuerdos, para iniciar retornos reflexivos que nos invitan a mirar y reconocernos en nuestras prácticas como maestros, para comenzar procesos de innovación y transformación

* Académico e investigador de la UPN Ajusco.

de la práctica docente desde los saberes construidos de modo pedagógico.

Concebir la educación como un universo, permite elaborar y contar historias con sentido, historias que son escritas y vividas desde el espacio de lo literario. Aquí los recuerdos al igual que el buen vino, a medida que pasa el tiempo, son mejores y contribuyen en la reconstrucción social de la realidad educativa, en la medida que los acontecimientos escolares forman la trama narrativa de los relatos que dan cuenta de los estilos del ser maestro. En este sentido, Ricoeur (en Bolívar, 2002) menciona que la trama es la operación que configura hechos y sucesos al tiempo que da forma a la historia o narración. Todo es temporal, es de hecho el relato de la acción. Una historia de vida no es sólo la recolección de recuerdos pasados ni tampoco una ficción. Es una reconstrucción desde el presente (la identidad del yo), en función de una trayectoria futura, permanente como son las trayectorias docentes.

Ante ello, ¿cómo se construye la identidad narrativa del maestro? Ser y estar en el tiempo y el escenario educativo. Donde aprender a vivir, ¿no es acaso la experiencia misma? ¿Qué es educar? Si no esa lucha por el reconocimiento del deseo de aprender y el poder de enseñar, tarea simultáneamente siempre imposible y siempre necesaria. La identidad narrativa, que nos define como maestros, la vamos formando en esta difícil tarea de construir un relato, capaz de unificar esas tensiones, conflictos, dilemas, esperanzas, peripecias.

Construir un relato pedagógico tiene algunas particularidades (Bolívar, 2002):

- Tejer los hilos del tiempo: un pasado que lo constituimos en él desde donde nos vamos formando; un futuro que irrumpe dislocando nuestras certezas, abriendo interrogantes y difiriendo de nuestros posicionamientos, un presente que está constituido por la tensión entre pasado y presente.
- La vida constituye un todo, un conjunto coherente, la vida organizada como una historia, en el sentido del relato.

La narrativa es una perspectiva que se nutre de un enfoque hermenéutico e interpretativo, con claros antecedentes etnográficos que dan un giro a las historias de vida al transformarlas en relatos de vida. Los maestros que elaboran relatos de vida, recuperan la experiencia en las aulas y se hacen acompañar de otros que, a través de dispositivos históricos y literarios, dan cuenta de los acontecimientos del aula y del mundo escolar.
Palabras clave: educación, narratividad, hermenéutica, autobiografía, relato, mundo escolar.

Narrative is a perspective that feeds on an hermeneutic and interpretative approach, with clear ethnographic antecedents, which give a twist to stories of life by transforming them into live narratives. Teachers who make live narratives retrieve their classroom experiences and are accompanied by others who, through historical and literary devices, accounts for events in the classroom and the world of school.

- El lenguaje como forma de vida, en el sentido de la interacción comunicativa, tiene que ver con formas específicas de experiencia y práctica social, dependientes de una estructuración previa de la comprensión, arraigada en una forma particular de vida, históricamente situadas, en tanto concepciones del mundo, de conocimiento de lo real, de las formas de organización de la vida colectiva y la interacción social.

Un relato de vida es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias. Para Bolívar (2002), las anécdotas sueltas y recuerdos vagos que una persona normalmente hace de su vida, no son propiamente relatos autobiográficos. Sólo una persona que vive en plenitud, espiritualmente rica y con capacidad para reconceptualizarla, puede recrearse en los relatos que (se) hace de su vida. Los relatos de los profesores –como la propia vida– están construidos socialmente, y a veces creados desde dispositivos literarios.

Un relato de vida es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva

Del sobre nosotros mismos callamos, al sobre nosotros mismos hablamos, es el planteamiento medular que hace Bolívar (2002) en este enfoque de la narratividad en la investigación educativa. El ideal positivista –afirma– fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene a negar dicho supuesto, los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su propia toma de posición. La libertad de elegir y de recuperar la voluntad que a veces se encuentra extraviada, es una preocupación con la que los maestros generalmente despertamos cotidianamente.

Para diferenciar la investigación narrativa de la investigación tradicional, es necesario recuperar el mundo de la vida, en tanto que es sentido y validez. Transitar del mundo explicado como si fueran cosas, al dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada. En todo caso, una explicación interpretativa desde el enfoque de la investigación hermenéutica. La narrativa, entonces, es la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana, forma propia para caracterizar las acciones humanas. El relato entonces, es un modo de comprensión y expresión de la vida, donde está presente

la voz del autor. La narración es la verdadera materia de enseñanza, en la que están presentes los escenarios educativos, las acciones y los protagonistas del acontecimiento. Para Bruner (en Bolívar, 2002), un punto fundamental de la narrativa, es la de ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo. La narrativa es una forma de construir realidad, de ordenar la experiencia, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos. La vida se puede comprender como una narrativa o texto, entendida como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído. Narrarse a sí mismo o a otros, de lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida, es una estrategia para construir una identidad.

Pensar es la verdad del ser. Existen formas diversas de conocer, de pensar. Desde lo narrativo, que subyace entre lo literario y lo histórico, representa el saber de la experiencia, construido a base de interpretaciones de sí mismo en un contexto determinado, al modo hermenéutico narrativo. Su esencia está en el relato, en su coherencia narrativa, en su verosimilitud, en lo interpretativo y autobiográfico. Su discurso está centrado en la práctica, expresado en intenciones, deseos, acciones e historias particulares. Entonces es un conocimiento práctico de las acciones humanas. Su forma narrativa parte de ser particular, concreto y temporal, de construcción de imágenes y metáforas. La voz es la de los actores y la del investigador. La construcción de relatos pedagógicos por los profesores constituye un camino hacia la investigación educativa. Los maestros, sujetos que individual y colectivamente viven vidas relatadas, representan el mundo de la escuela desde su mirada pedagógica. El relato constituye así la estrategia metodológica que da cuenta de los modos de hacer indagación y de constituirse como docentes que investigan su quehacer. Las particularidades de hacer indagación en el aula permiten construir una mirada específica del maestro como sujeto que reflexiona su práctica, al tiempo que se comparte la noción de comunidad que se interroga sobre los sentidos del aula.

Escribir la historia del aula y su comunidad es para muchos de los maestros un proyecto ético, porque involucra un hondo sentido social de su quehacer. La narrativa de la experiencia es el paso final de ese proyecto; pero ¿cómo se hacen de la información los maestros para articular la historia de su itinerario pedagógico?, ¿qué intuiciones o recursos metodológicos deliberados de indagación ponen en juego para relatar lo que pasa y les pasa? Estas narrativas de los docentes constituyen el estudio de las posibilidades humanas porque amplía nuestra imaginación al mostrarnos cómo otros contextos conciben y enfrentan momentos de vida como el trabajo, la cooperación, el conflicto, el juego. Los docentes experimentados son maestros en el arte de transformar su currículum. Se trata de fragmentos coherentes de narrativas, que se combinan de diferentes maneras para crear una narrativa mayor. @

REFERENCIAS

Libros

Garay, G. de (2006). Prólogo. En G. de Garay (coord.), *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida.* México: Instituto Mora.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación.* Buenos Aires, Argentina: Paidós-Studio.

Medina, P. (2005). Una propuesta metodológica en la construcción de trayectorias profesionales vinculadas a los relatos de vida. Procesos y momentos de investigación. En P. Medina (coord.), *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional* (pp. 27-58). México: UPN/Porrúa.

Revistas

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográico-narrativa en educación. *Redie, 4* (1).

Nadie puede ser árbol y fruto al mismo tiempo

*Haikús Tsubt**

Flores violetas caen
como lágrimas
sin regresar

La esencia en la vida
es tan única como tú

Hojas del árbol caen
para volver a salir

Ellos no hacen preguntas,
sólo existen

La rosa es como la vida
si la sabes cuidar

Al igual que el amor
se dan las flores
en primavera

Animales y plantas,
bondades de la Tierra

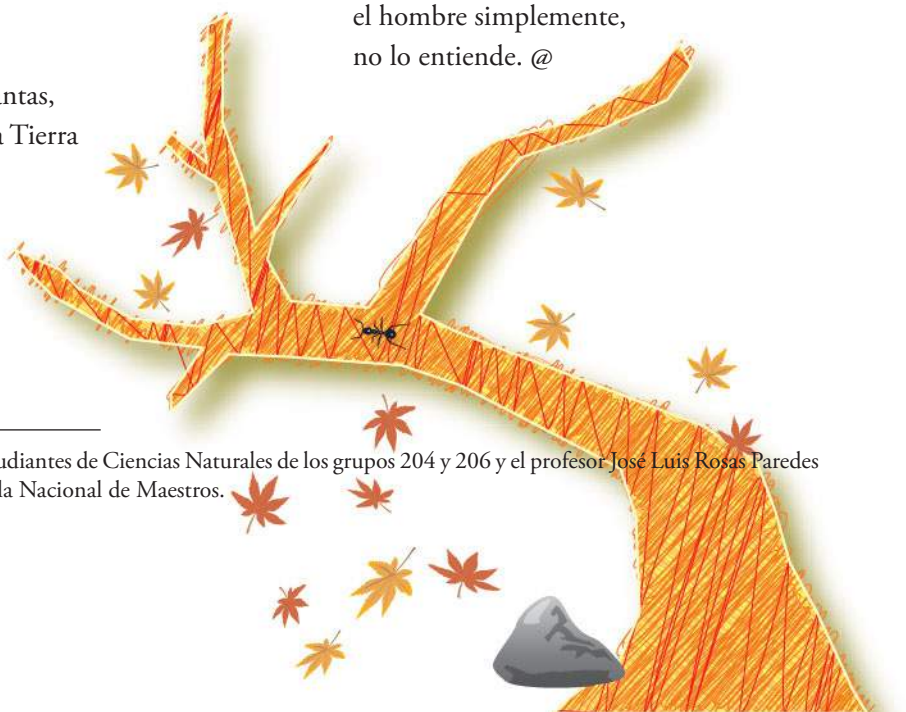
La vida es color vivo
como la flor
de jacaranda

Qué distinto otoño,
para mí que me voy,
para ti que te quedas

Las ideas son sólo sueños
al enfrentar la realidad

Miles de estrellas
Deshojan miradas
Por sus amores

Los árboles crecen,
los animales andan,
todo nuestro entorno se mueve,
el hombre simplemente,
no lo entiende. @



* Los autores son los estudiantes de Ciencias Naturales de los grupos 204 y 206 y el profesor José Luis Rosas Paredes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

La Universidad Pedagógica Nacional,
a través de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria,
te invita a visitar el stand de publicaciones editadas por UPN dentro de la

XIII Feria Internacional del Libro en el Zócalo

de la Ciudad de México
(XIII FLCDMX)

Del 11 al 20 de octubre de 2013

SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Encuentario

Los duraznos

Fidel Silva Flores[*]
fsilva332@hotmail.com

Nací en la provincia norteña hace mucho, pero mucho tiempo. En aquellos días y por aquellos lugares, la asistencia a la escuela primaria se hacía en ambos turnos. Los profesores de aquella época tenían todo el poder del mundo en sus manos. Nuestros padres pedían ciudadanos educados en toda la extensión de la palabra y el asesor, atento, escuchaba sus peticiones. El maestro nunca perdonaba una falta en ninguno de sus grupos.

Es prudente hacer un rápido recorrido por la disciplina de aquella época. Los alumnos no teníamos ningún derecho, sólo obligaciones. Los adultos y los mayores de edad siempre tenían la razón por las experiencias pasadas que los habían convertido en expertos en la materia, cualquiera que ésta fuera. Por lo tanto, al asistir al templo del saber era necesario hacerlo con la humildad que la escuela exigía; los alumnos sabelotodo no existían y los pupitres en donde nos sentábamos de dos en dos ostentaban tres marcas perfectamente labradas en la madera, una circular en medio y otras dos laterales que nos permitían colocar en cada una de ellas los manguillos o plumas fuente, las cuales se empapaban con la tinta que por día nos tocaba llevar. Un día la llevaba mi compañero y al otro día yo, para no abusar de la tinta ni de la economía del amigo.

Pero volvamos a la historia inicial. La escuela tenía su huerto y una pequeña extensión de tierra para cultivar frijol, maíz o trigo y así ayudar a mantener el edificio escolar, sus áreas administrativas y manuales. Por supuesto, los alumnos éramos los encargados de atender el huerto escolar y el director siempre mencionaba en voz alta que era nuestro. Nosotros estábamos obligados a escardar, fertilizar, fumigar y limpiar de malas yerbas nuestra posesión comunitaria.

* Académico e investigador en la Unidad UPN 095.

Un día, en el que sentimos las punzadas de hambre, Naty, Rincón y un servidor, que fungía como jefe de grupo, nos aventuramos en nuestras posesiones y rescatamos una buena dotación de duraznos jugosos y grandes que nos llamaban la atención por su color exuberante. Nos alimentamos de manera serena y amistosa en nuestro espacio tan preciado. Después de rendirle los respectivos honores a esos deliciosos duraznos, nos integramos a nuestros cantos y juegos comunales. Es prudente mencionar que en el pueblo la gran mayoría de las casas contaba con un pequeño huerto que, además de duraznos, daba capulines, membrillos y parras (uvas), así que no nos preocupaba sustraer unos cuantos del huerto escolar.

Al sonar el timbre ocupamos nuestro lugar en la formación y fue cuando nos enteramos: tres sujetos habían robado propiedad estatal y era necesario darles un castigo ejemplar a esos vándalos. Los tres amigos marchamos despreocupados al saber que la escuela juzgaría de manera severa a esos infractores. Al llegar al salón de clases el maestro, con su descomunal estatura, se plantó en medio del salón y molesto invitó a los tres "roba-duraznos" a entregarse por las buenas ya que el grupo completo de sexto año había sido deshonrado por esos vulgares rateros. No entendí lo que decía pero como era el jefe de grupo me adelanté para ayudar en su búsqueda y fue cuando me señaló: "usted es uno de ellos, así que me va a traer dos varillas de membrillo de aproximadamente su estatura, una de vainilla y otra de chocolate, para que reciba un castigo ejemplar que corresponda con la magnitud de su acción negativa". Ahí me di cuenta que era uno de los "asalta-duraznos" de la escuela.

Cabizbajo por haber cometido tremenda tropelía, y con la cara llena de vergüenza, me presenté por segunda vez al que ya no parecía mi huerto y, allá al fondo, me encontré con varios membrillos maltratados por el paso del tiempo; elegí con sumo cuidado las ramas menos amenazadoras y las medí con mi estatura, eran justo las que el maestro exigía. Por más que las "alisé" con mi cortaplumas –a una de ellas le quité la piel que la cubría, era la de vainilla, y a la otra nada, era la de chocolate– no fue posible quitarles en su totalidad los nudos que se encontraban bien distribuidos. Al regresar al salón, el maestro me cuestionó acerca de la cantidad de duraznos ingeridos por mi persona, al mencionar que nueve era una cantidad completa, accedió a darme sólo nueve varazos con suma fuerza, cinco con una y cuatro con la otra –no me pregunten cuántos con la de vainilla y cuántos con la de chocolate–, sólo recuerdo cómo la región que uso para sentarme se retorcía por el dolor. Cuando los fuetazos se cruzaban en la piel pegada al músculo con hueso, empezaba a brotar sangre de una manera silenciosa pero continua.

Fui afortunado, aun cuando el castigo fue rudo en extremo, no lloré; eso le gustó al maestro, que me dijo en voz alta: "en lo que resta de la semana no tiene derecho a ocupar su lugar". A continuación le preguntó al otro alumno, que ya se había levantado del asiento, la cantidad de alimento ingerida, al contestar que la misma cantidad que yo le aplicó el mismo castigo –aunque yo sabía que sólo se había comido seis–; como es de hombres aguantarse, tampoco lloró, sólo agachaba la cabeza y al levantarla respiraba con pesar. Su piel era más resistente que la mía, su camisa y pantalones no mostraban sangre que manara de manera continua.

El tercer alumno, hijo de uno de los principales del pueblo, tuvo miedo y no se levantó, prefirió que se llamara a su padre para que lo reprendiera. Resultado: el padre furioso por la afrenta de tener un hijo cobarde, lo castigó con mas dureza que a nosotros. Quedó tan lastimado que en tres días seguidos no se presentó a la escuela.

Hace un par de años coincidimos en un evento de trabajo los tres infractores. Recordamos junto con otros compañeros de ese sexto año, los sinsabores que muchos alumnos de hoy nunca probarán porque los derechos humanos no permiten a ningún maestro o padre de familia tocarlos ni con el pétalo de una rosa. @

Resignificación identitaria entre alumnos de telesecundaria en el Totonacapan, Veracruz

*Laurentino Lucas Campo**
llucamp@yahoo.com.mx

La identidad es una manifestación cultural que es construida socialmente en las interacciones; tiene diferentes aspectos que están constituidos por las maneras distintas mediante las cuales se pueden caracterizar los rasgos distintivos que los grupos humanos poseen o que se les adjudican. Sin embargo, tal identidad es dinámica en la medida que tanto el medio como, sobretodo, las interacciones sociales inciden en la generación, consolidación, modificación adaptación y sustitución de sus elementos constitutivos, así como en los significados de los mismos.

En este trabajo se alude al proceso de construcción de identidades por parte de la joven generación escolarizada en el municipio totonaco de Zozocolco de Hidalgo, Veracruz, donde 80% de la población es considerada indígena (INEGI, 2010). Partimos por reconocer que al interior de las aulas escolares –en este caso en una escuela de nivel básico en la modalidad de telesecundaria, con una matrícula de 298 alumnos, con 11 profesores (siete profesoras, cuatro profesores) situada en la cabecera municipal– tienen lugar procesos de discriminación, los cuales se generan a nivel de lo local comunitario y se manifiestan en el espacio escolar.

La metodología que se utilizó para realizar este trabajo fue de tipo cualitativo; mediante la etnografía de corte antropológico, así como desde la perspectiva sociológica, se da cuenta de los procesos en los que se hallan involucrados los alumnos de la telesecundaria "Emiliano Zapata" en el municipio totonaco de Zozocolco de Hidalgo.[1] Apoyado en las entrevistas en

* Doctor en Ciencias Sociales por la UAM-X. Realiza actualmente una estancia posdoctoral en la UPN Ajusco. Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad.

[1] En términos estadísticos, el municipio es considerado indígena en tanto que 80% es hablante de la lengua totonaca (INEGI, 2000), además de que la población se caracteriza por elementos como la persistencia de la oralidad, la veneración del santo patrono, la vigencia de la reciprocidad en las relaciones sociales, entre otros elementos.

profundidad, así como en las inmersiones etnográficas en el aula y en la comunidad social, se hizo un acercamiento a la perspectiva de los alumnos.

Mi presencia en la institución escolar, al igual que en la comunidad, abarcó el ciclo 2008-2009 y parte del 2009-2010.[2] Visité los 11 grupos existentes en ese entonces.[3] Esto me permitió dos cosas, por un lado ir reconociendo el terreno escolar, especialmente desde el interior de las aulas, sus dinámicas y lógicas, así como los procesos en que se involucran los alumnos y los docentes; por otro lado me ayudó a identificar de mejor manera a alumnos y docentes que me proporcionarían sus perspectivas y percepciones de lo que iba encontrando. Una vez hecho esto, me di a la tarea de realizar entrevistas a profundidad a dos alumnos (mujer y hombre) de cada grupo de los tres grados. Por lo que en total se realizaron 22 entrevistas. Además se llevaron a cabo otras entrevistas en profundidad con cada uno de los docentes, así como con el responsable de la dirección del plantel.

En el proceso de constitución de identidad, se retoma la propuesta de Aníbal Quijano, quien precisa que el capitalismo, el género y la raza son componentes en la conformación de identidades (2000b, p. 368). Aquí solo nos centramos en la noción de *género* en la producción de identidades. Vinculada con dicho concepto, también se recupera la noción de territorio, en su sentido simbólico, que conforma las identidades (Giménez, 1998).

LAS IDENTIDADES CONSTRUIDAS: LOS TOTONACOS Y LOS "DE RAZÓN"

Históricamente, con la llegada de los españoles, dentro del Totonacapan[4] las interacciones entre los habitantes de la región se han producido bajo el signo de la asimetría. Al

[2] Aunque realicé trabajo de campo, en realidad mi presencia en la comunidad social ha sido constante en tanto nací en ese lugar, y a partir del año 2000 de manera más sistemática, particularmente en algunas escuelas, ya que he realizado investigación para estudios de nivel licenciatura y de posgrado.

[3] Había cuatro grupos de primer grado, cuatro de segundo grado y tres del tercer grado.

[4] Como región el Totonacapan abarca la parte norte del estado de Puebla y la parte noroeste de Veracruz.

La identidad es una manifestación cultural que es construida socialmente en las interacciones, la cual tiene diferentes aspectos, que son las maneras distintas mediante las cuales se pueden caracterizar los rasgos distintivos que los grupos humanos poseen o que se les adjudican. Sin embargo, tal identidad es dinámica en la medida que tanto el medio como, sobretodo, las interacciones sociales inciden en la generación, consolidación, modificación adaptación y sustitución de sus elementos constitutivos, así como en los significados de los mismos. Este artículo da cuenta de esa resignificación identitaria entre alumnos de telesecundaria en Totonacapan, Zozocolco de Hidalgo, Veracruz.

Palabras clave: identidad, resignificación, interacciones, telesecundaria, jóvenes, totonaco, investigación, entrevistas en profundidad, etnografía en el aula.

Identity is a cultural expression that is socially constructed in interactions. It has different aspects, which are the different ways by which one can characterize the distinctive features human groups possess or that are attributed to them. However, this identity is dynamic to the extent that both the medium, and especially social interactions, affect the generation, consolidation, modification, adaptation and replacement of its constituent elements, as well as their meanings. This article reports on the redefinition of identity among Telesecundaria (secondary school by T.V.) students in Totonacapan, Zozocolco of Hidalgo, Veracruz.

desplazar a la población nativa, de manera predominante se asignó a los indios, en este caso a los totonacos un rasgo minorizado,[5] de ahí que se les denominara con las nociones de los totonaquitos, los naquitos o simplemente "indios". Paralela a esa construcción identitaria, las identidades que los no indios se asignaron fue la de ser los "de razón", los mestizos o simplemente los no indios (Bartolomé, 1997). Con base en esas categorizaciones identitarias y sociales, dentro de la región totonaca se configuraron las interacciones en las que el carácter de lo totonaco y lo no totonaco tomaron una relevancia notable.

Aunque predomina la caracterización de los "de razón" hacia los totonacos, también se produce la caracterización de los totonacos hacia los no totonacos. De ahí que los totonacos designen con la idea de *luwan*[6] para el hombre no totonaco, y de *xinula* o *xinule*[7] para la mujer "de razón". Ambas categorías aluden a la persona que no puede ser considerada como totonaca, simplemente son los no indios, de manera genérica.

Con base en ese marco referencial de contexto, se generó el interés por reconocer y caracterizar cuáles categorías identitarias emplean los habitantes de la generación joven que se ha insertado en un proceso de escolarización, especialmente en la telesecundaria. Se buscó contrastar si las categorías que emplea la joven generación son las mismas que las que emplea la adulta o qué ha pasado con los referentes identitarios de ambas generaciones de habitantes en un contexto totonaco.

EL ESPACIO FÍSICO EN LA CONFORMACIÓN DE IDENTIDADES

En la medida que se fue profundizando en la etnografía, así como en las entrevistas con los alumnos, el elemento del espacio físico vinculado con la discriminación y el género emergieron de manera evidente. Por ello consideramos relevante el espacio físico en la conformación de identidades. Por lo que recuperamos dos de tres dimensiones que propone Gilberto Giménez respecto del territorio, el cual es un "*espacio de inscripción* de la cultura y, por lo tanto, equivale a una de sus formas de objetivación" y que "puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo, y sobre todo como símbolo de pertenencia socio-territorial" (1998, p. 10). De este modo la conformación de identidad tiene como sustento la pertenencia a un territorio, en este caso los alumnos aluden a la residencia de un espacio físico particular. Lo que detona la configuración de identidades según el espacio físico que se habite: el centro por un lado, y el exterior a éste centro: el rancho o comunidad, por el otro.

> Sí, los de rancho se juntan entre ellos. Hasta no sé si se ha dado cuenta de que se sientan los de rancho por un lado y los de cabecera en el otro lado, como que están divididos. De este lado [señala con la mano, a su derecha], están los que viven en el rancho, de este otro lado [señala nuevamente ahora de su lado izquierdo]. Por eso se hablan nomás entre ellos. Y eso mujeres y hombres, es igual, las mujeres de rancho por un lado y las mujeres de la cabecera por otro.
> (Entrevista, Javier Sánchez, tercer grado, telesecundaria, 15 de noviembre de 2009)

[5] Es importante establecer la distinción entre minorización y minorías dentro del mosaico cultural en México. Ya que en varias regiones donde habita población amerindia, se ha tendido a caracterizarlos con base en un criterio que los inferioriza, que los margina y minoriza. Esto es relevante cuando en regiones de nuestro país o en un nivel nacional en países como Bolivia, Perú o Ecuador, los amerindios son mayoría. De ahí que no sea equiparable la idea de minorización y la idea de minorías. La primera alude a una inferiorización en términos cualitativos mientras que la segunda se refiere más a términos cuantitativos.

[6] Con la llegada de los españoles se configuró la manera de entrar en relación con los nativos americanos. Una de estas maneras fue con base en el engaño y la intención de sacar provecho de todo. Por eso en la región se denominó al no totonaco con la palabra *luwan* que designa la característica de las serpientes, de reptar, de estar al acecho para en el momento oportuno sorprender a su presa.

[7] Con esta palabra se denomina a la mujer "de categoría", que no viste a la usanza totonaca, la que tiene costumbres no totonacas. Así, *xinula* es la que no viste ni reconoce un origen totonaco.

Se identifica no solo el lugar de residencia, sino el tipo de interacciones vinculados con el lugar de habitación o el de procedencia. En la mayoría de las entrevistas notamos la asociación que se hace: espacio físico ocupado con el tipo de interacciones entre pares que son procedentes de un mismo espacio físico, si se es de comunidad o si se es del centro. Aunque por supuesto también se produce la interacción entre quien es del centro y quien es de comunidad.

GÉNERO Y ESTIGMATIZACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

De los alumnos y alumnas entrevistados, la mayoría de alumnos varones no aceptó o no reconoció, en un primer momento, ser objeto de situaciones de rechazo, caso contrario de las alumnas, quienes además de identificar estas situaciones dentro de la institución escolar y en el salón de clase, también reconocieron ser ellas mismas objeto de tales situaciones de rechazo y discriminación, lo que lleva a identificar el ejercicio de la violencia, sutil o explícita, sobre las mujeres (Floya Anthias y Yuval-Davis, 1983).

Primero son las agresiones verbales, las cuales se basan en argumentos o palabras obscenas, pero de manera gradual se va recurriendo al empleo de la fuerza, por lo que la violencia además de simbólica también se traduce en la manifestación física de la misma.

> […] pues son feas [las palabras con que se dirigen a ellos, que residen en alguna comunidad] te dicen que te vayas con ellos… te dicen lo que no es, que… que te van a hacer no sé qué… .
> (Entrevista, Rosario Gutiérrez, segundo grado, telesecundaria, 10 de febrero de 2010)

> […] pero le digo que a veces a los que viven en alguna comunidad, los chamacos o las chamacas son a quienes les dicen de cosas, de groserías. También a las que no viven en comunidad, también, a todas… sí, eso es, si el chavo es de comunidad lo tratan más feo. Te digo que de pura grosería. …este … cómo te diré esa pregunta… que hay discriminación, porque si ellos no fueran así, les hablarían bien, pero no hacen así. Allá en Plan de Ayala [uno de los poblados del municipio] casi no pasa eso que aquí, allá no vi".
> (Entrevista, Karla Flores, 3er grado telesecundaria, 30 de octubre de 2008)

La estigmatización hecha hacia la mujer a veces es generalizada pero se focaliza en quienes son ubicados como procedentes de alguna comunidad, o incluso en quienes son habitantes de la cabecera pero no viven en "el centro", es decir, en la zona marginal de esa "centralidad". En las manifestaciones distintas de la violencia, los involucrados directamente tienden a ocultar que ellos están inmiscuidos, que son el blanco de las manifestaciones discriminantes.

Esto nos lleva a plantear que en el espacio escolar se retraducen los procesos de clasificación y jerarquización social generadas en al ámbito amplio de la comunidad social local. Los mismos alumnos perciben esta división, esta segregación dentro de la misma institución escolar. Sobretodo en la manera en que se distribuyen dentro del salón de clase, en donde toman un lugar, en una de las bancas para reproducir, en pequeño, lo que acontece en la interacción cotidiana fuera de la institución escolar. Por ejemplo, la expresión de una de las alumnas es reveladora al respecto:

> […] bueno, al menos lo que yo he visto es que en mis compañeras de comunidad, son… son [cuenta mentalmente con detenimiento] son una… dos… tres las de comunidad, ellas casi no hablan, entre ellas tres se juntan, dan vueltas [alrededor de la escuela] se van a comprar juntas y toda la cosa, y no se juntan… se juntan con otras de segundo y de tercero, pero es porque de seguro las de tercero también son de comunidad. Ellas no se juntan con las de aquí, nada más se hablan pero no se llevan muy bien, bien que digamos. Y en los chavos pues yo diría que lo mismo porque donde estoy sentada, de aquí para acá [señala de izquierda a derecha] son hombres de comunidad, y de aquí para acá [señala de derecha a izquierda] son hombres de la cabecera. Y entre ellos casi no se llevan. Y este… los de aquí juegan muy pesado y los de aquí nada más se… nada más se pegan aquí, en el brazo [señala el sitio en su brazo] y nada más… juegan muy pesado.
>
> (Entrevista, Mariana García, primero grado, telesecundaria, 20 de marzo de 2009)

Por un lado, si desde el ámbito de la comunidad se generan procesos de estigmatización y discriminación, también en la institución escolar se reflejan y hacen evidentes tales procesos. La manera de buscar un lugar, un asiento en el aula escolar, no hace sino revelar las maneras sutiles, pero evidentes a los ojos de los alumnos, de distinción con el otro, manteniendo divisiones aparentemente invisibles pero manifiestas de su situación y condición al ocupar un lugar, físico y simbólico, dentro de la comunidad escolar y también dentro de la comunidad social más amplia, sea local, regional, estatal o incluso nacional.

Por otra parte, para enfrentar estos procesos discriminatorios, los alumnos y alumnas lo hacen de manera individual o de manera grupal, en este segundo caso se acercan entre conocidos con quienes tienen un vínculo de parentesco o por ser procedentes del mismo lugar. De ahí que el tipo de características que se otorgan al otro perfila la manera en que entran en relación tales agentes sociales en la cotidianidad de la institución escolar.

> […] al menos los de aquí [quienes se identifican ser "del centro"], casi se podría decir, casi como que no se quieren llevar con ellos, como que los rebajan, se podría decir. Ellos se creen un poco más que los demás. Sino que todos aquí somos iguales.
>
> (Entrevista, Óscar Segura, segundo grado, telesecundaria, 20 de marzo de 2009)

El reconocimiento de la manifestación de rechazo, de inferiorización del otro, es un hecho que acontece en las interacciones cotidianas en el salón de clase. Estas manifestaciones se presentan en presencia o ausencia del profesor titular del grupo. Lo que nos da indicios de la permeabilidad de la violencia en sus diferentes manifestaciones y de la actitud adoptada por los profesores al permitir implícita o explícitamente estos hechos u oponerse a ellos de manera velada o en forma manifiesta.

LOS "DEL CENTRO" Y LOS "DEL RANCHO" EN LA TELESECUNDARIA "EMILIANO ZAPATA"

Desde el punto de vista de la construcción de identidad, la mismidad es el reflejo que necesita de la otredad para ser ese Sí mismo (Villoro, 1998). Para que la identidad propia sea susceptible de constituirse como tal, a la vez hay que constituir al Otro (Luis Villoro, 1998). Las identidades que se construyen se hacen tomando como elemento importante el espacio físico donde se habite de manera cotidiana. Situándonos desde la posición de los "del centro", la denominación que conforman para sí mismos mediante dicha denominación es un diferenciador positivo (Castoriadis, 1990) de las características de la identidad propia. Esta denominación de Sí mismo no se agota con la simple ocupación espacial del centro, sino que converge con otros elementos conformadores de identidad, por ejemplo, la posesión

de un específico capital cultural (Bourdieu, 1979) que permite que los alumnos de telesecundaria construyan sus identidades.

Por su parte, el Otro, el "de rancho", construye una identidad de Sí mismo también positiva, en la que enfatiza el nombre del lugar de residencia, pero permea también la denominación que se ha generado y se le ha asignado desde el exterior, la cual no corresponde con la imagen con que quiere ser visto. Esta imagen de ellos construida permea en la propia visión de sí mismos; ello genera un falso reconocimiento (Taylor, 1993, pp. 43-44), una identidad totonaca distorsionada, deformada y reducida desde el exterior. Entonces, la diferencia socio-espacial y de género son dos pilares fundamentales en la constitución de identidades, las cuales se utilizan como clasificadores sociales que promueven y permiten la distinción y la jerarquización social de los agentes sociales pertenecientes a un género o a otro, así como a una identidad social (de comunidad) o a otra (del centro).

En el municipio de Zozocolco, la clasificación social está relacionada con la jerarquía y el prestigio que conlleva ser parte de los "del centro" y la subalternización que se genera por ser "de rancho", de comunidad. Aunque esta situación no se produce mecánicamente, ya que los agentes manifiestan cierta resistencia a ser denominados desde el exterior,[8] lo que los hace ser agentes subalternos con capacidad de respuesta.

Dentro del mismo grupo cultural totonaco, los alumnos "del centro" perciben la *alteridad interior* (Jodelet, 2006) en términos discriminantes, que se refiere a quien ocupa una espacialidad determinada: el rancho, lo que desemboca en una clasificación identitaria minorizada, legitimada por un imaginario que establece diferencias de identidad sobre la base del espacio físico (Giménez, 1998) y del género (Quijano, 2000a, Floya Anthias y Yuval-Davis, 1983). En esa interacción se naturaliza la supuesta diferencia cultural, sobre todo "justificando la subordinación, subalternización y exclusión del 'otro' en términos físicos y territoriales, como también en términos de derechos, valores y pensamiento" (Walsh y García, 2002, p. 319), lo que reproduce la jerarquización intracomunitaria, en la que estos procesos de diferenciación y marcación de jerarquías, atraviesan las relaciones intracomunitarias; se hacen usos del espacio físico para marcar diferencias al interior de la comunidad que responderían a diferencias sociales y tal vez con ellas supuestas diferencias culturales, aspecto que se vincula con el tema del poder y sus sutiles mecanismos en sociedades, en este caso, atravesadas por la colonialidad del poder a la que alude Quijano (2000b).

En ese punto se suscita el fenómeno de las *luchas simbólicas* (Bourdieu, 1982) por detentar la capacidad legítima de nombrarse y nombrar a los otros. En éstas el contenido de la representación social se alimenta de la posición social, de las actitudes (Jodelet, 1984), de los agentes sociales en Zozocolco de Hidalgo, que transforman las diferencias en *distinciones significantes* (Bourdieu, 1973) de su identidad. Especialmente, la situación de la posición geográfica, el espacio físico donde se hallan insertos y en el cual se desenvuelven de manera cotidiana, es uno de los aspectos centrales para los alumnos de telesecundaria. Sin olvidar el contexto más amplio (lo estatal o lo nacional), donde se generan y resignifican los procesos de discriminación y racismo (Wieviorka, 1994) hacia los indígenas, en los que la mujer es objeto de procesos o de grados mayores de discriminación.

La construcción de identidades (la propia y la ajena), de dominantes y subalternos, son pequeñas luchas nunca plenamente acabadas, en las cuales se acude a recursos diferentes. Sin embargo, las distinciones identitarias no son tan extremas como para no permitir las interacciones relativamente estables, pero

[8] En todo ejercicio de poder se halla presente la resistencia: "no existen relaciones de poder sin resistencias; que éstas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder" (Foucault, 1979).

no libres de conflictos entre los agentes sociales involucrados. En ese sentido, el grupo dominante lo es de manera relativa y nunca totalmente,[9] ya que los subalternos siempre se hallan en situación de resistencia, lo que permite la reconfiguración de las interacciones y, por ende, de tales identidades en permanente tensión.

Si bien en ambos lados de las identidades construidas: los "del centro" y los "de rancho", existe la construcción identitaria de Sí y del Otro, lo relevante es que, debido a las relaciones asimétricas de poder existentes en las luchas simbólicas por nombrar y ser nombrados, los "del centro" tienen mayor capacidad de hacer valer los significados de la representación social que construyen respecto de los "de rancho". Asimismo, tienen los medios (materiales y simbólicos) para posicionar esta representación no solo en el propio imaginario, sino también (y he aquí lo crucial) en el de los Otros, en el de los subalternos.

Por otra parte, la identidad es más que solo el hecho de la denominación de Sí y la del Otro. Aunque lo identitario tiene un sustrato cultural, éste se compone de los distintos elementos que le dan sentido, coherencia y solidez a las identidades.[10] Éstas tienen por sustrato la cultura en la que se conforman. Tales culturas se sustentan en los saberes y los conocimientos –producto de experiencias sociales históricas– que poseen los agentes sociales pertenecientes a los grupos culturales específicos.

Con tales saberes tienen contacto los niños, y cuando se incorporan a la escuela y son objeto de la acción pedagógica de esta institución, inevitablemente actúan de acuerdo con el bagaje cultural del cual han abrevado desde su contexto sociocultural en tanto miembros pertenecientes a un particular grupo social.

Al insertarse al proceso educativo, los niños y los jóvenes, lo hacen llevando consigo todos los elementos culturales de su origen o procedencia. Por eso, los alumnos, en prácticamente todos los niveles educativos, no pueden verse como si fueran mentes en blanco, en las que habrán de inscribirse los conocimientos escolares que la institución considera adecuados. Es así que los saberes y las experiencias socioculturales con los que han tenido contacto desde su tempra-

[9] En el contexto de investigación, en el nivel local, algunos agentes serían el grupo dominante, pero a nivel regional o estatal pasan a ser relativamente subordinados sin perder totalmente el carácter de agentes dominantes; o a nivel nacional son clasificados con una identidad subalternizada (de campo, de pueblo, en suma, del ámbito rural) que no aceptan porque en su contexto inmediato son agentes dominantes.

[10] En la investigación de doctorado, aludimos a los elementos distintos que conforman el sustrato cultural del pueblo totonaco. Y es con base en esos elementos culturales, entre ellos la cosmovisión que poseen, los saberes de los cuales abrevan para la construcción de su realidad social (Berger y Luckman, 1974), que se fundamenta su constitución como pueblo.

na infancia, son los que también, inevitablemente, manifiestan de manera velada, clandestina (Jiménez, 2011) o incluso de manera explícita, cuando se insertan en el proceso educativo institucionalizado. Se alude a los saberes en tanto saberes sociales referidos y construidos en las experiencias sociales, en sociedades atravesadas por la colonialidad. Esto genera el planteamiento de interrogantes como ¿cuál es la característica de los saberes aprendidos dentro de su comunidad social?, ¿se manifiestan estos saberes en la institución escolar por parte de jóvenes totonacos? Se plantean estas preguntas como un campo temático a explorar y caracterizar, que permita una descripción y comprensión de los saberes que se generan dentro del contexto cultural del Totocanapan, que arroje perspectivas en el reconocimiento y entendimiento de estos procesos sociales/identitarios para el trabajo con jóvenes en escuelas secundarias y bachilleratos; y también para la generación de prácticas institucionales y docentes que consideren estos saberes comunitarios. @

REFERENCIAS

Libros

Bartolomé, M. A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. París, Francia: Fayard.

Bourdieu, P. (1973). Condición de clase y posición de clase. En F. Barbano *et al.*, *Estructuralismo y sociología*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Castoriadis, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Montevideo, Uruguay: Altamira.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder.* Madrid, España: La Piqueta.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social II*, Barcelona, España: Paidós.

Jodelet, D. (2006). El otro, su construcción, su conocimiento. En S. Valencia Abundiz (coord.), *Representaciones sociales, alteridad, epistemología y movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara-Maison des Sciencies de l'homme.

Jiménez Y. (2011). Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar. México: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de *http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf,* el 14 de marzo de 2012.

Taylor, C. (1993). *Multiculturalismo y las políticas del reconocimiento,* México: FCE.

Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-Facultad de Filosofía y Letras: UNAM.

Walsh, C. y García, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso. En D. Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas, Venezuela: Clacso-CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

Revistas

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *30* (1), pp. 3-6.

Floya, A. y Yuval-Davis, N. (1983). Contextualizing Feminism: Gender, Ethnic and Class Divisions. En *Feminist Review* (15), 62-75.

Quijano, A. (2000b). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research* (11), 2, 342-386.

Wieviorka, M. (1994). Racismo y exclusión. *Revista de Estudios de El Colegio de México*, *12* (34) (enero-abril). México: El Colegio de México.

Fuentes electrónicas

INEGI (2010). *México.* Recuperado de *www.inegi.gob*

La educación ambiental en los planes de estudio 2011 de la educación básica

*Raúl Calixto Flores**
calixtoflores@hotmail.com
*Mayra García Ruiz***
*Esperanza Terrón Amigón****
*Ma. Elena Madrid Montes*****
*Luis Chávez García******

Las múltiples reformas curriculares emprendidas por la SEP han tenido poca repercusión en la práctica porque no parten de la problemática real de la docencia.
Pablo Latapí

PRESENTACIÓN

En las últimas cinco décadas, México ha sufrido grandes cambios económicos sociales y políticos; estos cambios han venido acompañados por un profundo deterioro ambiental que se ve reflejado en el cambio climático global, pérdida de la biodiversidad, problemas de salud física y mental, pobreza, inseguridad, inequidad social, pérdida de valores y de calidad de vida, debido principalmente al modelo de desarrollo económico y a la poca relevancia dada al cuidado del ambiente a lo largo de varios años. Todos estos problemas revelan la importancia de la educación ambiental (EA) en la construcción de una ciudadanía ambientalmente responsable.

* Profesor investigador de la UPN. Doctor en Pedagogía. Línea de investigación: formación docente en educación ambiental.
** Profesora investigadora de la UPN. Doctora en Investigación Biomédica. Línea de investigación: Actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en jóvenes y adultos: *mayragarr@gmail.com*
*** Profesora investigadora de la UPN. Doctora en Pedagogía. Línea de investigación en formación docente en educación ambiental: *espete_82@yahoo.com.mx*
**** Profesora investigadora de la UPN. Maestra en Filosofía. Línea de investigación: filosofía para niños: *mariem27.5@gmail.com*
***** Profesor titular de la UPN. Maestro en Desarrollo Educativo: *lchavezg58@gmail.com*

ANTECEDENTES DE LA EA EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)

La EA escolar en nuestro país se vio influenciada por las directrices y propuestas derivadas de acuerdos y programas internacionales, impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), desde la década de los setenta del siglo anterior. En 1972, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) convoca a la Primera Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente en Estocolmo. En esta conferencia se asume la responsabilidad de los riesgos ambientales globales por parte de los gobiernos, y se plantea una solución a partir de una estrategia de EA, fundada en educar para comprender el mundo, cuya base es que la educación ha de instruir al ser humano para comprenderse así mismo, comprender a los demás y al mundo que lo rodea.

En México, el inicio de la EA se encuentra vinculado a la demanda de distintos grupos ambientalistas de la década de los ochenta del siglo XX, preocupados por impulsar procesos educativos que contribuyan al reconocimiento del derecho ciudadano y comunitario a un ambiente de calidad.

En 1983, se creó una dirección de área dedicada a la EA en la Subsecretaría de Ecología, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología. Esta dirección creó el Programa Nacional de Educación Ambiental (Pronea), por medio del cual se logró la distribución de materiales educativos para profesores de educación primaria y secundaria. En 1999, se creó la Dirección General de Educación Ambiental dentro de la Comisión de Ecología del Departamento del Distrito Federal. También, en 1999, se reformó el artículo 39 de la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (LGEEPA), en el que se reconoce la necesidad de crear metodologías en todos los niveles educativos, para trascender el objetivo de informar y estar informado acerca de los asuntos ambientales. Se hace referencia explícita a la educación para el desarrollo sustentable, se menciona que requiere de nuevas orientaciones, contenidos y nuevas prácticas pedagógicas.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) constituye una oportunidad para incorporar en el currículum un conjunto de conocimientos, actitudes y valores sobre el cuidado del medio ambiente. Oportunidad que puede no ser aprovechada si no se complementa con el impulso de una actualización y formación docente en educación ambiental. En este escrito se analizan algunos de sus avances y limitaciones, y se destacan los retos y desafíos que son necesarios afrontar si se pretende realmente formar en los niños y jóvenes una ciudadanía ambientalmente responsable.

Palabras clave: educación ambiental, preescolar, primaria, secundaria, reforma educativa, plan de estudios, formación docente.

The Integral Reform of Basic Education (RIEB for shor in Spanish), is an opportunity to include in the curriculum a set of knowledge, attitudes and values on environmental care. An opportunity that might be not well exploited if not complemented with the impulse of a teachers update and training in environmental education. In this paper we analyze some of its achievements and limitations, and highlight the challenges we need to face if our purpose is to educate children and youth for an environmentally responsible citizenship.

Con el Plan 2011 se pretende contribuir a formar ciudadanos democráticos, críticos y creativos para la sociedad mexicana actual y futura; en la RIEB se incorporan temas de relevancia social, entendidos estos como los referentes a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud...

Estos antecedentes han influido en el abordaje de la EA en la RIEB, promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con esta reforma se propone la articulación de los tres niveles de la educación básica, como también coordinar este nivel con la educación media superior.

La RIEB es la culminación de las reformas curriculares que se llevaron a cabo en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar; continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria; y en 2009 con la de Educación Primaria. Con el Plan 2011 se pretende contribuir a formar ciudadanos democráticos, críticos y creativos para la sociedad mexicana actual y futura; en la RIEB se incorporan temas de relevancia social, entendidos estos como los referentes a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención a la violencia escolar *(bullying)*, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial y la educación en valores y ciudadanía (SEP, 2011). En esta reforma la educación ambiental constituye uno de los ejes transversales en el currículum de la educación básica.

LA EA EN PREESCOLAR

El Programa de Educación Básica preescolar 2011 y el Plan de estudios 2011 de educación básica, no presentan algún énfasis mayor al que se le otorgaba a la EA en el Plan de estudios 2006 de educación básica, secundaria, en el que se le reconoce con la categoría de un contenido transversal:

> Mediante el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que permitan a los estudiantes asumirse y actuar como parte del ambiente, valorar las consecuencias de sus actividades en el plano local, nacional y mundial, y participar en el análisis, la prevención y la reducción de problemas ambientales, con

> la conciencia de favorecer la mejora de la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras.

Por el contrario, a pesar de que el análisis de las evaluaciones realizadas al desarrollo escolar de la RIEB arrojan la necesidad de implementar mejoras en distintos rubros, entre los que destaca la EA, y de que ésta se enlista entre los temas de relevancia social que el propio plan pondera (SEP, 2011a); la EA no se menciona en el Programa de preescolar 2011, ni en los "Estándares curriculares", nuevo énfasis del Plan general además de las competencias básicas y los aprendizajes esperados.

En los mencionados estándares sólo se alude al "Desarrollo sustentable", lo que podría entenderse como desinterés, o tal vez desconocimiento, de las preocupaciones educativas y formativas de la EA.

El enfoque educativo del programa del nivel de preescolar de la reforma del 93, contempló entre sus propósitos desarrollar en el niño formas sensibles de relación con la naturaleza que lo prepararan para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones y que lo aproximaran a la realidad con una visión global de la misma; para ello se determina la creación de un espacio de la naturaleza dentro del aula y un bloque de juegos y actividades denominado "relación con la naturaleza", con temas de ecología, salud y ciencia.

El Programa de preescolar 2004 conserva tales propósitos y por ende el Programa 2011 también, ya que es el mismo proyecto con algunos ajustes y precisiones acerca de su mejor desarrollo por parte de los educadores.

Para el logro de sus propósitos formativos: competencias, aprendizajes esperados y estándares curriculares, la RIEB organiza los contenidos, en el caso del nivel preescolar, en cinco campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo Físico y salud, Desarrollo personal y social y Expresión y apreciación artísticas. No se encuentran en el Programa de educación básica preescolar 2011 conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados de manera explícita a la EA; estos se encuentran dispersos en el campo formativo Exploración y conocimiento del mundo, para el cual no hay estándares específicos, ya que en este campo se adoptan los Estándares de Ciencias que sí aparecen en el programa, lo que al parecer implica que el mencionado campo se subsume a tales estándares (SEP, 2011 b).

LA EA EN PRIMARIA

La reforma para la educación primaria comenzó en el año 2009 con el objetivo de elevar la calidad, renovar los contenidos de aprendizaje, implementar nuevas estrategias didácticas, incorporar el enfoque intercultural, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, el aprendizaje de una lengua materna (lengua indígena o español) y una lengua adicional (indígena, español o inglés) como asignatura, el cambio de la asignatura Educación cívica por Formación cívica y ética, y la innovación de la gestión educativa.

Con respecto a la EA se desarrolla como tema transversal en los planes y programas de 2009 y se encuentra como parte del campo de Formación de exploración y Comprensión del mundo natural y social en los programas 2009 y 2011; en este campo se incluyen, aunque de manera separada, la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente. El estudio de este campo de formación da inicio en el ámbito de la educación preescolar, primaria y secundaria.

En primer grado los contenidos relacionados con la EA se abordan principalmente en la asignatura denominada Exploración de la naturaleza y la sociedad; en segundo grado, la asignatura en la que se desarrollan contenidos de EA nuevamente se denomina Exploración de la naturaleza y la sociedad; de tercero a sexto grados de primaria, los contenidos referentes a EA se tratan principalmente en la asignatura de Ciencias Naturales. Los contenidos de esta asignatura se organizan en torno a cinco ámbitos (presentados a

manera de preguntas) que hacen referencia a campos de conocimiento importantes para la comprensión de diversos procesos y fenómenos naturales; dichos ámbitos son:

- Desarrollo humano y cuidado de la salud.
- Biodiversidad y protección del ambiente.
- Cambio e interacciones en fenómenos y procesos físicos.
- Propiedades y transformaciones de los materiales.
- Conocimiento científico y conocimiento tecnológico en la sociedad.

En el tercer grado se identifican diversas formas de nutrición en plantas y animales, considerando aspectos tanto anatómicos como fisiológicos. Se hace referencia a diversos procesos de transformación de recursos naturales para la satisfacción de necesidades humanas, así como el origen, manejo y destino de residuos contaminantes como producto de dichas transformaciones. En este mismo sentido se explica la importancia de las acciones a favor del cuidado del medio y las estrategias de consumo responsable, entre otros aspectos.

En cuarto grado, se destaca el efecto de las actividades humanas en la alteración del equilibrio ecológico y la necesidad de reflexionar acerca de los seres humanos como parte de la naturaleza.

En quinto grado se consideran entre otros temas, la caracterización de ecosistemas acuáticos y terrestres del país, al promovero la valoración de la riqueza natural de México. Se enfatiza la relación entre satisfacción de necesidades básicas y deterioro de la riqueza natural.

Y en sexto grado se reconoce, entre otras cosas, que la satisfacción de necesidades humanas implica el consumo excesivo de recursos, por ello se promueve el consumo sustentable de bienes y servicios.

De tercero a sexto se promueve la elaboración de proyectos estudiantiles que tengan que ver con las acciones a favor del medio ambiente que se puedan realizar en la localidad o en la región.

LA EA EN SECUNDARIA

En la Reforma de la Educación Secundaria 2006 (SEP, 2006 a y b), los contenidos sobre ambiente se incluyen de manera transversal en el currículum y la relación tecnología y sociedad se hace desde la perspectiva de sus impactos en el ambiente y la salud.

La EA no tiene un espacio explícito en el currículum del nuevo Plan de estudios 2011, lo que sucedió es que desde la reforma de secundaria de 2006 se compactaron los contenidos de ciencias, se eliminó la EA como asignatura y ahora en la RIEB se incluye otra vez como un contenido transversal a través de las asignaturas de Ciencias I con énfasis en Biología; Ciencias II con énfasis en Física; y Ciencias III con énfasis en Química; Tecnología I, II y III; Geografía de México y del mundo; y Asignatura estatal. En las asignaturas de ciencias se favorece la cultura de la prevención a través de la toma de decisiones informadas acerca de la salud y el ambiente; en las materias de tecnología se enfatizan las implicaciones de ésta en la sociedad y en la naturaleza; en Geografía de México y el mundo se trata de que los estudiantes se asuman como parte del espacio geográfico, desarrollen actitudes y valores, entre otras cosas, para participar de manera informada, reflexiva y crítica ante los problemas sociales, ambientales, poblacionales y de calidad de vida a escala nacional y mundial; en la asignatura estatal se propicia la integración y aplicación de aprendizajes del entorno social, cultural y natural de los alumnos. En estas materias se aboran los contenidos ambientales dentro de temáticas tales como los recursos naturales y su sobreexplotación; el impacto que ha tenido el ser humano desde que comenzó a poblar nuestro planeta; y el impacto ambiental de la ciencia y la tecnología, entre otros. La intención que se deja ver en este plan de estudios es que los alumnos construyan, enriquezcan o modifiquen sus concepciones y explicaciones y que desarrollen habilidades y actitudes

que les proporcionen elementos para configurar una visión interdisciplinaria e integrada del conocimiento desde las perspectivas social y ambiental.

ASPECTOS PENDIENTES DE LA EA

La complejidad de la vida contemporánea requiere una comprensión compleja, acorde con ella. La educación debe proporcionar herramientas para la comprensión de esta complejidad que nos rodea. Además, la crisis ambiental también obliga a pensar, razonar en términos complejos. Esta comprensión compleja de la realidad implica una revisión histórica y crítica de cómo la actitud preponderante hacia la naturaleza, durante siglos, ha sido de dominio, de posesión, no de reconocimiento de la alteridad y de complementación (Passmore, 1978). A su vez, Lucie Sauvé en su crítica de los enfoques románticos nos previene de tener una actitud ingenua que no reconoce la problemática social y el trasfondo económico que el modo de producción globalizante y competitivo exige en la actualidad.

Si bien la preocupación por el deterioro ambiental es real y cada vez es mayor, la población está conciente de la necesidad de actuar y cambiar nuestro estilo de vida hacia una forma sustentable; la cuestión es si la educación en México se ha quedado rezagada en tanto que no ha correspondido a esta creciente preocupación social, con un conjunto de acciones que realmente hagan la diferencia.

Una decisión que algunos toman y no sabemos a partir de qué criterios o razones es ¿qué peso o importancia se le debe de dar, en el currículum de enseñanza básica, a la educación ambiental? Se necesitan tener buenas o mejores razones para que no se siga tratando como pedagogía residual –donde quepa si es que sobra tiempo y espacio– ni con una visión pedagógica que está en función de evaluaciones externas de opción múltiple, que desconocen el logro educativo de enfoques participativos o comunitarios, o los proyectos que atienden problemáticas regionales o que intentan rescatar o prevenir el deterioro y que por su naturaleza particularizan su objetivo y logros. Estos enfoques y proyectos participativos han sido muy exitosos en EA y han probado su efectividad, a pesar de su falta de reconocimiento y promoción.

Se trataría de propiciar una formación valoral ambiental integral compleja, que logre que los estudiantes piensen, den buenas razones y decidan de forma sustentable. Una educación que permita crear un horizonte de esperanza en cada estudiante, fundado en una actitud crítica, creativa y responsable; se trata a fin de cuentas de lograr un futuro ciudadano participativo y solidario. Aprender a prevenir, anticipar en vez de solucionar.

En relación con la EA en el currículum, se tienen varias dudas: ¿qué tan completo y adecuado es el contenido que se propone y enseña actualmente? Dado el análisis y mirada crítica resulta que no es lo completo, integral o actualizado que se requiere. No se aprovecha la diversidad cultural y ambiental como recurso educativo.

La cuestión central la ha planteado Edgar González Gaudiano (2007) al preguntarse cómo salir de una organización de contenidos con la forma curricular convencional de asignatura y áreas de conocimiento, secuenciadas por objetivos de aprendizaje en un grado progresivo de dificultad y con énfasis en las ciencias naturales y bajo una concepción positivista de la ciencia.

No es tarea fácil decidir qué enfoque sería mejor para la enseñanza de la educación ambiental: si focalizado/transversal o modular/asignatura o disciplinario/interdisciplinario. Es claro que no hay una respuesta sencilla o única, ya que cualquier modificación al currículum requeriría ofrecer previamente a los maestros, la formación y actualización adecuada que les permita decidir el enfoque que mejor responde a las necesidades educativas que enfrentan.

Para transformar y enriquecer la práctica educativa ambiental del docente ¿qué se requiere? Cómo lograr que el profesorado pueda ir más allá de la información sobre la crisis ambiental y generar una reflexión crítica que abarque las causas, las interconexiones físicas, sociales y culturales que la propician; que permita y estimule nuevas formas de entender y de sentir la naturaleza así como su entorno cotidiano, de imaginar un futuro sostenible. ¿A los profesores de educación básica se les ha dado la formación ambiental adecuada para guiar en sus estudiantes la construcción de esta visión socioambiental integrada? Parece que no porque lo expresado por los propios profesores es que muchos de ellos no tienen la formación ambiental suficiente para transformar los contenidos ambientales en estrategias didácticas para su enseñanza, y la tarea se les dificulta aún más cuando tratan de lograr la transversalidad en estos contenidos, como lo plantea esta reforma.

La solución a esto no es sencilla, pero se podría comenzar por proporcionar a los profesores una formación ambiental sólida que les de seguridad y les permita trabajar los contenidos ambientales, por ejemplo, a través de simulaciones, prácticas y experimentos en los que retomen la realidad cotidiana que viven los alumnos en su colonia o en su comunidad (cómo la escasez de agua) o por medio de un análisis crítico de las noticias ambientales locales y mundiales emitidas por los medios de comunicación (el cierre del bordo de Xochiaca, o bien, el acelerado deshielo de los polos).

Si se pretende educar a los niños y jóvenes de educación básica en temas ambientales, no basta con lanzar una reforma educativa, aunque esté muy bien pensada; es imperante que se les de a los profesores una buena formación en educación ambiental adecuada a la realidad educativa. De tal forma que la educación ambiental se exprese de distintas formas en el aula, en la escuela y en las relaciones con la comunidad, como en el uso de los materiales escolares, el ahorro de energía eléctrica, la disminución en la generación de desechos sólidos y orgánicos, en una mejor convivencia, en el respeto a los derechos de los demás, cuidando y promoviendo una institución escolar sustentable.

CONCLUSIONES

Las escasas oportunidades de formación inicial y continúa de los docentes de educación básica en EA, originan múltiples interpretaciones que conducen generalmente a un activismo sin un análisis previo de las causas sociales, económicas y políticas de los problemas ambientales.

La política educativa nacional se sigue suscribiendo a la demanda internacional de asumir el cuidado, la conservación y restauración del medio ambiente como uno de los propósitos básicos de la educación, y como componente de sus actividades cotidianas.

El problema que se sigue perfilando frente a tales hechos es la pérdida de la EA como tal y de su fina-

lidad, pues en los "Estándares de las ciencias" no se plantean conocimientos específicos sobre los problemas ambientales, tampoco habilidades a desarrollar que favorezcan la aplicación de información científica o no en la solución de problemas ambientales; lo que sí se plantea de manera amplia son un conjunto de actitudes favorables hacia la conservación del medio ambiente y su sustentabilidad; sin embargo, ello solo se enuncia en los estándares referidos, lo que no garantiza que los profesores puedan lograrlo, lo que tal vez es factible, es una manera mecánica e instrumental de actuación de corto plazo. Estas limitaciones que seguramente son sentidas por los docentes, demandan una formación seria e integral en EA. Esta educación también necesita ser revalorada por las autoridades educativas, pues es sustantiva para los tiempos de crisis ambiental.

El interés y preocupación como educadores ambientalistas es por un patrimonio natural común de la vida y de la humanidad que lleve a buscar consensos educativos mínimos. Se busca participar en la construcción de una cultura ambiental participativa que remplace la visión positivista, el educacionismo desarrollista y la tecnología educativa, todas ellas visiones del siglo pasado, rebasadas por la complejidad de la vida actual. Se trata de educar más allá de contenidos, hacia una formación de valores ambientales a través del diálogo y la reflexión, para construir una ciudadanía planetaria solidaria, democrática, comprometida con la naturaleza y la diversidad cultural.

Finalmente, no sobra decir que es importante contribuir para concientizar a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general acerca de la importancia de la EA, a través de lo cual no solo se actúe ante la crisis ambiental que se está viviendo, sino también se eviten problemas ambientales futuros. @

REFERENCIAS

Libros

González Gaudiano, E. (2007). *Educación ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios.* México: Plaza y Valdés-UANL.

Latapí, P. (2009). *Finale prestissimo*, México: FCE.

Novo, M. (1998). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y Metodológicas*. Madrid, España: Universitas.

Passmore, J. (1978). *La responsabilidad del hombre frente a la naturaleza.* Madrid, España: Alianza Editorial.

Sauvé, L. (1997). La educación ambiental: hacia un enfoque global y crítico. *Actas del seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ,* Montreal, Canadá*:* Universidad de Quebec.

Semarnat (2006). *Estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en México*. México: Semarnat.

SEP (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: SEP.

SEP (2006a). *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. México: SEP.

SEP (2006b). *Educación Básica. Secundaria. Ciencias. Programas de estudio 2006*. México: SEP.

SEP (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2011b). *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.

UNESCO (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi.* París, Francia: UNESCO.

Fuentes electrónicas

SEP (1994). *Plan y programas de Educación Primaria (1993). Educación Primaria.* Recuperado de *http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_128_ciencias_naturales*

SEP (2000). Planes y programas de estudio en Educación Secundaria. Recuperado de *http://www.normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/secundaria*

SEP (2011) *Plan de Estudios 2011, Educación Básica.* Recuperado de *http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf*

Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente (LGEEPA). Recuperado de: *http://www.bordercenter.org/pdfs/GeneralEcologicalBalanceandEnvironmentProtectionAct.pdf*, fecha de consulta 07/07/2012.

Una propuesta en la formación histórica de los estudiantes de la UPN

*María del Carmen Acevedo Arcos**
acearcos@gmail.com
*Julia Salazar Sotelo***
cliojul@yahoo.com.mx

¿Para qué la historia, entonces? Está la respuesta pública: para interpretar mejor el mundo, para cambiar la vida, para reconocer raíces y procesos, para defender algunas verdades, para denunciar los mecanismos de opresión, para fortalecer luchas libertarias. Y la privada: para vivir días que valgan la pena, alegres y despiertos.
José Joaquín Blanco

Uno de los propósitos que nos planteamos como docentes de historia en las licenciaturas que ofrece la UPN, es lograr que los estudiantes aprecien la importancia formativa que posee el conocimiento histórico para navegar en el análisis de la compleja problemática del sistema educativo mexicano, para lo cual es nodal que los problemas educativos sean ubicados como parte de un todo y producto de un tiempo y espacio histórico determinado.

En tales problemas inciden múltiples factores que van desde las políticas culturales-educativas, las visiones y decisiones políticas de los diversos actores, la historia y las memorias de los colectivos (como las secciones sindicales disidentes) hasta las habilidades cognitivas de los alumnos, es decir, se parte de que el análisis de los problemas educativos tiene que ser visto en un todo sistémico.

Para lograr este objetivo en la formación universitaria de los estudiantes, es necesario apuntalar el análisis de los hechos o procesos en su contexto social e histórico (trazar el puente entre pasado/presente), lo cual plantea un supuesto teórico y metodológico fundamental en la enseñanza de la historia: desde los problemas atingentes al presente es que el estudio del pasado cobra sentido.

Partimos del re-conocimiento de que la historia es un conocimiento útil para explicarse el mundo en el que se vive (el presente) y no sólo información sobre procesos o acontecimientos históricos (un pasado); de que el conocimiento histórico se corresponda de forma efectiva

* Profesora de la UPN. Ha elaborado propuestas educativas en torno al uso del cine y la literatura en la enseñanza de la historia.
** Profesora de la UPN. Se ha especializado en la reflexión teórica sobre la problemática que implica la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

con una afirmación multicitada: la historia sirve para explicar los problemas del presente y, con más precisión, los problemas que atañen a ese presente. Bien lo señalaba Bloch al afirmar que: "La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es quizás menos vano el hecho de preocuparse en comprender el pasado si no se sabe nada del presente" (Bloch, 1995, p. 155). En otras palabras, hay que saber qué nos duele en el presente para poder "husmear" en el pasado.

Pero la pregunta que salta de forma inmediata ante estas afirmaciones es ¿qué tipo de historia o cómo se debe enseñar ésta a fin de que los estudiantes desarrollen ciertas habilidades cognitivas que les permita enfrentar con razones y argumentos los problemas que los afectan en lo cotidiano (en su presente) y más específicamente en su desarrollo profesional?

Trazar una respuesta por supuesto no es tarea fácil ya que implica tener en cuenta todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, que van desde los directamente relacionados con la escuela (lo didáctico, las habilidades cognitivas, etcétera) hasta los usos políticos y públicos de la historia.

Así que un punto de partida de esta propuesta de enseñanza de la historia fue, en primer lugar, la reflexión del ¿para qué se enseña historia a profesionales de la educación? Las respuestas a esta pregunta son varias y de diversa índole y oscilan entre la representación tradicional que ha construido la historia en la escuela (crear la memoria histórica de la nación), la de conocer otras historias (no sólo la historia de los vencedores) para ampliar nuestros horizontes interpretativos, o bien, dotar a la historia de un fin más apegado a la formación de ciudadanía para el siglo XXI.[1]

Desde la mirada de esta propuesta curricular, es obligado ir más allá de las formas canónicas que ha establecido el discurso histórico escolar y asomarse a otras maneras

Uno de los muchos problemas que nos planteamos como docentes de historia, es lograr que nuestros alumnos aprecien la importancia que tiene esta materia en su formación para desenvolverse como ciudadanos del siglo XXI; que vean en la historia un conocimiento útil para explicarse el mundo en donde están parados y no sólo la relacionen con información sobre los héroes patrios y acontecimientos históricos del panteón cívico de nuestro país. Lo que pretendemos es que la historia corresponda con una afirmación multicitada: la historia explica los problemas del presente.
Palabras clave: historia, enseñanza, problematización, presente.

One of the many problems we pose as History teachers is to make our students appreciate the importance of History in their training to become citizens of the twenty-first century; to make them see History as a useful knowledge for explaining the world where they are standing, and not only related to information about national heroes and historical events of our country's civic pantheon. We want History to correspond to a claim widely cited: History explains the problems of the present.

[1] El discurso histórico escolar ha tenido la función de ser el cimiento de la memoria de la nación que se ha caracterizado por una enseñanza basada en verdades absolutas construidas bajo un horizonte interpretativo y un aprendizaje lineal y memorístico que no implican las habilidades del pensamiento histórico.

A pesar de los severos problemas que enfrenta la enseñanza de la historia y el desdén que ha sufrido por considerársele sólo a partir de su función político-ideológica, la historia es un conocimiento que pone en juego muchas habilidades cognitivas al momento de su construcción...

de hacer y pensar la historia; sin embargo, lo medular se encuentra en el significado que pueda tener para los jóvenes estudiantes lo que aprendan en su clase de historia. Por ello, un supuesto cardinal en esta propuesta –como se ha mencionado– es que el estudio de la historia se encuentre ligada a los intereses o problemas del presente, que cuando los estudiantes volteen al pasado lo hagan para encontrar respuestas o posibles interpretaciones que les ayuden a comprender los problemas del presente (que encuentren en el pasado referentes de identidad que les ayuden a formar o a pensarse en colectivos sociales más cercanos a sus intereses, contrario a lo que tradicionalmente se ha planteado en las clases de historia y educación cívica, en las que se habla del ciudadano como ente individual). Y a partir de ello, se coadyuve en la formación de una ciudadanía actuante, tal como lo afirma J. Prats la historia es un "componente relevante en la construcción de una ciudadanía que comprenda su propia identidad y pueda contextualizarla en el mundo global" (Prats, 2007).

Otro supuesto cardinal de esta propuesta, es aceptar que la historia es en sí misma investigación, lo cual implica el reconocimiento de que en esta actividad cognitiva se despliegan habilidades que hay que dimensionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje; habilidades que se ponen en marcha desde el momento mismo en que los historiadores se cuestionan sobre el pasado y hurgan en él para dar respuesta a preguntas del presente. Con dicha acción cognitiva se da cuenta de la historicidad de los seres humanos, de que somos parte de un pasado que nos configura (lo cual no quiere decir que vivamos en el pasado o para el pasado, sino que tenemos que conocerlo para estar firmemente asentados en el presente) y que tenemos potencialidades para transformar el futuro. Al mismo tiempo que se da cuenta de la historicidad, se despliegan las habilidades intrínsecas al pensamiento histórico, tales como la imaginación creativa, la empatía, la contextualización, el análisis de fuentes históricas, la conciencia de la temporalidad, entre otras, que permiten la re-construcción del pasado. No se entienda, por lo afirmado anteriormente, que desde "el presente" se abusa de la historia, sino que el presente es sencillamente "el mirador" en el que se reconstruye el pasado, el que dota de los "horizontes" teóricos e historiográficos para interpretarlo y el que nos permite la discusión de los usos públicos que queramos para la historia: lo medular es reconocer en este conocimiento no sólo su función política e ideológica, sino su función cognitiva e educativa.

A pesar de los severos problemas que enfrenta la enseñanza de la historia y el desdén que ha sufrido por considerársele sólo a

partir de su función político-ideológica, la historia es un conocimiento que pone en juego muchas habilidades cognitivas al momento de su construcción; propone hipótesis de trabajo: investiga sobre diversos documentos; analiza y compara fuentes históricas; imagina para relacionar sus hipótesis con las fuentes documentales y, finalmente, crea representaciones posibles de la realidad. Bien lo dice el psicólogo norteamericano Jerome Bruner: la historia puede ser tan compleja como las matemáticas. El historiador no investiga el pasado por ociosidad, sino porque aspira a dar respuesta a los problemas que el presente plantea.

Si aceptamos la idea de que el presente perfila las problemáticas que han de guiar la investigación histórica, tendríamos que plantear que su enseñanza debería apuntalar la problematización de la realidad sociohistórica, que conduzca a que los estudiantes construyan nuevas repuestas, pero sobre todo que interroguen permanentemente la realidad a través de la investigación, que no se conformen con las verdades que pueda ofrecer un texto histórico y, a partir de ello, derriben los mitos de la memoria histórica que se han impuesto desde la historia oficial.

Así, pues, la historia debe pensarse como una disciplina multidimensional que abarca diversos aspectos de la complejidad humana, por ello, como conocimiento escolar, debe ocupar un lugar muy importante en el currículum de cualquier programa; pero en la formación de profesionistas de la educación adquiere un papel de primer orden, ya que para enfrentar los problemas del sistema educativo es necesario su análisis desde una perspectiva temporal y contextualizarlos plenamente en su entorno social.[2]

Plantear otras formas de enseñar y aprender historia es todo un reto, pues hay que desmantelar muchos de los principios que consolidaron a la historia como disciplina escolar, tales como: *a)* que la historia tiene como única función el construir una memoria histórica univocista escrita por los grupos vencedores; *b)* que la historia informa de hechos del pasado que nada o poca relación tienen con el presente; *c)* que la historia enfoca los procesos históricos locales sólo en función de lo que sucede a nivel nacional; *d)* que la historia de México sólo se refiere a los personajes históricos en su calidad de víctimas o dictadores, y un largo etcétera. Pero al mismo tiempo que se desmantelan estos principios que se arraigaron en la sociedad, hay que construir o re-pensar otros elementos que se encuentren más cercanos a las necesidades de las sociedades globalizadas. Hoy, por ejemplo, es impensable una enseñanza que se asiente exclusivamente en la narrativa nacionalista.

Para la educación histórica del siglo XXI, es importante indagar en las otras historias que fueron ocultadas por la narrativa oficial, ya que en ellas se encontraran muchas respuestas que no se perfilan en las representaciones históricas de la mayoría de la sociedad mexicana como por ejemplo el "conocer y comprender" las fortalezas que puede haber en las costumbres y tradiciones de los grupos étnicos en el pasado y sus herencias culturales en el ahora; hay que tomar en cuenta los "muchos pasados" para poder abrir nuevos horizontes interpretativos en enseñanza de la historia, como la diversidad y lo multicultural. En este tenor argumentativo, es importante dar paso en la enseñanza a otras formas de hacer historia, que trasciendan la historia de los grandes procesos históricos en la que no caben la historia oral y la historia que habla de las memorias colectivas o la historia que se ha denominado como historia del presente. Sólo en esa medida se podrá problematizar el presente, ya que se tiene el propósito de trascender la historia que se ocupa del devenir lineal de la sociedad y se acerque más a las necesidades explicativas del ahora.

[2] Es importante mencionar que el resultado del estudio de la historia durante el trayecto escolar anterior a la Universidad ha dejado claras deficiencias en la formación del pensamiento histórico de nuestros estudiantes. Incluso, para muchos, la historia no es más que un obstáculo en su carrera, que deben enfrentar recurriendo a las viejas prácticas aprendidas: memorizar acontecimientos, fechas, lugares y nombres, sin ir más allá de lo que un texto plantea, ni saben cómo ni para qué hacerlo.

Este es el reto que se presenta como enseñantes de historia, ya que de acuerdo con la experiencia docente los estudiantes de licenciatura se aferran a un "aprendizaje" que prioriza el dato fáctico por encima de las interpretaciones y de los supuestos de investigación de los que parten los historiadores, entonces la propuesta de enseñanza y aprendizaje es construir problematizaciones históricas que ayuden a los estudiantes a explicarse su presente.

LOS SUPUESTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAN ESTA PROPUESTA

Uno de los supuestos de la psicología cognitiva que nutre el desarrollo de la propuesta, es el reconocimiento de formas diferenciadas en la aprehensión de la realidad. Toda forma de conocimiento tiene sus propias maneras de proceder, modos diferentes de articular y relacionar sus conceptos, cada una posee formas específicas de abordar las evidencias que apoyen la validez de sus planteamientos o teorías, incluso, tienen maneras ilimitadas de ver el mundo y de crear y re-crear su conocimiento. Por ejemplo, la explicación de los fenómenos físicos se encuentra más cercana a lo causal y predictivo y, generaliza a partir de lo individual, la inteligibilidad de los acontecimientos históricos se encuentra en relación con la comprensión de lo individual, más que en la generalización de leyes (Salazar, 2006).[3]

Así pues, afirmar que la historia posee un campo categorial específico, que se caracteriza por abordar el estudio del hacer del sujeto histórico en su devenir, en el cual el historiador-investigador no puede desprenderse del contexto cultural del presente, que es el "lugar" desde donde interroga al pasado, implica pensar la historia como una actividad cognitiva en permanente construcción, que re-crea diferentes interpretaciones de un mismo hecho (del pasado), dependiendo del presente desde el cual se interrogue al pasado y del horizonte cultural del historiador, lo cual la ubica en un conocimiento social que no habla de verdades absolutas sino de representaciones posibles de la realidad. En este sentido, la especificidad del saber histórico la sitúa en la *acción interpretativa* y en la *explicación narrativa*, al re-construir el pasado y crear interpretaciones que la hacen comprensible desde la mirada del presente –además de posibilitar perspectivas de futuro–. En esta acción cognitiva el historiador despliega una serie de habilidades del pensamiento que configuran un modo de razonar y de proceder para aprehender su objeto de conocimiento: la acción investigativa, el acto interpretativo y la configuración narrativa.

El historiador elabora conjeturas para dotar de sentido a su interpretación, imagina relaciones que dan coherencia a los vestigios que ha dejado el pasado, crea representaciones posibles de la realidad para dar respuesta a las hipótesis que orientan su acción investigativa; en otras palabras, problematiza la realidad para hacerla inteligible y expresa esa inteligibilidad en la explicación narrativa. A partir de este supuesto en la construcción del conocimiento histórico, se plantea que el papel del docente es familiarizar a los estudiantes con las formas de proceder y razonar que dan coherencia y pertinencia a este conocimiento, mediante el diseño y elaboración de "entornos de aprendizaje que problematicen el presente", en los que el alumno se enfrente a la re-construcción del pasado de la misma manera como lo hace el historiador, interrogando la información histórica desde sus conocimientos previos y su contexto sociohistórico, y no en la sola sucesión cronológica, pletórica de temas y subtemas, fechas y datos.[4]

[3] Ver Castorina *et al*. (1998), Díaz Barriga *et al.* (1999) y Gardner (1996).

[4] Cuando se plantea que el estudiante comprenda las formas de razonar de la historia, no se piensa en que maneje "todas" las habilidades y procedimientos de la historia en un solo momento educativo, sino que éstas deben ser acordes con sus capacidades cognitivas y el logro de las habilidades que se vayan consolidando al interior de una propuesta educativa: el tema histórico puede ser el mismo –Independencia de México, por citar un ejemplo– pero el tratamiento que se le dé en cada momento educativo

En la investigación histórica, la problematización se hace evidente cuando el historiador toma conciencia de que la información fáctica o su descripción, no es suficiente para hacer inteligible la realidad, sino que precisa de un conjunto de interrogantes específicas y de conceptos que le permitan profundizar en un hecho histórico con el fin de construir una interpretación que dé sentido al problema que está investigando. En esta acción investigativa, el historiador despliega formas de proceder científica y de razonar que le permiten aprehender la realidad, la deducción, la analogía, la imaginación y el análisis lógico para construir interpretaciones de la realidad.

Así como en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas no se orienta a enseñar los resultados de las operaciones, sino que se enseña una lógica de razonamiento, la historia tiene que penetrar gradualmente en las formas de proceder y razonar de la ciencia histórica, es decir, enseñar al estudiante que la historia no sólo es un mundo de información sin utilidad para la vida diaria, sino que esa información tiene que ser reflexionada en función de una problemática por resolver, ya sea esta un problema que cuestione el pasado o su propia realidad presente; "preguntarle" a la realidad es la única forma de configurar un problema a investigar. Así pues hay una gran diferencia entre la enseñanza de la historia-memorización y la historia-problematización; de acuerdo con Santisteban es fácil,

> […] diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. La primera pone el énfasis en la cronología como eje central del discurso, la segunda gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes […] es una argumentación abierta al debate democrático, que se plantea preguntas y que pretende provocar nuevas preguntas (Santisteban, 2010, p. 35).

Tener una buena información histórica, tanto para el historiador profesional como para el simple aficionado, es indispensable, como lo señalan atinadamente diversos historiadores; sin embargo, lo importante es ¿qué hacer frente a ese cúmulo de acontecimientos?, el aprendizaje no se da por la sola acumulación de hechos o información empírica, sino por la integración de esa información en una interpretación que nos permita comprender la realidad/pasado. Es fundamental que se logre en el estudiante *la habilidad* de *relacionar* y *problematizar* para que pueda enfrentar el cúmulo de información fáctica, ya que la historia es finalmente "un conocimiento vivo en cerebros vivos, una conciencia del pasado, común a educadores y educandos, una búsqueda siempre cambiante de la verdad, al ir corrigiendo errores e ir descubriendo cosas" (Galbraith, en Curtis, 1975, p. 30). Quien piense que la historia implica solamente al «memorizador» está muy lejos de lo que es esta ciencia. Para el historiador las respuestas no las da el vestigio histórico en sí mismo, lo que hace el conocimiento del pasado es la pregunta que problematiza; es decir, hay que tener elementos para poder interrogar al documento histórico.

debe ser diferente y no sólo diferenciado por el aumento de información o de un mayor número de conceptos y de procesos.

Así como el historiador interpreta e impone una representación de la realidad, en función de la cual establece las correlaciones y las interacciones objetivas de la interpretación, en el estudiante se tiene que estimular la elaboración de hipótesis que le planteen problemas, que reúnan el dato a partir de las interrogantes que elabore, que establezca las posibles relaciones de la información histórica, para que pueda arribar de manera gradual a los conceptos que son propios de este conocimiento.[5]

La enseñanza de la historia debe apuntar a que el estudiante "construya" suposiciones o hipótesis (los límites a la imaginación creativa están en la propia información histórica), para que re-cree posibles interpretaciones de la realidad, no hay que olvidar que la inteligibilidad del conocimiento histórico se encuentra en la re-construcción de lo que permanece, de lo que ha dejado el pasado, la historia no "descubre" como proceden otras ciencias. En la medida en que el estudiante "construya" podrá compartir sus nuevas experiencias con sus compañeros y ello fructificará en un mejor aprendizaje de este conocimiento. Delia Lerner (1988) precisa que lo importante es favorecer la discusión de los problemas que se han formulado, crear situaciones en las que se confronten las hipótesis elaboradas por los estudiantes; discutir los matices que cada uno de ellos da a la información histórica, en pocas palabras, que se favorezca la colaboración intelectual entre los alumnos para que, efectivamente, *construyan su conocimiento*.

El acto interpretativo debería ser una condición fundamental en la enseñanza de la historia, para que el alumno problematice de manera diferente la realidad y pueda desenvolverse por las rutas del razonamiento histórico; inferencias, hipótesis, conjeturas, imaginación creativa e incluso las intuiciones, por las que camina el trabajo del historiador. Se trata de potenciar las habilidades del historiador en el alumno, lo que significa "penetrar" en la estructura lógica del conocimiento histórico.

Enseñar historia en sistema escolarizado es motivar la discusión sobre los problemas planteados, brindar la oportunidad de confrontar diferentes puntos de vista o interpretaciones, orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es promover que los alumnos se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela (Lerner, 1988).

[5] Paul Veyne (1972) plantea que el historiador debe ante todo reconstruir el pasado y para lograr esta reconstrucción utiliza la misma lógica que las ciencias "porque la lógica no es una cosa muy variada. En su reconstrucción de la verdad el historiador se somete a las mismas normas que los sabios: en sus inferencias, en la búsqueda de las causas obedece a las mismas leyes generales del pensamiento físico" (p. 140).

Un criterio esencial para organizar los contenidos históricos es que sean abiertos; es decir, no limitados por el hilo conductor del tiempo cronológico. Hay que "plantear los problemas de la Historia, ofrecer una historia no automática, sino problemática. Y más que nunca, los problemas de una historia para el tiempo presente, para permitir vivir y comprender en un mundo de inestabilidad definitiva" (Le Goff, Chartier, Revel, 1988, p. 271).

Hay que pugnar por una historia-problema, abierta a nuevas interrogantes y respuestas, que encauce el interés del alumno, que vaya más allá de los acontecimientos y logre hacerse preguntas con la información histórica. Como gusta decir a los psicólogos, hay que llevar al

> […] *desajuste óptimo* que consiste en situar la acción didáctica en una zona donde los contenidos o tareas presentadas a los estudiantes, propicien desequilibrios manejables de acuerdo con sus posibilidades de comprensión. La intención es crear situaciones en las que los conflictos cognitivos desemboquen en perturbaciones que los alumnos puedan reconocer y tematizar, buscando equilibrios de orden superior [...] en cualquier contenido curricular (Díaz Barriga *et al.,* 1999).

Trabajar el conocimiento histórico mediante problemáticas históricas permite adentrarse con mayor agudeza a la materia de la historia; a los "hechos históricos" y más concretamente a los acontecimientos que dan origen a las diversas interpretaciones. Con ello, hay posibilidad de que el alumno tenga mejor manejo de la información de un tema o periodo determinado y, a partir de ésta, pueda contextualizar o darle significado al hecho dentro de una comprensión global. Como se ha señalado, el estudio de la sociedad es fundamentalmente un trabajo crítico y reflexivo, lo que nos lleva a plantear que los alumnos en la escuela tienen que empezar el difícil proceso del análisis histórico, aunque no mediante la vía de la historia explicativa llena de conceptos, ni mucho menos por la ya conocida historia factual-descriptiva o de vidas heroicas ejemplares, sino a partir de problemáticas que le sean accesibles, expresadas en contenidos muy concretos, para que con éstas pueda desplegar actividades pedagógicas acordes con sus capacidades cognitivas, que lo enfrenten a situaciones-problema.

De acuerdo con este planteamiento la habilidad que requiere el estudiante para trabajar con situaciones problema no significa necesariamente que todo lo haga a través de preguntas formales, sino que se genere posibles "representaciones" de quién era, por ejemplo, un determinado personaje mediante el cuestionamiento de las fuentes encontradas. De acuerdo con los estudios de la psicología cognitiva, se sabe que el aprendizaje en la historia no tiene un camino unívoco, ni tampoco se puede precisar con exactitud el "resultado", ni el conocimiento al que puede arribar el alumno, todo depende del cúmulo de experiencias que posea. Puede crear situaciones fantasiosas, o bien puede también establecer conexiones lógicas para llegar a relacionar ciertos hechos y elaborar sus representaciones explicativas con soluciones alternativas, que no necesariamente son las esperadas.

En este sentido, Bruner dice que "El arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras […] Las buenas preguntas presentan dilemas, subvierten verdades obvias o canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención" (Bruner, 1997, p. 145).

El enemigo del pensamiento histórico es precisamente pretender enseñar la historia como imágenes cronológicas que se suceden una tras otra, donde no hay reflexión sólo memoria. La cuestión es enseñar menos contenidos cronológicos y profundizar más en problemáticas, en este sentido "menos, significa más".

Problematizar en historia implica hacer viables los procesos de razonamiento de este conocimiento y no conformarse con el dato o información fáctica, para lo cual hay que observar de manera sistemática y gradual las siguientes premisas:

- La comprensión del pasado tiene que estar en función de los problemas del presente.
- Ubicar el contenido histórico a aprenders como una cuestión a resolver.
- La búsqueda de información histórica debe dar respuesta a la problemática configurada desde diversos ángulos.
- Problematizar lo particular desde una perspectiva de totalidad.
- Las posibles respuestas tienen que someterse al debate, al diálogo y a la "conversación heurística", donde el permanente cuestionamiento resulta el arma poderosa para avanzar.
- Que los estudiantes construyan sus interpretaciones, basadas en las evidencias de los documentos que trabajaron. Y, sobre todo, que se generen situaciones abiertas a nuevos problemas y cuestionamientos.
- La idea es que los procedimientos que lleven a cabo los estudiantes sigan –a su manera– los pasos de la investigación histórica, pero sobre todo las formas de razonar del pensamiento histórico.
- Interpretar para comprender el mundo en el que vivimos.
- Imaginar para crear representaciones y dar sentido a la realidad.

Conocer y desarrollar el modo de proceder del historiador y de razonar de la historia, para que se conviertan en una metodología que forma en el estudiante un conjunto de habilidades del pensamiento, predisponiéndolo a elaborar cualquier análisis de la realidad sociohistórica pasada y presente.

SOBRE LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS Y LOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Se ha mencionado que los problemas del presente son los que guían el trabajo del historiador, y estos pueden ser un estímulo para que los estudiantes encuentren sentido e interés por el estudio de la historia; es decir, problemas relacionados con su mundo y con su vida diaria.

Proponemos que una manera de dar coherencia al saber que se produce con su estudio es, en primer lugar, apartarse del enciclopedismo: el resultado de enfrentarnos a un cúmulo de información organizada por grandes periodos que abarcan desde la prehistoria hasta las guerras mundiales para un solo curso, lleva, en el mejor de los casos, a ver la historia como evolución lineal y a centrarse en las hazañas de los grandes personajes. Esta forma de estudiar el pasado, sin un propósito que lo vincule al presente, provoca más confusión que entendimiento, así como rechazo por su inutilidad. Para un alumno de educación básica, es perfectamente igual decir que Colón descubrió América en 1942 que en 1492, o ubicar como contemporáneos a Miguel Hidalgo y Benito Juárez, las fechas no le dicen nada porque los acontecimientos históricos carecen de significado para la comprensión del pasado y para su vida.

En el nivel de licenciatura existe la posibilidad de trabajar la historia por problemáticas relevantes del presente y buscar sus procesos de construcción en el pasado. Por ejemplo, indagar las causas de la crisis educativa actual; o las razones del "adelgazamiento" del Estado-nación en el contexto de la globalización; o la vulneración al Estado laico y el ascenso de las "derechas" en el mundo; o la conformación de nuevas identidades (nacionales, regionales, étnicas, personales, entre otras), son algunos de los problemas que afectan nuestras vidas y requieren comprenderse para cambiar.

En este sentido, la propuesta de estudiar la historia a partir de problemas relevantes del presente, da pie a que éstos se construyan junto con los estudiantes y se aborden en sus distas dimensiones (políticas, sociales, económicas, culturales, etcétera). Aquí no se trata de revisar todos los acontecimientos históricos de un periodo, para entender esos problemas relevantes, sino de ubicar dichos temas en el tiempo y el espa-

cio, contextualizándolos de tal suerte que podamos hallar sus causas, cambios, rupturas, consecuencias, permanencias.

Un curso de historia como el descrito aquí, supone elaborar estrategias de enseñanza en las que esté claramente establecido el tema, el propósito, las actividades a desarrollar, los recursos didácticos y los criterios para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario tener conciencia de los procedimientos que se llevan a cabo (leer, sintetizar, relacionar, resumir, esquematizar, investigar, elaborar mapas conceptuales, ensayos, entre otros) para potenciar las habilidades cognitivas (imaginar, analizar, hacer analogías, pensar lógicamente, construir y entender metáforas, representar, vincular, argumentar, explicar, etcétera); así como de la correspondencia entre las actividades, los recursos para llevarlas a cabo y los objetivos de aprendizaje programados.

Cabe destacar el papel de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje de la historia, cuyo manejo favorece el interés de los estudiantes, quienes suelen manipularlas mejor que los profesores (software, interactivos, Web Quest, líneas del tiempo, entre otros). También se encuentran una variedad en los recursos (textos literarios, imágenes, caricatura, fotografías, películas, videos, programas televisivos, etcétera), cuya virtud es representar de manera más "viva" y accesible complejos procesos y conceptos de la disciplina. Sin embargo, es importante mencionar que tales recursos adquieren sentido y propósito pedagógico cuando se inscriben en la resolución de problemas históricos que se han planteado, al tiempo que contribuyen a ejercitarse en el oficio de pensar.

Falta mucho por hacer en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia, por lo pronto reivindicamos la función educativa de esta disciplina, el conjunto de habilidades del pensamiento que contribuye a desarrollar en los estudiantes, y el alto valor que posee para formar sujetos reflexivos y críticos de su entorno. @

REFERENCIAS

Libros

Blanco, J. (1985). El placer de la historia. En C. Pereyra *et al.*, *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.

Bloch, M. (1995). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Bruner J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.

Bruner J. (1997). *La educación puerta a la cultura*. España: Visor.

Castorina, J. *et al*. (1998). *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós.

Curtis, L. P. (1975). *El taller del historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. y Revel, J. (eds.) (1988). *La nueva historia*. Bilbao, España: Mensajero.

Díaz Barriga, A. *et al.* (1999). *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones.* México: UNAM-Paidós (Educador).

Freire P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI, Madrid, 1973.

Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM-UPN.

Veyne, P. (1972). *Cómo se escribe la historia. Ensayo de epistemología*. Madrid, España: Fragua.

Fuentes electrónicas

Prats, J. (2007). Manifiesto Taula d historia Seminario Internacional de Didáctica de la Historia, Barcelona. Consultado 10 diciembre 2011. Recuperado de *http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/Manifiesto%20Taula%20de%20Historia.pdf*

Revistas

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada* (14). Santa Fe, Argentina.

Una estrategia de aprendizaje para la comprensión de textos históricos

*Laura H. Lima Muñiz**
laurali09@yahoo.com.mx
*Ma. Luisa Díaz González***
dilimx@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

En varios países, entre ellos México, nuestros estudiantes han mostrado deficiencias en la comprensión lectora (INEE, 2010). Esto nos lleva a preguntarnos ¿cómo desarrollar habilidades metacomprensivas de la lectura? ¿Qué estrategias de lectura se deben impulsar? ¿Qué materiales de lectura se pueden utilizar en el aula? ¿Cómo potenciar la lectura mediante actividades que interesen a los estudiantes? ¿Los estudiantes necesitan desarrollar habilidades cognitivolinguisticas?[1] En lo que sí hay consenso es en la necesaria formación de lectores a temprana edad a partir de una diversidad de textos, literarios o informativos y en el tema que nos ocupa, que contribuyan al aprendizaje de la historia.

Son pocas las investigaciones o estudios que hay sobre prácticas de lectura en niños de entre 6 y 12 años, por lo regular este tipo de estudios se realizan a grupos etarios de entre 12 y 15 años (Fonlectura, 2012) o más. Sin embargo se cuenta con datos que arrojan las encuestas, sobre el análisis del consumo de materiales de lectura (libros, revistas, periódicos, etcétera, sobre los grupos etarios señalados anteriormente).

También hay información sobre la competencia lectora a través de los resultados de la evaluación PISA que da cuenta de hasta qué punto los estudiantes de 15 años, que están en el último grado de la educación secundaria o en el primero de la media superior, han alcanzado

* Doctora en Historia por el Colegio de México. Docente investigadora de la UPN Ajusco.
** Licenciada en Educación por la Unidad UPN 181, Tepic, Nayarit. Ha dirigido diversos proyectos de innovación educativa en SEPEN (Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit).
[1] Seguramente habrá muchas más interrogantes sobre el tema y este artículo no es el espacio adecuado para contestar todas ellas, pero sí dar cuenta de las inquietudes que se han planteado los docentes y el propio sistema educativo sobre el asunto.

las habilidades necesarias para ser lectores, acordes con la exigencia de la sociedad del siglo XXI. Así pues, PISA define la comprensión lectora como: la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad.

Pero ¿cómo alcanzar la comprensión lectora?, ¿por dónde empezar? Se ha dicho muchas veces y en diferentes foros que es necesario inculcar la lectura en los niños desde temprana edad y por tanto es parte de la responsabilidad de los padres. Lo que sí sabemos es acerca de la importancia para fortalecer la formación de lectores, desde la educación primaria, para que los niños sean capaces de construir significados a partir de una diversidad de textos; también sabemos que es necesario que en el aula el docente busque permanentemente prácticas innovadoras que capten el interés de los alumnos por la lectura.

El propósito de este artículo es reflexionar sobre la importancia de formar lectores desde la educación primaria que sean capaces de construir significados a partir de una diversidad de textos, tarea que no es exclusiva de una asignatura. Se presenta, a manera de ejemplo, una estrategia de aprendizaje que muestra la forma en que, de modo casi natural, los contenidos de los programas de estudio de historia en la educación primaria se articulan con los acervos de las bibliotecas escolares y de aula, para el desarrollo de las actividades propuestas en dichos programas.
Palabras clave: historia, comprensión de textos, habilidades, educación primaria, estrategia didáctica.

This paper highlights the importance of educating readers from primary education to be able to construct meaning from a variety of texts, a task which is not unique to a subject matter. We present as an example a learning strategy that shows how, almost naturally, the contents of the curriculum on History in primary education articulate with the collections of school and classroom libraries for the development of the proposed activities in these programs.

LEER PARA APRENDER

El aprender no debe valorarse por la cantidad de información que el estudiante recibe; tampoco por el número de palabras que un alumno pueda leer por minuto garantiza un aprendizaje significativo. La preocupación sobre el aprendizaje de los alumnos siempre ha estado presente y los diferentes sistemas educativos de diversos países han aprovechado los aportes pedagógicos que a lo largo del siglo XX se han expresado.[2] A partir de la década de los ochenta del siglo pasado, el constructivismo y los aportes de la psicología cognitiva entraron al aula, esto marcó una renovación de las prácticas de enseñanza, pero poco se atendió la didáctica, el privilegio se centró en el aprendizaje. Sin embargo, en las reformas educativas del siglo XXI en México, se ha buscado articular los aprendizajes con situaciones de la vida; es decir, impulsar y fortalecer competencias que permitan a los alumnos usar

[2] Entre otros podemos mencionar el legado de John Dewey (pedagogía progresista), María Montessori (pedagogía científica), Ovide Decroly (centros de interés y métodos globales), Jean Piaget (movimiento constructivista), Burrhus F. Skinner (tecnología en la enseñanza) y Paulo Freire (educación liberadora).

lo aprendido para resolver problemas cotidianos. Por ello el aprender a conocer, el aprender a hacer y el aprendizaje de la convivencia convergen en aprender a ser, lo que implica alcanzar una educación integral.

Se lee con varios propósitos: obtener información sobre determinados temas, cumplir con tareas escolares, buscar entretenimiento, etcétera. Hay que recordar que la lectura en ningún caso se debe utilizar como estrategia para memorizar información en forma pasiva; por el contrario, debe favorecer las vías o caminos para que los estudiantes puedan, de forma permanente y autónoma, localizar nueva información. Es importante que en la escuela y en la casa se anime a los niños y adolescentes a fortalecer el hábito de la lectura.

También la lectura tiene usos diversos en el aula, pero lo importante es promover prácticas de intercambio de conocimiento y reflexión sobre lo que se lee para que la comprensión lectora fortalezca el aprendizaje; además, los materiales con los que se trabaje en el aula también deben ser variados, el libro de texto no debe ser la única fuente de información, es necesario enriquecer el trabajo escolar con otros materiales que además están disponibles en el aula y en la escuela: los acervos de la Biblioteca Escolar (BE) y la Biblioteca de Aula (BA).[3] Estos acervos representan un importante apoyo para incorporar a los estudiantes a la cultura escrita o, dicho de otra manera, para la formación de lectores y escritores. Además, ofrecen opciones de lecturas individual y colectiva, no sólo complementarias sino distintas de las que se encuentran en los textos para de esta manera ir descentrando el aprendizaje a partir únicamente del libro de texto.

La lectura en el caso de la asignatura que nos ocupa, representa un camino para buscar, seleccionar, organizar e interpretar la información. El uso de la BE y la BA pretende que los estudiantes adquieran las habilidades lectoras al tiempo que se busca el fortalecimiento de las competencias disciplinares de la historia.

Hay que considerar que "la sociedad de la información plantea, además, nuevos desafíos al aprendizaje y al papel que la lectura y la escritura ocupan en la formación de las personas" (OEI, 2010). Se debe incorporar la lectura de textos y narraciones como estrategia habitual para el aprendizaje de los alumnos. Hoy en día, es necesario promover la formación de comunidades escolares de lectores en las que participen además de los estudiantes, los profesores y las familias.

La competencia lectora tiene mucho que ver con el desarrollo de una competencia propia de la historia: el manejo de información histórica, y a partir del desarrollo de dicha competencia se pretende que el alumno:

- Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos.
- Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, entre otros.
- Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado; emplee en su contexto conceptos históricos.
- Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información.

Promover el uso de los Libros del Rincón entre los estudiantes, tiene la intención de que conviertan a la lectura en una práctica cotidiana. Son variadas las actividades de aprendizaje que se pueden realizar en clase con los libros que los estudiantes tienen en el aula y la escuela: el análisis de fuentes, el tratamiento de la información, el planteamiento de problemas, impulsar el debate, entre otras.

[3] Desde el ciclo escolar 2002-2003 la Secretaría de Educación Pública distribuye en todos los niveles de la educación básica libros que integran la BE y la BA.

En una encuesta realizada en 2006 a la comunidad escolar (directores, maestros, alumnos y padres de familia) de educación básica, para obtener información sobre el uso de los materiales escritos y el aprovechamiento de las bibliotecas dentro y fuera de la escuela y cuyo objetivo principal fue generar información sobre las prácticas de lectura, se buscó dar respuesta, entre otras interrogantes a las siguientes: ¿Qué materiales se leen? ¿Por qué y para qué? ¿Con qué frecuencia? ¿Se leen por iniciativa propia o a sugerencia de alguien? ¿Quiénes se encargan de promover la lectura? ¿Quiénes se hacen cargo de cuidar los acervos? ¿Quiénes son los principales destinatarios de los materiales que circulan? (Pellicer, 2006).

La encuesta permitió saber que en casi todas las aulas de primaria hay libros, lo que no garantiza que se lean o consulten y mucho menos ayuda a configurar un panorama sobre las prácticas de lectura en la escuela (Pellicer, 2006, p. 81). La frecuencia con que los alumnos de cuarto a sexto grados usan los materiales del salón sigue el siguiente orden: diccionarios (86.09%), revistas y periódicos (68.97%), libros de literatura (67.67%), libros con temas sociales y científicos (62.73%), enciclopedias (50.07%), manuales (43.57%) y materiales audiovisuales (39.48%). Se utilizaron los materiales del salón en los mismos grados escolares, en primer lugar, para resolver actividades del libro de texto, con algunas variaciones según la modalidad (completa, multigrado, indígena); en segundo, para obtener información sobre temas de interés; en tercer lugar, por gusto a la lectura; y por último, estudiar para los exámenes. Otro dato interesante fue que:

> […] en casi todas las aulas de primaria los maestros comentan la lectura con sus alumnos, hacen preguntas, platican, piden a los niños que busquen textos relacionados con lo leído, promueven que los alumnos comenten entre ellos lo que leyeron, etcétera […] se aprecia que este tipo de actividades está, básicamente, a cargo del docente. Los profesores no sólo dirigen la actividad de comentar lo leído, también interactúan más con los alumnos de lo que ellos pueden hacerlo entre sí, ya sea individualmente o por equipo. [también] se observa que en las aulas de cuarto a sexto los maestros intervienen más con preguntas (97.88%) que en los salones de primero a tercero (89.65%)… [hay un porcentaje menor] de trabajo en equipo en estos últimos grados de primaria […] Esto podría indicar que, a medida que los alumnos avanzan en su escolaridad, los maestros van incrementando su interacción con los alumnos y disminuyen la promoción de actividades donde los niños pueden interactuar entre sí (Pellicer, 2006, pp. 83-88).

La riqueza de esta encuesta radica en que fue aplicada a estudiantes, docentes, directores y padres de familia, además en los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) y modalidades educativas (preescolar Cendi, general, indígena; primaria general de organización completa, general multigrado, indígena de organización completa, indígena multigrado; secundaria general, técnica, telesecundaria de organización completa y telesecundaria multigrado). Los resultados de educación primaria se presentaron en dos bloques: de primero a tercer grados, y de cuarto a sexto grados.

Otro estudio sobre esta línea es el realizado en 2009 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en el que publicó datos acerca de los materiales de lectura que favorecen el desempeño en PISA en los adolescentes de 15 años.[4] De esta información sabemos que los estudiantes que obtuvieron mejores resultados en PISA 2009, declararon haber leído libros de no ficción, revistas, cuentos, novelas y periódicos. Ante esta evidencia, es importante, y en este caso para la asignatura de Historia, aprovechar estos materiales, que atraen más a los estudiantes, como recursos didácticos para potenciar la lectura y fortalecer la comprensión lectora a través de estrategias que, a lo largo del ciclo escolar, se vayan complejizando.

Otra encuesta que recientemente fue presentada (Funlectura, 2012)[5] y que se aplicó en 2012 a personas mayores de 12 años, que saben leer y escribir, arrojó estas conclusiones:

- Se opta más por la lectura en solitario para la formación de lectores.
- Se puede observar la relación entre la lectura por la madre o el maestro durante la infancia y la formación del hábito de lectura de libros, por lo tanto, leerles a los niños, animarlos a leer, es decisivo en la construcción del hábito lector si lo hacen los padres o es por iniciativa propia.
- Un dato significativo es el porcentaje de la población a la que no le gusta leer, aproximadamente 30% de los jóvenes de 12 a 17 años.
- Respecto al tiempo dedicado a la lectura por gusto el dato se acerca a los 20 minutos diarios. Las principales razones expresadas por los mexicanos para no leer ahora o por las cuales no leerían son, fundamentalmente, la falta de tiempo, por dedicarse a otras actividades recreativas o porque no les gusta leer. Estos datos son consistentes para casi todas las clasificaciones: por género, edad o escolaridad.
- Se muestra el cambio en los patrones de uso de tecnologías de información y comunicación entre 2006 y 2012. Es notable el incremento en uso de internet por parte de la población, así como el incremento también en su frecuencia de uso. Este es un dato que, se expresa, será analizado en relación con la caída de lectura de libros y otros materiales para explorar si existe alguna relación causal, que por el momento no puede ser establecida.

A partir de los datos que arrojan las encuestas y de lo observado en las aulas de educación primaria, se ha diseñado una secuencia didáctica que tiene una doble finalidad: una propuesta para potenciar la comprensión lectora en la clase de Historia como una forma de promover el trabajo interdisciplinario y, por otra, recuperar libros de las bibliotecas escolar y de aula para el trabajo en la clase de Historia; estos acervos constituyen una enorme riqueza al alcance de los estudiantes. Las estrategias basadas en la indagación, que se pueden realizar con la ayuda de los Libros del Rincón, se relacionan con el modelo de aprendizaje constructivo y, en la actualidad, ocupan un lugar cada vez más destacado en la enseñanza y el aprendizaje.

La secuencia didáctica que se presenta indica el grado escolar al que se dirige, las competencias que trabaja (tanto de Historia como de otras asignaturas de la primaria), el contenido programático, los libros de la BE sugeridos, el aprendizaje esperado, las nociones y la relación con otras asignaturas.

[4] Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). Es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El propósito de esta evaluación es conocer el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios clave como lectura, ciencias y matemáticas. PISA se centra en medir la capacidad de los jóvenes para usar su conocimiento y sus destrezas para afrontar los retos de la vida real en las sociedades modernas; más que determinar lo que se domina de un currículo escolar. Se sugiere consultar el acervo disponible en la página electrónica del INEE: *www.inee.edu.mx*

[5] La muestra consistió en 200 secciones electorales y en cada sección se realizaron 10 entrevistas; de este modo se recopilaron un total de 2,000 entrevistas.

Es importante señalar que esta secuencia didáctica es orientativa (no existen las recetas), por lo que su aplicación en el aula dependerá del grupo, tiempo disponible y necesidades del maestro. También en ese sentido, si bien la secuencia está asignada a un tema o grado escolar, está pensada de modo que su estructura pueda ser trasladable a otros grados, contenidos y niveles de estudio.

UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS HISTÓRICOS PARA QUINTO GRADO DE PRIMARIA

La secuencia didáctica que se presenta toma como base el programa de estudio del grado escolar: contenidos, competencias, nociones y aprendizajes esperados.[6]

Quinto grado Bloque III		
Contenido temático	**Libros de Biblioteca Escolar**	
El Gobierno Republicano y el Segundo Imperio	1. *El castillo encantado de Maximiliano y Carlota*, Claudia Burr, SEP-Ediciones Tecolote (Biblioteca de aula, 2005). 2. *Juárez con la República bajo el brazo*, Claudia Burr, SEP-inehrm (Biblioteca de Aula, 2005).	
Aprendizaje esperado: reconocer que en México hubo dos gobiernos de manera simultánea.		
Competencia que se prioriza	**Noción**	**Interrelación con otras asignaturas**
Comprensión del tiempo histórico. **Manejo de información histórica:** seleccionar información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera. Analizar, comparar y evaluar diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado.	**Tiempo:** secuencia, causalidad y simultaneidad.	**Comprensión lectora** (eje transversal). **Español**. Analizar y escribir relatos históricos. **Educación cívica y ética**. El respeto a la legalidad/aprecio por la democracia. **Educación artística**. Competencia cultural y artística.

Primer momento **Actividades de inicio**
1. Divida el pizarrón en dos. En una mitad escriba República, en la otra Monarquía. Pida a sus alumnos que comenten qué asocian con esos conceptos: épocas, personajes, características… Como si de una red semántica se tratara, escriba en el pizarrón las ideas de los niños. 2. Comente con los niños que, durante una época, en México convivieron ambas formas de gobierno, e indague lo que saben ellos al respecto: cuándo fue, por qué, qué problemas creen que puede causar en un país esa situación y si conocen cosas que ocurrieron en aquella época o personas que la hayan protagonizado. Pídales que, reunidos en pareja, pongan por escrito sus ideas y las reserven para más tarde. 3. Explíqueles que para estudiar este tema utilizarán varios tipos de fuentes históricas: discursos, proclamas, cartas, fotografías y pinturas, fundamentalmente, pues Maximiliano y Carlota, dos de los protagonistas de la época, solían escribirse cartas, coleccionaban fotografías (Carlota) y tenían obsesión por dejar testimonio gráfico de todo lo que hacían (Maximiliano). También Juárez y su esposa, Margarita, se escribían cartas, que era la forma más habitual para comunicarse a la lejanía, en aquella época y durante muchísimos años antes y después.
Preguntas para saber sobre lo que los niños saben: • ¿Reconocen la ruptura de la legalidad como una característica del periodo? • ¿Identifican algunas causas y consecuencias de ese hecho? • ¿Identifican algunas características de los proyectos políticos de Maximiliano y Juárez?

[6] Esta secuencia se trabajó en aula con los estudiantes.

Segundo momento
Actividades de desarrollo

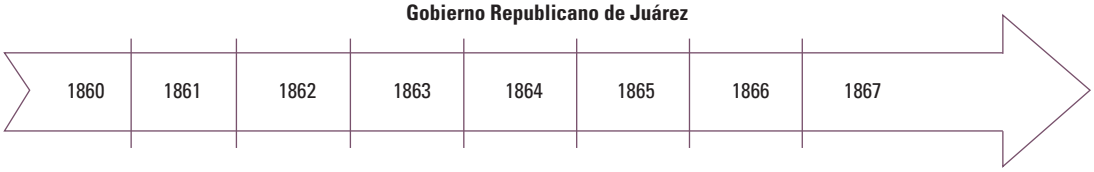
1. Pida a las parejas que se agrupen en dos equipos. Un equipo representará al gobierno legítimo (Juárez) y el otro al emperador impuesto desde el exterior (Maximiliano). Reparta los textos seleccionados para esta secuencia y las diversas fuentes históricas (numeral 3 de las actividades de inicio), de modo que cada equipo reciba el material de que trata su tema.
2. La tarea de los niños será revisar el material y buscar ahí información sobre los siguientes aspectos:
   a) Políticos: motivos por el que se instaura el Imperio; consecuencias de la instauración del Imperio; cuáles eran las ideas políticas de Maximiliano y Benito Juárez; principales protagonistas…
   b) Históricos: principales acontecimientos (batallas, proclamación de leyes…)
   c) Sociales: cómo vivió la gente ese acontecimiento; usos y costumbres; papel de las mujeres…
   d) Vida cotidiana: transportes, diversiones, viviendas, vestido, alimentación …

Una vez que los niños hayan obtenido la información necesaria del libro, pídales que la sistematicen en un cuadro, esquema o párrafo.

Tercer momento
Actividades de cierre

1. Dibuje una línea del tiempo en el pizarrón que vaya de 1860 a 1867, tal como se muestra a continuación:

Gobierno Republicano de Juárez



Segundo Imperio. Maximiliano

2. Reorganice a las parejas de modo que:

Dos parejas de cada equipo se dediquen a completar la línea del tiempo con los datos pertinentes de cada gobierno.
   a) Otras cuatro (también dos de cada equipo) analicen y comparen los aspectos políticos de uno y otro proyecto (similitudes y diferencias).
   b) Otras cuatro trabajen en el mismo sentido los aspectos sociales.
   c) El resto trabajará con los aspectos de vida cotidiana, de modo que puedan caracterizarla en general.
3. Cuando todos hayan terminado su parte, un representante de cada uno de los equipos expondrá sus conclusiones. Después, entre todos observarán la línea para encontrar en ella: los años durante los que en México coexistieron dos formas de gobierno (duración), los eventos que provocaron el hecho y los que le dieron fin (causalidad/influencia recíproca).
4. Entre todos reflexionen, ¿qué efectos puede tener la ruptura de la legalidad en una sociedad?, ¿por qué es importante respetar las reglas democráticas?

Tarea 1

A partir de toda la información que han socializado, cada niño, de forma individual, contestará un pequeño cuestionario para entregar:

- ¿Cuándo comenzó el Segundo Imperio? ¿Cuáles son los antecedentes de la llegada de Maximiliano a México?
- ¿Qué hizo mientras tanto Benito Juárez?
- ¿Cuál fue la reacción de la sociedad mexicana ante la imposición de un rey extranjero?
- ¿Cuáles son las principales diferencias entre los proyectos políticos de Maximiliano y Juárez?
- Describir los principales rasgos de la vida en la Ciudad de México en esa época.

Actividad complementaria

Si tiene tiempo y lo considera oportuno, podría redondear esta secuencia, trabajar la empatía y reforzar competencias de español pidiendo a los niños que, de manera individual, imiten a Juárez, Margarita, Maximiliano y Carlota y escriban una carta. La peculiaridad del ejercicio está en que tanto el remitente como el destinatario son los personajes históricos que han venido trabajando. Así, por ejemplo, alguien puede escribir una carta como si fuera Carlota y dirigirla a Margarita, o viceversa. También puede ser de Maximiliano a Juárez, de Juárez a Carlota o a Maximiliano, o de éste a Margarita o Juárez… Algunas cartas pueden leerse en la clase y trabajar la estructura de las cartas, el vocabulario, el apego a la circunstancia histórica, entre otras cosas.

Preguntas para saber qué aprendieron los niños:

- ¿Describen los efectos de la ruptura de la legalidad en una sociedad?
- ¿Identifican la duración y principales eventos del Segundo Imperio?
- ¿Explican las diferencias entre los dos proyectos políticos que convivieron en México en esa época?
- ¿Desarrollan habilidades y estrategias para el trabajo con fuentes escritas (cartas, edictos…) y gráficas (fotografías y pinturas)?

RÚBRICA

De acuerdo con las respuestas dadas a las preguntas sobre lo que los niños saben y lo que aprendieron, asigne un criterio que represente en mayor medida el nivel de dominio logrado. Así mismo es posible que los niños logren distintos niveles de dominio en los tres ejes, para elegir el criterio más adecuado puede valerse también del nivels en que los niños se acercan a los propósitos del grado en relación con los ejes de aprendizaje que se detallan a continuación:

Ejes de aprendizaje	Sobresaliente	Significativo	Suficiente
Conocimientos temáticos	Identifica con claridad como causa de la imposición del Segundo Imperio los intereses económicos y políticos de los conservadores y de las potencias extranjeras. Analiza las consecuencias de esos hechos.	Identifica algunas causas y consecuencias de la ruptura de la legalidad durante el gobierno de Benito Juárez.	Identifica la existencia de dos formas de gobierno distintas durante algunos años de mediados del siglo XIX.
Dominio de nociones	Maneja con solvencia las nociones de causalidad y secuencia temporal, así como las de simultaneidad y duración.	Maneja con solvencia la noción de simultaneidad, en el ámbito del Segundo Imperio.	Maneja correctamente las nociones de duración, secuencia y simultaneidad.
Desarrollo de competencias	Se muestra con la capacidad para indagar en diferentes fuentes e interpretar la información, representar sus observaciones y compartir sus conclusiones.	Puede interpretar información a partir de fuentes escritas y compartir sus conclusiones de forma oral y escrita.	Puede interpretar información a partir de fuentes gráficas y compartir sus conclusiones de forma oral.

La práctica educativa a través de la interacción entre el docente y los estudiantes, da la posibilidad de diseñar una diversidad de estrategias acorde a las características del grupo y proponer rutas diversas que permitan interpretar un texto, reflexionar sobre el contexto histórico y cotejar a través de las rúbricas diseñadas el logro del aprendizaje. Asimismo, considerar en el proceso y el resultado, la posibilidad de hacer ajustes o bien considerar la estrategia como una actividad exitosa. @

REFERENCIAS

Libros

Bonilla, E. *et al.* (coord.) (2008). *Bibliotecas y escuelas.* México: Océano.

Burr, C. (2005). *El castillo encantado de Maximiliano y Carlota.* México: SEP-Ediciones Tecolote (Biblioteca de Aula).

Burr, C. (2005). *Juárez con la República bajo el brazo.* México: SEP-INEHRM (Biblioteca de Aula).

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós.

Fonlectura (2012). *Encuesta Nacional de Lectura 2012*. Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A. C.

Foucambert, J. (2009). *Cómo ser lector*. México: Fontamara.

INEE (2010). *México en PISA 2009*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP/FCE (Biblioteca para la Actualizacion del Maestro).

OEI (2010). *2021 Metas educativas*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Pellicer, A. (2006). *Informe Preliminar de Resultados. Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica*. México: SEP.

Programa de prevención del abuso sexual infantil en niños de 0 a 6 años

*Pepa Horno Goicoechea**
pepa@espiralesci.es

Todo niño tiene derecho a vivir y desarrollarse sin sufrir ninguna forma de violencia, abuso o maltrato. Y es responsabilidad de los adultos que les rodean, especialmente sus familias y sus maestros, así como del Estado donde viven, garantizarles esa oportunidad: la de aprender a amar y a ser amados sin sufrir violencia.

En ese aprendizaje, la escuela juega un papel fundamental. Los maestros son agentes clave en la prevención del maltrato infantil. Pero para que puedan trasladar la prevención al aula, necesitamos proporcionarles no sólo una formación adecuada, sino metodologías didácticas y materiales. El programa que se presenta en este artículo es ejemplo de una metodología de prevención aplicable al aula, pero antes de entrar al programa, es necesario mencionar creencias falsas socialmente arraigadas que condicionan la visión que los maestros tienen sobre la problemática del abuso sexual infantil, como las siguientes:

1. El abuso sexual sólo sucede en determinados niveles socioeconómicos. Esto no es cierto, sucede en todos los niveles sociales, económicos y culturales.
2. El abuso sexual sólo ocurre a preadolescentes, especialmente niños entre 6 y 11 años o adolescentes. Lo que la investigación ha demostrado es que en esas edades, los niños tienden a revelarlo más, pero el abuso comenzó mucho antes.
3. El abuso sexual lo cometen sólo hombres, desconocidos, bajo el efecto del alcohol o con un trastorno psiquiátrico. En realidad, 80% de los casos de abuso lo cometen

* Psicóloga y consultora en infancia, afectividad y protección. Espirales Consultoría de Infancia.

personas del entorno más cercano e íntimo del niño. Personas que los niños conocen y, muy a menudo, quieren. Además, el abuso lo cometen hombres y mujeres, tanto a niños como a niñas. Y no es cierto tampoco que lo hagan bajo el efecto del alcohol o por una enfermedad mental, porque este es un delito que requiere planificación y conciencia. Quien agrede busca una coartada y amenaza al niño para que se calle sobre lo que está ocurriendo.

4. Y, sobre todo, esa falsa creencia resultado de la necesidad humana de sentirse protegido que lleva a las personas a pensar "en mi casa, esto no pasa" o "si sucediera, yo me daría cuenta". La investigación demuestra que sólo si las familias y los educadores reciben una formación adecuada, estarán preparados para detectar los casos que estén sucediendo en sus hogares o escuelas.

¿POR QUÉ TRABAJAR ESTE TEMA EN EDUCACIÓN INFANTIL?

La mayoría de las metodologías de prevención desarrolladas hasta ahora, se han centrado en los niños de 6 años en adelante, con lo cual se deja fuera a un grupo clave que es el de los niños de 0 a 6 años. Con la agravante de que éste es uno de los grupos que presenta mayor problemática a la hora del trabajo de prevención, identificación y notificación de los casos de maltrato infantil en general y de abuso sexual infantil en particular. Esto ocurre por varios motivos:

1. La escasez de materiales de prevención adaptados a estas edades.
2. La falta de formación sobre el abuso sexual infantil de los profesionales de la educación infantil, la pediatría y otros ámbitos.
3. Con frecuencia las familias tienen dificultades para abordar los temas de sexualidad en general y del abuso sexual en particular. Y esto se da más habitualmente entre más pequeños son los niños.
4. Los adultos se muestran muy reticentes a plantearse que un niño menor de 6 años pueda abusar de

Los maestros son agentes clave en la prevención del abuso sexual infantil. Para que puedan trasladar la prevención al aula, es necesario proporcionarles una formación adecuada, didácticas específicas y materiales. El programa que se presenta en el artículo es ejemplo de una metodología de prevención aplicable al aula. Desarrolla primero la actitud desde la que el maestro debe abordar el tema y después los elementos de autoprotección clave para los niños: diferenciar querer bien de querer mal, los buenos y malos secretos y enseñarles a pedir ayuda.
Palabras clave: abuso sexual infantil, prevención, maltrato infantil, escuela, protección, didáctica, infancia, educación preescolar.

Teachers are key agents in the prevention of child sexual abuse. To move prevention into the classroom, it is necessary to provide them with adequate training, specific teaching and materials. The program presented in this article is an example of a prevention methodology applicable to the classroom. It first develops the attitude from which the teacher should address the issue and then the key self-protection elements for children: differentiating the right way from the wrong way of loving, good secrets from bad secrets, and teach them to ask for help.

otro. Ven a los niños como posibles víctimas de un abuso perpetrado por un adulto, pero les resulta muy difícil imaginar un abuso sexual cometido entre iguales en estas edades.

5. Los niños de 0 a 6 años tienden a confiar y querer a las personas que les rodean. Es más, en el caso de sus figuras vinculares, necesitan poder confiar en ellos y quererles y sentirse queridos por ellos. Y necesitan hacerlo de un modo absoluto, sin reservas, por la forma natural de su pensamiento en esta etapa de la vida. Por eso, para sus figuras parentales o sus educadores resulta complicado trabajar este tema que implica introducir complejidad en esos afectos y, si no se maneja bien, se crea un sentimiento de indefensión, de temor o desconfianza. Ser, en definitiva, conscientes de su vulnerabilidad.

Todos los factores expuestos dan una idea de la necesidad que existe de desarrollar programas de prevención específicos para niños de 0 a 6 años y de incorporar en dichos programas a todos los agentes involucrados: a los niños, a sus familias y a los profesionales que los atienden desde cualquier ámbito, en este caso, los maestros.

El programa que se presenta es una experiencia desarrollada en España, a partir del trabajo que impulsó la campaña *Uno de cada cinco* promovida por el Consejo de Europa.[1] Se estructura con tres bloques de contenidos comunes para trabajar el programa y tres metodologías diferenciadas para trabajar los contenidos con los niños, sus familias y los educadores.

Los bloques de contenidos del programa son los siguientes. Primero, ayudar a los niños a comprender la relación entre el amor, el poder y la violencia. Segundo, aprender a hablar con los niños sobre el abuso sexual y enseñarles a legitimar sus emociones y sus sensaciones corporales y a utilizarlas como estrategias de prevención. Y tercero, dar a los niños tres pautas de autoprotección: diferenciar entre querer bien y querer mal, diferenciar entre los buenos y malos secretos y aprender a pedir ayuda.

Aquí, ofrecemos algunas pautas desarrolladas dentro del programa para trabajar el tema con los niños de 3 a 6 años. Ejemplos de posibles didácticas para trabajar estos contenidos se pueden encontrar en el apartado de referencias.[2]

¿CÓMO HABLAR SOBRE ABUSO SEXUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL?

Para poder trabajar este tema en el aula, debemos tener claro que:

1. No hablar a los niños sobre el maltrato en general y el abuso sexual infantil en particular, implica ponerles en riesgo de vivirlo. Sólo podrán aprender a protegerse del abuso si saben que existe, saben reconocerlo y adquieren algunas pautas de autoprotección. Para ello deben percibir ante todo que a los maestros no les da miedo hablar de ello, ni les da asco, ni les da vergüenza.
2. Hablar del abuso no es lo mismo que hablar de sexo. El abuso sexual no viene definido exclusivamente por la conducta sexual, sino por forzar a una persona a hacer algo que no desea; por lo tanto, prevenir el abuso sexual implica hablar a los niños del manejo del poder que todos hacemos en nuestras relaciones afectivas, implica trabajar con ellos situaciones en las que les van a intentar obligar a hacer cosas que no desean o que les hacen daño, aunque no

[1] Los contenidos y materiales se pueden conocer en*: http://www.espiralesci.es/campana-uno-de-cada-cinco-contra-el- abuso-sexual/* , así como en la web oficial del Consejo de *Europa www.coe.int,* y en la de Fapmi, organización que coordinó el trabajo de la campaña en España*: www.fapmi.es*

[2] La metodología concreta con las didácticas para trabajar con los niños se pueden consultar en: *http://www.fapmi.es/imagenes/subsecciones1/CE_2011_Guia%20Did%C3%A1ctica_DEF2.pdf*

tengan contenido sexual. Por ejemplo, masturbarse es una conducta sexual, sin embargo, no es una forma de abuso sexual. Abuso es que otro niño o niña o un adulto obligue a un niño o a una niña a masturbarlo o masturbarla o a masturbarse el niño o la niña delante de él. En suma: la clave del abuso sexual comprende dos elementos: primero, forzar a alguien a hacer algo que no quiere o que le hace daño y, segundo, la conducta forzada es sexual.

No podemos prevenir el abuso en educación infantil si:

- No hablamos sobre el maltrato y el abuso sexual.
- Nos asustamos o alarmamos si alguno de los niños en el aula hablan del tema. Si los niños ven al adulto sobrepasado por el tema, aprenderán a ocultar el problema y a no percibir al adulto como alguien fuerte a quien recurrir, que les puede ayudar en caso de estar viviéndolo.
- Afirmamos que el abuso sólo lo cometen desconocidos o locos.
- No nombramos los órganos sexuales como parte de nuestro cuerpo.
- No hablamos nunca de los temas dolorosos.
- No enseñamos a los niños a pedir ayuda y a decir que no.

En este tema juega un papel clave la actitud del educador hacia la sexualidad, hacia su propia historia afectivo-sexual y hacia la posibilidad de hablar sobre la sexualidad a los niños. Especialmente, en el periodo de 3 a 6 años, es esencial la actitud con la que las familias y los educadores afrontan las conductas de autoestimulación o masturbación que los niños muestran como parte de su desarrollo.

Una vez que hemos logrado establecer una comunicación fluida sobre el tema, al derribar tanto la negación como la sobrerreacción del maestro, hay otro factor que condiciona el marco general de la prevención del abuso sexual infantil: trabajar con los educadores para que aprendan a incluir las emociones y las sensaciones corporales de los niños en el proceso educativo. ¿Por qué? Porque constituyen la base que los niños utilizarán para la detección de la agresión. El conocimiento de los niños de 0 a 6 años es vivencial y corporal. En el trabajo con los educadores, las familias y los niños, a dicho saber se le llama *conocimiento desde*

En este tema juega un papel clave la actitud del educador hacia la sexualidad, hacia su propia historia afectivo-sexual y hacia la posibilidad de hablar sobre la sexualidad a los niños. Especialmente, en el periodo de 3 a 6 años, es esencial la actitud con la que las familias y los educadores afrontan las conductas...

las "tripas" (Horno, 2012). Esta imagen resulta ser muy útil para la comprensión de los niños. Se les explica que el ser humano tiene tres núcleos de conocimiento:

- El cerebro, órgano que representa nuestra capacidad de pensar, razonar, memorizar. Es nuestra inteligencia analítico-sintética.
- El corazón, que en esta imagen representa nuestra capacidad de amar y ser amado, de crear, de imaginar. Es la inteligencia afectiva-social.
- Las tripas, que en esta imagen representan nuestra capacidad de protegernos y de encontrar un entorno de seguridad, así como nuestra memoria de todo lo que hemos vivido desde que nacimos. Es la inteligencia somato-sensorial.

Las "tripas" representan la memoria corporal, son ese lugar donde se almacena la historia afectiva, las huellas que han quedado en nosotros fruto de las experiencias con nuestras figuras vinculares u otras experiencias de gran calado emocional, positivo o negativo, incluyendo las experiencias traumáticas

Las "tripas" representan la memoria corporal, son ese lugar donde se almacena la historia afectiva, las huellas que han quedado en nosotros fruto de las experiencias con nuestras figuras vinculares u otras experiencias de gran calado emocional, positivo o negativo, incluyendo las experiencias traumáticas.

Los educadores deben incluir las "tripas" en el proceso educativo, al adquirir el hábito de preguntarles a los niños dónde sienten corporalmente las emociones, por ejemplo, cuando el niño está triste, confuso o enfadado, hemos de pedirle que localice esa emoción en el cuerpo para que luego pueda usarla como referente para conocerse, para diferenciar sus propios estados emocionales y también como criterio de protección, puesto que si intentan manipularlo y engañarlo, puede utilizar sus sensaciones corporales para saber identificar lo que no le gusta o lo que lo hace sentir mal.

El afecto se vive y se siente, no se conoce racionalmente. Pero también pasa lo mismo con la violencia, que se vive y se siente mucho antes de llegar a conocerla de manera racional o comprenderla como tal. A menudo las familias y los educadores no están acostumbrados a incorporar el cuerpo en la crianza de los niños, o no lo suficiente. Sin embargo, todos los avances científicos nos llevan a comprender que es la memoria que hay en el cuerpo, en las células y redes neuronales, la que contribuye de forma significativa para constituirnos como personas. Por lo tanto, el cuerpo debe ser parte primordial de la educación del

niño de 0 a 6 años: la música, la danza, las caricias, los juegos al aire libre, los masajes... son y deben ser parte de la crianza y la educación. Es importante trabajar este aspecto de una forma gráfica con los educadores al presentarles ejemplos prácticos:

- Si un niño dice, "esto me da miedo", nunca se le debe decir, "¡qué tontería! ¡Si no pasa nada!", hemos de contestar en cambio, "estoy de tu lado, todos tenemos miedo a veces, lo que importa es qué vas a hacer con el miedo, aprender a afrontarlo".
- Si un niño dice, "esto me da asco," no se debe contestarle "te portas como una bebé" si no, "dime por qué, a ver si podemos encontrar juntos una manera de afrontarlo".
- Si un niño se cae al suelo y llora, no le digamos "¡levántate, no ha pasado nada!", sino "¿necesitas mi ayuda?" o "sé que te duele, ¿te doy un beso para que se te pase y seguimos jugando?".

Alternativas hay muchas, pero lo importante es no negar las sensaciones y emociones que los niños experimentan, para que tengan la oportunidad de aprender a validar lo que viven y sienten, a entender que deben fiarse de ese conocimiento aunque a veces no sepan muy bien razonar el por qué. No hay un sentimiento o una emoción mala o negativa, ni inadecuada. Lo que importa es qué hacemos a partir de esas emociones, aprender a gestionarlas y expresarlas de un modo constructivo.

ALGUNAS PAUTAS DE AUTOPROTECCIÓN PARA LOS NIÑOS

Una vez establecido el marco previo, existen varias pautas de autoprotección que podemos proporcionar a los niños.[3] Las repasamos aquí de modo resumido:

Aprender a querer bien. Muchas personas les dirán a los niños que les quieren. Pero, en muchas ocasiones, la violencia les llegará también de gente que los quiere y ellos quieren. Por eso necesitan aprender a distinguir a la gente que los quiere bien, así como a hacerse responsables también de sus afectos, de lo que hacen y dicen a la gente que los quiere.

Querer bien significa la presencia cotidiana, el afecto expresado en esa cotidianidad a través de los abrazos, los besos, las palabras bonitas y los detalles. Significa la aceptación de la persona tal cual es, no como nos gustaría que fuera. Significa pedir la reciprocidad en la relación, de forma que se cuiden las necesidades y emociones de ambas personas. Y por supuesto, implica la protección de la persona amada, en este caso, el niño.

Formulado de un modo comprensible para los niños, querer bien a otra persona implica hacer cosas como besar y abrazar, decir cosas bonitas, jugar y pasar tiempo juntos, contar tus cosas, cuidar y ayudar cuando la persona está triste o tiene problemas o buscar ayuda si la necesita.

Los buenos y los malos secretos. Esta pauta juega un papel clave para contrarrestar la manipulación, el engaño y la amenaza que utilizan los agresores con los niños. Debemos hacer comprender a los niños que el afecto nunca puede usarse para lograr que hagan algo que no quieran hacer, que saben que no está bien hacer o que sus padres nunca querrían que hicieran.

Pero para lograrlo hay que trabajar con ellos la diferencia entre los "buenos secretos" y los "malos secretos". No se trata de que no haya que guardar nunca un secreto: los secretos forman parte de la intimidad de las relaciones y querer a otra persona también significa respetar su intimidad y guardar sus secretos, esos son los "secretos buenos".

Un "secreto malo" que no se debe guardar, es aquel que sirve para ocultar un hecho que pone en riesgo de sufrir daño a los niños mismos o a otra persona, o que hace daño directamente. Adaptado a un lenguaje para niños, sería algo así como:

[3] *http://www.fapmi.es/imagenes/subsecciones1/CE_2011_Guia%20Did%C3%A1ctica_DEF2.pdf*

"Nadie puede obligarte a contar tus secretos, ni a contar lo que te han contado tus amigos. Pero no debes guardar nunca secretos que te hagan sentir mal o permitan a otros hacerte daño a ti o a otros niños. Ni secretos que tengas que ocultar de tus padres (salvo que sea una sorpresa preparada por ti mismo o tu familia para tus padres) o que vengan de personas desconocidas".

Aprender a pedir ayuda. El mensaje a un niño de estas edades nunca puede ser "defiéndete solo". Siempre debe ser "no intentes afrontarlo solo, busca ayuda". Pedir ayuda es la mejor estrategia de protección. Los niños deben sentir que no están solos y que no deben intentar afrontar estas situaciones solos, sino siempre pidiendo ayuda, porque un adulto protector es la mejor garantía de protección. Los niños no pueden defenderse solos, pero sí pueden buscar la ayuda: es el primer paso para defenderse, y sólo ellos pueden darlo.

Por ello, es imprescindible como parte de un programa de prevención del abuso sexual infantil dotar a los niños de estrategias para pedir ayuda, enseñarlos a reconocerse ellos mismos como capaces de ayudarse los unos a los otros, y ayudarlos a identificar claramente a los adultos protectores de su entorno. Enseñar a los niños a dar tres pasos sencillos: decir "no", salir corriendo y pedir ayuda. Pero, para enseñar a los niños a pedir ayuda, hay que recordar tres cosas importantes:

1. Nunca debemos enviar a los niños a defenderse solos.
2. Si no estamos presentes en su vida, no podrán recurrir a nosotros. Los niños necesitan sentir cerca a sus familias y educadores.
3. No podrán pedirnos ayuda si nunca les dejamos hablar de las cosas malas o dolorosas que les pasan. Necesitan poder hablar de ellas para poder pedirnos ayuda.

CONCLUSIÓN

Este artículo expone algunas de las pautas metodológicas y de contenido del programa de prevención del abuso sexual infantil que se está desarrollando en España. Este programa se puede replicar y adaptar a diferentes contextos socioculturales puesto que las dinámicas subyacentes a la violencia son universales. Y permite a los maestros trabajar desde la educación inicial y preescolar la prevención del maltrato infantil y del abuso sexual infantil en particular, contribuyendo al desarrollo pleno de los niños que tienen bajo su responsabilidad. @

REFERENCIAS

Libros

Alonso, J. M., Font, P., Val, A. y Rodriguez-Roca, J. (1999) Ep! No badis! Programa Comunitario para la Prevención del Abuso Sexual y Otros Malos Tratos.

Alonso, J. M., y Horno, P. (2004). *Una experiencia de buena práctica en la prevención del abuso sexual infantil: Advocacy, formación y generación de redes*. Madrid, España: Save the Children.

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida 1: el apego*. Barcelona, España: Paidós.

Campo, A., del y López, F. (1997a). *Prevención de abusos sexuales a menores*. Unidad Didáctica para Educación Infantil. Salamanca, España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Amarú.

Castanyer, O., Horno, P., Escudero, A. y Monjas, I. (2009). *La víctima no es culpable.* Bilbao, España: Descleé de Brouwer.

Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos*. Madrid, España: Gedisa.

Cyrulnik, B. (2005). *Los murmullos del silencio*. Madrid, España: Gedisa.

Davis, M., Mckay, M. y Eshelman, E. R. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. España: Martínez Roca.

Echeburúa, E., y Guerricaecheverría, C. (2000). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores. Un enfoque clínico*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Barcelona, España: Ariel.

Revistas

Arrubarena, M. I. (2011). Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: definición y valoración de su gravedad. *Psychosocial Intervention,* 20 (1), 25-44.

Cuadernos de Pedagogía (febrero 2002). *Tema monográfico sobre maltrato infantil* (310).

Fernández, M., Martínez, M., y Pérez, J. (2002). Vinculación afectiva e interacción social en la infancia. *Revista española de motivación y emoción*, 3, 1-15.

Gonzalo, J. L., y Pérez Muga, O. (2012). *¿Todo niño viene con un pan bajo el brazo?* Bilbao: Descleé de Brouwer.

Horno, P. (2008). Salvaguardar los derechos desde la escuela: educación afectivo-sexual para la prevención primaria del maltrato infantil. *Revista de Educación* (347), 127-140.

Horno, P. (2008). *Amor y violencia: la dimensión afectiva del maltrato*. Bilbao: Descleé de Brouwer, Bilbao.

Horno, P. (2012). *Un mapa del mundo afectivo: el viaje de la violencia al buen trato*.

Horno, P., Santos, A., Del Molino, C. (2000). *Manual de formación de profesionales sobre abuso sexual infantil*. Madrid: Save the Children.

Horno, P., y Romero B. F. J. (2011). *Guía para educadores de la campaña "Uno de cada cinco."* Consejo de Europa para la prevención del abuso sexual infantil. Madrid: FAPMI.

Lyles, A., Cohen, L., y Brown, M. (2009). *Transforming Communities to Prevent Child Sexual Abuse and Exploitation: A Primary Prevention Approach*. Oakland. Prevention Institute.

Verdugo, M. A., y Bermejo, B. G. (1999). *Maltrato infantil: niños retrasados, niños amenazados, Bienestar y Protección Infantil*.

¿Qué nos identifica a mujeres, indígenas, gays y lesbianas en México?

*Rosa María González Jiménez**
rosamaria@laneta.apc.org
*Mónica García Contreras**
moniaxioma@yahoo.com.mx

Necesitamos una teoría que nos permita pensar en términos de pluralidades y diversidades, en lugar de seguir haciéndolo en unidades y universales. Necesitamos teorías que por lo menos rompan el esquema que ha construido sistemática y repetidamente el mundo de manera jerárquica.
Joan W. Scott (*Igualdad y diferencia*)

INTRODUCCIÓN

En educación, el término diversidad remite al debate acerca de las políticas públicas internacionales, en el marco del desarrollo y los derechos humanos.[1] En la Secretaría de Educación Pública (SEP) se habla de diversidad cultural para referirse a los pobladores originarios de México y, también, para la educación especial. Por su parte la comunidad lesbico-gay-transexual alude a la diversidad sexual. Como si no fuera suficiente, un área académica de la UPN se autonombra diversidad e interculturalidad que agrupa docentes los cuales (suponemos) nos identificamos con el *campo académico*[2] llamado diversidad.

Lo que a continuación presentamos son algunas reflexiones que consideramos pueden abonar para ir construyendo el sentido de lo que nos convoca como campo académico de la diversidad en educación. También, para intentar otras rutas de abordaje a la diversidad alterna a lo multi-intercultural, que son los de más amplia tradición en la UPN.

---

* Integrantes del Cuerpo Académico Estudios de Género en Educación de la UPN.

[1] *Nuestra diversidad creativa* (1997), libro con el que la UNESCO inicia su discurso acerca de la diversidad en educación.

[2] Por campo académico entendemos lo sustantivo de la práctica educativa. Lo académico también es político, pero no todo lo académico es político: dialogar, imaginar, proponer y comprender (se) es la sustancia de la que está hecha la academia.

A decir de Dietz (2008), en contextos educativos internacionales el término diversidad se usa de manera bastante ambigua y el discurso de la diversidad abarca cualquier enfoque que reconozca las diferencias:

> Por ello, el concepto de diferencia, que sugiere la posibilidad de distinguir de forma nítida, incluso a menudo "binaria" entre sus características o indicadores respectivos, está siendo sustituida gradualmente por la noción de diversidad, misma que, por el contrario, enfatiza la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana (p. 3).

Al hacer un rápido recuento en términos de problemas encontramos que hay diferentes aspectos que nos identifican a mujeres, indígenas, gays y lesbianas:

a) La cultura occidental nos rehusó el derecho de ser considerados ciudadanos –dentro del pacto entre iguales– que implicó la democracia.
b) La teoría marxista nos rehusó el derecho a ser nombrados, dentro del genérico proletariado.
c) La ciencia positiva moderna nos inventó, en el sentido que le da Michel Foucault (discursos con pretensión de verdad, que producen efectos).
d) Las políticas liberales que buscan *beneficiarlos*, omiten la reflexión de aspectos económicos y políticos.
e) Somos sujetos de violencia, tanto física como simbólica.[3]
f) Somos el "otro" de occidente como lo enfatizan Simon de Beauvoir para el caso de mujeres, Edward Said para el caso de no occidentales y Foucault para el caso de gays, por lo que les/nos llamaremos sujetos *excéntricos*, como una forma de destacar su posición alejada a un centro desde donde se decide el saber, lo bueno, lo justo, lo erótico y lo bello que más adelante retomaremos.

A partir de una lectura epistémica –una perspectiva que retoma el debate que introduce Michel Foucault acerca de los discursos producidos por las ciencias humanas y algunos conceptos puntuales de la obra de Paul Ricoeur–, el artículo presenta algunas reflexiones que consideramos que pueden abonar a la construcción del sentido de lo que nos convoca como campo académico de la diversidad en educación. Así mismo intenta aportar líneas de abordaje de diversidad alternas a lo multi-intercultural.
Palabras clave: diversidad, identificación, conocimiento, epistemología, mujeres, indígenas, gays, lesbianas, género.

From an epistemic reading, a perspective that takes up the debate introduced by Michel Foucault about the discourses of human sciences, and some specific concepts of the work of Paul Ricoeur, the article presents some thoughts that we believe may contribute to the construction of meaning of what brings us together as an academic field of diversity in education. It also attempts to provide approaching lines to diversity as an alternative to multi-cultural ones.

[3] En el sentido que le da Adorno, en relación con la ética en el contexto de las pretensiones de universalidad (citado por Butler, 2009).

En el intento que hicimos para delimitar problemas en común, invariablemente derivaban bien en lo político, lo epistémico, lo ontológico o lo ético. Cada uno de estos planos implicaría un extenso desarrollo particular y, por lo mismo, la argumentación que presentamos es puntual y esquemática; sin embargo, la presentación conjunta de algunos de estos planos consideramos que favorece una mejor comprensión y da cuenta de su complejidad.

Partimos de las siguientes preguntas generales *1)* ¿cuáles son las condiciones del conocimiento? (que remite a un plano epistémico); *2)* ¿cómo nos identificamos? (que remite tanto a un plano político y ontológico). Por cuestiones de espacio nos centramos en lo epistémico, abordamos lo ontológico sólo parcialmente y lo ético no lo tocamos.

Cuando se habla, siempre es importante identificarse: hablamos desde los estudios de género, como latinoamericanas y desde una posición anti imperialista (no anti occidental), pero como convencidas *internacionalistas*. La perspectiva analítica que presentamos retoma el debate que introduce Michel Foucault acerca de los discursos producidos por las ciencias humanas, con la pretensión de neutralidad científica. Este enfoque distingue entre historia de las ciencias y genealogía de los saberes: en tanto la primera se articula en torno al eje estructural del conocimiento y la exigencia de verdad, la segunda lo hace en relación con el saber, las prácticas discursivas y las relaciones de poder. También tomamos algunos conceptos puntuales de la obra de Paul Ricoeur, en especial *La metáfora viva*.

A la pregunta de qué es la diversidad, existen diferentes respuestas. Una de ellas es la epistémica, que implica interrogarnos acerca de cómo conocemos el mundo

DIVERSIDAD: UNA LECTURA EPISTÉMICA

A la pregunta de qué es la diversidad, existen diferentes respuestas. Una de ellas es la epistémica, que implica interrogarnos acerca de cómo conocemos el mundo. Para el empirismo clásico la realidad es un *hecho dado* accesible a la experiencia directa de cualquier "observador neutro". Por el contrario, para otros enfoques como el constructivismo no hay tal cosa como una "lectura directa": cualquier observación es ya una interpretación (está cargada de teoría) que parte de algunos supuestos o esquemas.

En la misma línea (aunque desde otro lugar) al destacar el carácter histórico, semántico y contextual del conocimiento, Paul Feyerabend (1994) señala que el significado que atribuimos al fenómeno observado es producto de una construcción histórica situada que no sólo condiciona nuestro pensar distinto, sino que fundamentalmente determina nuestro "ver" distinto: cada cultura construye sus propias concepciones del mundo.

Para Michel Foucault (1990), entre las *palabras* y las *cosas* hay una región intermedia: el *episteme* que implica esquemas de interpretación que condicionan los modos de entender el mundo y aprenderlo,[4] y que contrasta con lo que llama la episteme clásica que se basa en la *semejanza,* y una moderna que apunta a lo *claro y distinto*:

> Hasta el siglo xvi , la semejanza ha desempeñado un papel constitutivo en el saber de la cultura occidental […] Consiste

[4] En *Arqueología del saber* aclara que la episteme no se refiere a una totalidad cultural.

> en un desplazamiento desde un saber sustentado en la semejanza, que privilegia el ejercicio analógico de las similitudes […] se pasa a un pensamiento totalizante que busca establecer categorías claras y distintas, así como inventarios exhaustivos (pp. 26-30).

Para ejemplificar esta transición de una *episteme* elige la obra de Cervantes *El quijote,* el cual se vuelve representación y sus personajes una realidad doble, de espejos que se miran sin mirarse, delimitando dos personajes emblemáticos: el loco (que en sentido negativo apunta a la norma y la coherencia) y el poeta (que apunta a la imaginación y la metáfora). Define al Quijote como el "héroe de lo mismo",

> […] porque en ella el lenguaje rompe su viejo parentesco con las cosas para penetrar en esta soberanía de la que ya no saldrá, en su ser abrupto, sino convertido en literatura; porque la semejanza entra allí en una época que es para ella la de la sinrazón y la imaginación (p. 55).

Por su parte, desde la hermenéutica, Paul Ricoeur (2001) es bastante enfático al respecto de la neutralidad en la ciencia:[5]

> Ningún discurso puede estar libre de presuposiciones por la simple razón de que el trabajo de pensamiento, por el que se tematiza una región de lo pensable, pone en juego conceptos operativos que no pueden ser tematizados (p. 367).

Ricoeur distingue lo tematizable como lo imaginario (que sería lo ideológico para Feyerabend) y lo no tematizable (que sería lo metalingüístico). Dentro de lo no tematizable pone en tensión la *semejanza* que opone a la dualidad *inclusión- exclusión.*

Podemos pensar la diversidad como *a)* la tensión entre inclusión-exclusión y *b)* la semejanza.[6] En el primer caso aplica a las cosas como varias entidades diferentes (claras y distintas en términos de Foucault), y en el segundo se refiere a las relaciones entendiendo la diversidad como lo ambiguo, continuo, opaco. En el primero sobesale la máxima simplificación y lo estático y en el segundo la complejidad y lo procesual.

La ciencia empírica positiva sigue una lógica de ordenamiento relacionada con lo claro y distinto que implica criterios de inclusión-exclusión que apunta a la identidad de las cosas, que reclama lógica y coherencia propia de la escritura; el "mundo de la vida" implica procesos y cambios, que estarían más vinculados con la semejanza.

Cuando hablamos de mujeres, indígenas o gays/lesbianas… hay una *episteme* (tematizada y no tematizada) que, a decir de Foucault, la ciencia moderna objetivó desde lo claro y distinto como sujetos, objetivación que se rige por un ordenamiento de inclusión-exclusión.

LO POLÍTICO: LA CIENCIA Y LOS DISCURSOS NORMATIVOS ACERCA DEL SUJETO

En la instauración de los estados modernos, para rehusar el derecho a la ciudadanía dentro del pacto entre iguales que instituye la democracia –tanto a mujeres como a pobres, iletrados, negros y extranjeros–, se argumentó que eran diferentes al prototipo de "el ciudadano" (hombres blancos, europeos, letrados, pagadores de impuestos). El punto era si podían ser considerados sujetos de razón al compararlos (González, 2012).

Marcar la diferencia ha sido una constante de la ciencia positiva moderna: primero en la anatomía, después en la biología y, por último, en la psicología.

[5] Es una *epistemología del símbolo*, que no es contemplativa sino transformativa (Ferraris, 2002).

[6] En ambas se procede por diferencia, necesaria para percibir los matices, pero en la inclusión-exclusión la diferencia se aplica a las cosas y en la semejanza a las relaciones.

Para Foucault (1990) el saber acerca de lo humano está atravesado por normas de actuación y relaciones de poder:[7]

> […] el conocimiento del hombre […] está siempre ligado, aun en sus formas más indecisas, a éticas o a políticas (p. 39).

Aristóteles desarrolló una idea de ciencia universalista, la cual ha incidido poderosamente por más de 20 siglos en el mundo occidental. En tanto busca leyes para explicar las causas finales, considera que en lo accidental o particular, no hay ciencia. En su lógica de ordenamiento procede por inclusión-exclusión.[8] Se determina un criterio y se establece que si lo que se quiere clasificar responde a este criterio se le incluye, en caso contrario, se le excluye.

La Ilustración trajo consigo la ciencia moderna que desde un inicio se apresuró a buscar diferencias entre "el ciudadano" (hombres blancos, europeos, letrados, pagadores de impuestos) y el resto de los humanos; por ejemplo Kant, uno de los más influyentes pensadores de la Europa moderna, argumentaba:

> Los negros de África carecen por naturaleza de una sensibilidad que se eleva por encima de lo insignificante. El señor Hume desafía a que se le presente un ejemplo de que un negro haya mostrado talento […] Tan *esencial es la diferencia* entre estas dos razas humanas;[9] parece tan grande en las facultades espirituales como en el color (Chukwudi, 2003, p. 237).

La anatomía fue una de las primeras ciencias en *buscar* diferencias. La "cronometría" medía el cráneo, para clasificar a la humanidad en varias "razas" diferentes y jerarquizadas, pues se relacionaba la forma y el tamaño del cráneo con la inteligencia (González, 2012).

En la Ciudad de México, el color de la piel o el tamaño y forma del cráneo fueron registrados minuciosamente por los médicos a principios del siglo xx, de acuerdo con esta lógica de marcar la diferencia, como una forma de racismo practicado por la ciencia médica.[10]

Por su parte Levi-Strauss (2010) señala que el pecado original de la antropología consiste en la confusión entre la noción puramente biológica de raza y las producciones sociológicas y psicológicas de las culturas humanas, contextualizando la originalidad de sus producciones:

> Si esta originalidad existe –y la cosa no es dudosa–, atañe a circunstancias geográficas, históricas y sociológicas, no a aptitudes distintas vinculadas a la constitución anatómica o fisiológica de los negros, los amarillos o los blancos (p. 68).

Algunos antropólogos acuñan la categoría etnia para tomar distancia del discurso anatómico, posicionándose en el discurso de la cultura. A lo que Levy-Strauss reacciona señalando que la categoría, por sí misma, no terminaría con el racismo.

A las mujeres también se les clasificó desde la lógica de la inclusión-exclusión. En un artículo de *México Intelectual* a finales del siglo xix, Dolores Correa, maestra de la Normal de Profesoras, relata que el científico holandés Birchof sostenía que las mujeres eran intelectualmente inferiores a los hombres basándose en que el cerebro de las mujeres pesaba

[7] El poder para Foucault, como la hegemonía para Gramsci, no es una imposición de arriba hacia abajo sino formas de relaciones complejas, en las que se negocian significados.

[8] Se conoce como tercero excluido; es una formulación lógica y epistémica, no metalingüística.

[9] El término "raza" primero se utilizó como categoría para clasificar a los animales; se empieza a utilizar con los humanos a partir del intento de clasificar los rasgos fenotípicos como criterio distintivo (Keyser, 2009).

[10] Laura Cházaro (2005) señala como la preocupación del estado por "mejorar la raza", los obstetras del siglo xix imbuidos de las ideas positivistas midieron las pelvis a fin de clasificarlas y calificar cuáles estaban dentro de lo normal y lo natural con base en conceptos como "raza mexicana".

menos que el de los hombres; en tono de burla, Correa habla de que al morir este científico pesaron su cerebro y resultó que tenía menor peso que el de cualquier mujer (citado por González, 2006, p. 773).

El criterio para marcar diferencias entre "el ciudadano" y el resto de los humanos fue el cuerpo, un cuerpo que empieza a construirse desde una lógica binaria de la inclusión-exclusión (0-1): en el momento que se compara, se jerarquiza, siendo la norma positiva la constitución física y lo que se considera bello, inteligente, justo y bueno en Occidente.

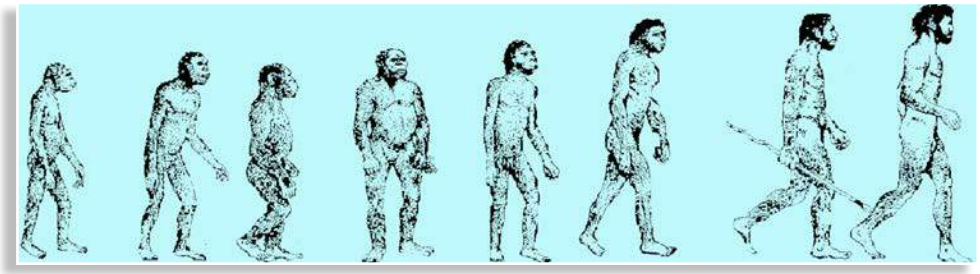
Los estudios del cuerpo desde el empirismo se fundamentan en un *determinismo biológico*. Se postula que las propiedades de una sociedad son la suma de comportamientos individuales de los seres humanos que la componen. Para el determinismo biológico las causas de un fenómeno social (éxito, violencia, egoísmo, moralidad) se encuentran en la biología de los actores individuales.

Otra influencia teórica fue el evolucionismo de Charles Darwin, con su postulado de la selección natural y la supervivencia del más apto. Consideraban que la humanidad había atravesado varias etapas de evolución, que culminaban en la civilización del *hombre blanco* al que ubicaban en la cúspide. A mediados del siglo XIX, la superioridad de algunas razas sobre otras era aceptada como una verdad científica. La sociobiología, versión actual del determinismo biológico, fue denunciada como racista por un extenso grupo de investigadores, médicos, docentes y estudiantes en Boston en una revista científica el 7 de agosto de 1975:[11]

> *El segundo sexo*, libro de Simone de Beauvoir escrito en 1949, cuestiona, entre otros aspectos, ni más ni menos que el determinismo biológico:
>
> Para demostrar la inferioridad de la mujer, los antifeministas apelaron entonces, no solo a la religión, la filosofía y la teología, como antes, sino también a la ciencia: biología, psicología experimental, etcétera. A lo sumo, se consentía en conceder al otro sexo "la igualdad en la diferencia". Esta fórmula, que ha hecho

Para el determinismo biológico las causas de un fenómeno social (éxito, violencia, egoísmo, moralidad) se encuentran en la biología de los actores individuales

[11] A partir de las teorías de Darwin de la selección natural hace 125 años, la nueva información biológica y genética ha jugado un papel importante en el desarrollo de la política social […] Estas teorías han dado lugar a una visión determinista de las sociedades humanas y la acción humana. Otra forma de este "determinismo biológico" aparece en la afirmación de que la teoría genética y los datos pueden explicar el origen de ciertos problemas sociales, por ejemplo, la sugerencia de los eugenistas de que una gran cantidad de ejemplos de comportamientos "desviados" –delincuencia, alcoholismo, entre otros– tienen orígenes genéticos, o las afirmaciones más recientes acerca de la base genética de las diferencias raciales en la inteligencia. Recuperado de *http://www.nybooks.com/articles/archives/1975/nov/13/against-sociobiology* el 8 de junio de 2011.



> fortuna, es muy significativa: es exactamente la que utilizan a propósito de los negros de Norteamérica. Ahora bien, esta segregación supuestamente igualitaria no ha servido más que para introducir las discriminaciones más extremadas. Esta coincidencia no tiene nada de casual; ya se *trate de una raza, de una casta, de una clase, de un sexo, reducidos a una situación de inferioridad, los procesos de justificación son los mismos. "El eterno femenino" es homólogo del "alma negra" y del "carácter judío"* (Beauvoir, 1981, p. 26; las cursivas son nuestras).

Por su parte, la psicología angloparlante hace suyos buena parte de los fundamentos generales de la biología y el método científico al desarrollar diferentes teorías *de la personalidad*[12] cuyos fundamentos se basan en teorías evolucionistas que proceden a clasificar a las personas a partir de una norma pretendidamente universal (desde la lógica inclusión-exclusión), estableciendo estándares normales y desviaciones a la "norma" con criterios estadísticos.

Un buen ejemplo de este tipo de test psicológicos es el Inventario Multifacético de la Personalidad Minnesota (MMPI) que: "Es una de las técnicas de evaluación psicológica más difundida en el mundo entero para valorar el perfil de personalidad de personas adultas" (Castillo, 1999). Texto ampliamente utilizado en México desde hace más de 30 años, el MMPI cuenta con una escala de masculinidad- feminidad: si una mujer puntúa alto en masculinidad es considerada desviada[13] de la norma; si un hombre obtiene un puntaje alto en feminidad, es considerado desviado de la norma. Lo que era un dato estadístico se convirtió en un dato médico normativo, el campo psiquiátrico dictaba quién era *normal*. También identificaba la homosexualidad (término acuñado por la psiquiatría) como una desviación de la norma heterosexual.[14]

En el más puro determinismo biológico, diversos autores atribuyen a los lóbulos cerebrales las diferencias por sexo en las pruebas de razonamiento matemático

Otro ejemplo es la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg- muy conocida en el campo educativo. Al buscar comprender la estructura del razonamiento frente a los problemas de carácter moral, centrándose en las razones que tienen las personas para elegir una u otra acción,[15] se realizó una investigación con niños y jóvenes de los suburbios de Chicago, a quienes se presentaron 10 situaciones posibles en las que se daban problemas de elección moral entre dos conductas. Se buscaron diferencias por sexo, raza y nacionalidad y se pudo identificar que los *excéntricos* (mujeres, afroamericanos, extranjeros) en menor proporción llegan a la etapa de la autonomía, al compararlos con quienes establecieron la norma (jóvenes varones de la ciudad de Chicago); algo que era local y particular, se instauró como universal.

[12] Cuando Sigmund Freud revisó lo que sus alumnos que habían migrado a Estados Unidos formulaban como teorías de la personalidad (conocidos como Teóricos del Yo), se lamentó del giro conservador que había tomado el psicoanálisis.

[13] La desviación estándar es una medida que permite estimar la dispersión en un grupo de datos.

[14] En la década de los ochenta se realizaron modificaciones, con lo que se dejó de considerar a la homosexualidad como una patología.

[15] Presenta su tesis doctoral en 1959, en la que desarrolla el juicio moral. Kolhlberg fue un tiempo profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, y su teoría ha tenido una influencia importante en el campo psicológico y educativo en nuestro país.

En el más puro determinismo biológico, diversos autores atribuyen a los lóbulos cerebrales las diferencias por sexo en las pruebas de razonamiento matemático. En la misma línea están las pruebas de inteligencia, de las cuales se ha denunciado el sesgo racista, cultural y sexista con las que se han construido y validado (González, 2004). En el caso de las mujeres, continúan atribuyéndose diferencias de comportamiento a partir de su cuerpo (cerebro, hormonas, genes) o su psicología (personalidad, desarrollo moral), que se presentan como *conocimiento científico*.

Para la ciencia positiva moderna, lo normal se establece desde Occidente. Cuando en América Latina hablamos de los indígenas (como los "otros"), de alguna manera nos posicionamos desde el occidente imperialista; la pregunta que se hace Mignolo (2003) es ¿cómo fuimos llevados a creer que no podemos pensar si no pensamos en alguna de las variantes que Occidente formula como conocimiento válido?

Otro aspecto que nos identifica a mujeres e indígenas es que en las teorías e instrumentos para valorar a "el ciudadano", siempre resultamos deficientes moral, intelectual y escolarmente.

MUJERES Y HOMBRES: ¿DOS SEXOS? ¿DIFERENTES…?

En la clase de biología aprendimos que el hombre y la mujer (en singular) se identifican por su cuerpo (criterios fenotípicos y genotípicos). Dentro de los fenotípicos están los genitales (pene-vagina), gónadas (testículos-ovarios), gametos (espermatozoides-óvulos), hormonas (testosterona-estrógenos y progesterona), caracteres sexuales secundarios (bello/musculatura- pechos/caderas anchas) y dentro de los genotípicos están el muy conocido XX-XY. Además, los caracteres deben estar alineados para que esto se considere normal. Lo que hay que decir es que esto, *no siempre* es así,[16] que los cuerpos son diversos (en el sentido de semejantes que hemos venido trabajando) y no binarios como la medicina pretende. Además esta concepción binaria implica una mirada estática del cuerpo, cuando éste siempre está en cambio.

En relación con los cromosomas XX-XY descubiertos a principios del siglo XX, ya se ha aclarado que más que dicotómicos son continuos; entre XX y XY hay muchas variaciones (González, 2012).

La medicina no acepta la ambigüedad sexual (en una lógica binaria de inclusión-exclusión aristotélica). Cuando un menor no se ajusta a la norma de la "regla falométrica", no se cuestiona la norma sino que se clasifica como indiferenciación sexual y se mutila (el pene o el clítoris) para poder clasificarlo como hombre o mujer. Como señala Foucault (1983) en relación con la identidad política y sexual:

> Las teorías de la sexualidad, las concepciones jurídicas del individuo, la formas de control administrativo en los Estados Modernos, poco a poco acarrearon el rechazo a la idea de la mezcla de dos sexos en un solo cuerpo […] (p. 2).

Para Thomas Laqueur (1994), Anne Fausto-Sterling (2006) y Lewontin, Rose y Kamin (1984), la ciencia no tiene ninguna evidencia concluyente de cómo determinar quién es un hombre, una mujer, un indígena o una lesbiana/gay. Cuando nos referimos a ellos lo hacemos como una *identidad política* que se posiciona en relación con un discurso en el que se les ubica como el "otro". A menos de que sostengamos una posición esencialista (sea biológica, cultural o psicológica), las mujeres no tenemos ninguna experiencia común,[17] más allá del plano imaginario que

[16] Uno de cada 2,000 nacimientos, a decir de Maffia (2003).

[17] Si se apela a la biología (potencial maternidad o menstruación), nuevamente se está en el determinismo biológico. Las mujeres que no son madres o no menstrúan no por eso dejan de serlo. No es que se ignore el cuerpo, pero la carne deviene cuerpo una vez que la función materna le da un lugar y lo erotiza dibujando límites (función que puede cumplir tanto la madre biológica como otra persona).

da la pertenencia a determinada clase social, cultura y contexto.

Es importante aquí destacar que los estudios de género no se comprenden sin el erotismo. En la *Historia de la sexualidad,* Foucault (1987) asienta que las teorías del sexo y la sexualidad se inician recién a principios del siglo XIX con la aparición de la ciencia moderna y que lo que en la época clásica se podrían considerar prácticas homoeróticas, la psiquiatría las convirtió en personas homosexuales enfermas: algo de la lógica del hacer, fue incluido en una lógica del ser

Sigmund Freud, con su obra acerca de la sexualidad, cuestiona el monismo sexual al destacar la diversidad de caminos del erotismo, acuñando incluso un término para el placer que genera el conocimiento (epistemofilia), por lo que enfrentó el desprestigio en su época entre colegas médicos quienes insistían en que la única sexualidad saludable era el coito y el único deseo "normal" era heterosexual. Freud insistió en señalar que, a diferencia de los animales, el humano no tiene un "objeto sexual" predeterminado (González, 2004).

Abordar la cuestión del erotismo es central en los estudios de género, no sólo por ser incluyentes con la comunidad lésbico-gay, transexual, sino porque detona lo claro y distinto del dualismo sexual y la heterosexualidad obligatoria propios de la episteme moderna o los prejuicios (tematizables y no tematizables) desde donde entendemos el mundo que nos identifica a los *sujetos excéntricos* en el campo de la diversidad.

REFLEXIONES FINALES

El estudio de lo que nos identifica a mujeres, indígenas y gays/lesbianas requiere, desde nuestra perspectiva, anudamientos con el campo problemático del término diversidad, y comprender cómo se ha construido la lógica de la inclusión-exclusión en nuestra sociedad. En este sentido nuestra propuesta analítica, aún en desarrollo, implica también ir tejiendo elementos del campo epistémico, del político, del ontológico, del ético para convertirnos en poetas e imaginar lo educativo desde una lógica alternativa a la que cuestionamos.

Si bien en un primer momento es importante marcar la diferencia para identificarse políticamente (como mujeres, indígenas, gays y lesbianas), posteriormente no se puede quedar en ésta. Problematizar la episteme moderna desde donde se han conformado los discursos de la diferencia, identificar los dispositivos disciplinarios que se han desprendido de ellos, así como evidenciar las oposiciones centrales del pensamiento occidental y su efecto en la construcción simbólica de las identidades, nos permite sostener que el nexo conocimiento-poder ha sido uno de los más eficaces en la construcción de la diferencia, y en el sostenimiento del control social ejercido en nombre de una supuesta neutralidad de la ciencia, la cual se difunde e impone bajo el supuesto de que sus valores y afirmaciones son universales, suprimiendo o marginalizando una amplia gama de epistemes, culturas y sujetos.

Dichas referencias y argumentos se han impuesto y naturalizado por medio de políticas del conocimiento instrumentadas y legitimadas en relaciones de poder desiguales ligadas a sistemas de racionalidad binarios y evaluaciones en términos de superior e inferior, normal-anormal. Se construyen categorías con características que permiten su dominación, lo que ha reportado beneficios a un mínimo de la población mundial.

En el marco de la educación, es posible identificar huellas de las fuentes de construcción de la diferencia y la producción de la alteridad. Se produce, reproduce y construye la diferencia desde el conocimiento impartido en el aula, los métodos y el saber pedagógico, las relaciones estructurales y sociales y en las prácticas cotidianas.

Explorar las formas en las cuales se inscribieron las ideas, prácticas y políticas del conocimiento dominantes y desnaturalizarlas para desarrollar una toma de posición acerca de la diversidad, es una tarea compleja pero necesaria. @

REFERENCIAS

Libros

Beauvoir, S. de (1981). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Siglo XX.

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Castillo, M. (1999). *Aplicaciones del MMPI-2 en los ámbitos clínico, forense y laboral.* Barcelona, España: Editorial Paidós.

Cházaro, L. (2005). *El fatal secreto*. México: El Colegio de México

Chukwudi, E. (2003). El color de la razón: la idea de "raza" en la antropología de Kant. En W. Mignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Signo.

Dietz Gunther (2008). El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo. En *Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa.* México: Comie.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados*. Barcelona, España: Melusina.

Ferraris, M. (2002). *Historia de la hermenéutica*. México: Siglo XXI Editores.

Feyerabend, Paul K. (1993). *Contra el método*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.

Foucault, M. (1985). *Herculine de Barbin. Diario de un hermafrodita.* México: Editorial Revolución.

Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1990). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.

González, R. M. (2004). ¿Quién soy?, ¿qué me gusta?: apuntes para pensar lo hetero/homoerótico. En G. Careaga y S. Cruz (comps.), *Sexualidades diversas: aproximaciones para su análisis*. México: Editorial Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México.

González, R. M. (2004). *Género y matemáticas: balanceando la ecuación*. México: Editorial Porrúa/Universidad Pedagógica Nacional.

González, R. M. (2012). Paradojas de trabajar género en educación: algunas reflexiones acerca de la formación o cómo salir del gatopardo. En J. L. Silva (coord.), *Género y educación: aportes para la discusión jurídica*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación/ Editorial Fontamara.

Keyser, U. (2009). *Los sentidos del otro entre docentes de educación indígena de una comunidad purhépecha*. Tesis doctoral. Línea Hermenéutica y Multiculturalismo. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Lévi-Strauss, C. (2010). Lecturas de antropología social y cultural. En H. M. Velasco (comp.), *La cultura y las culturas*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lewontin, R., Rose, S. y Kamin, L. J. (1984). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Maffia, D. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires, Argentina: Feminaria Editorial.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid, España: Editorial Trota.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.

Revistas

González, R. M. (2006). Las mujeres y su formación científica en la ciudad de México: siglo XIX y principios del XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (30), 771-795.

Scott W. J. (1992). Igualdad vs. diferencia. Los usos de la teoría posestructuralista. *Debate Feminista* (5), 85-104.

Reformas educativas, obligatoriedad escolar y estructura académica

Cambios en el sistema educativo argentino

*Inés Cappellacci**
inesca@netizen.com.ar
*Lina Lara***
lina.lara@gmail.com

En las últimas décadas, el sistema educativo argentino ha sido objeto de diversas transformaciones que impactaron en la estructura académica y el aumento de los años obligatorios de la escolaridad, entre otros aspectos.

En el año 1992, con la Ley 24.049 se inicia la transferencia de los establecimientos de nivel secundario y terciario de gestión nacional a las jurisdicciones –ya en el año 1978 se habían transferido los establecimientos de los niveles inicial y primario–. Este proceso significó la incorporación en los sistemas provinciales de un conjunto importante de instituciones con tradiciones e historias diferenciadas que debían integrarse a las que ya existían en las jurisdicciones.

En el año 1993, la sanción de la Ley Federal de Educación impulsó otro fuerte cambio, al volver obligatorios los niveles primario y secundario, en la educación general básica de nueve años (1° a 9°), y el nivel polimodal (10° a 12°). Su implementación se desarrolló en forma gradual, progresiva, poliforme y segmentada –incluso sin aplicación– lo que generó situaciones muy dispares entre las jurisdicciones así como una diversidad muy variada de las estructuras académicas de las mismas.

---

* Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires); docente de la Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas; docente investigadora y coordinadora de investigación educativa en el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación.
** Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires). Investigadora del Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

De este modo la escuela secundaria, principalmente, fue objeto de una profunda modificación en torno a su estructura académica.

Según datos del año 2006, coexistían en el país jurisdicciones con estructuras únicas de educación secundaria de cinco años (Ciudad de Buenos Aires y cuatro provincias), otras con polimodal de tres años (tres provincias, entre las que se encuentra la de Buenos Aires) y otras con secundarias de seis años (cuatro provincias); en 12 provincias coexisten dos o tres estructuras

La Ley de Educación Nacional, de 2006, planteó una redefinición de los niveles primario y secundario, con el propósito de subsanar así el complejo escenario anterior, al intentar homogeneizar la estructura académica del sistema educativo.

Para ello, se establece el ordenamiento y la cohesión del sistema educativo, la organización y la articulación de los niveles y las modalidades a partir de dos opciones. Además, se extiende la obligatoriedad hasta la finalización del nivel secundario.

LA CONVIVENCIA DE DOS ESTRUCTURAS ACADÉMICAS

La implementación de la nueva estructura del sistema educativo ha sido acordada entre el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios de Educación de las jurisdicciones en el ámbito del Consejo Federal de Educación.

Las jurisdicciones podían optar entre dos modelos de estructura académica con el objeto de establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes junto a los núcleos de aprendizaje prioritarios.

Las actuales definiciones legales de las jurisdicciones respecto de la estructura académica muestran que de las 24 jurisdicciones que componen nuestro país (Argentina), la mitad ha escogido el modelo de siete años de primario y cinco de secundario, y la otra mitad optó por el modelo de seis años de primario y seis de secundario.

Este artículo tiene como propósito presentar algunas de las principales tendencias en la evolución de la estructura académica del sistema educativo argentino, producto de las sucesivas reformas en esta materia suscitadas desde la década de los años noventa hasta la actualidad, desde un análisis descriptivo de carácter cuantitativo. Se delinea un mapa nacional que muestra la coexistencia de diversas situaciones en cada jurisdicción. Se observan los cambios fruto de decisiones políticas y de coyunturas particulares. Desde una perspectiva comparada, permite analizar situaciones de desigualdad y desafíos diferentes en cada una de las jurisdicciones.
Palabras clave: estructura académica; nivel inicial, nivel primario, nivel secundario, oferta educativa, obligatoriedad escolar, tipología, desigualdad educativa.

This article aims to present, from a quantitative descriptive analysis, some of the main trends in the evolution of the academic structure in Argentine educational system, a product of successive educational reforms arising from the early 90s to the present. It outlines a national map showing the coexistence of different situations in each jurisdiction. Changes are observed as a result of political decisions and particular situations. From a comparative perspective, it alows to analyze inequality situations and different challenges in each of the jurisdictions.

Equivalencia de niveles educativos y años de estudio entre las estructuras académicas: la tradicional y las prescriptas por la Ley Federal de Educación (LFE) y la Ley de Educación Nacional (LEN)

Tradicional		Ley Federal de Educación (1993)		Ley de Educación Nacional (2006)			
				Opción 1		Opción 2	
				7 años – 5 años		6 años – 6 años	
Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio
	1° grado		1° año		1° grado		1° grado
	2° grado		2° año		2° grado		2° grado
	3° grado		3° año		3° grado		3° grado
	4° grado		4° año		4° grado		4° grado
	5° grado		5° año		5° grado		5° grado
	6° grado		6° año		6° grado	Primario	6° grado
Primario	7° grado		7° año	Primario	7° grado		1° año
	1° año		8° año		1° año		2° año
	2° año	EGB	9° año		2° año		3° año
	3° año		1° año		3° año		4° año
	4° año		2° año		4° año		5° año
	5° año		3° año		5° año		6° año
Secundario	6° año	Polimodal	4° año	Secundario	6° año	Secundario	7° año

Fuente: elaboración propia sobre la base de la Resolución núm. 18/07 del CFE anexo II.

En un proceso como este, de reconfiguración del sistema educativo nacional, no pueden dejarse de lado algunas consideraciones y obstáculos que se presentaron. En materia edilicia, por ejemplo, se presumió la insuficiencia de la dotación de los edificios escolares en función de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario y las dificultades en la articulación de los establecimientos que realizan sus actividades en distintos edificios en función de la oferta de ciclos y niveles. En este sentido, se trabajó en la revisión de la dotación y el estado de conservación de los edificios escolares, considerando particularmente el reordenamiento edilicio necesario al momento de tomar la decisión en torno de la localización del séptimo año de estudio

En relación con los recursos humanos, se detectó una amplia diversidad de planes de estudio para la formación de docentes para el nivel secundario y la ausencia de especificidad de formación según sea la localización del séptimo año de estudios (docentes de nivel primario o docentes de nivel secundario). Se observó además un amplio abanico de títulos y certificados que dificultan la libre circulación de los docentes entre jurisdicciones y de una estructura académica a otra. Para empeorar esta situación, se constató una insuficiencia de recursos humanos para garantizar la cobertura de cargos en función de la extensión de la obligatoriedad del nivel

secundario. Actualmente se está trabajando en la definición de los saberes necesarios para la formación docente, la acreditación y certificación de saberes que contemplen la formación académica y pedagógica necesaria, y la libre circulación de alumnos y docentes entre jurisdicciones y estructuras académicas.

Además, se identificaron problemas en el plano organizacional tales como la coexistencia de diferentes culturas institucionales en los establecimientos educativos que articulan distintos ciclos y niveles educativos, dado que no se manifiestan estrategias suficientes de articulación intra e interinstitucional; las dificultades en la convivencia por parte de los distintos actores institucionales (directivos, docentes y estudiantes) y procesos de estigmatización en la representación del estudiantado por parte de directivos y docentes. Tales problemas requieren encarar soluciones que atiendan la complejidad y diversidad del concepto de "cultura institucional" despojándose de preconceptos y fomentando la concientización acerca de los diferentes modos que los estudiantes tienen de transitar la adolescencia. Es necesario que la institución "escuche" las significaciones que los estudiantes le atribuyen a su recorrido por la adolescencia, teniendo en cuenta la diversidad de identidades culturales, intereses, preocupaciones y demandas de los mismos

Es en este sentido, que el centro del análisis atiende especialmente las trayectorias escolares de los alumnos ya que tanto en una estructura (seis-seis) como en otra (siete-cinco), se viene observando un empeoramiento de los indicadores educativos entre el último año de estudio de la primaria y el primero de la secundaria, que en el caso de la estructura seis-seis se adelanta un año. Muchas son las investigaciones y estudios que dieron cuenta de estos problemas, pero aún no se han logrado desarrollar estrategias adecuadas para mitigarlos. En este nuevo escenario es extremadamente importante tener estas cuestiones en consideración para mejorar las trayectorias escolares y así garantizar una real democratización del acceso, la permanencia y la finalización de los estudios de todos los alumnos del sistema educativo argentino. En este sentido, además, resulta sumamente necesario el desarrollo de herramientas tales como la cédula escolar y un sistema único de registro en todo el país que permita el seguimiento de todos los alumnos y colabore en el monitoreo y seguimiento de aquellos estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios.

Hay coincidencia en señalar que en el nivel secundario se concentran los mayores problemas educativos actuales y también las mayores carencias de respuestas apropiadas. Por ello, la implementación de la obligatoriedad es una intervención compleja e integral que no sólo significa aumentar los años de estudio, exige además avanzar en la reflexión acerca del modelo educativo a seguir para garantizar que los alumnos tengan acceso, puedan permanecer y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que ofrece la escuela.

Este conjunto de problemáticas ponen de manifiesto las dificultades y los esfuerzos que demanda hoy el objetivo de universalización. A diferencia de lo que ocurría en los años noventa, la expansión de la asistencia educativa se está transformando cada vez más en aquello que en la política social se denomina una "meta dura": los procesos de crecimiento siguen un recorrido según el cual los ritmos disminuyen a medida que los índices alcanzan valores elevados. En otras palabras, mientras más se avanza en la escolarización, se requieren mayores esfuerzos y recursos para asegurar la continuidad de la asistencia educativa.

Los problemas no se presentan, sin embargo, de manera homogénea en todo el país. El mapa educativo argentino registra amplias disparidades territoriales y jurisdiccionales, así como también distintas capacidades de respuesta de los sistemas educativos provinciales. Hacen falta en consecuencia otros abordajes que puedan dar cuenta de las especificidades propias del nivel jurisdiccional y del distinto orden de desafíos que representa para las provincias el objetivo de la extensión de la obligatoriedad escolar.

Los diversos resultados demostrarían que los distintos modelos implementados a partir de la nueva estructura han derivado en la coexistencia de múltiples sistemas educativos que potenciaron la desarticulación del sistema nacional.

La diversidad de situaciones jurisdiccionales respecto de la complejidad de la oferta educativa y de las definiciones que se están tomando respecto de este nivel, hace necesario analizar la estructura académica correspondiente a los niveles primario y secundario a la par que presentar el comportamiento de la matrícula correspondiente a los 12 años de escolaridad obligatoria de estos niveles educativos y no sólo a los años relativos a uno u otro nivel.

Además, y tal como se mencionó anteriormente, debe tenerse en cuenta que estos cambios traen aparejados otros, vinculados con la organización institucional de los establecimientos, las dependencias funcionales de los niveles educativos, los cambios curriculares necesarios, el reordenamiento edilicio, el consiguiente cambio de la formación docente o la capacitación necesaria de los docentes a cargo, la implementación de nuevos concursos de docentes y directivos, entre otros aspectos.

Asimismo, es importante considerar la dimensión subjetiva de estos procesos, en el sentido de tener en cuenta las experiencias de los diversos actores del sistema educativo (de acuerdo con su rol institucional, experiencia institucional y formación profesional), en los procesos de resignificación, apropiación, rechazo, adecuación de los cambios producidos en reformas anteriores, y considerarlos en esta instancia de la política educativa.

EFECTOS DE LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR EN LA MATRÍCULA

En este contexto de transformaciones y de transiciones, es nuestro propósito presentar algunas de las principales tendencias en la evolución de la matrícula del sistema educativo argentino con base en la información recogida en los relevamientos de información que realiza desde el año 1997 el Ministerio de Educación de la Nación.[1]

La población escolar de lo que hoy representan los 13 años de la escolaridad obligatoria (desde sala de cinco años de nivel inicial hasta la finalización del nivel secundario), registra un incremento de 8.6% en el periodo comprendido entre los años 1997 y 2010. Se destaca en especial el fuerte crecimiento de la matrícula de nivel secundario, que alcanza 19.3 por ciento.

Pueden señalarse tres periodos de crecimiento. El primero abarca de 1997 a 2002 y está relacionado con la implementación de la Ley Federal de Educación y el establecimiento de la obligatoriedad de la sala de cinco años del nivel inicial y el tercer ciclo de la educación general básica (séptimo, octavo y noveno años de estudio). El segundo se inicia en 2005, año previo a la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria y se prolonga hasta 2010. Esta expansión se vincula a la extensión de la obligatoriedad al ciclo orientado del nivel secundario (décimo, décimoprimero y décimosegundo años de estudio). Por último, el tercer periodo comprende los años 2003 a 2005, y en éste se observa cierto estancamiento en el crecimiento de la matrícula.

[1] Relevamientos anuales de 1997 a 2010, producidos por la Diniece (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación Argentina).

Porcentaje de alumnos respecto al primer año de estudio. Años 1997 y 2010. Total país

Año de estudio	Porcentaje	
	1997	2010
Total	7,616,864	8,317,091
1°	100.0%	100.0%
2°	90.6%	96.3%
3°	87.7%	93.8%
4°	85.0%	94.6%
5°	82.9%	94.2%
6°	77.5%	91.0%
7°	71.7%	98.8%
8º	83.4%	100.9%
9º	65.7%	79.9%
10º	51.4%	71.5%
11º	42.8%	54.6%
12º	41.3%	46.4%

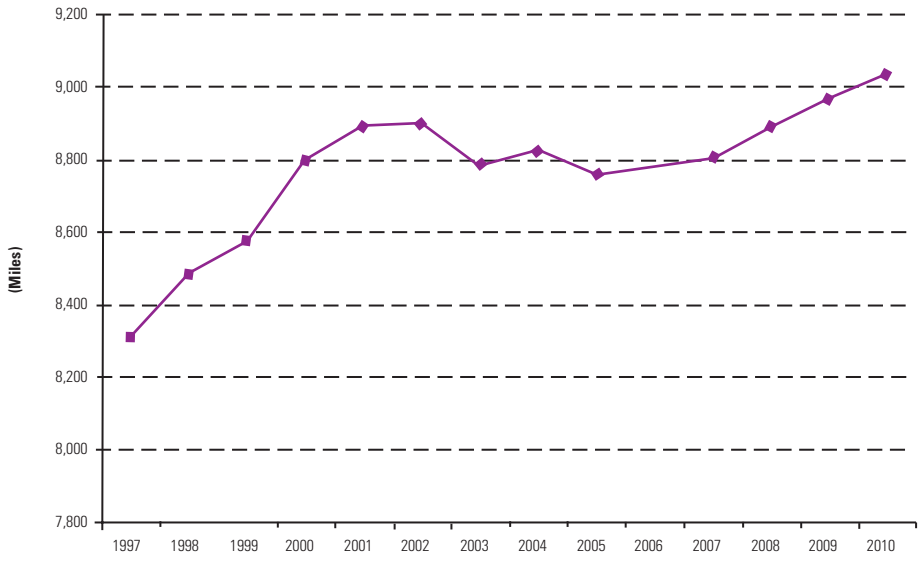
Fuente: elaboración propia sobre la base de RA 1997 y 2010, Diniece/ME.

Peso relativo de cada año de estudio. Años 1997 y 2010. Total país

Año de estudio	Peso relativo de cada año de estudio	
	1997	2010
Total	7,616,864	8,317,091
1°	10.4%	9.8%
2°	9.4%	9.4%
3°	9.1%	9.2%
4°	8.9%	9.3%
5°	8.6%	9.2%
6°	8.1%	8.9%
7°	7.5%	9.7%
8º	8.7%	9.9%
9º	6.8%	7.8%
10º	5.4%	7.0%
11º	4.5%	5.3%
12º	4.3%	4.5%

Fuente: elaboración propia sobre la base de RA 1997 y 2010, Diniece/ME.

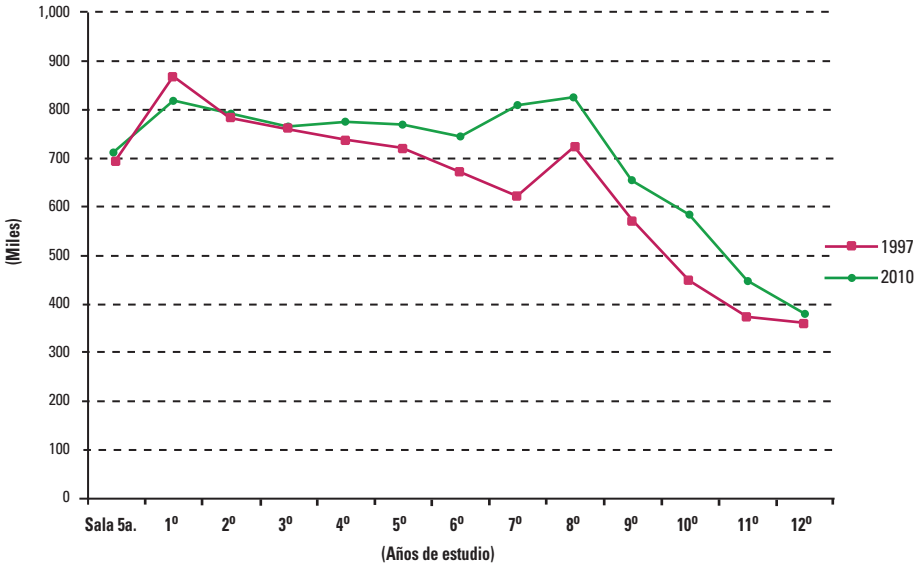
Evolución de la matrícula de los años de esudio obligatorios. Años 1997 a 2010



Fuente: elaboración propia sobre la base de los RA 1997 a 2010. Diniece/ME.

Los años de estudio de mayor incremento en el volumen total de alumnos son el séptimo y el décimo (con una variación de matrícula en torno a 30%). En el nivel secundario (de séptimo a décimosegundo años de estudio) se observa un considerable crecimiento de la matrícula en estos 13 años, que a nivel nacional alcanza 19.3 por ciento.

Matrícula por año de estudio de los niveles obligatorios. Años 1997 y 2010



Fuente: elaboración propia sobre la base de los RA 1997 a 2010. Diniece/ME.

Es en el nivel inicial (desde la sala de tres a la sala de cinco años) donde se observa un considerable crecimiento de la matrícula en el periodo 1997-2010. El porcentaje de crecimiento nacional alcanza 28.7%. Es fuerte la incidencia de la expansión de la sala de cuatro años en la variación del total de alumnos de nivel inicial. En efecto, el incremento de la matrícula de sala de cuatro años entre 1997 y 2010 alcanza 71.3 por ciento.

La distribución de la matrícula por sexo según año de estudio, muestra que a medida que pasan los años la diferencia a favor de las mujeres se acrecienta constantemente, en particular en los últimos años del nivel secundario. Desde el año 1998 se observa esta tendencia, particularmente a partir del noveno año de estudio.

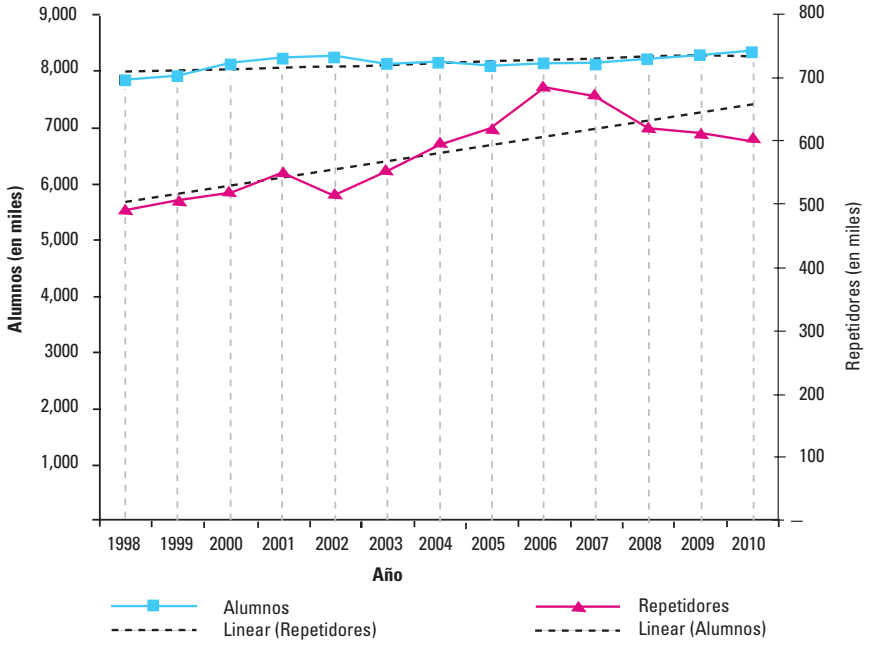
Los datos presentados cobran otra significación a partir de la consideración del incremento en la cantidad de alumnos repetidores por cuanto se ubican muy por encima del aumento observado en el volumen de alumnos. Puede afirmarse que una parte del crecimiento de la matrícula se explicaría por el crecimiento de la repitencia: los años que presentan una mayor variación positiva en la repitencia, son también los que presentan un mayor crecimiento de la matrícula entre 1998 y 2010; se destacan séptimo, octavo, décimo, décimoprimero y décimosegundo años de estudio.

Matrícula de la escolaridad obligatoria según año de estudio. Años 1997 y 2010. Total país

Año de estudio	Matrícula		Variación	
	1997	2010	Abs.	%
Total	8,309,595	9,028,047	718,452	8.6%
Sala 5a	692,731	710,956	18,225	2.6%
1°	865,654	813,881	(51,773)	-6.0%
2°	784,176	783,737	(439)	-0.1%
3°	759,049	763,290	4,241	0.6%
4°	735,914	769,835	33,921	4.6%
5°	717,233	766,332	49,099	6.8%
6°	670,454	740,388	69,934	10.4%
7°	620,776	803,957	183,181	29.5%
8°	722,202	821,587	99,385	13.8%
9°	568,531	650,497	81,966	14.4%
10°	444,952	581,920	136,968	30.8%
11°	370,731	444,178	73,447	19.8%
12°	357,192	377,489	20,297	5.7%

Fuente: elaboración propia sobre la base de RA 1997 y 2010. Diniece/ME.

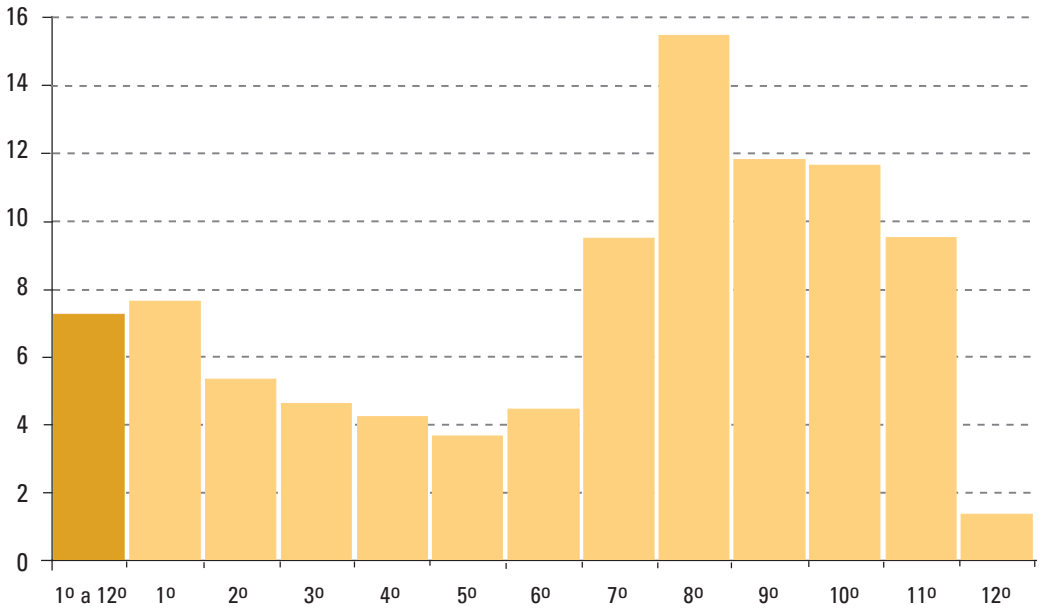
Matrícula y alumnos repetidores por año. Total niveles primario y secundario. Años 1998 a 2010



Fuente: elaboración propia sobre la base de relevamientos anuales 1998 a 2010. Diniece/ME.

El análisis de la proporción de repetidores en cada año de estudio muestra que entre séptimo y décimo año de estudio se incrementa de manera significativa el porcentaje de alumnos repetidores, que alcanza valores entre 11 y 15.5 por ciento.

Porcentaje de repitencia por año de estudio. Año 2010

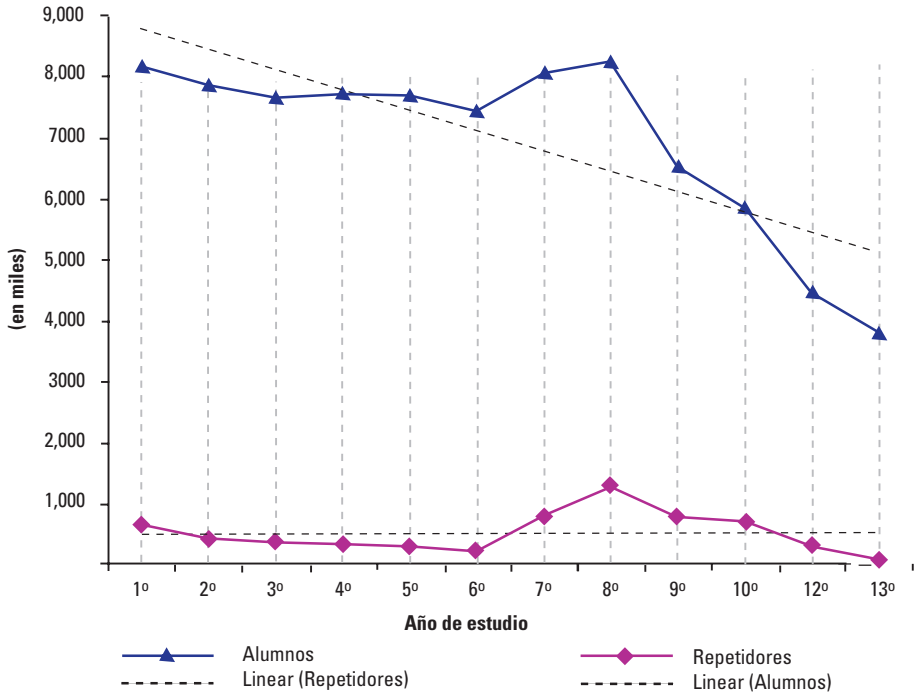


Fuente: elaboración propia sobre la base del relevamiento anual 2010.Diniece/ME.

Entre 1998 y 2010, la variación porcentual de la matrícula de séptimo año de estudio es de 23.3% mientras que el volumen de repetidores de ese año de estudio representa un incremento de 360.1% en el mismo periodo. Este dato es sugerente e invita a analizar en qué medida el cambio de estructura académica a partir de 2006 ha incidido en este fenómeno al considerar el séptimo año de estudio como el primer año del nivel secundario en buena parte de las unidades educativas de las jurisdicciones.

La repitencia, además, muestra diferencias según sexo: mientras que entre las mujeres alcanza 6.1%, en el año 2010; entre los varones llega a 8.3 por ciento.

Matrícula y alumnos repetidores por año de estudio. Año 2010



Fuente: elaboración propia sobre la base del relevamiento anual 2010. Diniece/ME.

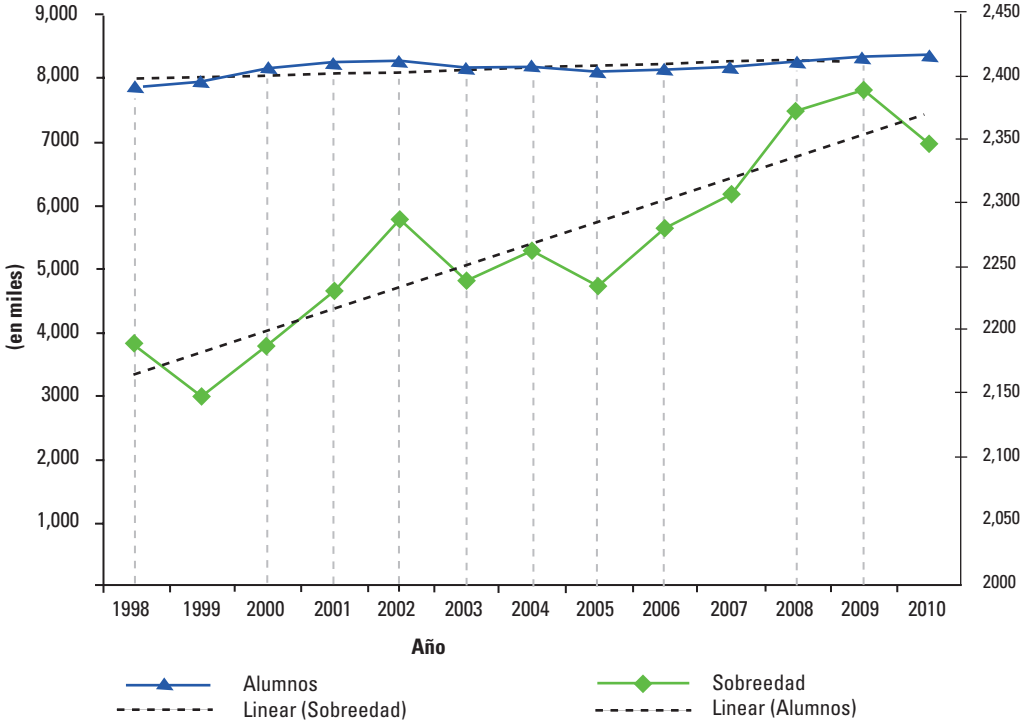
Porcentaje de repetidores (total, varones y mujeres). Total país. Años 1998 a 2010

Año	% Repetidores	% Repitencia entre varones	% Repitencia entre mujeres
1998	6.3	7.4	5.2
1999	6.4	7.6	5.2
2000	6.4	7.6	5.2
2001	6.7	8.0	5.4
2002	6.3	7.5	5.0
2003	6.8	8.1	5.5
2004	7.3	8.7	5.9
2005	7.7	9.1	6.3
2006	8.5	9.9	7.1
2007	8.3	9.7	6.9
2008	7.6	8.9	6.3
2009	7.4	8.6	6.2
2010	7.2	8.3	6.1

Fuente: elaboración propia sobre la base de relevamientos anuales 1998 a 2010. Diniece/ME.

Otro aspecto especialmente importante al momento de analizar la evolución del total de alumnos, consiste en considerar el crecimiento del total de estudiantes con sobreedad. En efecto, mientras en el periodo considerado el total de alumnos se incrementó 6.5%, la cantidad total de alumnos con sobreedad se incrementó 7.3 por ciento.

Matrícula y alumnos con sobreedad. Años 1998 a 2010



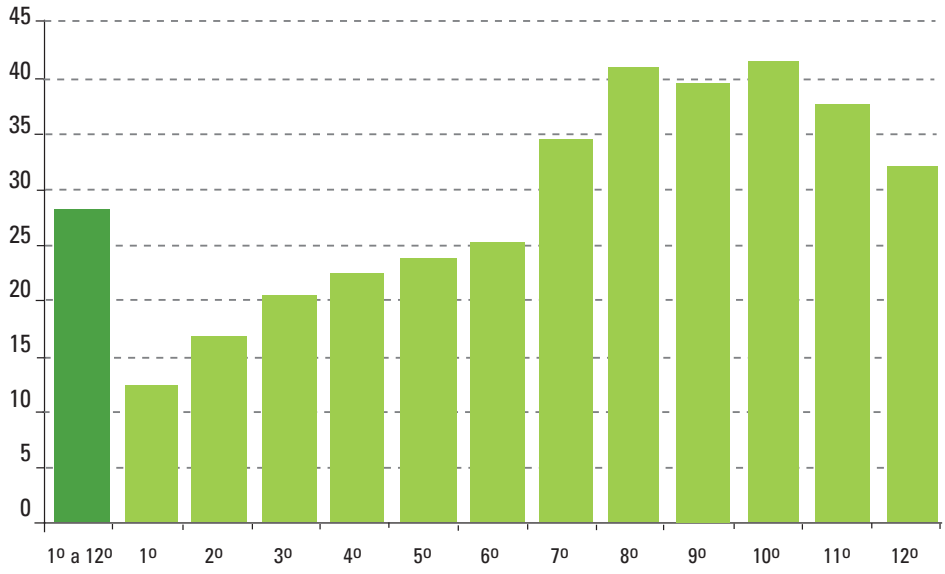
Fuente: elaboración propia sobre la base del relevamiento anual 2010. Diniece/ME.

Los datos por año de estudio para 2010, muestran un volumen mayor de sobreedad a medida que se avanza en los años de estudio. Cabe recordar que si bien la sobreedad es un fenómeno acumulativo, al interior del nivel secundario y a partir de noveno año de estudio, se comprueba una disminución en la proporción de alumnos con sobriedad, probablemente como consecuencia de un mayor abandono en este subgrupo de estudiantes.

En la mayoría de los grados correspondientes al nivel primario, puede verse que en el segmento de primero a cuarto años de estudio, disminuyó la matrícula pero más aún la sobreedad.

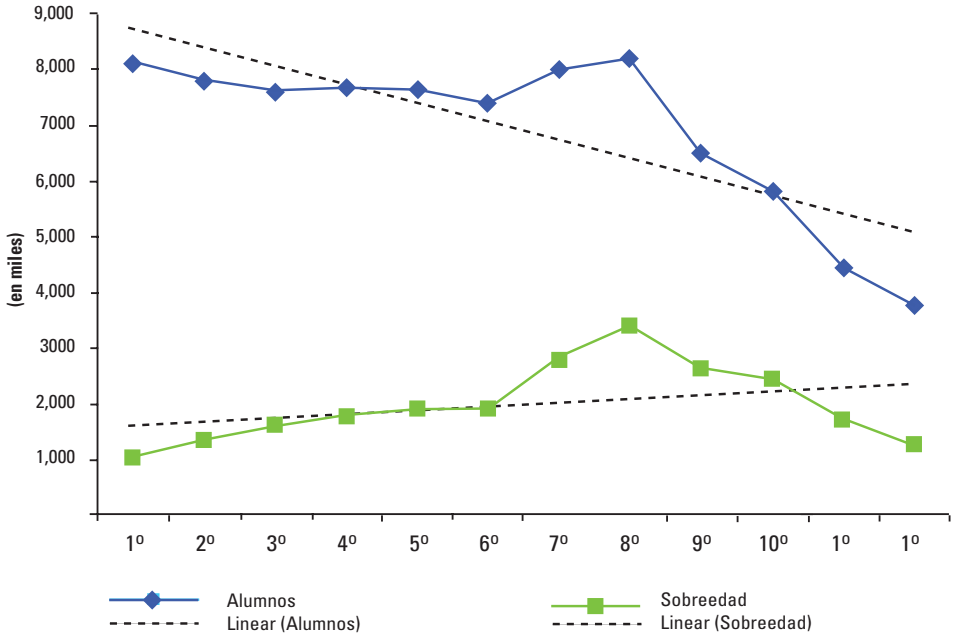
Son considerablemente mayores los valores de este indicador en el nivel secundario (séptimo a décimosegundo año de estudio), dado que prácticamente duplica los correspondientes al nivel primario.

**Porcentaje de sobreedad por año de estudio.
Niveles primario y secundario. Año 2010**



Fuente: elaboración propia sobre la base del relevamiento anual 2010. Diniece/ME.

**Matrícula y alumnos con sobreedad por año de estudio.
Total niveles primario y secundario. Año 2010**



Fuente: elaboración propia sobre la base del relevamiento anual 2010. Diniece/ME.

La curva de matrícula muestra un descenso a partir del décimo año de estudio en paralelo con el descenso de la proporción de alumnos con sobriedad, lo que estaría sugiriendo que haya incidencia de la sobreedad en el abandono de los estudios de nivel secundario.

Se observa que el fenómeno de la sobreedad refleja, en gran medida –aunque no es la única causa–, la acumulación de la repitencia a lo largo de los años de estudio, y se transforma en una de las principales problemáticas del nivel secundario.

Porcentaje de variación de la matrícula y de la sobreedad por año de estudio. Total país. Años 1998 y 2010

Variación 1998-2010		
	Matrícula	Sobreedad
Total 1º a 12º	6.5	7.3
1°	-6.5	-19.7
2°	-4.6	-15.2
3°	-0.1	-11.5
4°	3.8	-5.9
5°	6.7	-1.9
6°	6.6	4.0
7°	23.3	61.4
8°	16.8	26.7
9°	3.5	1.1
10°	26.3	31.3
11°	15.3	18.8
12°	2.2	-18.4

Fuente: elaboración propia sobre la base de relevamientos anuales 1998 y 2010. Diniece/ME.

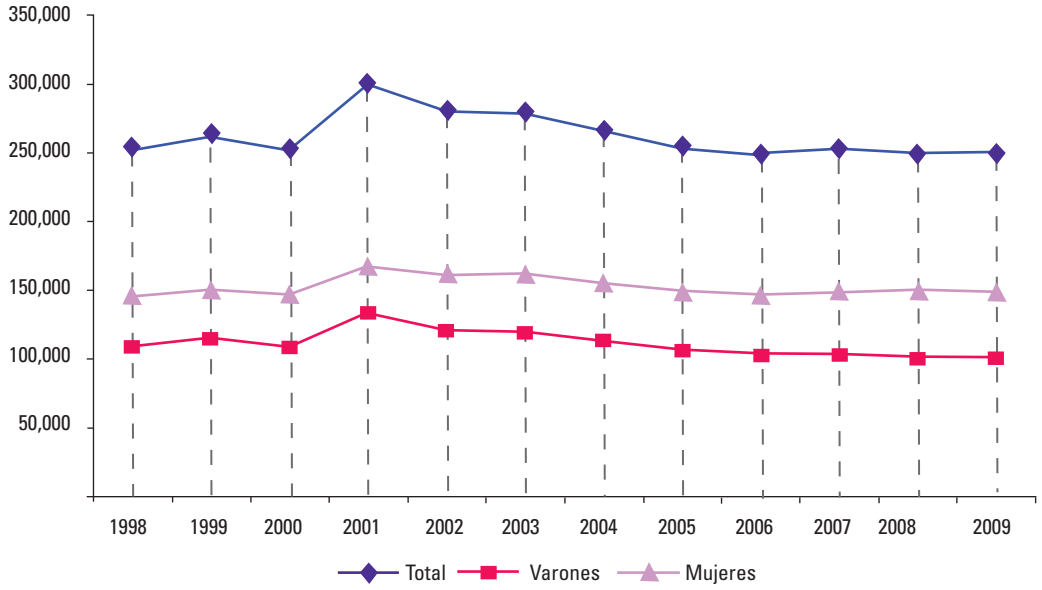
La dificultad de finalizar los estudios secundarios

Por último, los datos muestran que, más allá de los esfuerzos que se realizan para incorporar la matrícula y para la terminación del nivel secundario, no ha variado el volumen de egresados desde 1999. Los egresados del año 2009 son -2.0% menos de los del año 1998, en el nivel nacional.

Queda por estudiar otras problemáticas asociadas al egreso tales como el promedio de años aprobados por los estudiantes, el abandono intra e interanual, el pasaje de alumnos a la modalidad de adultos y el posible incremento de egresados de esa modalidad, entre otras.

Además, y tal como sucede con la matrícula del nivel secundario, prevalecen las mujeres en la finalización de este nivel. En el año 1998 representaban 57.3% en tanto que en 2009 llegan a 59.8% del total.

Cantidad de egresados del nivel secundario por sexo. Años 1998 a 2009



Fuente: elaboración propia sobre la base de los RA 1997 a 2010. Diniece/ME.

Cantidad de egresados del nivel secundario por sexo y sector de gestión. Años 1998 a 2009

Año de egtreso	Total	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Estatal	Privado	Estatal	Privado
1998	253,428	108,206	145,222	42.7	57.3	156,154	97,274	61.6	38.4
1999	263,635	113,661	149,974	43.1	56.9	163,498	100,137	62.0	38.0
2000	253,977	107,764	146,213	42.4	57.6	159,009	94,968	62.6	37.4
2001	300,072	132,961	167,111	44.3	55.7	190,965	109,107	63.6	36.4
2002	280,876	120,238	160,638	42.8	57.2	173,862	107,014	61.9	38.1
2003	279,926	118,979	160,947	42.5	57.5	170,778	109,148	61.0	39.0
2004	267,700	113,172	154,528	42.3	57.7	161,750	105,950	60.4	39.6
2005	254,729	106,424	148,305	41.8	58.2	154,033	100,696	60.5	39.5
2006	248,396	102,339	146,057	41.2	58.8	144,698	103,698	58.3	41.7
2007	251,451	102,843	148,608	40.9	59.1	146,647	104,804	58.3	41.7
2008	248,714	99,983	148,731	40.2	59.8	145,253	103,461	58.4	41.6
2009	248,389	99,852	148,537	40.2	59.8	146,765	101,624	59.1	40.9

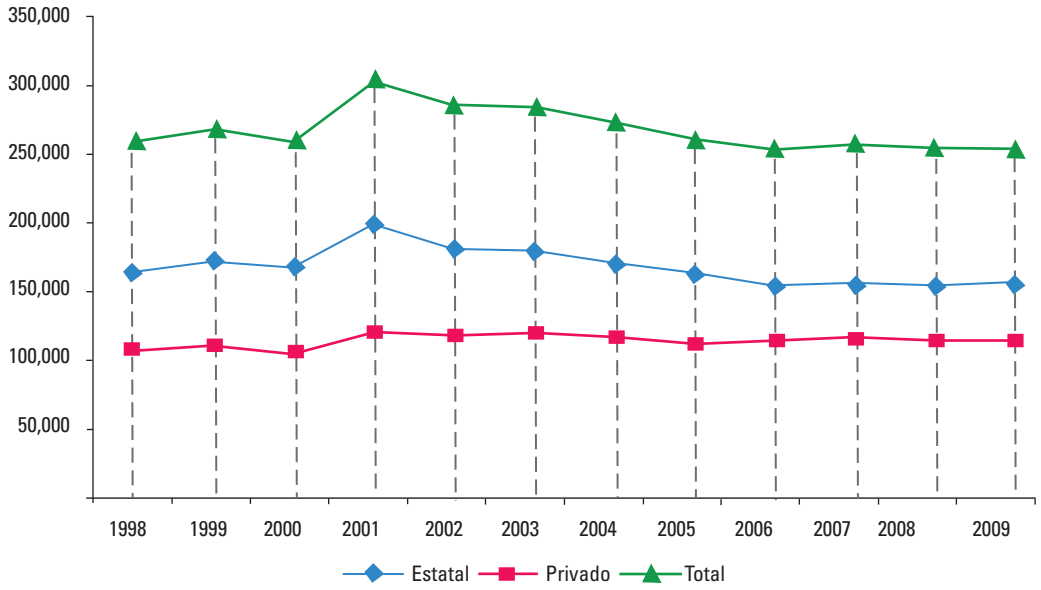
Fuente: elaboración propia sobre la base de los RA 1997 a 2010. Diniece/ME.

La proporción de egresados respecto de la cantidad de alumnos del último año de estudio –indicador que permite analizar la probabilidad de que los alumnos del último año certifiquen

este nivel educativo– alcanza (en 2009) 66.3% para el promedio nacional. Si bien se trata de un registro bastante considerable, hay que tener en cuenta que este último año de estudio es el de menor volumen de alumnos de todo el nivel.

La tasa de egreso del nivel secundario en el año 2009, alcanzó 44.1% con diferencias según sector de gestión. En el sector estatal este indicador llega a 37.2% mientras que en el sector privado alcanza 63.5%. Cabe aclarar que, si bien el valor en el sector privado es superior al valor del sector estatal, en términos absolutos representa un volumen de egresados mucho menor.

Tasa de egreso del nivel secundario (séptimo a último año de estudio). Total país. Años 1998-2009



Fuente: elaboración propia sobre la base de los RA 1998 a 2010. Diniece/ME.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Los lineamientos planteados en la Ley de Educación Nacional y los obstáculos señalados colocaron al sistema educativo argentino frente a importantes desafíos. El primero consiste en la factibilidad de llevar adelante y concretar las decisiones políticas adoptadas respecto a la estructura académica en cada jurisdicción. Algunas provincias no requirieron grandes transformaciones mientras que otras deben realizar importantes adecuaciones.

El segundo desafío se plantea en función de la necesidad de garantizar la equivalencia de contenidos, propuestas curriculares y certificaciones para la circulación de los alumnos en un país que tiene dos estructuras académicas, de modo que garantice las condiciones necesarias para avanzar en la obligatoriedad del nivel secundario, en términos de una real democratiza-

ción en el acceso, permanencia y finalización de los estudios de todos los alumnos del sistema educativo argentino.

El tercer desafío lo presentan las dificultades observadas en las trayectorias de los alumnos, ya de por sí crítica, en función de las opciones adoptadas por las provincias. Se observa que en las provincias que definieron la estructura seis-seis, las situaciones críticas se adelantan y se detectan importantes dificultades que se agudizan en séptimo año (cuando es inicio de nivel educativo).

Urge, pues, delinear un menú de estrategias pedagógicas que prevengan y reduzcan la brecha entre los niveles educativos, centradas fundamentalmente en sexto, séptimo y octavo años de estudio. Más aún, es necesario revisar el concepto de trayectoria educativa a fin de favorecer el recorrido de los alumnos por el sistema educativo, al garantizar resultados equivalentes en términos de calidad educativa, considerando otros itinerarios posibles que se diferencian de los "normales" al no necesariamente implicar un recorrido lineal por la estructura escolar.

Los procesos de reforma educativa plantean transformaciones que impactan en diversos niveles: tanto a nivel de gobierno de los sistemas educativos provinciales así como también a nivel de las familias, y de las propias instituciones educativas y sus actores. Según como sean implementadas pueden representar procesos traumáticos o espacios de oportunidad para mejorar nuestro sistema educativo. @

Redes académicas y colaboración en los estudios de posgrado

Principios para su análisis y organización

*Gabriela de la Cruz Flores**
gabydc74@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Los antecedentes del estudio de las redes académicas se encuentran en el análisis de las redes sociales (Newman, 2001). Las redes sociales se definen por el nivel de conexión, intensidad y temporalidad de las interacciones entre personas o grupos para conseguir una meta, mantener resistencia o para brindarse apoyo mutuo. Un ejemplo de red social podemos observarlo con los migrantes hispanos en Estados Unidos, quienes juntos han mostrado resistencia ante políticas migratorias y han hecho latente su voz como grupo social.

Aplicada esta noción al terreno académico, una red académica puede ser definida por tres atributos:

Colaboración: en donde resulta relevante la frecuencia de la colaboración y la versatilidad de los campos de conocimiento o áreas de dominio de los participantes.
Conexiones: locales, regionales, nacionales, globales.
Productos: publicaciones, patentes, metodologías, líneas de investigación.

La indagación de las redes académicas (Girvan y Newman, 2002; Radicchi, *et al.*, 2004) se ha centrado en el análisis de las coautorías y se han realizado mapeos sobre las adscripciones o centros de los participantes a fin de investigar sus conexiones (locales, regionales, nacionales, globales).

El objetivo de este trabajo es discutir, más allá de las coautorías, lo que implica las redes académicas en los estudios de posgrado.

* Doctora en Psicología por la UNAM. Docente titular BTC interina del Área Académica 3 de la UPN.

REDES ACADÉMICAS Y COLABORACIÓN EN POSGRADO

Las redes académicas en el posgrado se han restringido a la colaboración entre investigadores y al desarrollo propiamente de proyectos de investigación. Sin embargo, esta dinámica queda anquilosada, dadas las demandas de la sociedad del conocimiento. Para que favorezcan la innovación y la gestión de conocimiento, las redes académicas deben buscar alternativas para reinventarse así mismas. Algunos aspectos a considerar son los siguientes:

La formación de redes académicas en distintos niveles

Es posible identificar, por lo menos, tres niveles para organizar redes académicas en los estudios de posgrado:

Nivel primario. Gran parte de los estudios de posgrados sustentan su enseñanza en sistemas tutorales. Así que un primer nivel para la formación de redes académicas es la integración de grupos de trabajo conformados por alumnos y tutores. A través de estos núcleos primarios se podría integrar a los estudiantes a proyectos de investigación o de corte profesional al mismo tiempo que se favorece su socialización y reciprocidad con el grupo. La inserción temprana de los estudiantes a grupos de trabajo no es una tarea banal, más todavía cuando en la actual sociedad el conocimiento se mueve a través de redes humanas que codifican y decodifican el conocimiento.

Nivel secundario. Formación de redes institucionales (nivel intrainstitución). La integración de redes académicas institucionales implica la coordinación y colaboración de grupos de trabajo, constituidos por individuos provenientes de variados campos del saber y con distintos niveles de competencia, los cuales suman sus esfuerzos para abordar problemas complejos, mal definidos e inciertos. Estos grupos deben asumir la importancia del trabajo multi y transdisciplinario y reconocer que la diversidad genera conocimiento.

Nivel terciario. Colaboración entre redes institucionales sean centros educativos o instituciones del sector productivo o de servicios, locales, regionales, nacionales o globales (nivel interinstituciones).

En este trabajo se exploran algunos elementos teóricos para contextualizar lo que implica el trabajo en redes académicas en los estudios de posgrado. Se propone su organización y análisis por niveles cuya sinergia permita la colaboración intra e interposgrados, así como con centros del sector productivo y de servicios. Se pondera la relevancia de diversificar los propósitos de las redes académicas al enfatizar su carácter formativo y socializador de nuevos miembros, y no sólo orientadas a la obtención de productos. Por último, se describen una serie de retos que implican la conformación de redes académicas en los estudios de posgrado.
Palabras clave: redes académicas, posgrado, trabajo colaborativo.

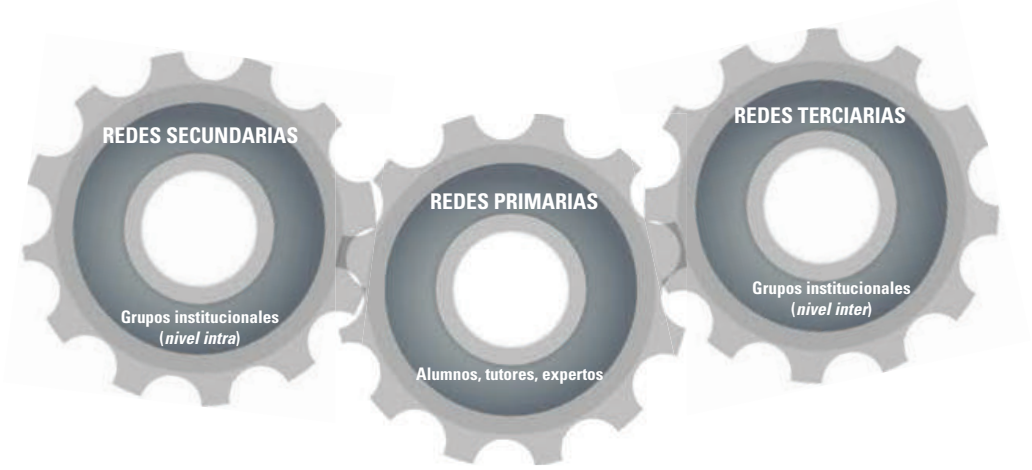
This paper explores some theoretical elements to contextualize what academic networking involves in graduate studies. It proposes an organization and analysis whose synergy levels would enable collaboration within and between graduate studies, as well as with productive and services sector centers. It ponders the relevance of diversifying the purposes of academic networks, emphasizing their educational and socialization nature for new members, and not just oriented to obtain a product. Finally, we describe a series of challenges involved in academic networks shaping in graduate studies.

En cualquiera de los tres casos, uno de los principios que puede articular y potenciar la colaboración al interior de las redes académicas consiste en sustentarse en sistemas de memoria transactiva (SMT) (Wegner, 1986; Wegner, *et al.,* 1991). Los SMT parten de la idea de que los miembros individuales del grupo pueden servir como ayudas de memoria externa para otros miembros del equipo. Ello implica construir una memoria distribuida, en la cual cada miembro resguarda ciertos conocimientos, que articulados con el resto de los integrantes del equipo se complementan y fortalecen, de tal forma que la memoria distribuida es más poderosa que las capacidades individuales.

Los SMT implican el conocimiento de las áreas de pericia de cada uno de sus miembros, así los integrantes descubren su complementariedad, se disminuye la necesidad de saberlo todo, con ello se evita la sobrecarga cognitiva y se posibilita la capacidad de recuperar y transferir información a otros contextos. El resultado es una capacidad colectiva que va más allá de la suma de capacidades individuales.

La operación de estos niveles, requiere su interconexión y sinergia. Estos tres niveles se representan en la figura 1.

Figura 1. Redes académicas en posgrado: niveles de colaboración



DIVERSIFICAR LOS PROPÓSITOS DE LAS REDES ACADÉMICAS

Las redes académicas han orientado sus vínculos hacia la realización de proyectos de investigación, básicamente entre investigadores consolidados, y hacia la obtención de productos (publicaciones, patentes, entre otros). Sin embargo, es necesario fortalecer los aspectos relacionados con la formación y proyección de aquellos miembros que se incorporan a los equipos de trabajo a través, por ejemplo, de estancias e intercambios (Leshem, S., 2007). La realización de estancias e intercambios implica que las instituciones participantes ofrezcan las condiciones necesarias para llevarlas a cabo, que sean reconocidas como parte de los procesos formativos y se promueva la colaboración genuina y a largo plazo.

RETOS POR AFRONTAR EN LA CONFORMACIÓN DE REDES ACADÉMICAS EN EL POSGRADO

Algunos de los retos que pueden afrontar la conformación de redes académicas son los siguientes:

Políticos. La orientación de las políticas de ciencia y tecnología. Se requiere estimular la conformación de redes académicas para la realización de macropoyectos de trascendencia y relevancia nacional, que permitan la gestión e innovación del conocimiento. En el caso de México, es cada vez más apremiante la necesidad de vencer el trabajo individual y local, para transitar hacia sistemas de trabajo colaborativo mediante la conformación de redes de alcance nacional e internacional. Al respecto, Conacyt, como organismo regulador de la ciencia y la tecnología en nuestro país, ha impulsado la formación de redes de innovación mediante el otorgamiento de fondos.

Institucionales. Es recomendable que las instituciones de educación superior coadyuven y animen la formación de redes académicas y no dejar este tema al libre albedrío. Una forma de apoyar la formación de redes sería establecer los contactos y vínculos entre académicos que persiguen metas en común y que pertenezcan a campos de conocimiento variados, a fin de favorecer la formación de equipos de trabajo multi y transdiciplinarios.

La conjunción de esfuerzos, enriquece el trabajo y reduce los tiempos para afrontar problemáticas variadas.

Los campos de conocimiento como las ciencias de la salud y las ingenierías, son más propensos a la formación de redes, ya que sus propios objetos de estudio les demandan la colaboración y la sinergia de esfuerzos

De los programas de estudio y campos de conocimiento. Existen programas de posgrado que, dada la naturaleza de los campos de conocimiento que representan en menor o mayor grado, se muestran abiertos a la conformación de redes académicas. Los campos de conocimiento como las ciencias de la salud y las ingenierías, son más propensos a la formación de redes, ya que sus propios objetos de estudio les demandan la colaboración y la sinergia de esfuerzos. Aunque en ocasiones, la colaboración se da entre profesionales de los mismos gremios; es decir, los químicos colaboran con otros químicos o los ingenieros con otros ingenieros.

Caso contrario sucede en las humanidades y las ciencias sociales, en las que se respalda y valora en mayor medida el trabajo individual. En la mayoría de los casos, cuando llega a darse la colaboración es para buscar la publicación de un libro o para conformar un seminario.

Ejemplos interesantes en la formación de redes académicas se da cuando se busca

dar respuestas a áreas del conocimiento que podríamos denominar como emergentes, tal es el caso de la bioética, en la cual participan de manera activa médicos, filósofos, abogados, sociólogos, psicólogos, para conformar grupos transdisciplinarios.

En cualquiera de los casos, es necesario reconocer que las fronteras entre el conocimiento cada vez son más porosas y flexibles, por lo que el trabajo en redes resulta imprescindible.

Personales. Las creencias y preconceptos de los académicos pueden expresar los retos más difíciles para la conformación de redes académicas. Una de estas creencias es pensar que colaborar difumina el liderazgo y el territorio, es decir, el trabajo académico a veces suele dividirse en parcelas específicas y excluyentes, por lo que conjuntar esfuerzos requiere flexibilidad y apertura. Un preconcepto muy arraigado entre los académicos, es pensar que sólo se puede colaborar con pares y que personas en procesos de formación solamente son útiles en la medida que apoyan a la obtención, captura y análisis de la información, sin involucrarlos abiertamente como participantes activos. El limitar la participación de estudiantes de posgrado a labores de técnicos reduce la posibilidad de formar nuevos líderes en el área y más aún de ceder con ética, generosidad y responsabilidad la estafeta a las nuevas generaciones.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se discutieron algunos elementos que pueden coadyuvar a la organización y análisis de las redes académicas en los estudios de posgrado, más allá de centrarnos en la indagación de las coautorías entre académicos.

Mediante la sistematización de por lo menos tres niveles (primario, secundario y terciario), es viable organizar de manera sistémica redes académicas, motivando la sinergia, la colaboración y la reciprocidad entre sus miembros. Un elemento de vital importancia es la diversificación de los propósitos de las redes académicas y fomentar de manera abierta la formación y socialización de nuevos miembros. Entre los retos que presentan la formación de redes académicas orientadas a la innovación y gestión del conocimiento, se discutieron cuatro: políticos, institucionales, de los programas y campos de conocimiento así como los personales. De estos cuatro, consideramos que los personales son los más fuertes de vencer, pues es sólo en las acciones y decisiones de las personas donde se cristalizan los cambios.

Las redes académicas en los estudios de posgrado representan una opción muy oportuna y necesaria para ser competentes en la sociedad del conocimiento. Además representan una oportunidad para vencer las inercias, las zonas de estabilidad y confort para transitar hacia sistemas basados en la colaboración. @

REFERENCIAS

Libros

Wegner, D. (1986). Transactive memory: a contemporary analysis of the group mind. En B. Mullen y G. Goethals (eds.), *Theories of group behavior.* Nueva York, Estados Unidos: Springer-Verlag.

Revistas

Girvan, M. y Newman, M. (2002). Community structure in social and biological networks. *PINAS*, *99 (12),* 7821-7826.

Leshem, S. (2007). Thinking about conceptual frameworks in a research community of practice: a case of a doctoral programme. *Innovations in Education and Teaching International, 44 (3),* 287-299.

Newman, M. (2001). Scientific collaboration Networks. I. Networks construction and fundamental results. *The American Physical* Society, *64,* 1-8.

Radicchi, F., Castellano, C, Cecconi, F., Loreto, V. y Parisi, D. (2004). Defining and identifying communities in networks. *PINAS*, *101 (9),* 2658-2663.

Wegner, D., Raymond, P. y Erber, R. (1991). Transactive memory in close relationships. *Journal of personality and social psychology, 61 (6),* 923-929.

La Universidad Pedagógica Nacional,
a través de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria,
te invita a visitar
el stand de publicaciones editadas por UPN
dentro de la

XIII Feria Internacional del Libro de *Guadalajara*

Del **30** de **noviembre** al **8** de **diciembre** de **2013**

SEP
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

UPN
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Ni una gota
Historias cotidianas en el límite del tiempo

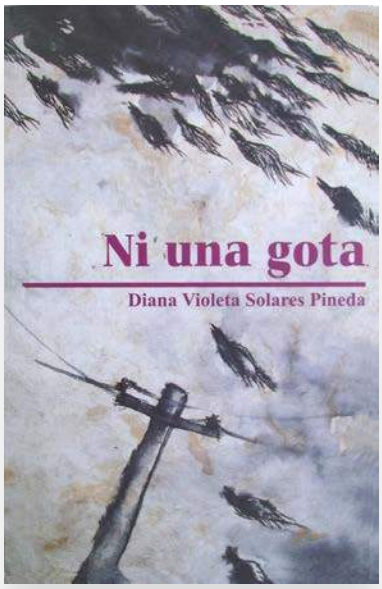
*Ma. Guadalupe Correa Soto**
cosolu2004@yahoo.com.mx

Solares Pineda, D. V. (2010). *Ni una gota.* México: Molino de letras.

El cuento es un género que no es fácil de abordar, requiere de precisión y de mucho tino, pero también de mucho corazón. O quizá de una irreverente pasión.

Un cuento revela sucesos, historias, que mezclan realidad y fantasía; es una manera muy especial de mirar y de mostrar realidades. Un cuento es un lente que nos permite ver y trasladarnos a otros espacios que podemos sentir de cerca sin que tengamos que estar ahí.

Podemos encontrarnos en esas historias, ser protagonistas, tomar posición, buscar nuevos sentidos, construir otras miradas e imaginar nuevas posibilidades de ser, estar y habitar este mundo que son los múltiples mundos.



En *Ni una gota*, Diana Solares nos muestra en cada uno de sus cuentos no sólo su sensibilidad hacia las cosas cotidianas, sino la riqueza de un contexto, que aunque a veces está tan cerca no nos detenemos a mirar. Son historias urbanas que tienen diferentes colores: amor, dolor, frustración, incertidumbre, asombro, pasión y muchas otras emociones que se viven en la casa, en la escuela, en la iglesia y hasta en las calles. Los cuentos de Diana nos muestran una mirada diversa y a veces un poco perversa, por ejemplo, cuando recrea nuestras tan conocidas fiestas de 15 años, que se dan en honor de las jóvenes que al llegar a esta edad se presentan en sociedad, dejándonos sentir cada uno de los detalles e instantes de un evento como éste y lo peculiar de su festejo.

También nos traslada a la ambivalencia de las inevitables emociones que a veces nos invaden, de ese erotismo que no nos atrevemos a hablar por miedo a sentir todavía más y, sobre todo, a ser descubiertos: "No era la primera vez que la miraba con insistencia, cada vez lo hacía de manera más directa y provocadora, incluso a veces delante de su mujer. A Rocío le afectaba tanto que luego tenía que beber agua de chía, morder una jícama o chupar una paleta de tamarindo para que se le bajara el calor del cuerpo. Era un calor que le gustaba pero que al mismo tiempo dolía".

En fin, la gama es amplia y Diana nos lleva a ese laberíntico placer de disfrutar a través de las palabras hechas cuento. Nos conduce a inhóspitos caminos ya andados pero no reconocidos, a esos confines y lugares que a veces nos prohibimos y otras tantas nos permitimos visitar. Nos invita a desnudar parte de nosotros, sobre todo, esa parte oscura que es a veces el mundo de las emociones o de lo espiritual, de esa alma que nos hace ser como somos y que tantas veces ocultamos. Estos relatos constituyen el cuento de ese viaje literario, en el que Diana nos descubre un rostro que algunos no conocíamos: el oficio de escritora. Sus cuentos con alas propias vuelan en cada lectura al horizonte y más allá, con el simple propósito y las inmensas ganas de compartir, de emocionar al otro, al lector. @

* Docente investigadora en la Unidad UPN 094 y en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Escribir pareciera tan simple como deslizar la pluma sobre el papel o teclear en una computadora; pero no es así, se trata de sentir esa emoción que te da cuando vives la pasión de expresar tus ideas por escrito. No cualquier emoción, sólo aquella que sientes cuando lo haces con intensidad, aquella que te transmitió un mentor que entendió y atendió tus titubeos, tus angustias, tus penas, tus necesidades; que desde el respeto y la exigencia hizo que tus escritos tuvieran vida: sentir cómo cada letra suena al pronunciarla, cómo se arrastra, cómo la sientes en la piel.

Escribir tiene esa magia encerrada que debe descubrir el lector, un lector que tiene que sentirse cautivado desde las primeras palabras. Aquí es donde hago un reconocimiento a todos los que en *Entre maestros* aportan sus experiencias en el campo educativo, sus clamores y necesidades. Este resulta ser un espacio muy productivo en una profesión en la que día a día se requiere del conocimiento de aspectos metodológicos, teóricos y, por qué no, pragmáticos. Los números de esta revista resultan ser un buen medio para escribir y leer experiencias educativas.

Si cada maestro se regalara la oportunidad de escribir una vivencia escolar o si hubiera una oficina en la que se le exigiera hacer esto como requisito profesional, existiría toda una cultura de documentación de experiencias docentes.

Así, hay que empezar a aportar nuestro granito de arena a esa cultura, y qué mejor que sea a través de esta revista, un espacio de cultura docente en donde puedes plasmar o conocer muchas cosas útiles para el desarrollo de tu práctica profesional. @

Olimpia Margarita Sanabria Becerra
Participante en la Maestría en Educación Básica de la UPN, Unidad 094
olimpiamargaritas@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.

EL ARTE EN EL AULA

*Lourdes Cruz Cruz**
lulu_evd@hotmail.com

La idea de realizar este proyecto surgió de la visita que hice a la exposición *Forma y metáfora* en el Antiguo Colegio de San Ildefonso, dentro del marco del trayecto formativo: Diferentes formas de enseñar, diferentes formas de aprender, que diseñó la Oficina de Apoyo Técnico Pedagógico a Región Centro de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa para las Escuelas de Tiempo Completo y Jornada Ampliada (ETC y JA).

En esta visita me enamoré de las pinturas de Pedro Diego Alvarado. Descubrí que el arte es imprescindible en la educación porque estimula las destrezas mentales, facilita la expresión de pensamientos, involucra sentimientos y nos permite manifestar nuestra creatividad. Esto me llevó a pensar en la posibilidad de desarrollar un proyecto con mis pequeños alumnos de tercer grado del jardín de niños Yollalia, que se encuentra en la delegación Iztapalapa, Distrito Federal. Sabía que juntos aprenderíamos y descubriríamos la magia del arte.

* Profesora de jardín de niños en la delegación Iztapalapa, Distrito Federal.

Exposicion
de
Pintura

Primer momento

Antes de mostrarles a mis alumnos las obras de arte de Pedro Diego, para mí era importante que conocieran las líneas, por lo que trabajé la ubicación espacial con diversos materiales. Los niños realizaron diferentes recorridos y trayectorias; establecieron relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos, así como entre los objetos, tomando en cuenta sus características de direccionalidad, orientación, proximidad e interioridad; ubicaron posiciones y desplazamientos de objetos y personas utilizando términos como dentro, fuera, arriba, abajo, encima, cerca, lejos, adelante; explicaron cómo veían a las personas y los objetos desde diversos puntos espaciales: arriba, abajo, cerca, lejos, de frente y de perfil. Era importante que los alumnos lograran ubicarse en el espacio, pues esto les ayudaría a situar en el plano gráfico los objetos, las formas y las posiciones que representa Pedro Diego en sus cuadros.

Segundo momento

Una vez que los alumnos realizaron las actividades sobre ubicación espacial, organicé la siguiente actividad para adentrarlos al mundo artístico de Pedro Diego Alvarado Rivera. Con ayuda de los padres de familia, los alumnos investigaron lo siguiente: ¿dónde se encuentra el Museo de San Ildefonso? ¿Qué hay en ese museo? ¿Qué obras de arte se están exhibiendo? ¿Quién es el autor de esas obras? Recopilé toda la información que los niños llevaron al salón. Los niños mostraron las imágenes impresas de las pinturas de Pedro Diego que les gustaron más y cada uno expuso los motivos por los cuales las habían elegido:

—A mí me gustó la sandía porque es dulce —dijo Sophía.
—A mí las montañas —comentó Aris.
—A mí me gusta mirar el cielo y por la noche las estrellas —compartió Eli.

Les presenté a los alumnos algunas obras de arte impresas de Pedro Diego y los invité a observar e imaginar:

—¿Dónde será este lugar que está lleno de…?,
— Fruta!, —se apresuraron a contestar y no se dejaron de escuchar otras voces en relación con las pinturas que les mostré.
—En el mercado.
—El supermercado.
—Cuando voy al pueblo veo estas plantas —dijo Roberto.

Después de que los alumnos exploraron algunas de las obras de Pedro Diego y compartieron su sentir, les dije el nombre de cada una de ellas: *Bodegón con piña (2008), Huachinango, frutas y talavera (2009)…*

Posteriormente les cuestioné:
—¿Por qué creen que se llama así?
—Porque en las pinturas hay frutas —respondió Hugo.
—¿Notan las diferencia entre los frutos? ¿Cuáles?
—Las sandías son rojas; las mandarinas, naranjas; los pescados, rosita; también hay plantas —mencionó Elizabeth.

Les pedí que observaran nuevamente las obras y que describieran las frutas que conocían y las que ya hubieran probado. Después, les dije que cerraran los ojos y que pensaran en las frutas y verduras que conocían. Les pedí que las describieran con base en su textura y olor, que dijeran a qué saben y a qué huelen. Asimismo, comentaron cuál era la fruta que más les gusta:

—A mí me gusta la naranja —dijo Ede.
—Yo prefiero la sandía — mencionó Zoe.

Por sus comentarios, me di cuenta de que los alumnos apreciaban el realismo de las pinturas de Pedro Diego.

—¿Parecen de verdad?, ¿por qué creen que sea así? —les pregunté, a lo que Santiago respondió "las pegaron", los demás guardaron silencio al mismo tiempo que seguían observando sigilosamente.

Como en la obras de Pedro Diego se pueden apreciar claramente los matices entre la textura rugosa de la piña, la carnosidad suave de la papaya, la piel áspera de la calabaza, lo resbaladizo de la sandía, decidí que los alumnos se adentraran aún más en la obra al poner en juego sus sentidos, sólo que esta vez no desde el recuerdo, sino desde el deguste directo: utilicé frutas reales.

La consigna para que los alumnos se relacionaran con la fruta fue: "ahora veamos su interior y tratemos de adivinar qué tan maduras están, cuáles están listas para comerse y cuáles no, o ya no pueden comerse". Antes de hacer sus comentarios, observaron las frutas, las tocaron.

—Ésta ya no se puede comer porque está amarilla
—dijo Fernanda.
—No está amarilla, ya está viejita, arrugada —le respondió Zoe.

Ante este intercambio de percepciones, Joshua no se quedó atrás y también dio su opinión: "no, está aplastada".

Compartieron sus alimentos e identificaron su color, forma, tamaño, número, textura y olor. El que los alumnos tuvieran esta experiencia era muy importante, ya que Pedro Diego, cuando pinta, no solamente trata de copiar el color y la forma, también quiere mostrar la textura, el sabor, el olor.

Tercer momento

Llegó el momento de la ubicación del espacio en el plano gráfico con las pinturas de Pedro Diego. A partir del cuadro titulado *Huachinango* pregunté al grupo: "¿qué hay arriba, abajo, en medio?". La finalidad de esta actividad era que los alumnos, a partir de las actividades que realizamos, modelaran con plastilina el cuadro.

Para ubicarlos, dividimos el plano en cuatro partes iguales, trazamos dos ejes que se cruzaron: uno vertical y otro horizontal, cuya intersección marcara exactamente el centro de la obra. La primera relación que los niños identificaron fue arriba-abajo. La segunda relación que construyeron fue la de izquierda-derecha. De esta manera continuamos trazando líneas rectas, curvas, quebradas, mixtas, con distintas posiciones: horizonta-

les, verticales y oblicuas. Los niños lograron ubicar los objetos dentro de la obra, si estaban lejos, cerca, si eran grandes, pequeños, etcétera. Estas actividades ayudaron a que los alumnos descubrieran cómo se puede dar a la obra una sensación de profundidad (perspectiva).

Cuarto momento

Aquí los alumnos realizan un trabajo plástico. La intención fue que experimentaran los materiales y expresaran sus ideas y sentimientos a través del lenguaje artístico. Eligieron los objetos, animales, frutas y flores que les gustaría pintar. Los colocaron en lugares diferentes, determinaron el orden o composición de lo que decidieron pintar. Las herramientas que empleamos fueron: cartulina, cartoncillo, acuarela, gises, lápices de colores (de madera o cera-crayolas), marcadores, lápices, pintura dactilar y vinci entre otras. En este proceso, les brindé acompañamiento y los motivé a través de expresiones positivas, mismas que en ocasiones respondieron:

—Mira todas esas líneas.
—Veo formas grandes y pequeñas en tu pintura.
—¿Puedes contar cuántos colores usaste?
—Son cinco: rojo, morado, verde, café y azul —contestó Leo.
—Me gusta el efecto de usar un color, hace más fácil ver las líneas.
—¿Cómo hiciste todas esas texturas?
—Es una mariposa con papel —respondió Alexa.
—Veo algo de morado, naranja y verde. Parece que mezclaste algunos colores secundarios. —Sí, porque si mezclas amarillo con rojo sale naranja, o azul con rojo sale morado. Yo hice experimentos en mi casa con mi mamá —me aclaró Hugo.
— Impresionante! En verdad estabas escuchando las indicaciones, mira, lograste que la pintura se vea lejos y cerca —le dije a Roberto. Como estos hice otros comentarios al resto de los alumnos.

Cuando los alumnos terminaron de elaborar su pintura, era importante que reflexionáramos sobre lo que sucedió en el proceso de creación, por lo que les dije:

—Piensen, ¿qué aprendimos?
—Formamos colores, hicimos mezclas —respondió Hugo.

Les pedí a los niños que miraran su obra y platicaran con sus compañeros sobre lo que hicieron y cómo lograron hacer su pintura. Después les pregunté: "¿qué fue lo que les pareció más sencillo de hacer?, ¿por qué lo consideran así?, ¿tuvieron algún problema?, ¿cuál?, ¿cómo lo resolvieron?, ¿descubrieron algo nuevo?, ¿podrían aplicar estos conocimientos en la elaboración de otra obra?, ¿que más les gustaría aprender o hacer?".

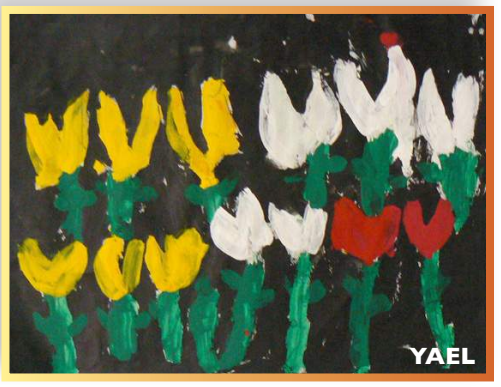
Durante este proceso me pude percatar de que Zoe, Melany, Hugo, Sophía, Yael, Yurem y Fernanda, apoyaron a quienes percibieron que lo necesitaban. En general, los alumnos se sorprendieron de sus creaciones y de las de sus compañeros, incluso preguntaban "¿cómo lo hiciste?, ¿me ayudas?". Se creó un ambiente de aprendizaje entre pares y los que tuvieron alguna complicación pidieron ayuda a sus compañeros y a mí.

Quinto momento

Les propuse a mis alumnos que compartiéramos esta experiencia con sus familias y amigos, así que les pregunté: "¿qué les parece si construimos el Museo de San Ildefonso en el salón de clases? Como somos artistas, podemos hacer pinturas de bodegones como Pedro Diego Alvarado". Los alumnos mostraron su entusiasmo y nos organizamos para que nuestro museo cobrara vida.

Les pregunté a los alumnos: "¿qué necesitamos?, ¿qué herramientas y materiales?, ¿en dónde lo podemos hacer?". Inmediatamente buscaron los materiales necesarios, pero tuvimos un problema, no había suficiente pintura. Todos se proponían para llevarla, "le digo a mi mamá que compre", era lo que decían algunos. Acordamos poner una nota que decía: "Mamá, somos artistas, necesitamos que nos apoyen con sobrantes de pintura. Muchas gracias por tu cooperación".

Al día siguiente, los alumnos llegaron con una gran variedad de pinturas. En equipos se sentaron donde estaba la pintura que eligieron. Les recordé que era importante que observaran el tamaño, el color, la forma, las posiciones –arriba, abajo, en medio–. Algunos alumnos solicitaron mi ayuda, como Sophía, que me dijo "maestra,



¿me ayudas a dibujar las líneas en la pintura para ver qué hay arriba y abajo?"; Roberto que preguntó, "¿cómo le hago para que las líneas se vean chuecas?", le dije que se llamaban paralelas. Él eligió los magueyes; la pintura de este pequeño me sorprendió ya que logró plasmar la profundidad.

Constantemente monitoreaba las mesas de trabajo para apoyar a los alumnos en sus creaciones y combinaciones. Al terminar sus obras les pregunté: "¿cómo expone Pedro Diego sus pinturas en el museo de San Ildefonso?". Reunimos la información importante tanto del autor como del museo, lo que nos permitió convertir nuestra aula en una galería de arte. Eso fue muy importante, porque los alumnos tenían información para decidir qué pintura colocaríamos en la pared de remate –se eligió la pared en la que está colocado el pizarrón–. La obra que todos decidimos que era la más importante fue la de Eder Jesús, ya que dibujó, al igual que el pintor Pedro Diego, las herramientas que utilizaron para pintar: hojas, pinceles y pinturas, entre otros; reconocieron que sin el material hubiera sido imposible elaborar sus cuadros.

Surgió otro problema. el espacio para colocar las obras. Cuestioné al grupo sobre cómo las podíamos acomodar.

—Las pegamos en la pared —dijo Melany señalando la del pizarrón.
—Pero esa es la de remate —le respondió Hugo.
—Ahí sólo va la más importante, está la de Eder.

Les propuse que llevaran cajas grandes de cartón para formar columnas, de esa manera se exhibieron las obras de los alumnos. Todos cooperaron: armaron y acomodaron las columnas para el gran día de nuestro museo. Aprendieron a ubicar las obras más importantes del autor, la importancia de los colores en la pared, los diferentes formatos en que pueden presentar su obra artística, la importancia de la iluminación en la sala. Como los padres asistirían a su exposición, diseñamos una taquilla,

en la que los alumnos entregaban los boletos que ellos mismos elaboraron, para que el público pudiera entrar. Asimismo, hicieron letreros con señalamientos de seguridad.

Sexto momento

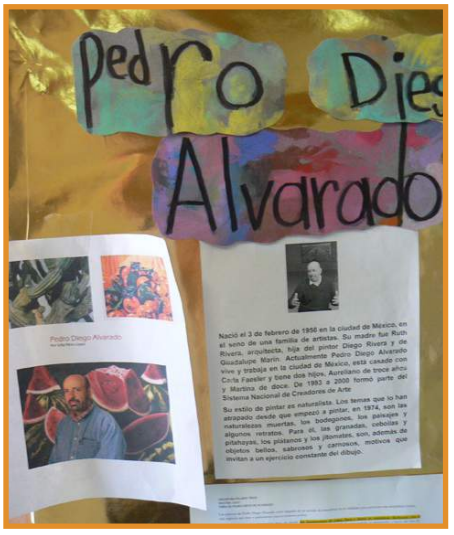
Llegó el día en que los padres de familia del grupo tercero A y tercero Estancia, visitaron el museo de arte. Compraron su boleto en la taquilla para poder entrar a la galería, respetando las reglas escritas: "No tocar", "No correr", "No empujar".

Los niños fueron los encargados de guiar a sus padres en la galería. Les comentaron lo que aprendieron con las artes, les dijeron cuál era la obra que consideraron más importante y por qué la pusieron en pared de remate. Explicaron la importancia de respetar las reglas de no acercarse demasiado a las obras, ya que al hacerlo se pueden dañar porque, según ellos, traemos polvo en nuestra ropa y manos. Expresaron lo que aprendieron sobre las formas, los tamaños, el color, la textura; sobre los conceptos: lejos, cerca, arriba, abajo, muchos, pocos...

Al finalizar el recorrido que hicieron los padres, acompañados por los niños, les expliqué que el arte es una herramienta indispensable por medio de la cual los alumnos obtienen aprendizajes significativos. Les comenté de la importancia de llevarlos a las galerías de arte y a los museos y cómo mucha gente no lleva a los niños pequeños a estos lugares, porque piensan que no es apropiado para ellos y que molestarán a los demás.

Los padres de familia expresaron que no imaginaban que en educación preescolar se trabajara con las artes. Valoraron el lenguaje y la apropiación de conocimientos adquiridos de sus hijos. Reconocieron que ellos no sabían que había diferentes formatos, una pared de remate, ni conocían sobre la importancia del color de las paredes en las salas y su iluminación.

Una mamá comentó que los niños tienen gran capacidad para realizar cosas importantes, sólo hay que darles le oportunidad de hacerlo. Se comprometieron a visitar museos para acercar a sus hijos a la vida cultural. Para finalizar, los invité al museo de San Ildefonso. Les dije: "Lleven a sus hijos y se sorprenderán de cómo aprecian el arte".



Séptimo momento

Llegamos al Antiguo Colegio de San Ildefonso: alumnos, padres de familia, hermanos y, por supuesto, yo y otros invitados. Durante el recorrido que nos hizo la maestra Rosario –quien fue la persona que impartió el taller a los maestros de ETC y JA–, por las diferentes salas en las que se ubicaba la exposición *Forma y metáfora* del pintor Pedro Diego, los padres de familia pudieron comprobar lo que aprendieron sus hijos al tener la información suficiente para responder a lo que la maestra preguntaba durante el recorrido por el museo.

Los niños comentaban, entre otras cosas: "mira, Pedro Diego pintó unas sandías como las mías; otros decían: "yo era el guía en el salón, así como la maestra Rosario"; "mira, la pared de remate, ese cuadro se parece al de Eder Jesús, también tiene las herramientas para pintar".

Los padres de familia se convencieron de que al llevar a sus hijos a este tipo de recintos, logran fomentar en ellos el gusto por el arte. Se maravillaron de lo que sus hijos pueden aprender. Se sorprendieron por la seguridad con que contestaron las preguntas y se percataron del dominio que tenían del tema. Comprendieron cómo, a través del arte, podemos abordar aprendizajes esperados de los campos formativos de lenguaje oral, escrito, pensamiento matemático, desarrollo personal y social, desarrollo físico y salud, exploración y conocimiento del mundo y, principalmente, apreciación artística✦