REVISTA ENTRE MAESTR@S

46



Lectura, escritura y democracia
Gregorio Hernández Zamora

Dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y participación
Alba Yanalte Álvarez Mejía, Celia María del Pilar Aramburu Ceñal, Nayeli de León Anaya

El campo de Educación en ciencias: una mirada desde la UPN
Diana Patricia Rodríguez Pineda, Ángel D. López y Mota, Claudia López Becerra, Mario L. Flores López

La técnica de correspondencia escolar en educación infantil (preescolar)
Sacra Rodríguez Suárez

Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 13, núm. 46, otoño 2013
ISSN 1405-8774

Guía para autores

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

Los temas

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

Características de los textos publicables

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde* o *sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, etcétera, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos han de ser breves, máximo 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula, Para el consejo técnico* y *Hojas de papel que vuelan;* para las otras secciones se recibirán máximo cinco cuartillas. En el caso de *Para la biblioteca* y *Aprendiendo a través del cine* serán máximo dos cuartillas.
3. Los trabajos deben acompañarse de:

    a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
    b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, teléfono del centro de trabajo o particular, correo electrónico).

4. Los originales habrán de presentarse:

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

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

Indicaciones generales

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

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

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

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

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

SECCIONES

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

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

DESDE EL AULA

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

DESDE LOS MESABANCOS

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

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

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

ENCUENTARIO

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

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

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

PARA LA BIBLIOTECA Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

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

REDES

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

CARTAS DEL LECTOR

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

PARA PRACTICAR

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

DIRECTORIO UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos
Rector

Eva Francisca Augusta Rautenberg y Petersen
Secretaria Académica

Federico Valle Rodríguez
Secretario Administrativo

Alejandra Javier Jacuinde
Directora de Planeación

Karen Solano Fernández
Directora de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Xóchitl Leticia Moreno Fernández
Directora de Unidades UPN

América María Teresa Brindis Pérez
Directora 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
Jesús Arriaga Morales
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

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. 46, otoño, 2013. Certificado de reserva de derechos
al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor
04-2013-071814033500-203.
Número de certificado de licitud de título en trámite.
Número de certificado de licitud de contenido en trámite.
ISSN 1405-8774. Editora responsable: A. María Teresa Brindis Pérez.

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

DESDE EL AULA



Viajar... ¡No puede ser! 6
Edita Bautista López

Platicando con la abuela 14
María Lorena Yoloxóchitl Karla Quintino Salazar



DESDE LOS MESABANCOS



Diario de grupo
Una narrativa en la vida de los alumnos
Laura Margarita Velázquez Meza 22

ENCUENTARIO

Todo bajo control 24
Diana Violeta Solares Pineda



PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO



Lectura, escritura y democracia 28
Gregorio Hernández Zamora



¿Qué dibujan los niños de 2 años? 36
Clotilde Juárez-Hernández, Fernando Salinas-Quiroz



La importancia de caracterizar la primera infancia 42
Alejandro Octavio Delgado Caballero, Lilián del Valle Chauvet, María Clotilde Juárez Hernández, Germán Pérez Estrada, Fernando Salinas-Quiroz, Nicolás Tlalpachicatl Cruz

Dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y participación 50
Alba Yanalte Álvarez Mejía, Celia María del Pilar Aramburu Ceñal, Nayeli de León Anaya

El campo de Educación en ciencias: una mirada desde la UPN 60
Diana Patricia Rodríguez Pineda, Ángel D. López y Mota, Claudia López Becerra, Mario L. Flores López





Relatos de experiencia y reflexión horizontal: un camino de formación conjunta 68
Andrea Olmos Roa

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

La técnica de correspondencia escolar en educación infantil (preescolar) 78
Sacra Rodríguez Suárez



REDES



Proyecto ALTER-NATIVA 86
Ángel D. López y Mota, Iván Escalante Herrera

PARA LA BIBLIOTECA



Sororidad: hermanas chinas 92
Angélica Jiménez Robles

CARTAS DEL LECTOR

94
Laura Macrina Gómez Espinoza



PARA PRACTICAR

Juguemos a ser poetas
Marisela Ramírez Alonso

EDITORIAL

Son las 12 horas de un día de primavera, hace poco ha terminado el recreo. Llaman a la puerta del aula donde 25 niños están trabajando". ¿Sobre qué trabajan? ¿Cómo están organizados para trabajar? ¿Cómo es el aula de clases? ¿Qué relaciones se establecen entre niños?, ¿y entre estos y los docentes? ¿Qué contenidos han trabajado? ¿Cómo los han abordado ¿Con qué dificultades se han tropezado? ¿Cómo se superan las vicisitudes en el aula? ¿Quiénes son estos niños? El mundo de la vida escolar sin duda requiere de construir una forma de mirar a las escuelas como comunidades que favorecen el desarrollo de sus integrantes. Para ello, es pertinente, ¿solo evaluar a los maestros, a los alumnos? No será mejor construir un conjunto de acciones para conocer y comprender la escuela, las prácticas culturales en los espacios educativos y entonces plasmar horizontes de diálogo que posibiliten esa otra escuela que requiere la sociedad actual, donde la acción de pensar pueda ser parte de su cimentación para acceder a los distintos campos del conocimiento. En este número 46 de la revista *Entre maestros* queremos atraer tu mirada hacia el aula, la escuela y su diversidad, a través de los distintos artículos y relatos de experiencias.

La infancia y sus representaciones son parte del sentido de dos textos que nos permiten trazar líneas dirigidas a conocer cómo aprenden los niños a través de sus producciones, de sus intereses, logros y procesos cognitivos; para pensar en lo que significa ser niños y niñas y hacer valer los preceptos legales de sus derechos. De esta manera, Clotilde Juárez y Fernando Salinas presentan el artículo titulado "¿Qué dibujan los niños de 2 años?". Mientras que Alejandro Delgado, Lilián del Valle, Clotilde Juárez, Germán Pérez, Fernando Salinas y Nicolás Tlalpachícatl caracterizan la significación de la primera infancia.

Crear ambientes educativos para los chicos con necesidades especiales, en lugar de limitarlos, es la apuesta de Alba Álvarez, Celia Aramburu y Nayeli de León.

La ciencia y los modelos interdisciplinarios es una preocupación en la Universidad Pedagógica Nacional. Se han realizado planteamientos epistemológicos sobre el campo de la ciencia, su investigación y su enseñanza, como bien lo señalan Diana Rodríguez, Ángel D. López y Mota, Claudia López y Mario Flores.

De igual manera, el proyecto Alter-Nativa que nos presentan Ángel D. López y Mota e Iván Escalante Herrera, da cuenta del uso de las tecnologías en la formación de profesores y en el logro de aprendizajes en las áreas de lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias naturales.

Lenguaje, ciencia y democracia podrían ser nociones a las que diversos textos hacen referencia. Plantear la importancia de la literatura, la lectura y la escritura, es el trazo que Gregorio Hernández elabora para pensar la educación desde la ficción y su sentido social.

Por su parte, el uso de la narrativa para hacer un viaje al aula es el cometido de Edita Bautista. "Platicando con la abuela", un relato de divulgación para hacer presente la ciencia, es una invitación de Yoloxóchitl Quintino. El diario de grupo y la correspondencia escolar son dos apuestas que, desde contextos diferentes, nos llevan a replantearnos el aula y sus muros; son los textos de Laura Velázquez y Sacra Rodríguez. Relatos de experiencias, nos dice Andrea Olmos, para generar caminos diferentes en la formación de maestros.

Nuestras recomendaciones: Miel de naranjas: obsesiones fílmicas y autoritarismo, por Tonatiuh Ramírez; y Sororidad: hermanas chinas, de Angélica Jiménez. Para finalizar, Juguemos a ser poetas, una estrategia para disfrutar de la lectura y la escritura de poemas que nos brinda Marisela Ramírez. @

Jorge Alberto Chona Portillo
concienciayarte@gmail.com

Viajar... ¡No puede ser!

*Edita Bautista López**
e.dy.5@hotmail.com

Un día como cualquier otro, mientras revisábamos los pies de ilustración de los libros de Historia y Geografía de Oaxaca y Ciencias Naturales, sucedió que los niños, al ver las fotografías de Monte Albán y de las fases de la luna, comenzaron a decir: "¡maestra, nosotros queremos ir!". Un frío recorrió mi cuerpo y me quedé estupefacta, había gritos en mi interior que repetían incesantemente "¡no puede ser! Mi miedo se había convertido en realidad.

Habían pasado aproximadamente dos semanas desde que concluí dos proyectos con mis alumnos: Festejar el Día de Muertos y Queremos pintar. Decidí dedicar ese tiempo a realimentar los contenidos vistos en dichos proyectos, con la intención de aliviar un poco la preocupación de las mamás por ciertos conocimientos que desde su perspectiva hacían falta a los niños, y también para ir preparando nuevamente las situaciones que abrieran paso al siguiente proyecto.

Los días posteriores a ese suceso inesperado, soñaba cada noche y pensaba mañana y tarde en la posibilidad de llevar a los niños de viaje. Y de pronto ahí estaba frente a mí ese reto al que tanto le temía, ese que quería y no que llegara. Sabía que más temprano que tarde la manera en que habíamos venido trabajando dejaría ver la necesidad de crecer, de hacer cosas más grandes, de ampliar la visión de los niños acerca de lo que deseaban experimentar, pero me daba miedo que un día mis alumnos me dijeran lo que ese día escuché: que deseaban ir… ¿a qué lugar?, al que fuera, no me imaginaba antes de ese momento a dónde, lo que sí sabía es que me estaba llenando de preocupaciones que de repente arrasaban con toda lucidez.

---

* Profesora de educación primaria en la escuela Fray Bartolomé de las Casas, comunidad Yucuñuti de Benito Juárez, Tezoatlán de Segura y Luna, Oaxaca.

La voz de Cuauhtémoc me despertó: –¿maestra, sí podemos ir? –sí, sí es posible que vayamos –alcancé a decir. Alex se unió a la conversación: "mi mamá ya fue y dice que es muy bonito". Todo eso pasaba frente a mí como la sombra de un fantasma, y Alan terminó por aterrorizarme: –maestra si vamos a ir, hay que ir también a ver la luna a ese lugar que usted dice –se llama observatorio –le dije.

¡No puede ser!¿Qué voy a hacer? Me repetía una y otra vez para mis adentros. Roldán iba a empezar a mencionar cuestiones como la de juntar dinero, las horas de viaje que se necesitan para llegar, entre otras, cuando mi desesperación me hizo decirles: "aún no hemos vuelto a proponer las cosas que queremos hacer, qué les parece si la próxima semana iniciamos con eso, entonces podrán decir todo lo que les gustaría que hiciéramos". Hubo silencio y siguieron con sus actividades, quizá esperando que la próxima semana llegara.

El tiempo pasó. Debo decir que fue más de una semana. La fiesta del pueblo estaba cerca y tal vez aproveché los ensayos, la preparación de las actividades, ordenar la biblioteca, entre otras cosas, para aplazar la hermosa oportunidad de salir de viaje con mis alumnos. Soñaba cada noche y pensaba mañana y tarde en la posibilidad de llevar a los niños a Oaxaca. La idea de viajar con ellos me preocupaba, pensaba en los posibles incidentes, pero trataba de calmarme y controlar ese miedo; recordaba las historias que escuché de mis compañeros en el diplomado, algunos de ellos lo habían logrado ¿yo por qué no?, ¿nosotros por qué no?

Volví decidida al salón, lista para tomar el reto y sacarlo a flote. Los niños se acercaban a la hoja de papel bond pegada en el pizarrón y escribían en ella actividades que podrían realizar para el nuevo proyecto: "convivio para fin de año escolar", "jugar con globos llenos de agua", "jugar futbol americano", "jugar con carritos", "pintar", "dibujar", "jugar a las muñecas", entre otros.

Pensé en que nadie decía nada acerca de su interés anterior, nadie quería ir a Oaxaca. Solos fueron dirigiendo la elección, la competencia era evidente entre jugar a las muñecas, que terminó con 20 votos, contra jugar con globos llenos de agua, que tuvo 31 votos.

Levantarte un día con la decisión de hacer todo aquello que haces de una manera diferente, implica aceptar las situaciones que puedan suscitarse; sin embargo, cuando tus miedos se hacen presentes no sabes cómo reaccionar, a veces les haces frente de manera inmediata y otras te preocupas tanto que no te decides a hacer algo en ese momento. Dejas pasar esa primera oportunidad, pero ésta genera una segunda, aunque no sea la misma, y quizá el tiempo te dará la tercera que puede ser la primera que debiste tomar.
Palabras clave: Realidad, preocupaciones, pánico, inventar, iniciativa, acuerdo, contrato, inquietudes, pedagogía por proyectos, educación primaria.

To wake up one day with the decision to do everything you do, but in a different way, means accepting the situations that may arise. However, when your fears are present, you do not know how to react; sometimes you face them immediately, and others you care so much that you can't decide to do something at the time. You let that first opportunity go, but it generates a second one, even though it isn't the same; and maybe time will give you a third one, which could be the first you should have taken.

Todo estaba dicho, no iríamos a Oaxaca, sino que jugaríamos con globos llenos de agua. Enlistamos en el pizarrón las cosas que había que hacer para jugar. Nuestra lista no estaba en orden así que esa fue la siguiente tarea, entre todos ordenamos qué teníamos que hacer primero, qué después y qué al final. Posteriormente los niños se organizaron en cuatro equipos de tres integrantes cada uno, y uno de cuatro alumnos. Nuestro contrato quedó de la siguiente manera:

Actividades	Responsables	Calendario
1. Buscar juegos que se jueguen con globos llenos de agua.	Todos los equipos	02/03/2012
2. Planear la entrevista a la maestra de Educación Física.	Todos	05/03/2012
3. Realizar la entrevista.	Equipo 4	06/03/2012
4. Investigar los precios de los globos.	Maestra	05/03/2012
5. Comprar los globos.	Todos	07/03/2012
6. Buscar un sitio para jugar.	Equipo 3	08/03/2012
7. Buscar el lugar para llenar los globos de agua.	Equipo 2	09/03/2012
8. Preparar las cosas que hay que traer (ropa, toallas, chanclas u otros zapatos…).	Todos	12/03/2012
9. Conseguir los materiales para tener el lugar ordenado y limpio durante y después del juego.	Equipos 1 y 5	13/03/2012

Al escuchar que lo primero por hacer sería que, por equipos, los niños propusieran al menos dos juegos con globos llenos de agua, ni tardo ni perezoso Roldán dijo: "¡ay, maestra!, ¿por qué no simplemente jugamos y ya?". Tuve que tranquilizarlo al preguntarle cosas como: "¿podemos ya jugar sin saber a qué?, ¿cómo vamos a jugar?, ¿sabemos ya en qué lugar hacerlo?". No le quedó más que poner una mueca y aceptar que debíamos hacer lo que en el contrato propusimos.

Al final se sugirieron cinco juegos, que los niños escribieron en sus cuadernos. Se iban ayudando unos a otros para procurar que las instrucciones del juego se entendieran. Se acercaban a mí para que los apoyara, leíamos juntos lo que habían escrito y les preguntaba si se entendía, qué era lo que habían intentado decir; si la oración estaba completa o qué le hacía falta; si mencionaban el material a utilizar y en qué cantidad. Los instructivos estuvieron listos después de un largo tiempo de leer, revisar y volver a escribir.

Llegó el momento de elegir. Escogieron un representante de cada equipo que leyera en voz alta los instructivos para que los demás votaran por uno. Ganó "guerra de globos". Voltearon a ver el contrato en la pared.

–Ahora hay que hacer la entrevista –eran las voces de varios de mis niños.

Con anterioridad ya habíamos trabajado la entrevista, así que los niños sabían que antes había que elaborar las preguntas que debíamos hacerle a la maestra de Educación Física, con la finalidad de nos ayudara a llevar a cabo nuestro proyecto con globos. No bien me había acomodado para escribir en el pizarrón cuando comenzaron a proponer las preguntas: "¿cómo se llama?, ¿dónde vive?, ¿cuántos años tiene?, ¿conoce juegos con globos?". Antes de continuar les dije que revisáramos si todas las preguntas eran necesarias; les mencioné que

era importante tener en mente siempre qué es lo que nos interesa saber. Quedaron solo cinco preguntas: "¿cómo se llama?, ¿cuántos años lleva trabajando en esta escuela?, ¿qué juegos conoce que se jueguen con globos con agua?, ¿de los juegos que mencionó cuál es el que más le gusta?, ¿cómo se juega?".

Después de haber realizado la entrevista, algunos niños, por iniciativa propia, habían investigado el precio de los globos por pieza en dos lugares de la comunidad: –Allá, en la casa de doña Esperanza, venden los globos a tres por 2 pesos –informaba Alan. Mientras que Roldán decía: –¡no!, allá abajo los dan a 50 centavos cada uno.

Algunos niños sugerían que cada quien cooperara trayendo seis globos; otros decían que era mejor comprar la bolsa. Entonces Hortencia preguntó: "maestra, ¿con cuánto hay que cooperar para comprar la bolsa de globos?".

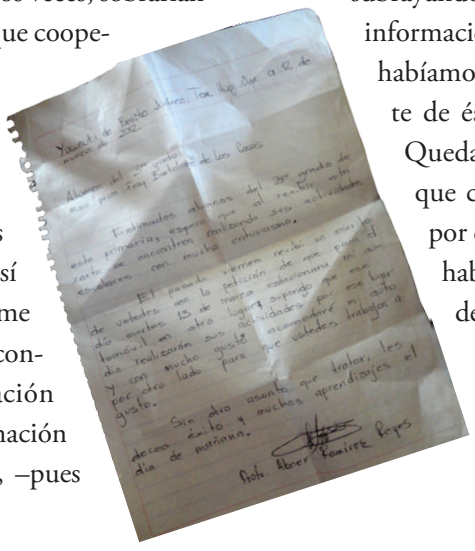
Escribí la pregunta de Hortencia en el pizarrón, así como otra que los demás niños habían hecho: "¿cuántos globos vamos a necesitar?". Y agregué otras: "¿cuánto dinero nos ahorraremos si compramos la bolsa de globos en lugar de comprarlos por pieza?, ¿cuántos globos sobrarán de la bolsa?, ¿cuántas veces podemos jugar con los 100 globos que contiene la bolsa?". Los niños hicieron las operaciones necesarias para responder a las preguntas. Convenía comprar la bolsa para ahorrarnos 16.50 pesos; utilizaríamos 48 globos; nos alcanzaba para jugar dos veces; sobrarían cuatro globos; cada niño tendría que cooperar con 2 pesos y yo con 1.50 para juntar la cantidad exacta.

Para complementar la información acerca de los globos les dije a mis alumnos que leeríamos un texto titulado precisamente así *Los globos*, pero antes quería que me dijeran qué creían que podían encontrar en el texto, –pues información –dijo Perla Rubí –sí, pero información de qué –les pregunté de nuevo–, –pues de los globos –casi gritó Isaac, como si no hubiera necesidad de preguntar eso; –sí, pero qué cosas acerca de los globos –insistí .

Sembrar con paciencia dio sus frutos, porque me sorprendió descubrir las hipótesis tan interesantes que podían formular los niños:

1. De qué están hechos los globos.
2. Juegos con globos.
3. Si el globo es tóxico o no.
4. Dónde se hacen.
5. Quién los inventó.
6. Fecha en que los inventaron.
7. Lugar donde se inventaron.
8. Dónde se venden.
9. Quién fue el primero que inventó un juego con globos.
10. Precios de venta.
11. Si tienen fecha de caducidad.
12. Usos del globo.
13. Tipos de globos.
14. Formas de los globos.
15. Colores que hay.
16. Si tienen código de barras.

Y lo mejor vino después. El texto era un poco largo, así que decidí dividirlo para que a cada equipo le tocara un fragmento no muy extenso. Lo leyeron e iban subrayando las partes donde encontraran información acerca de las preguntas que habíamos escrito en el pizarrón. Delante de éstas iba anotando la respuesta. Quedaron preguntas sin resolver, así que cuando les pregunté a los niños por qué no todas las interrogantes se habían resuelto con la información del texto, me sorprendieron.



–No se puede saber si tiene código de barras porque ese está en la bolsa, los globos no tienen –Roldán se apresuró a decir.

–Sí, está donde el lote –completó Elías.

Alan no quería quedarse atrás en la carrera y dijo –no se puede saber quién fue el primero que inventó un juego con globos, porque todos inventamos juegos, quién sabe quién fue el primero; además, hay unos juegos que no los inventa una sola persona, como nosotros, los inventamos entre todos o por equipos.

–En todos los lugares no cuestan los globos igual –dijo Dulce– por eso no podemos saber un solo precio.

–¿Y qué pasa con la fecha de caducidad? –pregunté yo intrigada por saber qué repuesta darían. Cuauhtémoc fue el que respondió –pues no se comen maestra, esos no se descomponen; –pero se chupan –dijo Isaac. –Bueno –prosiguió Cuauhtémoc–, pero si lo trajera sería en la bolsa no en los globos. Revisamos la bolsa y efectivamente no traían fecha de caducidad.

Ahora habría que buscar el lugar donde podríamos jugar. Antes de salir a explorar el terreno, teníamos que estar de acuerdo en qué condiciones debía tener éste.

–Que esté amplio –dijo Elías.
–Limpio –gritó Isaac.
–Que tenga sombra porque luego hace mucho calor –dijo Dulce.
–Que haya árboles, flores y pasto para no desperdiciar el agua –continuó Perla Rubí.
–Y que esté plano, porque si no nos podemos caer –finalizó Lissett.

Los niños se formaron para salir a buscar el espacio ideal. Ellos eran quienes proponían a dónde ir para observar las condiciones del terreno. Después de descartar varios lugares, coincidieron en señalar uno que sí cumplía con todos los requisitos, pero que estaba ocupado por los coches de los maestros.



–Entonces, ¿qué debemos hacer? –pregunté.
–Pues hay que pedirle a los maestros que muevan sus coches –Elías respondió.
–¿Cómo hacemos eso? –pregunté de nuevo.
–Hay que escribirles una carta en la que les pidamos por favor que quiten sus coches mientras jugamos –dijo Dulce.

Llevé dos ejemplos de textos distintos, uno era una carta y el otro era un oficio. No fue difícil para los niños identificar cuál correspondía a la carta. Analizamos las partes que tiene y la función del texto, ese era el que más se acercaba a nuestras necesidades.

Así, entre todos redactamos la carta que le enviaríamos a la directora de la escuela, al maestro de segundo grado y al profesor de quinto. El texto era básicamente el mismo para todos, solo cambiaba el destinatario. Lo revisamos y modificamos hasta que todos estuvieron satisfechos.

Los integrantes del equipo 3 fueron los encargados de pasar en limpio dichas cartas para que éstas fueran enviadas.

Entonces Mirelle dijo –maestra, ¿y si nos dicen que no, que no nos dan permiso de jugar ahí?
–Entonces, ¿qué nos falta hacer antes de entregar esas cartas? –les dije.
–Hay que pedir permiso –dijo Ulises.

–¿A quién hay que pedir permiso para jugar en ese lugar? –intervine.
–A la directora –contestaron casi todos a coro.
–¿Y de qué manera hay que pedirle permiso? –volví a preguntar.
–También hay que mandarle una carta –contestó Dulce.

Entonces los niños comenzaron a redactar una carta para la directora. Una vez que estuvo lista la revisé y les pregunté si con ese texto ella podría saber en qué lugar se realizaría la actividad. Todos se quedaron mirando la carta y dijeron a coro "no, ahí no dice". –¿Entonces qué debemos hacer? –pregunté; –hay que borrar como hicimos con las otras y hay que escribirle ahí que el lugar es donde estacionan sus coches –Elías contestó. Después de haber escrito por tanto tiempo la mayoría hizo una mueca de flojera y solo Ulises se atrevió a decir –ay, no, maestra, ya no, escribir más ya no, –¿y entonces qué podemos hacer? –insistí. Se miraban unos a otros y como foquito se prendió la idea de Perla Rubí –hay que dibujarlo maestra–. Y comenzamos a hacer nuestro croquis.

Dulce, de manera voluntaria, dijo que quería pasar en limpio la carta, a la que anexamos el croquis. Una vez que la carta estuvo lista, Lissett y Hortencia quisieron ir a entregarla a la directora. Acordamos que en cuanto ella nos diera la respuesta sería el momento de entregar las cartas a los otros maestros, en las que les pedíamos que estacionaran sus coches en otro lugar.

Un día después la respuesta de la directora llegó a nuestro salón. La leí y la mostré al grupo. En cuanto la vieron recordaron el texto que les había entregado la ocasión pasada porque comenzaron a decir "¡es un oficio, maestra, es un oficio; y dice que sí, que sí nos da permiso!", sonreían, algunos levantaban las manos y se paraban de sus sillas. Revisamos las partes que debe llevar un oficio.

Ahora que la directora nos había entregado su respuesta, era momento de entregar las otras cartas. Roldán se ofreció para llevársela al maestro Rafael; Hortencia al maestro Abner; y Alexandra a la directora.

Luego de que las cartas fueran entregadas, Roldán comentó: "maestra, pero las niñas van a llorar si les aventamos los globos en la cara". Al escuchar esto sugerí atender las inquietudes de algunos niños sobre lo que se podía y no hacer el día del juego. Les comenté que todos los juegos tienen reglas y pregunté si el de nosotros ya las tenía. Todos contestaron que no. Entre todos elaboramos nuestras reglas de juego:

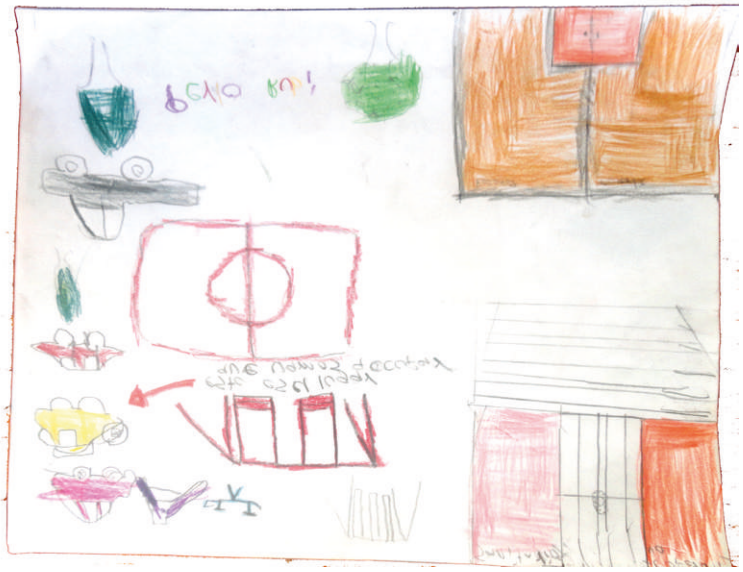
Reglas de juego

1. No se vale pegar en la cabeza.
2. No se pueden hacer travesuras.
3. No enojarse ni pelearse.
4. No llenar el globo con otra cosa que no sea agua.
5. No esconderse en los pinos.
6. Respetar el espacio de juego y no salirse.
7. No desperdiciar agua cuando se llenen los globos.
8. Llenar los globos en orden de lista.
9. Dejar limpio el lugar que ocupemos.
10. Secarse y cambiarse de ropa después de jugar.

La siguiente actividad establecida en el contrato consistía en buscar el lugar donde se llenarían los globos. Pregunté a los niños qué debía tener el lugar donde los pudiéramos llenar. Todos dijeron: "¡pues una llave!".

Salimos a buscar esa llave. Solo había tres opciones en la escuela: la de la cisterna, la que está fuera de la cooperativa y la de los baños; en una no había agua, en la otra sí pero solo tenía una llave; así que los niños eligieron los baños porque tenían tres llaves que funcionaban.

Al regresar al salón, Yaír dijo: "maestra, pero ahí se van a querer amontonar todos y se va a regar mucha agua". Roldán propuso que los globos se llenaran por orden de lista, de ahí surgió la idea de establecer medidas para cuidar el agua:



1. Llenar los globos despacio para no tirar agua.
2. Agarrar bien el globo para que no se caiga y se tire agua.
3. Sostener bien el globo para que no se vaya por el desagüe.
4. No aventar el globo donde no haya plantas.
5. Poner los globos con cuidado en las cubetas para no reventarlos.
6. Cuando se llenen los globos cerrar la llave mientras pasa otro compañero a llenar el suyo.
7. Cerrar bien las llaves para no tirar agua.

–Pero, maestra, ¿y si por jugar con agua nos enfermamos? –se escuchó la voz de Ulises.

–Ah, pues entonces hay que investigar qué enfermedades nos pueden dar por jugar con agua y así poder tomar las medidas de precaución necesarias –comenté. El timbre que indicaba la salida sonó.

Llegó el lunes y Lissett inició el día diciendo: –maestra, no nos han traído las respuestas.

–¡Sí, es cierto! –la acompañaron varios de sus compañeros. Mientras yo pensaba "creo que a los maestros se les olvidó, voy a tener que recordarles".

–No se preocupen –traté de tranquilizarlos– tal vez al rato lleguen. Mientras vamos a revisar qué fue lo que trajeron.

En una tabla se registró la información acerca de las enfermedades que podíamos contraer al jugar con globos llenos de agua si no tomábamos las medidas necesarias; después con esa información los niños elaboraron un histograma. Mientras tanto, yo escribí recados a los maestros para recordarles el motivo de las cartas que habían recibido y pedirles que por favor contestaran aunque fuera con un texto breve.

Los niños terminaron el histograma y los recados llegaron. Se los leí. Estaban emocionados porque los maestros hubieran accedido a estacionar sus coches en otro lugar.

El tan esperado día ya estaba muy cerca.

–Y por fin, ¿qué vamos a traer mañana? –preguntó Perla Rubí.

Les dije que ellos ya habían mencionado algunas cosas, pero que íbamos a dividir los materiales en individuales y colectivos.

–¿Y qué es colectivo, maestra? –preguntó Ulises.

–Ah, pues los materiales que vamos a utilizar todos –respondí.

La lista estaba hecha, esa sería la tarea de hoy: preparar los materiales para el día del juego. La última actividad antes de jugar con los globos, sugerida por los propios niños, consistió en limpiar el espacio que ocuparíamos y delimitarlo; recogimos piedras, basura y alambres. Antes de salir, le recordé a los integrantes del equipo 5 que al día siguiente nos ayudaran a repartir los globos (tres para cada niño) y estuvieran pendientes para que al finalizar el juego llevaran los botes de basura y recogiéramos los pedazos de globo que hubieran

quedado; también les pedí a los alumnos del equipo 1 que consiguieran las cubetas en las que pondríamos los globos con agua, para que a la hora de entrada éstas ya estuvieran en el salón.

El día por fin llegó. Los niños estaban ansiosos. Sonó el timbre de entrada y todos gritaron emocionados y entraron sonriendo al salón. Felices fueron corriendo a cambiarse a los baños, se quitaron el uniforme y se pusieron otra muda de ropa y su par de zapatos, huaraches o tenis extra. Corrían del salón a los baños y regresaban riendo a carcajadas. Yo estaba satisfecha.

Una vez que estuvieron listos, Alex repartió a cada niño tres globos y nos dirigimos a los baños para que en orden de lista los fueran llenando. Isaac intentó hacer trampa y llenarlos primero, pero Mirelle le recordó que era en orden. Entre los primeros estaba Cuahtémoc, quien ocupó una de las tres llaves y, aunque habíamos acordado tomar ciertas medidas para cuidar el agua, no sostuvo bien su primer globo y se cayó al agujero del desagüe. Corrió a la jardinera más cercana por una ramita y logró sacarlo rápidamente.

Había niñas que no podían llenar sus globos y pidieron ayuda a Roldán y Cuauhtémoc que resultaron ser los más hábiles. Elías derramó un poco de agua cuando se le resbaló de las manos el globo que acababa de llenar y hasta yo tiré un poco cuando ayudaba a amarrar los globos; sin embargo, todos procuraron hacer caso de las medidas de cuidado del agua que habían escrito en su cuaderno.

Los globos de las niñas se depositaron en dos cubetas y los de los niños en una sola. Alan no pudo asistir ese día a clases porque estaba enfermo, igual que Ulises y Lissett, aunque ellos sí fueron pero no pudieron participar en al actividad, así que ellos me ayudaron a vigilar que las reglas del juego se cumplieran.

Todos los globos se mezclaron en las cubetas, nadie reclamó por los que eran suyos. Llegamos al área de juego. No mencionamos cómo se iban a ubicar, pero las niñas rápidamente se juntaron del lado izquierdo, donde le pedí a Lissett que estuviera pendiente; los niños se quedaron del lado derecho, observados por Ulises; y yo en medio. Conté, uno, dos y al llegar al tres todos sonreían y corrían de un lado a otro por un globo, por otro, detrás de un compañero; escuchaba que el globo se reventaba. Reían, yo también reía mucho, sentía que se salpicaban mis zapatos. Los niños brincaban, gritaban. Éramos felices.

El juego terminó cuando se reventaron todos los globos.

–Fue muy poco tiempo, maestra. Por favor, maestra, otra vez, ¿sí? Hay que ir por los demás globos –eran las voces de Hortencia, Evelyn y Alex.

–¡Los niños ganamos! ¡Sí! –gritaban.

No hubo más discusión. No necesitaron las toallas para secarse porque casi no se mojaron.

Una vez que todos estaban en su lugar, contamos cuántos niños y niñas estaban mojados. El equipo que tuviera la menor cantidad de integrantes mojados era el equipo ganador, de acuerdo con el instructivo elaborado. Efectivamente ganaron los niños. Hicieron sus cálculos y cada niño ganó ocho globos.

Propuse calcular la cantidad de agua que habíamos utilizado por globo, por niño y en todo el grupo con ayuda de las cajitas de leche de ¼, ½ y 1 litro que hacía tiempo habíamos utilizado.

Platicamos acerca de lo que les había gustado y lo que no del trabajo que habíamos hecho. Casi todos coincidieron en que lo que más les agradó fue jugar con los globos; lo que no les gustó fue que duró muy poco tiempo. Después, cada niño hizo una tabla en su cuaderno para responder preguntas como: "¿qué cosas hice durante el trabajo? ¿Qué se me hizo fácil? ¿Qué se me hizo difícil? ¿Qué fue lo que aprendí durante el trabajo? ¿Qué me hace falta saber sobre el tema?". En eso estaban cuando Elías, que ya había terminado, se acercó a mí y me dijo: "maestra, ahora hay que ir a ver lo que la gente dejó en esa ciudad antigua". Sabía que se refería a Monte Albán. @

Platicando con la abuela

*María Lorena Yoloxóchitl Karla Quintino Salazar**
quintino28@hotmail.com

Resulta que cuando salí del CCH llegué a casa y grité como siempre: "¡quién vive!, quién vive!", entonces, desde el jardín se oye una voz tenebrosa: "¡los que no han muerto!".

Me dirijo a la parte de atrás de la casa, recorro ese pasillo lleno de fotografías de familia que no conozco, huele a café y frijoles. Ah, ese olor me recuerda que no he desayunado y me desconcentra de mi objetivo, pero logro continuar y puedo ver su espalda.

Está como siempre, en su jardín, platicando con sus plantas –lo que confirma que los biólogos están bien loquitos–. Estaba sembrando semillas de jitomates y no sé qué más, ¿que no los puede comprar?, ¿qué le sucede? Claro que ella es mi loca favorita.

Me acerqué despacito porque la quería espantar, pero el espantado fui yo cuando se volteó con una planta horrible en las manos. Traía en una maceta unas hojas llenas de hoyos, parecía la máscara de la película *Scream*.

–¡Sí que está fea esta planta! –exclame– ya sé que te gusta la diversidad en tu jardín, pero esa sí que está fea, abue.

–La belleza es subjetiva –me respondió– además no es fea, es diferente. Solo te voy a decir que esta planta se conoce comúnmente como esqueleto. Si quieres ese último modelo de Ipod con no sé cuántos gigantes de capacidad, tendrás que investigar el nombre científico de la planta.

–¡Gigas, gigas, abue! Esta mujer sí sabe cómo controlarme, a veces más que mi mamá –pensé en silencio.

---

* Docente en Psicología Educativa en la UPN Unidad Ajusco.

–Abuela, vengo a que me ayudes a resolver una tarea de biología. Fíjate que el maestro nos dejó que investigáramos sobre por qué la mayoría de las personas piensan que Darwin dijo que descendíamos del mono; además de que explicáramos cómo responderían Lamarck y Darwin al hecho de que algunos primates tuvieran cola y otros no.

En ese momento abrió sus ojotes, iguales a los de su papá, según dice mi sacrosanta madre. Pareció que le di en su mero mole, pues inmediatamente dejó su planta, se veía como si fuera a presentarse ante un gran público, pero el aroma del café la desconcentró.

Vamos a la cocina y te platico ese chisme de la descendencia del mono y lo demás.

Entramos en la cocina y ya entonces sabía que le había dado motivos suficientes para que hablara por las siguientes dos horas como mínimo.

Mi abuela recorrió la cocina en busca de los implementos necesarios para que pudiéramos desayunar y después se sentó en su super silla (más antigua que ella), y se me quedó viendo, como esperando que realizara nuevamente mis preguntas.

–Abue, entonces, ¿por dónde empezamos primero, por lo del mono, o cómo explicaríamos las diferencias entre los primates desde las teorías que me dejaron?

Mira, ponme atención –dijo ella en tono intelectual–, para que puedas hacer esta tarea primero tenemos que revisar algunas ideas para dar con la respuesta, entonces empezaremos por hacernos la pregunta que se plantearon estos científicos, ¿por qué observamos diferencias entre los organismos? Y no solo en los primates, sino en todos los sistemas vivos que existen a nuestro alrededor.

Es necesario –continuó diciendo– que cuando trates de explicar algo, investigues el conocimiento que se tiene del tema, lo que se ha dicho al respecto, y cómo se fueron estructurando estas ideas. ¿Sabías que hace muchos, muchos años, la biología no se conocía como tal?, antes se estudiaba en un conjunto de conocimiento llamado historia natural, que empezó con los griegos, desde Aristóteles hasta Lineo, y trataba de encontrar, a través, fun-

La enseñanza de la biología no debe ser enfocada solo al conocimiento disciplinario traducido en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas. Es necesario ofrecer elementos que permitan al alumno aprender, construir y manejar el conocimiento, así la biología integrada en la historia puede constituir un valioso aporte a la motivación e interés para analizar las dificultades por las que ha transitado el pensamiento humano. Es así como este relato pretende captar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos para explicar cómo se fueron desarrollando las ideas principales sobre las teorías de la evolución de Lamarck y Darwin Wallace.
Palabras clave: transformismo, gradualismo, creacionismo, caracteres adquiridos, adaptación, diversidad, selección natural, evolución.

The teaching of biology should not be focused only in disciplinary knowledge resulted in definitions, factual statements or abstract propositions. It is necessary to provide elements which enable the student to learn, build and manage knowledge. Thereby, integrating biology and history can provide a valuable contribution to the motivation and interest of students to analyze the difficulties that human thought has passed. Thus, *Chatting with grandma* is a story that seeks to capture the richness and detail of the meanings in human affairs, to explain how the main ideas on the theories of the evolution of Lamarck and Darwin-Wallace developed.

damentalmente de la morfología, el orden de la diversidad natural. Evidentemente, durante siglos ello significaba encontrar el "plan de Dios" al crear el mundo y sus habitantes. No había aquí ideas transformistas en absoluto.

Entonces –interrumpí– en ese tiempo ¿creían que todo lo había creado Dios? ¿Qué loco no? Imagínate con tantos dioses que hay, a cuál de todos se le habría ocurrido hacer tantos organismos.

–No solo eso –respondió.

Empezaron las preguntas de por qué Dios había creado tantas especies de aves, miles de insectos y por qué había dejado encerrados dentro de las rocas restos de otros organismos que existieron.

Piensa –me dijo con seriedad– en todo el tiempo transcurrido para que los científicos empezaran a formular estas preguntas. Por eso, los grandes biólogos del siglo XVIII, singularmente Lineo y Buffon, no llegaron a admitir la posibilidad de cambios en las especies. Lineo era creacionista convencido y Buffon desliza un tímido comentario para refutar estas ideas, aunque rectifica inmediatamente, quizá al sentir sobre sí la mirada inquisitoria de la Iglesia, pues sabía cómo trataban a los que iban en contra del creacionismo. Hasta el mismo Darwin tuvo miedo de manifestar sus ideas por el miedo que le daba que se lo acusara de hereje.

–Pero continuemos –dijo ella en tono de conferencia.

–Los grandes científicos del siglo XVIII son Lineo y Buffon, y a principios del siglo XIX, Cuvier y Lamarck, y es este personaje el que nos interesa para que empieces a resolver la tarea –dijo la abue después de tomar aire, pues mientras hablaba me dio la impresión de que ni respiraba. Me pregunté

Lineo era creacionista convencido y Buffon desliza un tímido comentario para refutar estas ideas, aunque rectifica inmediatamente, quizá al sentir sobre sí la mirada inquisitoria de la Iglesia, pues sabía cómo trataban a los que iban en contra del creacionismo



Jean-Baptiste de Monet Chevalier de Lamarck (1744-1829)



Georges Cuvier (1769-1832)

cómo le hacía para resumir tanto tiempo en unas cuantas frases.

–La pregunta que te hace tu maestro es… –me dijo mirándome con esos ojotes.

–¿Por qué entre los primates hay algunos que tienen cola y otros no? –volví a preguntar.

–¿Y qué más? –Clavando su mirada nuevamente.

–¿Cómo lo explicarían Lamarck y Darwin? –Le respondí.

–Empecemos con Lamarck, que su nombre completo está tan largo como el que tenía tu bisabuela, Jean-Baptiste de Monet, barón de Lamarck, es el primer evolucionista que se apoya en una teoría coherente. Gran parte de sus doctrinas proceden de la oposición a las extinciones catastrofistas de Cuvier. Lamarck trata de explicar la transformación de los organismos para negar la extinción. Según él, las especies no se extinguen, sino que se transforman hasta ser irreconocibles, además de estar creándose continuamente por generación espontanea.

–Ya, abue, que sea menos, como que por generación espontánea. ¿Quién en su sano juicio puede pensar esas cosas?

–Mira, hay algo que tienes que considerar, y es que las cosas que ahora tú sabes y te parecen de lo más obvio, en esos tiempos no lo eran, tienes que tener en cuenta que estos conocimientos se fueron desarrollando gracias a las aportaciones del trabajo de muchos científicos en mucho tiempo. Pero no me interrumpas, que tengo la memoria de un pez dorado y se me va a olvidar contarte.

–Sigamos, en 1809, ¿te das cuenta?, ¡hace 200 años!, cuántos cambios han ocurrido desde los tiempos de Lamarck y Darwin; en ese año nace Darwin y Lamarck publica un libro titulado *Filosofía zoológica,* en el que construye una teoría de evolución basada en la adaptación de los individuos por medio de la transmisión de caracteres morfológicos favorables a su supervivencia, adquiridos en el proceso de interacción con su ambiente.

–Qué, qué, qué dijiste, más despacio que ya me enredé otra vez.

–Si Lamarck respondiera esa pregunta, te diría que de los dos tipos de primates, los que tienen cola es porque la fueron desarrollando por el uso, el ejercitamiento constante de esta cola provocó que este órgano que les era útil para adaptarse al ambiente se transmitiera como una característica heredable a sus descendientes, pero en el primate que no la tenía es porque no la usó lo suficiente y por el desuso fue disminuyendo hasta perderla, característica que también heredó a sus descendientes.

–Aquí hay que puntualizar varias cosas, para Lamarck los organismos buscan la perfección para adaptarse a su ambiente, motivados por un impulso interno, además, el ambiente puede modificar caracteres ya existentes en un ser determinado, pero es incapaz de "producir" órganos, la idea de Lamarck requiere solo un elemento motor de la evolución: y es el entorno.

–Entonces –interrumpí– para Lamarck ¿los cambios se presentaban solo en un individuo que desarrolló la cola por la influencia de su ambiente y lo heredó a sus descendientes? ¿Y qué pasa con los que no las desarrollaron? –insití.

–Los primates que no la desarrollaron es porque no la usaban y se disminuyó su tamaño hasta desaparecer, y se provocó la transformación en el tiempo de vida del organismo, característica que además se heredó a los descendientes.

–Pero, abuela, ¡eso no puede ser!

–Los organismos no deciden qué características se heredan, ni se atrofian los órganos que tenemos. Por eso es que la teoría de Lamarck estaba mal en su planteamiento, a pesar de eso tuvo una vigencia de más o menos 50 años, en donde las investigaciones seguían aportando elementos suficientes para descartarla. Y se desencadenaban algunos acontecimientos dignos de contar. ¿Qué quieres que cuente primero, que pasó con Darwin y su teoría o cómo contestaría él a la pregunta de tu maestro?

–Las dos cosas por favor. Acomodándome para escucharla. Deberían de ver cómo se emociona mi abuela al platicar, sus arrugas se le marcan más y mueve las manos de tal forma que hasta parece que habla con ellas.

–Bueno, ¿y para qué sirve esto, abue?

–Como para qué –y me soltó un manotazo que maraqueó mi cerebro–, para que entiendas el mundo en donde vives. –Me sobó y continuó.

–Muy bien, mira, para algunos, hablar de Darwin y de su vida les parece que no tiene mucha importancia, pero acaso tú no te preguntas ¿cómo es que estos personajes llegaron a las ideas, que en su caso cambiaron el rumbo de la historia? Para mí es fascinante reconocer en ellos a las personas y así entiendo un poco más de lo que aportaron. Darwin, como bien sabes, realizó su viaje tan famoso que le permitió observar una infinidad de organismos: aves, insectos y armó colecciones importantes que mandaba a Inglaterra. Recopiló mucha información en los cinco años que duró su viaje, tenía 22 años cuando se embarcó, él no quería escribir *El origen de las especies.* De hecho se vio empujado por su amigo Charles Lyell, que le insiste y le anima hasta que éste cede pero siempre a regañadientes y con continuas quejas, aunque Lyell tiene sus razones pues aparece en escena un hasta entonces oscuro naturista viajero, Alfred Rusel Wallace.

–Justo eso te iba a preguntar, abuela, qué vela tiene en este entierro Wallace, que a veces algunos maestros lo mencionan, pero no me queda claro lo que hizo.

–Ah, es que podríamos decir que esta teoría es hija de Darwin y de Wallace. Ambos, de manera independiente, se plantean el mecanismo por el que se produce lo que ahora conocemos genéricamente como evolución, la transformación de unas especies en otras; de estas ideas, las que explican la historia de la vida en la tierra, podemos señalar:

1. El cambio perpetuo, que establece que el mundo, y los organismos con él, están cambiando continuamente;
2. el origen común, que dice que cada grupo de organismos precede de un antecesor común y, en consecuencia, existe un origen único para todos los seres vivos;
3. la diversificación de las especies, que explica cómo se produce la enorme diversidad de los seres vivos;
4. el gradualismo, que propone cambios graduales en las poblaciones para la aparición de nuevas especies; y
5. la selección natural, un mecanismo de reproducción diferencial que favorece a los mejores adaptados al entorno.

–La selección natural ha sido el mecanismo que ayuda a explicar el cambio de los organismos y Darwin la exponía involucrando dos elementos: una población diversificada y el ambiente con el cual interacciona. La propuesta fundamental es que la fuente de diversidad es permanente e independiente del entorno, y que la población evoluciona continuamente debido a la interacción de sus miembros con el ambiente, y permite la supervivencia y reproducción solo de una fracción de los mismos. Darwin llamó a este proceso "selección natural". La segunda propuesta fundamental es que la selección natural conduce a la aparición de nuevas especies, y que éste es el único mecanismo generador de ellas.

–¡Alto, abuela!, porque ya no entendí eso de la población diversificada

–Veamos, déjame ver cómo te lo explico:

–La diversidad de poblaciones se refiere a sus características morfológicas, químicas y fisiológicas. En el caso de los animales, por ejemplo, hay diversidad en sus tamaños, cubierta de pelo, agudeza visual, velocidad de reacción antes un estímulo externo, etcétera, ¿hasta ahí, vamos bien o me regreso?

–Vamos bien, pero despacio por favor –insistí.

–OK, si observáramos dentro de los organismos encontraríamos que hay variabilidad en las dimensiones de sus órganos, en la composición de su sangre,

capacidad para digerir algunos alimentos, etcétera.

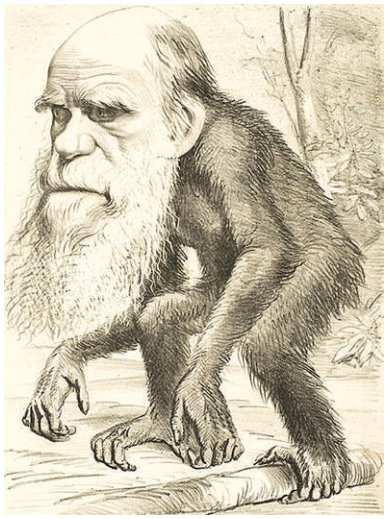
–Al seleccionar a los individuos mejor adaptados, el ambiente funciona como un filtro de diversidad pues a lo largo de varias generaciones elimina variantes menos funcionales en su medio. Para que el mecanismo de selección no se detenga, esta pérdida de variabilidad debe ser compensada por otra fuente, para Darwin esta fuente existe y es aleatoria.

–Recordemos que Darwin no sabía nada de genética, pero sí sabía de esta fuente de variación gracias a sus estudios con palomas y vegetales (seres en los que se seleccionaban las características más favorables, lo que se conoce como selección artificial), y trasladó estos conocimientos a la naturaleza, que determina las características favorables para que se adapten a su ambiente. También propuso que la selección natural es gradual, es decir, tiene lugar a pasos muy pequeños. Esto implica que el mecanismo de evolución es extremadamente lento, por lo que se requieren intervalos muy largos para la aparición de nuevas especies.

–Entonces, abuela, ¿cómo explicaría Darwin la existencia de monos con cola y otros sin cola?

–Bueno, para explicar esto y sabiendo lo que ya te dije, los dos primates tuvieron un antecesor en común y en algún punto que se dio al azar surgió una mutación en la población de los monos con cola, no es que les apareciera la cola por necesitarla, sino que esa modificación, aleatoria, le permitió a la población de monos una mejor adaptación a su ambiente: con la cola podían competir por más recursos, engancharse en las ramas para alcanzar los frutos de los árboles altos, escapar de sus depredadores; es decir, sobrevivir a la presión selectiva de la naturaleza y poder dejar descendientes. Ambos primates se diversificaron alejándose del punto de origen, influenciado por el ambiente en donde vivían.

También propuso que la selección natural es gradual, es decir, tiene lugar a pasos muy pequeños. Esto implica que el mecanismo de evolución es extremadamente lento, por lo que se requieren intervalos muy largos para la aparición de nuevas especies



Representación de Darwin como mono

–OK, déjame ver si entendí. Entonces la existencia de esta característica no se debió a que uno la perdiera y otro no, por su uso, como decía Lamarck, sino que ambas poblaciones descienden de un antecesor común que al paso de mucho tiempo se diversificó, como las ramas de un árbol, por mutaciones; las condiciones del ambiente determinaron las características más favorables para su adaptación y así pudieron dejar hijitos.

–Muy bien muchachito, estamos entendiendo.

–En ese momento mi abuela se paró, se sacudió el vestido, como si hubiera terminado una gran tarea, se sacudió las manos, tomó nuevamente sus guantes de jardinería y se dirigió a la puerta para seguir con sus plantas.

Me quedé pensando en todo lo que me había dicho, tratando de acomodarlas en mi cabeza, porque

todo esto era tan complicado y a la vez emocionante. También me levanté y, dispuesto a dejar a mi abuela en su jardín, me acordé que no me había dicho lo del chisme aquel que descendemos del mono, pegué un grito:

–Eh, a dónde, a dónde, no te puedes ir todavía, te falta decirme lo de los monos.

Nuevamente me miró con esos ojotes y se volvió a acomodar en su lugar, dispuesta a seguir con la conversación.

–Se me olvidada ese punto, mira, propiamente Darwin nunca quiso hablar del tema, pues en su famoso libro solo dedicó una frase al problema de la evolución humana, indicando que la especie humana también aplicaba en su explicación. Fue más que suficiente para desatar la tormenta. Él no disfrutaba de las polémicas, incluso cuando sus explicaciones fueron expuestas ante la sociedad linneana los grandes ausentes fueron justamente Darwin y Wallace, el primero no fue porque estaba enfermo y el segundo estaba en la Costa de Nueva Guinea, y curiosamente ese día no hubo discusión.

–Seguramente pocos hemos escapado de observar el comportamiento de gorilas, chimpancés y orangutanes, especialmente cuando muestran algunas de nuestras actitudes. No es de extrañar entonces que los argumentos iniciales de rechazo a la teoría darwiniana se concentraran en su implicación de parentesco entre humanos y simios. Un episodio ilustra los sentimientos involucrados, y ocurre cuando hay una confrontación pública entre Huxley, amigo de Darwin, y el obispo Wilberfoce, quien se oponía a las ideas de éste. Durante una reunión de la Asociación Británica para el avance de la ciencia, Wilberfoce terminaba su intervención contra la teoría de la evolución preguntándole a Huxley, ¿por qué lado de sus ancestros, si por el de su abuelo o el de su abuela habría adquirido el parentesco con el mono? En esos tiempos referirse a la abuela de alguien era como ahora insultar a la madre.

–Huxley, quien defendía las ideas de Darwin, se volvió hacia su vecino y le comentó: "¡Dios lo ha puesto en mis manos!". Acto seguido tomó la palabra y contesta al obispo que si le fuera dado a elegir su parentesco entre un triste mono y un hombre que utilizaba sus considerables dotes intelectuales para atacar mañosamente ideas que no comprendía, él sin dudarlo se inclinaría por el mono. Esto desató polémicas que a la fecha siguen vigentes.

–¿Sabías que hay todavía lugares en los cuales se prohíbe enseñar las teorías de la evolución por considerar que se contraponen a la religión y al hecho de que todo fue creado por Dios? –dijo en tono sabio mi abuela.

–Entonces, ¿Darwin no dijo que descendíamos del mono? – volví a preguntar.

–Lo que Darwin dijo es que el mecanismo de selección natural también aplicaba para el hombre, lo que a la mayoría de los creacionistas no les gustó, y se sintieron ofendidos por la comparación, ya que según ellos estamos hechos a imagen y semejanza de Dios. Después de 12 años de la publicación de *El origen de las especies,* Darwin analizó el tema de la evolución humana en una segunda obra, aunque la influencia de ésta fue menor que la de la primera.

–Ahora que si quieres te puedo contar otras historias de cómo se han interpretado las ideas de Darwin y Wallace desde que se publicaron –se emocionó nuevamente la abuela para seguir platicando.

–No –grité con cierta desesperación–, abuela, es suficiente con lo que me has dicho, tengo primero que asimilar esto, para que no queden dudas, como con el origen de la vida.

En ese momento me di cuenta de que había cometido un gravísimo error, pues mi abuela se preparaba para entrar en detalles con esa historia.

Me levanté como resorte antes de que pudiera tomar aire, agarré mis cosas y salí corriendo de la cocina.

–Me voy, pues tengo que investigar lo de tu planta horrible para que me des mi Ipod. Y se dice ¡gigas, gigas! @

descarga los libros electrónicos UPN

para computadoras y dispositivos móviles



www.upn.mx

entra ya

Diario de grupo

Una narrativa en la vida de los alumnos

*Laura Margarita Velázquez Meza**
lauvlzqz@gmail.com
*Niños del grupo 1º A***

El ser humano ha tenido la necesidad constante de manifestar sus miedos, emociones, angustias, deseos, alegrías... Por tal motivo, la escuela pretende llevar a cabo una labor de enculturación; es decir, contribuir a que los individuos sean capaces de establecer una relación humana con el mundo.

Una forma de poder realizar esta tarea dentro del salón de clases es la elaboración de un diario de grupo, en el que los niños expresen todo lo que para ellos es importante a partir de situaciones emocionales y cuestiones sociales. Un diario en el que narren o describan qué actividades hacen en casa, en la escuela; qué aprenden, a qué se debe que aprendan de cierta manera; qué cosas les gustaría hacer y por qué. Esto nos permite como docentes escuchar y atender las inquietudes de los alumnos con los que convivimos diariamente y, así, estar enterados de cuáles son sus preocupaciones, gustos, temores, alegrías, además de sus labores cotidianas.

Desde un sentido pedagógico, el diario es un reflejo del trabajo que se realiza en el salón, revela todo aquello que hacemos, lo que hemos dejado de hacer y lo que nos sigue faltando; de este modo, logramos una conexión humana con los niños y juntos descubrimos el mundo.

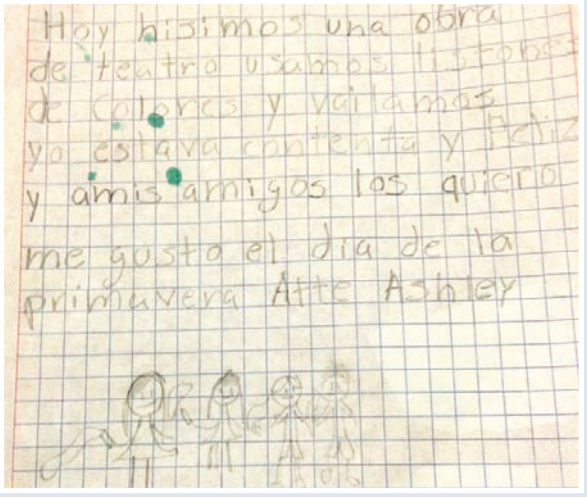
El diario consiste en un cuaderno que se forra y decora de acuerdo con las sugerencias de todos. Cada día se entrega a un alumno distinto, quien se lo lleva a casa para relatar lo que quiera. No tiene que hablar de una temática específica, pues se trata de un texto libre. Lo importante es que los niños tengan un espacio para escribir y para ser escuchados y leídos, tanto

---

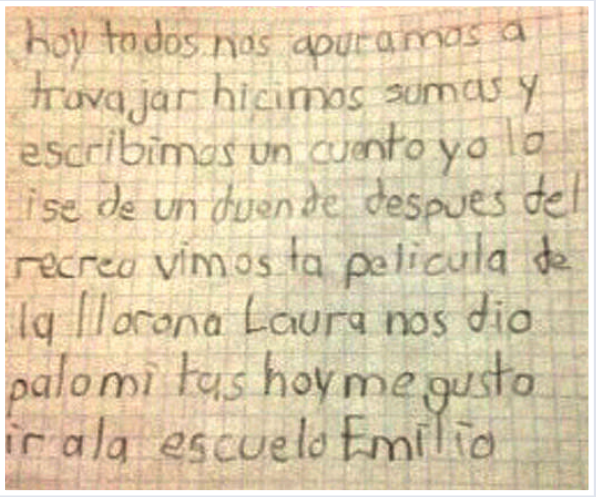
* Profesora de educación primaria en el Distrito Federal con un año de servicio.
** Alumnos de la escuela primaria Estefanía Castañeda, turno vespertino.

por sus compañeros y profesora como por sus papás. Los alumnos comienzan a apropiarse de este cuaderno que poco a poco contendrá la historia del grupo.

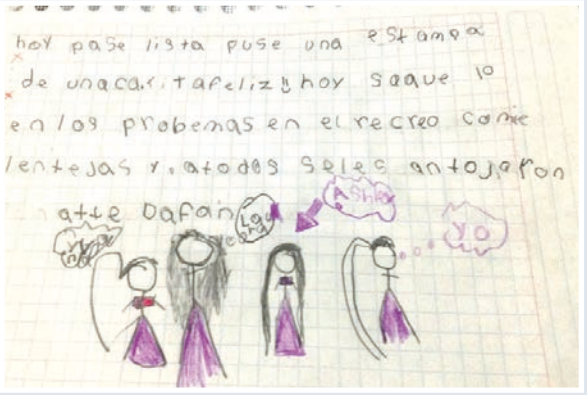
Estas son algunas de las narrativas de los alumnos de 1°A:



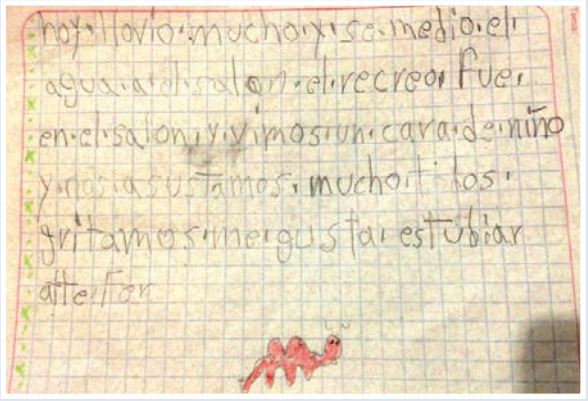
Ashley (6 años)



Emilio (6 años)



Dafne (6 años)



Fernando (6 años)



Todo bajo control

*Diana Violeta Solares Pineda**
violetasolares@gmail.com

La chicharra sonó y desató el griterío entre los niños. El profesor Joel apretó los libros bajo el brazo y se encaminó con desgano hacia el salón. Apenas era lunes y ya se sentía agobiado.

Voces, risas y cuchicheos iban de un extremo a otro del salón, los alumnos hacían rechinar los metales contra el piso al acomodar el mobiliario. Cuando el profesor al fin entró, disminuyó el ruido. Se acomodó en la silla y dejó su carga sobre el escritorio. –Abran su libro de matemáticas y resuelvan de la página 30 a la 36 –ordenó.

Su orden fue seguida por un "¡ay!" de fastidio. Escuchó el abrir y cerrar de las mochilas y el golpe de los libros que caían sobre los pupitres. El maestro cruzó los brazos y extendió las piernas. Recargó la nuca en el respaldo de la silla y se puso a contemplar el techo. Hasta ese momento se percató de los chicles que estaban adheridos alrededor de los focos. Había de todos los colores. Se concentró en uno de ellos, no alcanzaba a distinguir si era azul o verde; en caso de que fuera azul, pensaba, sería de sabor menta, pero si fuera verde, entonces sería de yerbabuena. "¡Qué babosadas estoy diciendo!", se dijo a sí mismo llevándose las manos a la cabeza. Lo que tenía que hacer para no pensar en lo que había sucedido la tarde anterior. Una cosa era haber aceptado los coqueteos de Carmelita, la tentadora conserje, dejarse consentir con el atole y las tortas que ella especialmente le preparaba, permitir que sus cuerpos se acercaran más de la cuenta rosándose discretamente cuando se encontraban en los pasillos estrechos de la escuela; y otra cosa era haberse metido con ella en la bodega entre cajas de libros, escobas y balones.

* Doctora en Investigación Educativa por el DIE-Cinvestav-IPN. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Pero de lo que verdaderamente se lamentaba, era de haber sido descubiertos por la maestra de quinto. ¿Qué diablos fue a hacer la de quinto a la bodega en ese momento preciso? Estaba seguro de que ya había ido a contarle el chisme a la directora. Lo sospechaba por la manera en que ésta lo miró cuando fue a la dirección a firmar su entrada. Aunque también, pensó, buscando un consuelo, la mirada acusadora podría deberse a que sus alumnos eran los principales sospechosos del robo de los balones de futbol.

Le asignaron el sexto grado porque los alumnos de esa edad, decía la directora, necesitan una figura de mayor autoridad que los tenga al margen, cosa que el profesor Joel no conseguía.

Volvió a pensar en la maestra de quinto. La odiaba y se odiaba a sí mismo por su estupidez. Miró nuevamente los chicles, le pareció que eran más bien de color azul que verde. El ruido lo hizo saltar de la silla: un balón con el que jugaban los alumnos de quinto atravesó el salón y rompió el cristal de una de las ventanas. Las niñas gritaron asustadas mientras los niños aplaudían. Por fortuna ninguno de sus estudiantes estaba sentado cerca.

El profesor salió enfurecido al patio, pero se encontró con la mirada fría de la maestra de quinto. Sin decir una palabra, Joel dio media vuelta y regresó al salón. Ordenó a un niño que fuera a la dirección a pedir una escoba y un recogedor, y al grupo que siguiera trabajando. Se dejó caer en su silla, apoyó los codos en el escritorio y puso la cabeza entre las manos. Cómo odiaba a esa maestra. Oyó el sonido brusco de un libro sobre su mesa y la voz aguda de Susi diciéndole: "ya acabé". Tomó el libro y miró las páginas que él había indicado. "Multiplicación de fracciones". ¿En qué momento les enseñó a multiplicar fracciones? Había elegido un número de páginas al azar solo por mantenerlos ocupados mientras él pensaba en sus problemas, ¿qué ganas iba a tener ahora de explicar ese tema? A punto estuvo de decir a la niña que regresara a su lugar y que revisara nuevamente cada ejercicio, pero descubrió detrás de los anteojos de Susi una mirada inquisidora. Hasta entonces reparó en el cambio de actitud de la niña. Siempre había sido excesivamente dulce, hablaba con ese tono meloso que usaba su propia madre, la presidenta de la asociación de padres de familia. ¿Sería posible que supiera algo? Miró el calendario, era lunes, y los lunes de cada semana la mamá de la niña, una mujer guapa, por cierto, le mandaba chilaquiles verdes para que desayunara, pero ese día no estaban sus chilaquiles sobre la mesa. ¿Habría ya corrido el chisme entre las señoras? ¿O tal vez en el pueblo?



De pronto fueron llegando a su mente los rumores y las anécdotas que le contaba el tipo del puesto de periódicos, la mujer de la tienda que le vendía los cigarros o la muchacha de la papelería que le sacaba las fotocopias. No terminaba de comprender cómo le hacía la gente de este pueblo para hacer correr las noticias de manera tan rápida, agregándole aquí y allá algún detalle a la versión anterior. Súbitamente se acordó que esa mañana, cuando bajó del microbús y cruzó la plaza del pueblo para llegar a la escuela, saludó como siempre al carnicero y éste le respondió con un guiño y una sonrisa que en ese momento no supo cómo interpretar.

–¿Estoy bien o no? –otra vez la voz chillona de Susi, ya con cierta desesperación. Sin mirar lo que la niña había escrito, estampó con su pluma roja un 10 garrapateado y le entregó el libro con ganas de quitársela de enfrente y no ver más esos ojos que lo señalaban.

En ese momento regresó su alumno seguido de Carmelita, la conserje. Sin mirarla a los ojos, Joel le dijo que solo había pedido una escoba, pero ella lo ignoró y atravesó el salón para barrer los vidrios. A pesar de que indicó al grupo que siguiera trabajando, los alumnos fijaron la mirada en la mujer que barría los pedazos de vidrio. Y luego él hizo lo mismo. Cada vez que Carmelita hacía un montoncito de vidrios y se inclinaba para recogerlos se revelaban sus voluptuosas formas. Hubo un momento en que únicamente se escuchaba el ruido de la escoba contra el piso.

–Es suficiente, puede retirarse –le dijo en un tono seco y ordenó a sus alumnos tomar sus lápices y terminar el ejercicio. Pero la mujer no dejó de menear la escoba, aun cuando ya no había vidrios que recoger. Empezaron a oírse cuchicheos. La provocación de la mujer fue tan evidente, que se escuchó la



voz de un alumno desde el fondo del salón: "¡mamacita!".

–¡Basta! Dije que era suficiente –en tono enérgico y harto de la situación, el profesor tomó a la mujer fuertemente de un brazo y la llevó así hasta la puerta, la empujó hacia afuera y cerró la puerta de un golpe. Dio tres manazos sobre el escritorio y ordenó silencio con un grito. Los alumnos tomaron sus lápices y clavaron la cabeza entre los libros.

Una fuerte tensión envolvió al grupo. Después de lo contundente que había sido con aquella mujer, sintió que tenía todo bajo control. Empezaba a respirar el aire de su territorio cuando sonó la chicharra. Ni tiempo le dio de decir "pueden salir al recreo", pues los alumnos huyeron en estampida ansiosos de soltar las risas que se les habían quedado atrapadas. En la carrera algunos libros y cuadernos cayeron de los pupitres. Se inclinó a recoger uno de ellos y al levantarlo un pedazo de papel salió de entre las páginas. "Son novios", decía la frase que titulaba el dibujo de un hombre y una mujer encuerados entre escobas y balones. @

Novedades editoriales UPN

Tecnologías digitales y formación en la UPN

Juan Pablo Méndez Pozos

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



Integración de TIC al campo educativo: retos para la formación docente

Laura Sánchez Rosete (coordinadora)

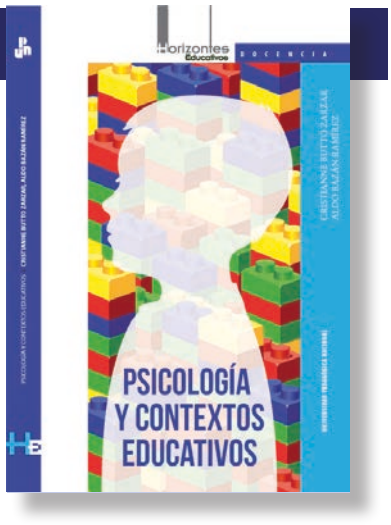
La incorporación de las TIC al área de la educación representa un campo de investigación muy fértil y amplio. Los artículos que aquí se exponen son el producto de las indagaciones empíricas y reflexivas de los autores que los suscriben. Por una parte se centra en cómo con la ayuda de estas tecnologías es posible lograr mejores niveles de comprensión en el aprendizaje de contenidos específicos, la matemática, en particular, y cómo formar a los docentes para hacerlo efectivo.



Psicología y contextos educativos

Aldo Bazán Ramírez y Cristianne Butto (coordinadores)

Este libro representa una mirada autorreflexiva a partir de la interacción cotidiana con profesionales de diversas disciplinas, enraizada en los distintos procesos educativos. El interés de los autores en reunir una serie de trabajos realizados por psicólogos y educadores sobre variados temas de educación, estuvo inspirado por la necesidad de reflexión en torno a la supuesta independencia de la psicología educativa, como si fuera una materia al margen de la psicología en tanto disciplina científica social.



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

Lectura, escritura y democracia*

*Gregorio Hernández Zamora***
grehz@yahoo.com

VISIONES DE LA LECTURA

Para empezar, es complicado hablar al mismo tiempo de la lectura y de la escritura. Sabemos que son dos caras de la misma moneda, pero en México es fuerte la tendencia a hablar de la lectura más que de la escritura. Y aunque buena parte de este encuentro está dedicado a producir y compartir la escritura, comenzaré también en el lado de la lectura.

Lo primero es distinguir dos funciones centrales pero diferentes de la lectura: su función privada y su función pública. La función privada se refiere a la relación individual e íntima entre un lector y un texto: lo que le hace pensar, sentir o imaginar. En cambio, la función pública de la lectura tiene que ver con su potencial como práctica emancipadora y democratizadora. Veamos con más detenimiento cada una de estas funciones.

Por alguna razón, la función íntima prevalece como idea dominante entre maestros, promotores y fanáticos de la lectura. Es la visión, así mismo, de las campañas públicas en favor de la lectura. Desde esta concepción, leer "buenos libros" es importante y valioso porque éstos cultivan, enseñan valores, fomentan el amor por lo bello, amplían la visión del mundo y desarrollan la sensibilidad. En suma la lectura se ve como una experiencia íntima de enculturación, de consuelo, de relajación y de catarsis para el lector individual.

Sin duda ésta es una dimensión importante de la experiencia de leer. Pero no es la dimensión más ligada a la lucha y la participación democrática. Por ello, otras visiones enfocan

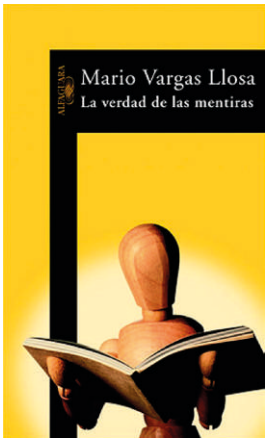
---

* Texto escrito para el Primer Encuentro Internacional de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad. Realizado los días 8, 9 y 10 de diciembre de 2011 en el Centro Escolar Morelos, Oaxaca, Oaxaca.

** Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Doctor en Lengua y Cultura Escrita por la Universidad de California en Berkeley, Estados Unidos.

la lectura y la escritura más bien como *prácticas públicas* que permiten a la gente crear, rechazar o resistir significados a través de la reflexión crítica alimentada por los textos, que ahora son impresos y digitales. En este sentido, leer se ve menos como un acto de goce y más como un medio para tomar conciencia sobre la vida y el mundo, lo cual puede, eventualmente, mover voluntades para intervenir y actuar de manera informada e imaginativa en la transformación de las realidades sociales. Esta es la visión teorizada y practicada por Paulo Freire y otros educadores críticos, y su objetivo central es la apropiación de la lengua hablada y escrita como herramientas para pensar y actuar en el mundo.

Pienso que ambas dimensiones de la lectura tienen consecuencias prácticas importantes. Leemos, a veces, para escapar de una realidad dolorosa o asfixiante mediante la imaginación y la ensoñación. Pero leemos también, otras veces, para entender y actuar de lleno en esa realidad. Con frecuencia se pierden de vista o se confunden ambas perspectivas, y hay quienes todavía las tratan como posturas antagónicas: o se lee literatura de ficción y entonces uno se evade de la realidad, o se leen textos realistas que mueven a la acción. Ahora pienso que es posible, aunque no fácil, conciliar ambas perspectivas. Detengámonos un poco en esto.



A Mario Vargas Llosa le dieron el Premio Nobel en 2010 "por su cartografía de las estructuras del poder y sus imágenes mordaces de la resistencia del individuo,

Existen dos funciones centrales de la lectura: su función privada y su función pública. La primera se refiere a la relación individual e íntima entre un lector y un texto. La segunda se refiere a su potencial como práctica emancipadora y democratizadora. Usualmente se pierde de vista esta distinción y hay quienes tratan dichas funciones como antagónicas: o se lee literatura de ficción para evadirse de la realidad, o se leen textos realistas que mueven a la acción. El autor argumenta que es posible, aunque no fácil, conciliar ambas perspectivas.
Palabras clave: funciones privada y pública de la lectura, lectura y democracia, utopía y distopía, literatura distópica y democracia real, lenguaje y políticas de representación.

There are two central functions of reading: private and public. The first is referred to the individual and intimate relationship between a reader and a text. The second relates to its potential as an emancipatory and democratizing practice. Often we lose sight of this distinction and there are those who take such functions as antagonistic: reading fiction to escape from reality, or reading nonfiction texts that prompt to action. The author argues that it is possible, though not easy, to reconcile the two perspectives.

su rebelión y su derrota" (Rodríguez, 2010). ¿Cómo puede la literatura de ficción retratar las estructuras de poder y las acciones de resistencia? Cuando a Vargas Llosa le preguntaron si lo que se dice en las novelas es "verdad", él escribió un libro titulado: *La verdad de las mentiras* (2002), donde se pregunta por qué justo las instituciones más retrógradas, como la Santa Inquisición, prohibieron siempre la literatura de ficción. Quizás, dice él, se debe a que justo los inquisidores entendieron bien "la naturaleza de la ficción y su propensión sediciosa" (Vargas Llosa, 2002, p. 16), y después agrega:

> Las novelas mienten, pero esa es sólo una parte de la historia… Los hombres no están contentos con su suerte y casi todos –ricos o pobres, geniales o mediocres, célebres u obscuros– quisieran una vida distinta de la que llevan. Para aplacar –tramposamente– ese apetito nacieron las ficciones. Ellas se escriben y se leen para que los seres humanos tengan las vidas que no se resignan a no tener. En el embrión de toda novela bulle una inconformidad, late un deseo insatisfecho... No se escriben novelas para contar la vida, sino para transformarla… En el corazón de todas ellas llamea una protesta (16-17, 22).

DEMOCRACIA COMO UTOPÍA Y COMO DISTOPÍA

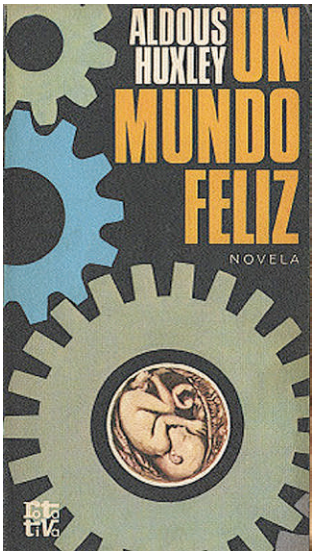
Demos ahora un salto al tema de la democracia. Para ello es preciso hacer una distinción entre democracia como concepto ideal y democracia como sistema real. Como concepto ideal, la democracia ha sido siempre una utopía de libertad e igualdad social, un lugar donde ya no hay amos y esclavos, o señores y siervos, sino ciudadanos libres de una comunidad de iguales llamada Estado-nación. Este ideal tiene detrás de sí una larga historia humana de segregación y explotación. Hagamos un breve recordatorio histórico. En los regímenes pre-democráticos no había ciudadanos sino castas: castas privilegiadas y castas subordinadas. Los sistemas de castas dividían a los miembros de la sociedad en categorías cerradas, fundadas en vínculos de carácter natural o divino. Su existencia se justificaba con la idea de que unos individuos nacen para servir a otros, que son desiguales e inferiores por naturaleza, y por lo tanto, que la existencia de grupos desiguales y jerarquizados es normal o "natural". Los sistemas de castas más conocidos han sido las sociedades esclavistas (desde la antigua Grecia hasta el esclavismo en Estados Unidos), las sociedades despóticas en Asia y en la América precolombina (por ejemplo, Egipto, Persia, China, México y Perú). La India es el ejemplo de una sociedad de castas que sobrevive hasta el presente (Córdova 1976, p. 214).



En el caso particular de México, en tiempos de la Colonia española (1521-1821) se instituyó una división de la población en tres grandes castas: españoles (nacidos en España), criollos (hijos de españoles nacidos en la Nueva España) y los demás. Estos últimos, es decir los mexicanos no europeos (indígenas, mestizos, negros, mulatos, etcétera), fueron clasificados en un sistema de sub-castas, para segregarlos aún más de

las castas dominantes de los españoles y criollos, y justificar su explotación. Por tres siglos a los indígenas y mestizos se les educó para aceptar que su papel en la llamada Nueva España era *callar y obedecer*, no pensar, ni hablar, ni hacer preguntas, ni leer, ni escribir; justo los atributos de un ciudadano libre, letrado y educado en una sociedad democrática. Tanto las guerras de independencia como las revoluciones sociales en los siglos XIX y XX, buscaron desmantelar los sistemas de castas e instaurar regímenes democráticos.

¿Qué fue de estas democracias? Como sistema real, la democracia se convirtió en un orden sociopolítico tan distante del ideal, tan irreal en verdad, que para entenderlo y describirlo es preciso recurrir a la literatura de ficción. Especialmente la literatura distópica[1] y las películas basadas en este género nos resultan útiles para tal fin. Este tipo de obras planteó desde inicios del siglo XX una serie de visiones futuristas de la sociedad. Resulta sorprendente, sin embargo, que la democracia real que vivimos en pleno siglo XXI se parece más a las distopías de la literatura de ficción que a la utopía que imaginaron los teóricos y políticos revolucionarios. Me refiero aquí a novelas y películas como *Un mundo feliz* (Huxley, 1996), *1984* (Orwell, 1993), *Farenheit 451* (Bradbury, 1974), *Matrix* (Wachowski, 1999) o *El precio del mañana* (Niccol, 2011), cuyas visiones de futuro representan en forma alegórica, como afirma Vargas Llosa, realidades y experiencias que bien podemos identificar en la vida real. Creo que obras como éstas son indispensables para entender y dialogar sobre nuestra democracia real, que dejó de ser un ideal y se vive más bien con decepción y desesperanza. Veamos en concreto cómo pintan la sociedad futura –o sea la actual– algunas de estas obras.

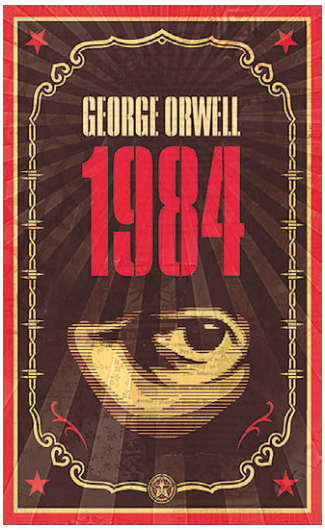


En *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley (1932), los seres humanos son cultivados en fábricas donde se les condiciona genéticamente para pertenecer a una de las cinco castas de la sociedad, llamadas alfa, beta, gama, delta y épsilon. Los alfas están destinados a ser los líderes y son, por ello, los más altos, los mejor parecidos y los más inteligentes. Cada una de las otras castas es condicionada para ser gradualmente menos capaz física e intelectualmente. Así, los betas son menos bonitos y menos capaces que los alfas; los gamas menos que los betas; y así hasta los epsilones, que son la casta inferior y son los más bajos de estatura, los más oscuros de piel, los menos inteligentes y los que están destinados a realizar trabajos de servidumbre. Sin embargo, en este mundo la guerra y la pobreza han sido erradicadas y todos son permanentemente felices, pero si en algún momento sienten dudas o angustia, basta tomar una pastillita de soma para devolverles la felicidad.

Otra obra clásica, *1984*, de George Orwell (1949), anticipa una sociedad totalitaria donde el gobierno vigila y controla todo por medio de cámaras y micrófonos ocultos en todas partes, así como a

[1] El tema central de la literatura distópica son las distopías. Una distopía es una sociedad ficticia en muchas formas terrible e indeseable. Es lo opuesto a utopía. Las sociedades distópicas aparecen en muchas obras de ficción, particularmente en novelas y películas futuristas, y se caracterizan por la deshumanización, la decadencia social y el dominio de gobiernos totalitarios. Un gobierno totalitario es aquel que busca controlar todo lo que la gente hace, piensa y cree, incluso en su vida privada: con quiénes se reúne, de qué hablan, etcétera.

través de pantallas que muestran la mirada constante del líder máximo, denominado el Gran Hermano o *Big Brother*.



El gobierno tiene un Ministerio de la Verdad (Miniver), encargado de destruir documentos históricos y reescribir la historia; un Ministerio de la Paz (Minipax), que se encarga de hacer una guerra permanente; un Ministerio del Amor (Minimor), responsable de castigar y torturar a los disidentes; y un Ministerio de la Abundancia (Minindancia), cuya tarea es garantizar que la población viva al borde de la subsistencia. No se permite que la gente apague la televisión nunca, de modo que permanentemente se les llena la cabeza con propaganda oficial. Pensar ideas rebeldes es incluso ilegal. De hecho, pensar es el peor de los crímenes, y para combatirlo existe una policía del pensamiento.

Finalmente, la reciente película *El precio del mañana* (Niccol, 2011), se ubica a fines del siglo XXI, cuando el tiempo ha reemplazado al dinero como moneda de cambio. A los 25 años las personas dejan de envejecer y a cada uno se le da un año más de vida, el cual se registra en un reloj integrado en el brazo. Con ese año deben pagar lo que comen, la renta y sus deudas. Igual que en *Un mundo feliz*, la sociedad está dividida en castas, pero éstas están separadas geográficamente en círculos concéntricos delimitados por murallas y puertas de acceso. En la zona centro vive la élite, gente casi inmortal pues dispone de millones de años de tiempo en sus relojes. El círculo más externo es el gueto, donde viven las masas empobrecidas y hacinadas, que han gastado su año de tiempo y tienen que salir cada día a ganarse a como dé lugar algunas horas de tiempo extra. Viven literalmente al día y quienes no logran recargar su reloj, mueren al agotarse el último segundo.



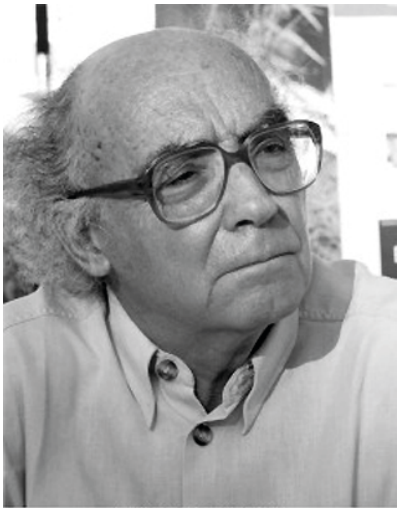


Hasta aquí mi reseña de algunas historias distópicas. ¿No es sorprendente el parecido entre estas obras de ficción y el capitalismo global en que hoy vivimos? Estas obras anticiparon un mundo donde la guerra y el temor serían constantes; un mundo donde cada conversación y cada pensamiento serían monitoreados y todo disidente sería brutalmente castigado; un mundo donde la población sería sumisa, ya sea por miedo o por seducción mediática, y estaría más preocupada por trivialidades y chismes que por la verdad y la información. En resumen, todas estas historias anticiparon un mundo totalitario donde lejos de haber libertad e igualdad, reinaría la polarización

extrema entre castas económicas y raciales, segregadas entre sí, y con roles, privilegios y territorios bien delimitados y apartados.

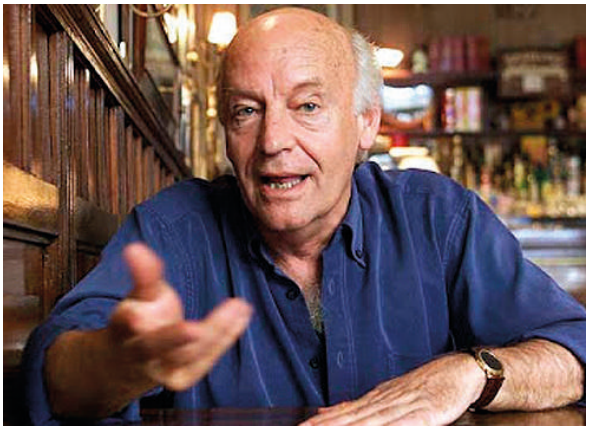
LECTURA, ESCRITURA Y DEMOCRACIA

Salgamos ahora de la literatura de ficción y entremos al mundo real. Lo primero es recordar las palabras de otro Premio Nobel de literatura, José Saramago, quien sentenció que "el poder real es económico, entonces no tiene sentido hablar de democracia" (Excelsior, 2012). Si Saramago está en lo correcto, ¿para qué, entonces, incitar a leer y escribir en un mundo donde no tiene sentido siquiera hablar de democracia y el futuro previsible parece desolador?





Para contestar esta pregunta es indispensable, a mi juicio, borrar las fronteras entre realidad y ficción. Y es aquí donde entra la palabra *utopía*, el lugar que no existe pero que simboliza el objeto sublime que deseamos perseguir y, por lo mismo, nos hace desear vivir. Tanto en la vida íntima como en la vida social necesitamos utopías, porque éstas simbolizan un destino al que quisiéramos llegar aunque nunca lo alcancemos. Pero es Eduardo Galeano, otro gran escritor, quien expresa mejor esta luminosa idea: "La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso: sirve para caminar" (Galeano, 2011).

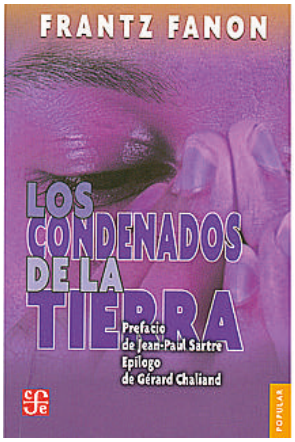


Leer, escribir, hablar y pensar sirve, entonces, para inventar y diseminar utopías que nos muevan a andar. Utopías globales o locales; utopías económicas o educativas; utopías individuales o colectivas; grandes o pequeñas utopías que nos guíen y nos animen al andar. Y aquí me parece que el trabajo de las redes autónomas de maestros, como la Red LEO de Oaxaca, o la Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, son justo un ejemplo de utopías educativas encarnadas en gente y acciones vivas. No es casual, por ello, que el trabajo de estas redes gire en torno a la lectura y la escritura.



Pero hay otra respuesta a la pregunta de si tiene sentido leer y escribir en un mundo formalmente democrático pero realmente distópico. Los pensadores anticoloniales lo han sabido desde siempre: la princi-

pal arma de la dominación colonial es la imposición de una imagen devaluada sobre los colonizados. Así lo entendieron Frantz Fanon, Paulo Freire y muchos otros pensadores anticoloniales. Por eso han planteado ellos que para que un pueblo se libere, lo primero que necesita es purgarse de la autoimagen despectiva que le han impuesto. Y no hay forma de hacer esto si los sujetos marginados, excluidos o colonizados no toman la palabra para hablar por sí mismos, para construir sus propias representaciones de sí mismos y rechazar las representaciones denigrantes que les vienen de fuera.



El mundo de la educación es una de las principales arenas donde se libra esta batalla por modificar la autoimagen. Y no solo al propiciar que los alumnos se apropien de la palabra hablada y escrita como medio de expresión y afirmación de su cultura e identidad. La batalla tiene un escenario crucial entre los propios docentes. De aquí la importancia fundamental del trabajo de las redes autónomas de maestros. Porque ellos están precisamente recurriendo a la escritura para narrarse a sí mismos, y al hacerlo se están construyendo y reconstruyendo como seres pensantes y sujetos de su propia palabra. Hasta ahora no lo han planteado explícitamente, pero al producir y socializar sus propias historias escritas, los maestros de estas redes están rechazando y resistiendo la visión humillante de sí mismos que por décadas les ha presentado el discurso y la historia oficial de la educación. No sé si lo han notado, pero en los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ya sea donde se cuenta la historia de la educación, o donde se definen cambios curriculares, los maestros de carne y hueso simplemente no figuran. Quienes han hecho el trabajo educativo en las escuelas es como si no existieran en los documentos oficiales. Revisen, si alguien tiene duda, las más de 600 páginas del reciente documento de articulación de la educación básica en México (SEP, 2011). ¿Se menciona alguna vez el trabajo pedagógico de más de 20 años de estas redes de maestros en varios estados de la República? ¿Se mencionan los nombres de los iniciadores y guías intelectuales de este tipo de iniciativas educativas? ¿Se hace alusión a sus voces, sus relatos o sus prácticas educativas?

Obviamente no. Y, como lo ha expresado con claridad Charles Taylor (2009) en su famoso ensayo sobre el multiculturalismo y las políticas de reconocimiento, la exclusión de ciertas voces, de ciertas razas, de ciertas culturas, o de ciertos sujetos de la historia y los textos oficiales, es parte de las estrategias para afirmar la hegemonía de unos mediante la inculcación de una imagen de inferioridad sobre los otros. ¿Y qué mejor forma de inculcar una visión humillante e inferiorizante que ni siquiera reconocer que *existen*, que están ahí, que piensan y hacen cosas por sí mismos, y que esas cosas tienen valor?



Frente a esta historia manufacturada por las élites políticas, económicas e incluso por ciertas élites académicas, el uso de la escritura y la lectura por parte de las redes autónomas de maestros cobra una importancia capital, pues el reconocimiento de la propia dignidad y valía no es solo una cuestión de cortesía; es una necesidad humana vital. Esto se debe, como lo explica Taylor, a que:

> Nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste… y así un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo (Taylor, 2009, pp. 53-54).

Justo para construir imágenes más dignas de nosotros mismos, es algo para lo que sirve leer y escribir, incluso y precisamente en esta democracia real donde las élites afirman cada día su condición de casta superior, inteligente y elegante, como los alfas de *Un mundo feliz*, mientras ellos mismos deciden cómo organizar la economía, la educación, y hasta las representaciones sociales para que las mayorías permanezcan en el lugar de los epsilones de Huxley, o sea, como castas inferiores destinadas callar y obedecer, no a pensar, hablar, leer, ni mucho menos a escribir para definirse a sí mismas como seres dignos, pensantes y creativos.

Es claro que para la alta burocracia de la SEP, lo mismo que para las élites económicas y académicas, las definiciones y decisiones sobre qué se debe enseñar y aprender en nuestras escuelas, qué significa ser maestro hoy día, y cómo regular y evaluar el trabajo de los maestros, deben ser tomadas únicamente por sujetos "alfa", autodenominados "expertos", como si toda la inteligencia, la creatividad y la valía proviniese solo de ellos... Nada más falso. Pero hace falta que los epsilones tomen la palabra y hablen por sí mismos para hacerse valer. Para eso también sirve leer y escribir en este mundo distópico. @

REFERENCIAS

Libros

Bradbury, R. (1974). *Fahrenheit 451.* Barcelona, España: Plaza y Janés.

Córdova, A. (1976). *Sociedad y Estado en el mundo moderno*. México: Grijalbo.

Huxley, A. (1996). *Un mundo feliz*. México: Editorial Época.

Orwell, G. (1993). *1984*. Barcelona, España: RBA Ediciones.

Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y "La política del reconocimiento"*. México: FCE.

Vargas Llosa, M. (2002). *La verdad de las mentiras*. Madrid, España: Punto de Lectura.

Periódicos

Excelsior (junio 18, 2012). Las frases de José Saramago que todos deben leer. Recuperado de *http://www.excelsior.com.mx/2012/06/18/comunidad/841998*

Rodríguez, J. (octubre 7, 2010). Mario Vargas Llosa, Premio Nobel de literatura. *El País*. Recuperado de *http://cultura.elpais.com/cultura/2010/10/07/actualidad/1286402403_850215.html*

Otras fuentes

Galeano, E. (2011). ¿Para qué sirve la utopía? En *Singulars* [serie de TV], 23/may/2011. Barcelona: 3 Televisio de Catalunya. Recuperado de *http://www.tv3.cat/videos/3541530/Eduardo-Galeano*

Niccol, A. (director) (2011). *El precio del mañana* (título original: *In time*) [DVD].

SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: *http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/acuerdos/acuerdo_592.pdf*

Wachowski, A. y Wachowski, L. (directores) (1999). *The matrix* [DVD].

¿Qué dibujan los niños de 2 años?

*Clotilde Juárez-Hernández**
cjuarezh@yahoo.com
*Fernando Salinas-Quiroz**
fsalinas@upn.mx

PROPÓSITO

Con esta comunicación intentamos compartir con los educadores de inicial y los docentes de básica nuestros hallazgos sobre las categorías de las representaciones gráficas de los dibujos producidos por niños de 2 años de estancias infantiles, cuando les dimos lápiz y papel y les pedimos "dibuja a tu familia".

PERSPECTIVA TEÓRICA

Nuestro trabajo se basa en la teoría evolutiva y constructivista del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, interesado en comprender cómo es que a través de nuestra interacción con los objetos externos e internos construimos el conocimiento; es decir, *¿cómo es que pasamos de un menor a un mayor conocimiento?*, para lo cual exploró el pensamiento de los niños mediante pruebas para analizar sus respuestas, centrándose fundamentalmente en las *erróneas,* ya que se dio cuenta de que éstas permiten inferir y comprender tanto *el origen* como *el proceso evolutivo* de las distintas nociones y creencias de los niños.

MÉTODO

Los padres de 54 niños y 66 niñas de 24 a 35 meses de edad de estancias infantiles del DIF nacional en el DF, nos autorizaron trabajar con sus hijos. Considerando que el lenguaje verbal

* Profesores-investigadores de la modalidad escolarizada del programa de la Licenciatura en Psicología Educativa y miembros del Cuerpo académico Desarrollo y aprendizaje de la infancia y la adolescencia del Área Académica 3 de la Unidad Ajusco de la UPN.

de estos niños es limitado aún para expresar claramente sus ideas, exploramos sus capacidades cognitivas y sociales mediante una *escala* que les plantea consignas para resolver situaciones problemáticas, sin necesariamente requerir de una respuesta verbal, por ejemplo: "…con lápiz y papel dibuja a tu familia". Esta consigna ofrece a cada niño la oportunidad de expresarse gráficamente, mediante su acción de dibujar, desplegando su capacidad de proyectar sobre una pantalla blanca la representación mental de su idea de familia. Medimos su acción de dibujar calificando su dibujo del 1 al 4, el 1 es la calificación más baja; el 4, la más alta.

ANÁLISIS Y CLASIFICACIÓN DE LOS DIBUJOS

Analizamos y calificamos los 120 dibujos, considerando a cada *respuesta como producto* y *como proceso.* La respuesta es producto del desarrollo y aprendizaje que hacen al niño *capaz de elaborar un dibujo.* La respuesta es también evidencia del proceso de desarrollo de la capacidad de dibujar, es decir, *cómo hace su dibujo*. La acción de dibujar no se reduce a una simple respuesta motora de manipular un lápiz sobre papel, sino implica realizar acciones mentales empleando los recursos cognitivos con los que el niño cuenta.

Descubrimos *patrones* que comprenden diversas variables: *a) elementos gráficos*: líneas rectas y curvas; *b) recursos instrumentales*: manejo del lápiz para modular la intensidad del trazo y uso de la hoja de papel para disponer del espacio; *c) acciones mentales*: orientación, intención, anticipación, integración, estrategia, comunicación y coordinación de variables.

Según los patrones, clasificamos las representaciones gráficas de los dibujos en cuatro grandes categorías denominadas: i) *inconexa,* ii) *perseverante,* iii) *combinada* y iv) *integrada*. Probamos la confiabilidad de esta clasificación mediante el jueceo independiente realizado por cuatro psicólogos expertos en desarrollo infantil y dos estudiantes de psicología educativa. Estadísticamente, el índice de confiabilidad es de 95%. A continuación describimos las cuatro categorías.

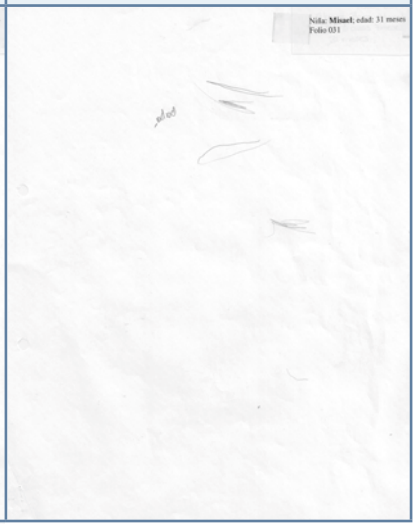
Aplicamos la Escala de Capacidades Cognitivas y Sociales (UPN, 2012) a 120 niños de 2 años, atendidos en estancias infantiles del Programa Nacional del DIF en el Distrito Federal. En uno de los reactivos les dimos lápiz y papel y les pedimos "dibuja a tu familia". Analizamos la producción gráfica de cada niño cualitativamente. Descubrimos cuatro patrones según las características gráficas predominantes, con lo que logramos clasificar los dibujos en cuatro grandes categorías. Probamos la confiabilidad de nuestra calificación y clasificación mediante jueceo independiente y obtuvimos un índice de 95%. Los resultados indican que los niños de 2 años son capaces de dibujar a su familia de acuerdo con su nivel de comprensión de la noción de familia y de los recursos cognitivos con los que cuentan. Las categorías según el patrón de la representación gráfica de los dibujos las denominamos: i) *inconexa* (n= 29); ii) *perseverante* (n= 37); iii) *combinada* (n= 44); iv) *integrada* (n=10).



We applied the Cognitive and Social Abilities Scale (UPN, 2012) to 120 two-years-old children, nursed in Daycare facilities of the National DIF Program in Mexico City. In one of the items, we gave them a pencil and paper and asked "draw your family". The graphical output of each child was qualitatively analyzed. We found four patterns as dominant graphic features, and rated the drawings in four major categories. We tested the reliability of our rating and classification by an independent judging, earning a 95% rate. The results indicate that two year olds are able to "draw their family" according to their level of understanding of the notion of family and the cognitive resources at their disposal. We named the categories according to the pattern of the graphic representation of the drawings: i) *disconnected* (n = 29), ii) *persistent* (n = 37), iii) *combination* (n = 44) and iv) *integrated* (n = 10).

CATEGORIZACIÓN DE LOS DIBUJOS

i) Representación gráfica inconexa. En las 29 representaciones gráficas de esta categoría predominan uno o varios elementos gráficos como líneas rectas o zig-zag que están separados, aislados, inconexos y sin una *gestalt,* por estas características no se trata de un dibujo propiamente dicho. Además, el uso de la hoja de papel es limitado, pues se utiliza un espacio restringido ya sea hacia los extremos o hacia las esquinas, dejando vacía la mayor parte de la hoja. Pareciera que el niño a través de su trazo solo tratara de probar "si el lápiz escribe algo". Véanse los dibujos de Samanta, Renata y Misael.

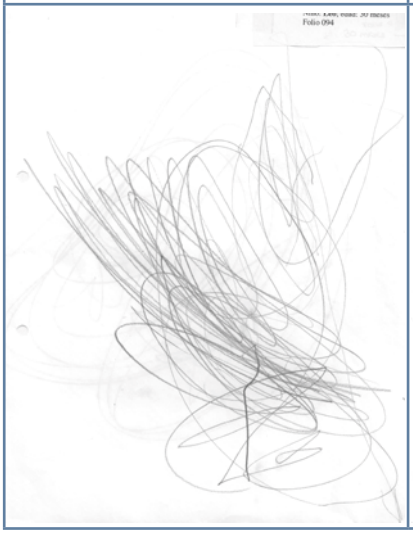
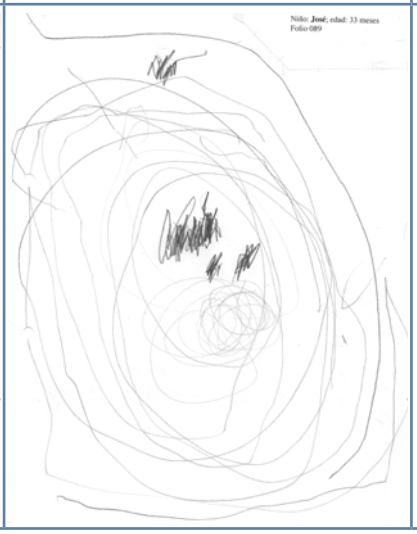
i. Representación gráfica inconexa (n= 29)		
Niña: *Samanta;* edad: 29 meses; folio 002	Niña: *Renata;* edad: 30 meses; folio 027	Niño: *Misael;* edad: 31 meses; folio 031
		

ii) Representación gráfica perseverante. En los 37 dibujos de esta categoría el niño produce de manera perseverante muchas líneas conectadas entre sí, como si siguiera el patrón del movimiento continuo de ida y vuelta de un péndulo que gráficamente se visualiza como el "registro de un sismógrafo", trazado con firmeza, intensidad y reiteración, lo que denota una intención comunicativa incipiente a través de la cual el niño pareciera que se prueba a sí mismo como "soy capaz de utilizar el lápiz y el papel para producir objetos parciales, sencillos y unidimensionales". Véanse los dibujos de Melisa, Andrea y Alan.

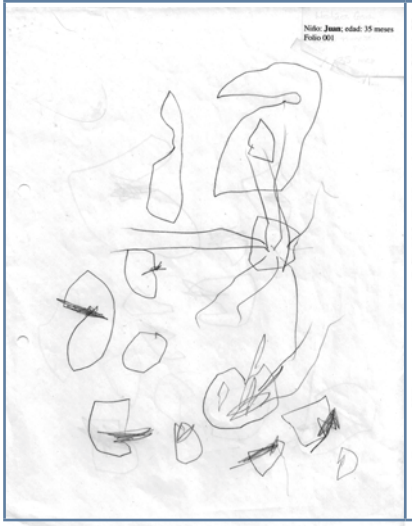
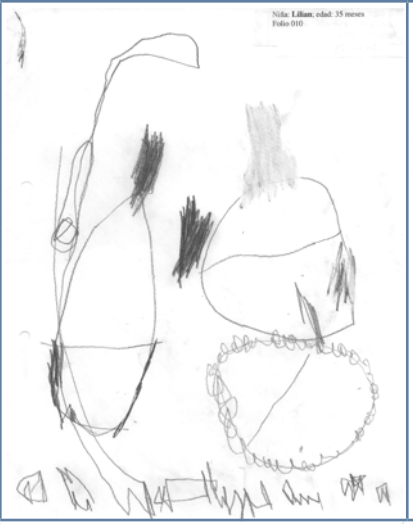


ii. Representación gráfica perseverante (n= 37)		
Niña: *Melisa;* edad: 32 meses; folio: 011	Niña: *Andrea;* edad: 32 meses; folio: 124	Niño: *Alan;* edad: 31 meses; folio: 068
		

iii) Representación gráfica combinada. En los 44 dibujos clasificados en esta categoría se observa que la mayoría de los niños utiliza la línea recta, pero gradualmente introduce la línea curva con la intención de hacer círculos: pareciera una transición en la que es capaz de coordinar los dos elementos gráficos. Identificamos un patrón predominante de movimientos reiterados de ida y vuelta, pero ahora en un sentido circular, más amplios y libres, con la intención de hacer cierres con círculos que abarcan casi la totalidad de la hoja. En esta transición el niño es "capaz de producir objetos totales, complejos y bidimensionales". Véanse los dibujos de Leo, José y Gael.

iii. Representación gráfica combinada (n= 44)		
Niño: *Leo;* edad: 30 meses; folio: 094	Niño: *José;* edad: 33 meses; folio: 089	Niño: *Gael;* edad: 25 meses; folio: 057
		

iv) Representación gráfica integrada. En los 10 dibujos de esta categoría se produce una representación gráfica que sigue un patrón: la intención de integrar elementos gráficos formando figuras más complejas con un sentido; la anticipación del producto resultante; la planeación del uso del espacio y la estrategia de qué y cómo lo quiere hacer. Pareciera que ahora ya es "capaz de producir objetos totales, complejos y tridimensionales más próximos a una noción convencional de familia". Véanse los dibujos de Juan, Lilián y Enrique.

iv. Representación gráfica integrada (n= 10)		
Niño: *Juan;* edad: 35 meses; folio: 001	Niña: *Lilián;* edad: 35 meses; folio: 010	Niño: *Enrique;* edad: 34 meses; folio: 021
		



CONCLUSIONES

1. Los 120 niños de estancias infantiles del DIF en el DF que evaluamos, producen una representación gráfica como respuesta a la consigna: *"[…] con lápiz y papel dibuja tu familia"*.

2. No todos los niños, sin embargo, son capaces de producir un dibujo que responda a la idea convencional de familia.

3. Descubrimos que todas las representaciones gráficas responden a un patrón específico correspondiente a una de las cuatro categorías.

4. La complejidad creciente de cada patrón denota una tendencia evolutiva en la capacidad de producir las representaciones gráficas de los dibujos.

5. La representación gráfica del dibujo tiene una función comunicativa para expresar, sin palabras, el nivel de desarrollo de la capacidad del niño que depende de los recursos cognitivos con los que cuenta.

6. Casi un tercio de los niños es capaz de producir un patrón con representaciones gráficas combinadas (categoría iii), lo que da la pauta para suponer que los niños antes de los 3 años pasan por una transición en la que combinan líneas mediante movimientos circulares y cadenciosos de ida y vuelta trazando figuras totales, complejas y bidimensionales.

[…] las representaciones gráficas del dibujo muestran el camino evolutivo por el que transitan los niños de 2 a 3 años en su proceso de construcción de la noción de familia



IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Creemos que nuestros hallazgos son útiles dentro del campo educativo, por ejemplo, los patrones identificados en las cuatro categorías de las representaciones gráficas del dibujo muestran el camino evolutivo por el que transitan los niños de 2 a 3 años en su proceso de construcción de la noción de familia. Estos datos apoyan la expectativa sobre la capacidad constructiva de los niños de esta edad, así mismo, permite comprender el nivel diferenciado en la construcción de los conceptos y la producción de las representaciones gráficas, pues para un educador y un docente puede ser un valioso recurso para su planeación educativa asociada a la tarea de trabajar la lengua escrita o el lenguaje artístico.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecemos a nuestros compañeros: Alejandro Delgado y Germán Pérez; Lilián del Valle y Nicolás Tlalpachícatl; así como a nuestros alumnos Raúl García y Gabriela Pérez, por su valiosa colaboración como jueces independientes que en parejas calificaron los dibujos con el fin de validar nuestra categorización. @

REFERENCIAS

Juárez-Hernández, M. C., Del Valle, L., Delgado, A., Pérez, G., Tlalpachícatl, N. y Salinas- Quiroz, F. (2012). *Escala de Capacidades Cognitivas y Sociales para Niños de 2 años* (en preparación). México: UPN.

La importancia de caracterizar la primera infancia

*Alejandro Octavio Delgado Caballero**
alodeca@yahoo.com.mx
*Lilián del Valle Chauvet**
ldelvalle14@yahoo.com.mx
*María Clotilde Juárez Hernández**
cjuarezh@yahoo.com
*Germán Pérez Estrada**
gtopil@yahoo.com.mx
*Fernando Salinas-Quiroz**
fsalinas@upn.mx
*Nicolás Tlalpachícatl Cruz**
ntlalpachicatl@upn.mx

La forma en que una sociedad entiende o conceptualiza determinada etapa de la vida del ser humano, guía las pautas de acción para emprender modelos de atención, incluso políticas y leyes que promuevan y garanticen los recursos necesarios para un óptimo desarrollo de la persona. En este sentido, la primera infancia ha sido foco de atención y prioridad para muchos países en los últimos años por ser considerada una fase crucial en el desarrollo y el aprendizaje humano (UNICEF, 2010).

Definir las etapas del desarrollo no es una cuestión simple; por varios años se ha debatido hasta qué grado son constructos socioculturales más que un mero aspecto biológico determinado por la edad. Cada cultura asigna los roles que espera de sus integrantes y de la misma manera establece sus derechos y obligaciones.

Por ejemplo, David Brooks (citado en Erickson, 2008) ha causado cierto revuelo al referirse a la "odisea" como una etapa intermedia entre la adolescencia y la edad adulta. Brooks señala que anteriormente la organización de la estructura social del siglo XIX y el siglo XX, promovía que sus integrantes entre los 18 y los 23 años empezaran una relación de pareja, tuvieran hijos y comenzaran a trabajar, con lo que se entraba a la edad adulta. Sin embargo, cada vez un mayor número de jóvenes de entre 20 y 30 años de las ciudades sigue menos estas convenciones, pues no tienen una relación de pareja estable o hijos, pero son económicamente activos e independientes. Así, Brooks señala que las etapas de desarrollo humano son al menos

* Profesores-investigadores pertenecientes al Cuerpo académico Desarrollo y aprendizaje de la infancia y la adolescencia del Área Académica 3 de la Unidad Ajusco de la UPN.

seis: infancia, adolescencia, odisea, madurez, jubilación activa y vejez.

¿Eso significa que las etapas se establecen socialmente?, ¿son un producto de la reflexión de teóricos?, o ¿predomina en ellas un aspecto biológico determinado por la edad?, ¿qué es entonces lo que entendemos por infancia? ¿Por qué es importante realizar una conceptualización de esta etapa?

Cada sociedad, cada contexto histórico, responde de manera diferente a la atención que les asignará a sus integrantes, a cómo los valoriza, qué papel, derechos, responsabilidades o incluso perjuicios o maleficios les atribuye de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentren.

Por lo anterior, el presente trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre lo que significa la primera infancia en nuestro país. Para lograrlo se hace necesario un recorrido histórico de la visión que se ha tenido de los niños, la forma en que se ha estudiado la infancia, los aspectos neurológicos, genéticos y ambientales involucrados, así como los acuerdos internacionales que han llevado a brindar mejor atención y educación a esta etapa.

Para iniciar, se hace evidente que a lo largo de la historia, por lo menos de Occidente, se ha tratado de establecer cuáles son las fases por las que atraviesa el ser humano sobre todo con fines educativos. En ese sentido lo que hoy entendemos por infancia ha sufrido diversas transformaciones. Es decir, en otro momento de la historia humana, la infancia no representó un periodo tan importante del desarrollo, y se promovían un mayor número de acciones una vez que la persona era capaz de integrarse, por ejemplo, a la escuela o al trabajo productivo.

Haciendo un recorrido histórico se puede señalar que en la antigua Grecia, Aristóteles manifestó la idea de que hasta los 2 años los niños deberían ser "endurecidos" al acostumbrarlos a las dificultades de la vida; posteriormente, hasta los 5 años, no se les debería involucrar en los trabajos, pero sí en actividades que promovieran su desarrollo físico. En Roma se impulsó la idea de que la educación comenzara a la edad de 7 años, con lo que se le restaba importancia a las primeras etapas de vida (Mause, 1982).

La primera infancia ha sido el foco de atención y un tema prioritario para muchos países en años recientes debido a que se considera una fase crucial en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los seres humanos. Sin embargo, no siempre ha sido así, a lo largo de la historia de las sociedades occidentales, los niños de menos de 5 años han constituido un grupo vulnerable y muchas veces invisible. De ahí la importancia de caracterizar a la población de primera infancia para hacerla visible y de este modo asegurar que reciba cuidados de calidad.



Early childhood has been the focus of attention and priority for many countries in recent years because it is considered a crucial step in the development and learning of human beings. However, this has not always been so: throughout the history of Western societies, children under 5 years have been a vulnerable, often invisible sector. Hence the importance of characterizing early childhood population, of making it visible and thus ensuring that it receives a quality care.

Bajo este hecho no es de extrañar que el infanticidio haya sido práctica recurrente, ya sea por algún defecto físico, porque el niño no era reconocido por el padre o por falta de recursos para su manutención. Mause (1982) señala que entre más nos remontemos a los inicios de la historia del hombre más nos daremos cuenta de lo poco que eran valorados los niños y de los maltratos a los que eran sometidos.

Durante la Edad Media, en la que la educación era dirigida por la religión, se pretendía preparar a los niños para "servir a Dios"; se dejaba de lado la promoción de la actividad física en los niños, pues el cuerpo era considerado "fuente del pecado". El niño fue visto como un ser perverso que debe ser socializado y redimido a través del castigo y la disciplina. Además de que existía la idea de niños como adultos en miniatura o como homúnculos que aún no se habían desarrollado (Delval, 1995).

En este periodo los infantes eran poco valorados, la mortalidad entre los 0 y los 5 años era muy elevada debido a enfermedades, mala alimentación o cuidados inadecuados.

Incluso superando esta edad, a los niños se les incorporaba al trabajo: a los hombres se les asignaban tareas laboriosas y las mujeres solían ser entregadas como sirvientas. En muchos casos, si la familia no tenía recursos suficientes, los padres tenían el derecho a regalarlo, venderlo o abandonarlo.

En el Renacimiento, el interés por la infancia cobra cierto ímpetu, se considera importante educar a los niños desde etapas tempranas, sobre todo la madre es quien tiene esa obligación o, en dado caso, la responsabilidad recae en una institutriz. Esto se debe a ideas como las de los empiristas ingleses, por ejemplo John Locke, quienes consideraban que los niños no eran ni buenos ni malos, sino más bien que el recién nacido era una tábula rasa y lo que llegara a ser dependía en gran medida de sus experiencias.

Quizás uno de los pensadores más influyentes del siglo XVIII fue Jean-Jacques Rousseau, quien en su célebre libro *Emilio o de la educación,* propuso una visión nueva del niño hasta ese entonces: éste es bueno por naturaleza, es la sociedad quien llega a deformar o pervertir las buenas inclinaciones del niño. Bajo esta nueva concepción cobra una mayor importancia el cuidado del desarrollo infantil y la educación, la cual debe ser obligatoria y debe incluir a la mujer.

El pensamiento de que los niños pueden ser educados y que de esta educación dependerá su futuro en la sociedad, promovió nuevas ideas como la del *kindergarten* (escuela preescolar) propuesta por Froebel, quien señala que debiera existir una continuidad educativa entre escuela, hogar y comunidad, además de hacer hincapié en el juego infantil como promotor del desarrollo y la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos.

Se podría afirmar que el estudio científico del niño comienza hasta mediados del siglo XIX. Delval (1998) apunta a la teoría de la evolución de Darwin como un hecho que influyó sustancialmente para que esto ocurriera. En este sentido señala: "Para los evolucionistas del desarrollo tenía mucho interés, porque posibilitaba el origen de numerosas funciones y establece paralelismos con cómo habían sido en nuestros antepasados" (p. 61).

Otro factor importante fue el problema práctico que planteaba la crianza y la educación de los niños; este problema implicaba tratar de describir el desarrollo normal e identificar a aquellos niños que podían ser educados en las escuelas. A partir de ese momento son innumerables los trabajos científicos que se han escrito sobre el desarrollo infantil, como *El alma del niño* de Prayer (1889), *El desarrollo mental del niño y de la raza* de Baldwin (1895), *El desarrollo del lenguaje y el pensamiento del niño* de Ament (1899) o como los ya clásicos estudios realizados a comienzos del siglo XX por Freud, Bühler, Kofka, Wallon, Piaget o Vygotsky. Estos trabajos han modificado sustancialmente la idea que tenemos sobre el niño, la infancia y la importancia que tiene esta etapa en el desarrollo humano.

Pero, entonces, ¿por qué nos interesa tanto la infancia? Será acaso porque es el periodo de mayor

vulnerabilidad del ser humano, que sienta las bases para el futuro desarrollo del niño y que paradójicamente es la etapa de mayor flexibilidad.

Desde el ámbito científico, nos podemos preguntar ¿cómo es que se ha reconfigurado la mirada que tenemos sobre la primera infancia en los últimos años? Lo primero que habría que pensar es que la visión que se tenía del niño como un adulto "chiquito" también tuvo impacto en la ciencia, solo hasta hace poco se ha dejado de lado la creencia de que el niño nace con un cerebro completamente desarrollado; ahora se sabe que éste se continúa formando a lo largo de los primeros años y hay quien señala que termina su desarrollo hasta los 14 años (Luria, 1988 y 2005); además de que la plasticidad cerebral en las primeras etapas de crecimiento ha sido ampliamente documentada (Harvard Center on the Developing Child, 2010; Knudsen, Heckman, Cameron y Shonkoff, 2006, citados en Rebello, Yoshikawa y Boller, 2011).

Asimismo, se ha señalado que este periodo es crucial para que las personas desarrollen habilidades, conocimientos y estados emocionales óptimos, pues es en esta etapa cuando más conexiones neuronales se establecen, las cuales a su vez formarán la base para nuevos aprendizajes (Aboud, 2006; ACF, 2002; Pence, 2008; Woodhead y Oates, 2009; UNESCO, 2010, citados en Rebello, Yoshikawa y Boller, 2011; y Amar y Orozco, 2008).

Otra cuestión sobresaliente es que si bien el factor genético es importante en este periodo de la vida, lo son también las condiciones ambientales a las que el niño esté expuesto; de esta manera cobra importancia la crianza, la nutrición y la estimulación cognitiva para el niño. Por ejemplo, en el estudio realizado por Roisman y Fraley (2006), se propone que las variaciones en el contexto y en el cuidado materno tienen un impacto más significativo sobre el desarrollo infantil que las variaciones genéticas, esto lo afirmaron después de hacer un estudio longitudinal en gemelos durante los primeros 9 meses del desarrollo.

Otras investigaciones también proponen que durante este periodo la nutrición, la estimulación cognitiva y la crianza influyen fuertemente en el niño para desarrollar todo su potencial en cuanto a salud y capacidades cognitivas y socioemocionales (Young, 2002).

Bajo esta perspectiva habrá que pensar qué pasa entonces cuando un ser humano no cuenta con los recursos, ya no se diga óptimos, sino los mínimos durante sus primeros años de vida y cómo repercutirá eso en el resto de ella. En otras palabras, un gran porcentaje de aquellos niños que provienen de familias con bajos recursos económicos y emocionales, no podrán alcanzar todo su potencial







Desde el ámbito científico, nos podemos preguntar ¿cómo es que se ha reconfigurado la mirada que tenemos sobre la primera infancia en los últimos años?

en relación con su desarrollo físico, cognitivo y socioemocional.

También se puede abordar este periodo desde el punto de vista económico, pues existen trabajos de investigación que documentan la importancia de invertir en la primera infancia (Becker, 2009, y Schultz, 1961); además de que las acciones que se promueven en relación con las intervenciones en la infancia temprana, pueden ser un factor importante que ayude a disminuir la pobreza y lograr una mayor equidad económica (Engle *et al.,* 2007, y Ulkuer, 2006, citados en Rebello, Yoshikawa y Boller, 2011).

Desde el punto de vista de los derechos humanos mucho se ha discutido sobre la protección que se le ha de dar a la primera infancia. La mayoría de las sociedades y países concuerda con la importancia de protegerla. Es por esa razón que desde principios del siglo pasado se han llegado a acuerdos internacionales para asegurar la calidad de la infancia y en 1946 se crea el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Entre los diversos acuerdos internacionales que tratan de garantizar este hecho sobresalen:

- El artículo 25 de los Derechos Humanos firmado en 1948 por la ONU, que hace referencia al derecho que tiene todo niño de "cuidados y asistencias especiales".
- La Declaración sobre los Derechos del Niño, firmada en 1959, que reconoce el derecho a no ser discriminado y el derecho a tener un nombre y una nacionalidad. También consagra en la práctica los derechos de la infancia a la educación, a la atención de la salud y a la protección especial.
- En 1989, la ONU aprueba por unanimidad la Convención sobre los Derechos del Niño.
- En el año 2000, esta misma organización establece, dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, metas específicas relacionadas con la infancia, entre ellas la reducción de la mortalidad mundial de niños menores de 5 años en dos terceras partes, y el logro de la educación básica universal a lo largo del periodo comprendido entre 1990 y 2015 (UNICEF, 2008).

La UNICEF ha reiterado también en diversos documentos como, por ejemplo, *El estado de la infancia en el nuevo milenio* (UNICEF, 2004) que la atención, cuidado y educación de la primera infancia tienen consecuencias que se prolongan durante el resto de las vidas de los niños.

En el caso del Estado mexicano, éste se ha comprometido con prácticamente todos los acuerdos internacionales establecidos en torno a asegurar la protección y calidad de la infancia, e incluso en 2002 se estableció el Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia 2002-2010 en el que se retomaron como puntos prioritarios los Objetivos de Desarrollo del Milenio ya mencionados.

Respecto al Distrito Federal, en el año de 2003, se publicó la *Legislación, políticas públicas y situación de los derechos humanos de la infancia en el Distrito Federal: un análisis desde la convención de los derechos del niño,* que, como su nombre lo indica, está basada en la Convención de los Derechos de los Niños, y trata de garantizar, por lo menos legalmente, los derechos de una infancia que es compleja y que abarca diversas situaciones de riesgo como los niños de la calle, los niños en zonas marginadas y de extrema pobreza, los migrantes e indígenas de la Ciudad de México, por citar algunos casos (Red por los Derechos de la Infancia en México, 2003).

Sin embargo, más allá de los compromisos en papel, los datos de la UNICEF (2008) señalan que cada año mueren cerca de 10 millones de niños menores de 5 años de edad y más de 200 millones no desarrollan todo su potencial simplemente porque ni ellos ni sus cuidadores tienen las condiciones básicas para sobrevivir. Estas situaciones nos llevan a cuestionar la importancia de definir, caracterizar y atender a la primera infancia para garantizar la supervivencia,

un crecimiento saludable, evitar enfermedades y favorecer el pleno desarrollo cognitivo, lingüístico, emocional y social de los niños para que cuando crezcan puedan incorporarse mejor a la escuela y en un futuro más lejano ser miembros productivos de la sociedad. La Educación Para Todos promovida por la UNESCO (Cortés y Giacometti, 2010) hace énfasis en la importancia de una educación accesible en edades cada vez más tempranas.

Entonces, ¿qué entendemos por primera infancia?, ¿qué abarca?, ¿qué implica?, ¿quiénes están involucrados en ella?, ¿podríamos decir que la sociedad mexicana ya la tiene bien definida o que apenas la estamos conceptualizando? Y si es esto último, ¿cómo queremos caracterizarla?, ¿cómo queremos que sea? Debemos pensar en bebés y niños con todas sus necesidades cubiertas y en un contexto que les ayude a desarrollarse plenamente en todos los sentidos, y darle un papel prioritario a esta etapa como los cimientos de la vida posterior. No obstante, sabemos que en muchos casos esto no es así, que dependerá en gran medida de la valoración social que se le esté asignando a este periodo. Es el contexto social y cultural el que, como se ha mencionado, arropa, da sentido, promueve políticas y modelos de atención que permitan construir ambientes que favorezcan el desarrollo de todas las capacidades del niño.

Una atención de calidad de la primera infancia debiera asegurar la salud y la nutrición, además de considerar la importancia de tener un cuidador que cuente con características como el afecto, el idioma, la estimulación cognitiva, respuesta o enfoque de manejo del comportamiento, lo que a su vez garantiza la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo del infante y la educación que favorezca el desarrollo de habilidades, capacidades y conocimientos en un contexto de equidad y diversidad (Juárez-Hernández, Tlalpachícatl, Delgado, Pérez, Nashiki y Mateos, 2010; y Rebello, Yoshikawa y Boller, 2011).

Es preciso decir que equidad no es sinónimo de igualdad, porque justo no se trata de llevar el mismo modelo de atención a todos, sino de cubrir estos aspectos respetando las diferencias culturales e individuales. Un ejemplo ilustrador puede ser el de los niños con discapacidad que al igual que los demás niños requieren de atención, cuidado y educación, pero que al mismo tiempo éstos deben adecuarse a sus necesidades.

La calidad en la atención a la primera infancia está sujeta a la forma en que una sociedad, que atraviesa por un determinado contexto histórico, social y cultural, la entiende, le da importancia y la caracteriza, pues con ello se garantizan o no políticas y modelos que conllevan a la atención, el cuidado,



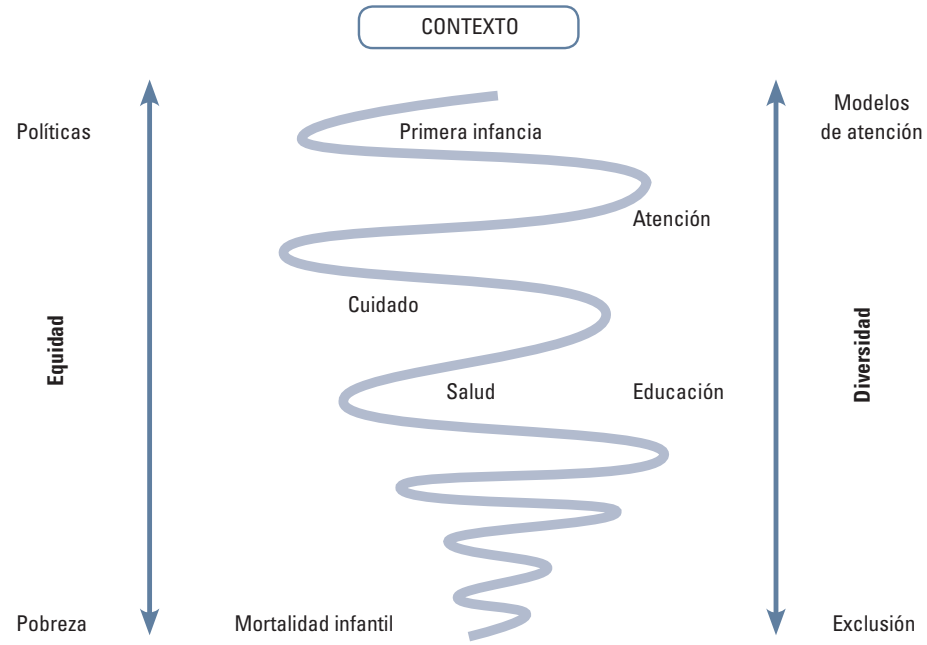




Una atención de calidad de la primera infancia debiera asegurar la salud y la nutrición, además de considerar la importancia de tener un cuidador que cuente con características como el afecto, el idioma, la estimulación cognitiva...

el acceso a cuestiones básicas como la salud o la educación, en un marco de equidad y respeto a la diversidad, en tanto que estos aspectos no estén, o estén presentes en menor medida, se genera un contexto en donde la pobreza, la exclusión y la mortalidad infantil tienen mayor cabida, como ha sucedido o sucede en varias sociedades y etapas de la humanidad, esto se ilustra a través de la figura 1.

Figura 1. Modelo de atención de calidad a la primera infancia



Adicionalmente, Rebello, Yoshikawa y Boller (2011) señalan que más allá de los programas educativos que puedan tener los países desarrollados, las dimensiones de la calidad de los programas para la primera infancia debieran incluir características como la atención al desarrollo cultural, las prácticas de crianza y las cuestiones de supervivencia (tanto en casos de desastre como en situaciones que no son desastres), la capacitación de los proveedores de servicios de salud y la combinación de crecimiento físico y las intervenciones psicosociales.

Si las etapas del desarrollo son en gran medida una mirada social, mientras no se focalice ni exista una concepción de lo que es la primera infancia, se continúe con una visión del niño como un adulto en "pequeño" o no se les conceptualice como sujetos de derecho, se niega a los individuos la oportunidad de establecer cimientos fuertes en ámbitos cognitivos, lingüísticos, sociales y emocionales que les permitan enfrentar de una mejor manera el futuro, ello sería como robarles su infancia, esto suele ocurrirle a los niños que tienen que trabajar desde edades muy tempranas o que no tienen la posibilidad de acceder a los servicios de salud, educación o incluso que no tienen quién vea por ellos en sus primeros años.

México cuenta con un número considerable de personas en esta etapa de desarrollo, en 2008 la población de niños de entre 0 y 8 años era de cerca de 17.5 millones, lo que representaba 16.5% de la población total y 47.5 % de la población infantil (REDIM, 2008). En los últimos años en el país se han llevado a cabo tareas que responden a los acuerdos in-

ternacionales, se han puesto en marcha acciones como el aumento de la creación de guarderías y estancias infantiles. Además, en el ciclo escolar 2005-2006 se decretó la obligatoriedad de la educación preescolar para las edades de 4 y 5, haciéndose extensiva para niños de 3 en el ciclo 2008-2009. Sin embargo, no en todos los casos las intenciones políticas se han convertido en acciones.

La caracterización de la primera infancia implica el hecho de que los integrantes de una comunidad o sociedad no solo reconozcan la importancia de una etapa del desarrollo y establezcan por escrito leyes que garanticen los derechos de los niños, sino que estos derechos se vivan, que las políticas se lleven a cabo y que realmente se garantice en la práctica una atención de calidad a la primera infancia, lo cual nos lleve a potenciar todas las cualidades de los individuos y a conformar la sociedad que anhelamos. @

REFERENCIAS

Libros

Amar, J. y Orozco, C. (2008). *Proyectos sociales y cuidado a la infancia.* Colombia: Universidad del Norte.

Becker, G. (2009). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* Estados Unidos: University of Chicago Press.

Cortés, R. y Giacometti, C. (2010). *Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil.* Santiago, Chile: Economic Comission for Latin America.

Delval, J. (1995). *El desarrollo humano.* España: Siglo XXI.

Erickson, T. J. (2008). Plugged In: The Generation Y Guide to Thriving at Work. Estados Unidos: Harvard Business Press.

Luria, A. R. (2005). *Las funciones corticales superiores del hombre.* México: Fontamara.

Luria, A. R. (1988). *El cerebro en acción.* México: Roca.

Mause, L. (1982). *Historia de la Infancia.* España: Alianza.

Juárez-Hernández, M. C., Tlalpachícatl, N., Delgado, A., Pérez, G., Nashiki, R. y Mateos, G. (2010). Reflexiones y propuestas para atender las necesidades de cuidado y educación de la primera infancia. En H. Hernández, G. Rocha, J. Pérez, N. Tlalpachícatl e I. González (eds.), *Aprendizajes y desarrollo en contextos educativos.* México: UPN.

Red por los Derechos de la Infancia en México (2003). *Legislación, políticas públicas y situación de los derechos humanos de la infancia en el Distrito Federal: un análisis desde la Convención de los Derechos del Niño.* México: Red por los Derechos de la Infancia en México.

Red por los Derechos de la Infancia en México (2008). *La infancia cuenta en México, 2008*. México: Red por los Derechos de la Infancia en México.

United Nations Children's Fund (2004). *Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada.* Nueva York, Estados Unidos: UNICEF.

United Nations Children's Fund (2008). *Estado mundial de la infancia.* Edición especial. Nueva York, Estados Unidos: UNICEF.

United Nations Children's Fund (2010). *Los primeros años.* Recuperado el 1 de septiembre de 2010 de *http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html*

Young, M. (2002). From Early Child Development to Human Development. Washington, DC, Estados Unidos: Banco Mundial.

Revistas

Delval, J. (1998). Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y Aprendizaje* (44), 59-108.

Rebello, P., Yoshikawa, H. y Boller, K. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity. *Sharing Child and Youth Development Knowledge, 25* (2), 1-31.

Roisman, G. y Fraley, R. (2006). The Limits of Genetic Influence: A Behavior-Genetic Analysis of Infant-Caregiver Relationship Quality and Temperament. *Child Development, 77* (6), 1656-1667.

Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review, 51* (1), 1-17.

Dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, barreras para el aprendizaje y participación

*Alba Yanalte Álvarez Mejía**
yalvarez@upn.mx
*Celia María del Pilar Aramburu Ceñal***
aramburu1956@hotmail.com
*Nayeli de León Anaya****
nleon@upn.mx

PARA EMPEZAR

Las dificultades de aprendizaje, las necesidades educativas especiales y las barreras para el aprendizaje y la participación seguramente han existido desde que apareció la escuela: ¿cuál es entonces la diferencia o la necesidad de cambiar los términos? La respuesta se centra en la manera de entender, atender las situaciones escolares y elaborar el proyecto curricular de centro.

Los esfuerzos educativos por atender diferentes problemáticas en torno a la enseñanza y el aprendizaje que se presentan en la cotidianidad del aula y los centros escolares, han pasado por diferentes momentos y se han visto desde diferentes perspectivas. A continuación, se hará una breve reseña de esas miradas que le han dado (o quitado) forma a la respuesta educativa, con el objetivo de analizar y reflexionar hacia dónde se pueden dirigir las acciones, no solo para resolver esas problemáticas, sino para prevenir, pero principalmente para hacer propuestas educativas más democráticas, justas e inclusivas desde el proyecto curricular de centro.

Asimismo, estas reflexiones acerca del proyecto curricular de centro, suponen interrelacionar dificultades de aprendizaje/necesidades educativas especiales/barreras para el aprendizaje y la participación como tarea del consejo técnico; se insiste en que esta interrelación es unidad de análisis de los maestros y autoridades escolares para que los alumnos consoliden su desarrollo

---

* Profesora asociada C, tiempo completo en la UPN desde 2007.
** Profesora titular C, tiempo completo en la UPN desde 1992.
*** Profesora titular B, tiempo completo en la UPN desde 2005.

individual, desde un programa de desarrollo educativo con funcionalidad, singularidad, operatividad, coherencia y que sea globalizado (Shea, 1999).

PRIMERA MIRADA: LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

La National Joint Commitee on Learning Disabilities (1988) define a las dificultades de aprendizaje como heterogéneas; implican dificultades significativas en la adquisición y uso de la comprensión, del habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y las habilidades matemáticas; son intrínsecas al individuo; pueden presentarse con otros trastornos y no están originadas por influencias extrínsecas.

Esta primera perspectiva señala que las dificultades que se presentan en el aula recaen solo en el alumnado, al que se ve como el causante de su situación, y al que se le adjudican adjetivos o etiquetas que descalifican su desempeño –flojo, distraído, incumplido, de lento aprendizaje–, lo que atenta directamente a su autoestima. Desde esta mirada, se llega a la conclusión de que el alumnado que por alguna razón –derivada de ellos– no aprende algún contenido, no sigue el mismo ritmo que el resto del grupo, tiene un problema o dificultad de aprendizaje.

Bajo esta conceptualización, las dificultades de aprendizaje se caracterizan por la ejecución por debajo del nivel estándar esperado para un sujeto en función de su edad cronológica y su coeficiente intelectual, por lo que afectan el rendimiento académico y la vida cotidiana, debido a esto la intervención se centra en las habilidades de lectura, escritura y cálculo (National Joint Commitee on Learning Disabilities, 1988).

Visto así, las dificultades de aprendizaje eran consideradas producto del mal funcionamiento de aspectos neuropsicológicos, cognitivos y lingüísticos, por lo que se atendían mediante la reeducación (Alegría, 1985). De este modo se favoreció el desarrollo de pruebas diagnósticas, así como de una intervención en habilidades previas al aprendizaje formal de la lectura, la escritura y el cálculo como, por ejemplo, el lenguaje, la memoria, la coordinación motora, etcétera. Esto motivó, desde la educación, la

En el presente trabajo se hace una reflexión en torno a las dimensiones relacionadas con la atención educativa en el centro escolar, desde las dificultades de aprendizaje, las necesidades educativas especiales y las barreras para el aprendizaje y la participación social de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. La reflexión se centra en un trabajo colectivo entre maestros, autoridades, familias y escolares, para concluir con una propuesta que apunta a que la oferta educativa de atención a la diversidad esté cimentada en una educación inclusiva/integradora que se interrelaciona con una comunidad que promueve el desarrollo de todos.
Palabras clave: Diversidad educativa, trabajo colaborativo, necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, barreras para el aprendizaje y la participación.

This paper is a reflection on the dimensions related to educational services at school: from learning difficulties, special educational needs and barriers to learning, to the social participation of actors in the process of teaching and learning. The reflection focuses on collective work among teachers, authorities, families and school, to conclude with a proposal that suggests that educational provision for diversity should be founded on an inclusive-integrative education which interacts with a community and promotes the development of all.

creación de servicios especializados y, desde la política, leyes para reconocer las características diferenciales de las personas que pertenecen a educación especial, porque en la escuela fracasan sin motivo aparente (García, 2001).

En este contexto, las dificultades de aprendizaje podrían ser leves, moderadas, graves o profundas; fue el auge de términos como dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia. Para los niños con una ejecución lenta o diferente a la mayoría del grupo, era frecuente el regaño, la exclusión del grupo y la desesperación por parte de los profesores ante el fracaso constante de este tipo de alumnos. Para explicar las dificultades se usó el modelo centrado en la persona, basado en datos neurofisiológicos, médicos y genéticos. También se explicaban por déficits en procesos perceptivos y en retrasos madurativos o lagunas en el desarrollo (García, 2001).

Si bien es cierto que no existe definición única de dificultades o problemas de aprendizaje, ésta depende mucho del enfoque desde el cual se atiende (médico, psicológico, educativo) (Dockrell y McShane, 1992). El común denominador de estas definiciones, es el énfasis que hacen en el déficit o los aspectos negativos del alumnado, a partir de una norma estandarizada en la que si la persona no concuerda con ésta, queda fuera, por tanto requiere cambiar y modificarse para poder pertenecer a esa norma y al grupo.

Tales reflexiones, en torno a esta mirada de atención, suponen que la "culpa" de la situación problemática es el alumno y solo el alumno, por ende, quien debe cambiar es él y la respuesta educativa que debe ofertarse está en función de sacarle del aula, proporcionarle tratamientos y paliativos remediales que le permitan ajustarse –y entre más pronto mejor– a la norma y a la homogeneidad que se espera de la persona. Una vez que concluya el proceso de "eliminación de déficits", entonces puede reincorporarse al aula.

En pocas palabras, si la persona presenta diferencias significativas en torno a su aprendizaje, con respecto al resto de su grupo, pues es *su* problema y debe atenderse para poder continuar con su formación; se podría cuestionar el papel de la educación si es que, bajo esta mirada, se concibe como un medio de homogeneización de personas, en el que ser diferente sea inaceptable e inadmisible, de hecho impide el progreso y representa una amenaza para el resto de la comunidad educativa –incluyendo al docente y las autoridades.

Hay que atender el problema de aprendizaje como "algo" que tiene el alumno, pues las acciones van encaminadas al trabajo centrado en la persona y, en muchas ocasiones, implica una labor psicoeducativa "aislada". Incluso propuestas de evaluación y diagnóstico psicopedagógico como la que hace Schlemenson (2001) en el texto *Niños que no aprenden,* son un claro ejemplo de esta postura, en la cual el alumno es evaluado bajo una norma estandarizada que lo ubica en categorías de las cuales prácticamente dependen las decisiones tomadas en torno a su vida escolar.

Desde esta perspectiva, el trabajo docente tiene lugar en forma aislada, la posibilidad de generar un proyecto de centro compartido por todos los profesores de la escuela es una idea difícil de plantear. Los programas educativos son paralelos, es decir, los que entran en la norma tienen un currículum general, en tanto los que están fuera de ella realizan un programa individualizado, diferente de la propuesta oficial.

CAMBIANDO LA PERSPECTIVA

El avance de la ciencia, los resultados de la educación especial y los movimientos sociales en favor de personas con discapacidad, entre otros aspectos, generaron una visión diferente de las dificultades de aprendizaje (Marchesi y Martín, 2001), hasta la aparición en 1978 del término Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el Informe Warnock. Este término enfatiza que las dificultades pueden ser un continuo en el proceso educativo, por que se requiere de ayudas complementarias y diferentes a las empleadas en el aula para el logro de los fines educativos, éstas pueden

ser personales, materiales o técnicas y se brindan en la escuela especial, pero también en la escuela regular (Bautista, 1993). Por lo tanto, el proyecto curricular de centro es un trabajo conjunto entre los docentes de la escuela.

Estos elementos asignan un carácter contextual e interactivo a las NEE, por lo que no dependen solamente de condiciones personales del alumno, sino de las características del contexto en que se desenvuelve tanto en la familia como en la escuela y su comunidad. Esto implica que las dificultades no son definitivas ni las características del alumno determinantes del éxito o fracaso escolar. Es decir, las posibilidades de exclusión o atención diferenciada son producto de diversos factores y no únicamente de características individuales, sino también de características sociales, de factores derivados de la interacción entre la persona y su entorno, de momentos críticos en la escolarización, dificultades para seguir con el currículo y la enseñanza regular. Este concepto enfatiza condiciones y factores contextuales y dinámicos que pueden conducir al llamado fracaso, razón por la cual todo el apoyo educativo se debe realizar dentro del aula, con lo cual se evita la etiquetación o segregación (Fernández, 2011); el proyecto curricular de centro no es la excepción.

Apostar por un aula inclusiva requiere dimensionarla como una comunidad de aprendizaje, en donde el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje permite hacer aflorar ideas, conocimientos y experiencias previas con respecto al contenido; formular interrogantes, elaborar los objetivos principales y programar/planear actividades al promover autonomía, interdependencia y regulación. La estructuración del conocimiento, por medio de proyectos, talleres, carpetas, rincones, ejercicios y tareas, prioriza el apoyo/ayuda en función de la activación cognitiva de la atención, percepción y aprender a aprender.

Se trata, entonces, de que se potencie la participación, se modifiquen/eliminen las barreras y se atienda las necesidades educativas: todos desempeñan funciones socialmente valoradas. Hay acompañamiento al aprender y colaborativamente se afronta la conducta problemática con redes naturales de apoyo. Es decir, las dificultades de aprendizaje, las necesidades educativas especiales, las barreras para el aprendizaje y la participación, son un continuo de posibilidades: no hay que pensar que es un asunto de todo o nada el proceso de convertirse en ciudadano, toda vez que el desarrollo evolutivo está enmarcado socioculturalmente, y supone la sobrevivencia de la especie. El sistema educativo no debe perder la oportunidad para formar ciudadanos respetuosos, solidarios y colaboradores.

Si las necesidades educativas especiales son producto del contexto en que se desenvuelve un sujeto y la atención requiere de apoyos, la escuela debe ofrecer servicios de atención a todos los alumnos, no solo a los de educación especial. Los alumnos podrían asistir a la escuela que les quede más cerca y escolarizarse con niños sin discapacidad, es decir, integración escolar. Los informes no se basan en el coeficiente intelectual ni en lo que no sabe hacer el alumno; se centran en aspectos funcionales, en el currículo ordinario y en los apoyos que requiere para lograr los objetivos planteados en cierto tiempo –año escolar, ciclo, nivel educativo– (Bautista, 1993).

La fragmentación de los aprendizajes en las habilidades que los integran se deja de lado para analizar a la persona como un todo en su contexto,



es decir, se consideran aspectos sociales, interpersonales, afectivos, etcétera. Se considera fundamental la flexibilidad curricular y la diversidad de formas de evaluación y apoyos para lograr los propósitos educativos mediante adecuaciones curriculares a nivel aula y centro.

Una vez que se considera que no es el alumno en quien recae la "culpa" de su situación educativa y que no es un problema o dificultad de aprendizaje, sino que se reconoce que las personas pueden tener gustos, intereses y capacidades diferentes; es decir, se valora el ser diferente y se pretende garantizar que ninguna persona quede excluida por esas diferencias de su derecho a la educación (Declaración de Salamanca, 1994). Desde esta mirada, las personas con NEE deben tener acceso a escuelas ordinarias, y es el mismo sistema educativo quien debe proporcionar las herramientas necesarias para que ese alumno logre aprender y le sean respetadas sus diferencias.

Así, la respuesta educativa, tarea escolar de responsabilidad común, deja de estar centrada solamente en el alumnado, y se enfoca también en los planes, programas y en especial en los apoyos que las personas pueden llegar a requerir.

Las dificultades de aprendizaje, las NEE, las barreras para el aprendizaje y la participación se interrelacionan de manera reticular: se cruzan y van en paralelo dentro de un entorno de escolarización, en donde se encuentra el escolar. Esta "malla problemática" puede ser desarticulada con un enfoque inclusivo, desde el proyecto curricular de centro, a partir del cual se insiste que es el entorno el que debe modificar los contextos de enseñanza para que los procesos de adquisición del conocimiento ocurran en las mejores condiciones para el alumnado.

Se insiste en que la educación no debe cumplir un rol de homogeneización de las personas, que no debe verse como un proceso en el que la tarea escolar es responsabilidad de una sola persona, sino una responsabilidad del equipo de profesor(es) y autoridades educativas



Aunque esta perspectiva pretende dejar de centrar la atención en el alumnado y poner más énfasis en los planes, programas y apoyos, en la práctica lo que ha sucedido es que la respuesta educativa sigue enfocada en el déficit, en ver aquellos aspectos en los que el alumnado no puede, en lo que no sabe, en lo que carece.

Lo anterior ha propiciado una confusión entre los términos de problemas o dificultades de aprendizaje y NEE, viéndolos incluso como sinónimos y centrando toda la atención en "atacar" a la persona para que modifique, cambie, se regularice y entonces siga perteneciendo al grupo. Con ello, aunque se trató de hacer un cambio de mirada, a pesar de que se intentó hacer conciencia sobre el hecho de que las personas son diferentes, lo cierto es que la función de la educación sigue siendo homogeneizadora.

Se insiste en que la educación no debe cumplir un rol de homogeneización de las personas, que no debe verse como un proceso

en el que la tarea escolar es responsabilidad de una sola persona, sino una responsabilidad del equipo de profesor(es) y autoridades educativas, que en el consejo técnico tiene un espacio idóneo para la reflexión sobre el entrecruzamiento/paralelismo de las dificultades, NEE, barreras para el aprendizaje y la participación con al menos cinco áreas clave: cognitiva, psicomotriz, de autonomía y equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción social. Estas áreas pueden ser temáticas de aprendizaje y pueden estructurar actividades que el equipo psicopedagógico puede planear y programar como parte del proyecto inclusivo de centro.

Por lo tanto este equipo puede ser un agente de cambio en el ámbito local, capaz de propiciar en torno al proceso de enseñanza/aprendizaje acciones socialmente responsables que enfaticen el desarrollo del potencial humano, faciliten la adaptación y socialización, diseñen acciones preventivas y reeducativas hacia la comunidad educativa inclusiva. Estas tareas pueden evitar visiones parciales del proceso de escolarización.

LA POSIBILIDAD DE…

Esta responsabilidad común no es una receta, responde al qué, por qué, dónde, cómo y cuándo; detalla la sensibilidad para percibir y tratar situaciones problema desde el contexto de aula y, en caso de requerirlo, busca opiniones más especializadas para impactar de manera positiva en el entorno familiar y educativo para que (Tomlinson, 2005):

> [se provean] diversos caminos para adquirir contenidos, procesar o comprender ideas y elaborar productos, para que cada alumno pueda aprender de manera eficaz. [Por lo tanto] la enseñanza diferenciada ofrece varios caminos hacia el aprendizaje, no presupone un nivel separado para cada alumno. Además se centra en el aprendizaje significativo o en las ideas más motivadoras para todos los alumnos (pp. 15 y 17).

Así, este autor propone que en las escuelas se planifique de manera proactiva, con adelanto intelectual, impulsando al alumnado a ir un poco más allá del nivel que ya tienen, reforzando la red de apoyo/ayuda y utilizando tutoraje/monitoreo/supervisión para aquellos que así lo requieran. Por lo tanto, hay supuestos importantes a incorporar en el actuar cotidiano, ya que además de analizar y promover situaciones que favorecen el aprendizaje, también se debe analizar la enseñanza. Si bien es cierto que hay peculiaridades y características especiales de las personas, es cierto que el sistema, el método, los materiales y las personas involucradas en la enseñanza tienen mucho que ver en que las problemáticas se presenten.

Si partimos de que todas las personas, sin importar su condición ni características particulares, son capaces de aprender, es decir, que no hay personas que no aprendan, sino sistemas que no enseñan (López Melero, 2004), seguramente la respuesta educativa tendría una mirada totalmente distinta, sería más respetuosa y comprensiva de las diferencias, mucho más inclusiva y quedaría claro que *no* es la persona la "culpable" de su fracaso o de su situación, sino ese sistema que solo le exige a la persona que cambie y se ajuste a lo que hay y tiene porque el sistema mismo no es capaz de modificarse.

Lo anterior, con el riesgo que implica saber que hay características y condiciones de las personas que *no* van a cambiar y que en esas condiciones, como por ejemplo, una discapacidad, no pueden ser tratadas ni como un problema de aprendizaje ni como una necesidad educativa especial, simplemente son situaciones que hacen que todas las personas seamos diferentes y que esa diferencia no debe ser motivo de exclusión.

La educación no debe homogeneizar la diferencia, sino diferenciar la homogeneización. Para ello, debemos entonces centrar la atención y los esfuerzos, no en las personas, sino en los contextos. Debemos cambiar a una mirada menos culposa hacia la persona y responsabilizar al sistema de las deficiencias.

En este cambio de mirada, se puede comenzar a hablar de las barreras para el aprendizaje y la participación. Este concepto fue desarrollado por Booth y Ainscow (2000), citado por Echeita (2004): la propuesta radica en enfocar la labor educativa en el contexto social, las prácticas de enseñanza y las actitudes, ya que esto es lo que desencadena las dificultades en el aprendizaje del alumnado. Los obstáculos para el éxito académico, entonces, no están puestos solo en el alumno, sino en lo que le rodea.

Esto no quiere decir que se deseche el concepto de NEE, pero se debe dejar claro lo que es realmente una necesidad educativa especial, que implica el reconocer las peculiaridades y diferencias de la persona, pero sin dejar a un lado el contexto social de donde viene, en donde se desenvuelve. Reconocer, pero sobretodo, clarificar el término de necesidad educativa especial, no como una condición o característica responsable de su fracaso y sus dificultades, sino desde el entorno, con prácticas docentes que garanticen el acceso, la participación y, evidentemente, el aprendizaje, no solo de alumnado con ciertas peculiaridades, sino de todo el grupo.

Este término de barreras se centra en la escuela y la manera de atender al alumnado, de valorar sus diferencias, de sus posibilidades de trabajar en forma colaborativa. Es decir, también se considera una barrera la limitada capacitación de los docentes y la falta de competencias y prácticas pedagógicas para trabajar con alumnos que requieran metodologías especiales de trabajo en escuelas regulares (UNESCO, 2008). Ahora se enfatiza la importancia de lograr aprendizajes de calidad mediados por estrategias pedagógicas y currículos flexibles, guiados por docentes capacitados, en un contexto técnico y administrativo pertinente para el logro de los objetivos de las políticas de inclusión (Serrano y Camargo, 2011).

Una de las barreras a vencer es la actitud de padres, alumnos y profesores hacia las personas con discapacidad, producto de un problema de tipo cultural, en la que el mayor problema es la sociedad, que manifiesta el rechazo a través de la exclusión, la discriminación, la intolerancia y la indiferencia (Castro y Rueda, 2007). Para superarla, se requieren de mayores políticas educativas, de salud y sociales, ya que no todo es responsabilidad de la escuela.

Se trata de que los apoyos/recursos para la interacción educativa sean contextualizados y el currículum se flexibilice en función de los ritmos y estilos de los escolares; se trata de que el docente, de manera reticular, vaya valorando/interviniendo desde las dificultades, de modo que las barreras para el aprendizaje y la participación sean modificadas/eliminadas y las necesidades educativas sean atendidas en, desde y para el escolar.

No son tres problemáticas distintas, son dimensiones que deben ser identificadas/intervenidas por el equipo psicopedagógico del centro, porque son tarea escolar de responsabilidad común que requiere de exploración, descubrimiento y resolución de problemas (Das, 1998). Se trata de que desde el diseño se detalle el sentido funcional del contenido, la relación entre conocimiento previo y nuevo, se valore positivamente el esfuerzo individual, las aportaciones del grupo/clase y se determinen las actividades autónomas, las actividades conjuntas y la compaginación de actividades.

En todas las actividades el ingrediente didáctico interrelaciona comunicación y motivación para que las dificultades, barreras y necesidades se modifiquen/eliminen a través de estrategias para el aprendizaje de los escolares: si se enseña explicitando puentes cognitivos y estrategias metacognitivas, las dificultades, barreras y necesidades son áreas de oportunidad para desarrollar habilidades y destrezas para compensar lo cognitivo, lo conductual o ambas, según sea el caso, para que el escolar realice las actividades desde el acompañamiento, la supervisión o el monitoreo y se promueva la adquisición de nueva información (Aramburu, 2013).

Así, por ejemplo, un alumno que tenga alguna dificultad motora, que le impida acceder a su escuela

o su salón, no debería forzosamente ir a una terapia para superar su condición, sino que el contexto debe hacer adecuaciones arquitectónicas que garanticen el acceso de la persona. Lo mismo pasaría con las actividades de aprendizaje en el aula, no es pretender que el alumnado siga el mismo ritmo de la clase con las mismas actividades para todos, sino diversificar las tareas, los materiales y las interacciones, para que se garantice la participación y aprendizaje de todos. La labor no es sencilla, por supuesto. Por ello es que gran parte de los docentes y autoridades no están dispuestos a modificar su infraestructura y prácticas para hacer el contexto educativo más inclusivo y más respetuoso de las personas.

Con lo anterior, entonces, podemos decir que para establecer el tipo de apoyos y ayudas que requiere una persona, no basta solo con ver a la persona en sí misma, sino cambiar la mirada al contexto y preguntarse ¿qué requiere cambiarse? ¿Qué barreras u obstáculos impiden que esta persona no esté aprendiendo o no participe y acceda a las actividades que el resto del grupo hace? De esa manera, sin duda el proceso evaluativo y diagnóstico no estaría enfocado en ver a la persona y encontrar solo en ella los motivos de su bajo rendimiento, sino en insertar a la persona en el contexto donde se desenvuelve y encontrar ahí los impedimentos que limitan su vida escolar.

Evidentemente, en esas barreras del contexto no solo se habla de la parte física de la escuela o de los materiales usados en el aula, sin duda alguna, se habla de la práctica docente, que, desde nuestro juicio, resulta el mayor pilar que favorece u obstaculiza el aprendizaje del alumnado. Con ello no se pretende afirmar que toda la labor debe recaer en el docente, por supuesto que no es ni debe ser así.

El análisis de las formas de enseñanza, más que de las formas de aprendizaje, permite encontrar rutas de acción más claras en donde la respuesta u oferta educativa, no sea pretender, modificar o paliar las dificultades del alumno, incluso condiciones personales inamovibles, sino indagar, encontrar estrategias en las que ese alumno tenga garantizada su participación como el resto del grupo y además tenga asegurado su aprendizaje y desarrollo. Porque sin lugar a dudas, cuando un niño no aprende, es porque su sistema no le ha sabido enseñar y es entonces cuando nos preguntamos ¿quién tiene la "culpa"? y ¿cuál es la tarea escolar, con responsabilidad común?

Por toda la reflexión anterior, es importante identificar cómo ha cambiado la explicación de las dificultades en el proceso de aprendizaje, hasta incorporar también los factores relacionados con el proceso de enseñanza. No se trata de un término más en función de la política educativa, sino de la

El análisis de las formas de enseñanza, más que de las formas de aprendizaje, permite encontrar rutas de acción más claras en donde la respuesta u oferta educativa, no sea pretender, modificar o paliar las dificultades del alumno, incluso condiciones personales inamovibles, sino indagar, encontrar estrategias en las que ese alumno tenga garantizada su participación



posibilidad de valorar las diferencias, de reconocer a la discapacidad y a los grupos minoritarios como personas con características propias, pero con todos los derechos de las mayorías a recibir dentro del aula un trato digno y los recursos necesarios para lograr los objetivos educativos.

Por lo tanto, la responsabilidad común hacia las dificultades de aprendizaje, NEE, barreras para el aprendizaje y la participación, es un conjunto de actuaciones que requieren de una identificación en función de aptitudes, actitudes, intereses y estilos/ritmo de aprendizaje de los alumnos para diseñar instruccionalmente las actividades de aula, mezclando estrategias instruccionales diversas, diferenciando contenidos para que el proceso de aprendizaje sea significativo y los productos de aprendizaje sean medios para valorar la adquisición del conocimiento: el proyecto escolar de centro ahora es incluyente/inclusivo/integrador.

En resumidas cuentas, se requiere de la utilización del currículum y la enseñanza como herramientas para que el alumnado mejore sus condiciones de escolarización: "[...] que exploren, interpreten, apliquen, cambien de perspectiva, se compenetren y se autoevalúen [...]" (Tomlinson, 2007, p. 25). Procesos que, según este autor, pueden ser claves en el proceso de aprendizaje y están relacionados con la planificación cognitiva, la cual se convierte también en herramienta para el aprendizaje. Así, este entrenado/paralelismo entre dificultades de aprendizaje, NEE, barreras para el aprendizaje y participación, son áreas de oportunidad para que los escolares sean atendidos en las mejores condiciones de escolarización y se "construya" una escuela sin exclusiones.

Así, este proyecto es un compromiso permanente hacia el hecho de consolidar la atención a la diversidad, al promover entornos democráticos y solidarios hacia los otros: los escolares entrelazados y paralelizados desde dificultades de aprendizaje, NEE, barreras para el aprendizaje y participación no son la excepción.

Analizar los resultados educativos en función de las barreras para el aprendizaje y la participación social implica mirar a las escuelas como una comunidad que favorece el desarrollo de sus integrantes. Para atender a la diversidad educativa se requiere la participación de todos los implicados y el reconocimiento de posibilidades y compromisos para lograrlo: no es tarea del psicólogo, ni del maestro de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), mucho menos de un profesor en solitario, es trabajo de todos los que quieran mejorar los resultados educativos de una escuela y de una nación. @

REFERENCIAS

Libros

Aramburu, C. (2013). *Bitácora educativa a la orden.* Editorial Académica Española.

Bautista, R. (1993). Educación especial y reforma educativa. En R. Bautista, *Necesidades educativas especiales* (pp. 11-21). Málaga, España: Aljibe.

Das, J., Bined, C. y Parrilla, R. (1998). *Planificación cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente.* Barcelona, España: Paidós.

Dockrell, J. y McShane, J. (1992). *Dificultades del aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo.* Barcelona, España: Paidós.

Echeita, G. (2004). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid, España: Narcea.

García S., J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica.* Barcelona, España: Ariel.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Aljibe, España: Málaga.

Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 21-43). Madrid, España: Alianza Editorial.

Organización de las Naciones Unidas (1994). *Declaración de Salamanca.* España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Schlemenson, S. (comp.) (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico.* Buenos Aires, Argentina: Paidós (Educador).

Shea, T. y Bauerr, A. M. (1999). Aprendices con problemas. En *Educación especial un enfoque ecológico.* México: McGraw-Hill.

Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.* España: Paidós.

Tomlinson, C. y Mc Tighe, J. (2007). *Integrando. Comprensión por diseño más enseñanza basada en la diferenciación.* España: Paidós.

Revistas

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje* (29), 79-94.

Castro, A. L. y Rueda, E. V. (2007). Reconceptualizar la situación de discapacidad para asumirla pedagógicamente. *Revista Docencia Universitaria* (8), 125-137.

Fernández Batanero, J. M. (2011). A la búsqueda de elementos diferenciadores que aumenten los resultados y expectativas de los alumnos en riesgo de exclusión educativa. *Revista de educación* (355), 309-330.

National Joint Commitee on Learning Disabilities (1988). *Journal of Learning Disabilities* (21), 53-55.

Oblitas, G. L. y Bruner, C. (1989). Instrucción asistida por computadora y problemas de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología, 21* (1), 75-85.

Serrano, R. C. P. y Camargo, L. D. M. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública, 29* (3), 289-298.

Fuentes electrónicas

UNESCO (2008). Recuperado de *http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/index.act*

El campo de Educación en ciencias: una mirada desde la UPN

*Diana Patricia Rodríguez Pineda**
dpineda@upn.mx
*Ángel D. López y Mota**
alopezm@upn.mx
*Claudia López Becerra**
claudialo64@yahoo.com.mx
*Mario L. Flores López**
mariofl@prodigy.net.mx

CAMPO: EDUCACIÓN EN CIENCIA

La denominación *Educación en ciencia* proviene de una traducción y precisión del término anglosajón *Science Education,* conocida en Europa continental y algunos países latinoamericanos como *Didáctica de las ciencias.*[1]

Este campo de estudio ha tenido un importante desarrollo en las cuatro últimas décadas (Duschl, 1990; Wolford, Osborne y Scott, 1996). Inicialmente se caracterizó por la descripción y búsqueda de explicaciones de un fenómeno educativo específico: la manera como los sujetos de diversas edades y niveles de preparación académica representan los conceptos y fenómenos científicos provenientes de las ciencias naturales. Estas representaciones se han denominado *preconceptos*, *concepciones alternativas*, *ideas ingenuas*, entre otros, según la orientación teórica de distintos investigadores. El aspecto distintivo de estas representaciones que construyen los sujetos –profesores y alumnos–, consiste en que carecen de alguna(s) característica(s) que distinguen a los conceptos elaborados por la ciencia, pero que tienen una lógica dentro del esquema de conocimiento de los sujetos y son elaborados por ellos mismos para entender su entorno y los fenómenos científicos que se les presentan en la escuela.

* Los profesores e investigadores que participan en este artículo pertenecen al Área Académica Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias, Humanidades y Artes, de la UPN-Ajusco.

[1] Entendida la Didáctica de la ciencia como un campo particular de investigación con un objeto de estudio propio y no, como tradicionalmente se ha entendido en México, como una caracterización "pedagógica" del trabajo en clase con los alumnos, es decir como sinónimo de una "metodología de enseñanza".

Por tanto, las investigaciones se enfocaron en un inicio al alumno y al aprendizaje de la ciencia, entre ellas, las relacionadas con las concepciones o ideas previas sobre los fenómenos naturales, lo que llevó a plantear el problema de la transformación conceptual; posteriormente se incrementaron las investigaciones relacionadas con el currículo –como contenido–, con la enseñanza –básicamente desde las estrategias y técnicas de enseñanza– y con la formación inicial y permanente del profesorado.

A partir de la década de los ochenta, comienza a tomar fuerza en el campo una nueva línea de investigación que es la que se refiere a la importancia que tienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una disciplina científica las concepciones epistemológicas y de aprendizaje, tanto de los profesores de ciencias como de sus alumnos.

EVOLUCIÓN DEL CAMPO

En el ámbito internacional se han incrementado los reportes de investigación en revistas arbitradas como *Science Education, International Journal of Science Education, Science & Education, Research in Science Teaching* y *Enseñanza de las Ciencias,* además de la publicación del *International Handbook of Science Education*, entre otros.

En el ámbito nacional aparece en 1995 la elaboración del primer estado del conocimiento en el campo de la Didáctica de las ciencias naturales, correspondiente a las décadas de los ochenta (León, 1995), cuyas temáticas y forma de organización fueron:

- Estudios sobre el profesor.
- Estudios sobre el alumno.
- Estudios sobre el contenido.
- Las metodologías de enseñanza y materiales instruccionales y condiciones de trabajo.

Esta clasificación, si bien funcional para organizar los resultados, carecía de una estructuración y orientación que permitieran considerar de una forma más estratégica las temáticas, ya que presenta una clara alusión a elementos que intervienen en la conformación y desarrollo del currículo; pero aún alejada de referentes teóricos claros

El propósito de este documento es dar a conocer la conceptualización y objeto de estudio del campo de Educación en ciencias, así como los ámbitos de investigación en los que el grupo de Educación en ciencias (Educien) de la Universidad Pedagógica Nacional ha centrado su mirada y su trabajo de formación, intervención e investigación.
Palabras clave: Educación en ciencia, currículum, investigación, formación y docencia.

The purpose of this paper is to present the concept and object of study of the Field of *Science Education*, as well as the research areas in which the group on science education Educien (its acronym in spanish), from the Universidad Pedagógica Nacional, has focused its gaze and its training, intervention and research work.

–todavía destaca, en una caracterización *pedagógica* del trabajo en clase con los alumnos, una *metodología de enseñanza*– (López-Mota, 2006).

Desde este marco de referencia, los trabajos de los académicos y las líneas de formación de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se denominaron inicialmente Enseñanza de las ciencias, ya que obedecían a estas temáticas y problemáticas abordadas.

En 2002 se elabora el segundo estado del conocimiento correspondiente a la década de los noventa (López-Mota, 2003), en el cual se conceptualiza el campo de Educación en ciencia a partir del trabajo realizado por López-Mota y Waldegg en 2002. Las temáticas y forma de organización fueron:

- Currículo como estructura y como proceso.
- Concepciones, cambio conceptual, modelos de representación e historia y filosofía en la enseñanza de la ciencia.
- Ambientes, evaluación del aprendizaje y equidad.
- Formación y actualización de profesores.

Esta organización refleja una lógica distinta del campo, con la delimitación de un objeto claro y propio de estudio,[2] que no se circunscribe únicamente a procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que incluye asuntos tales como formación de profesores, gestión, etcétera, lo que permite una sistematización amplia de las investigaciones que en esta área se producen. Al respecto López-Mota (2006, p. 726) menciona:

> Lo anterior queda muy bien expresado cuando Weiss (2006, p. 346) afirma:
> Dentro de los campos hubo cambios, como a veces lo revelan las mismas formulaciones de nombres. Por ejemplo, las didácticas especiales no quieren restringirse a procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula sino que abarcan aspectos curriculares e institucionales, así como procesos extraescolares, al llamarse ahora *Educación en ciencias naturales o en matemáticas*.

Con base en lo anterior, el grupo de académicos y las líneas de formación de posgrado –maestría y doctorado– en este campo, de la

[2] La conceptualización del objeto de estudio se presenta más adelante en el apartado Objeto de estudio.



UPN, se denominan actualmente Educación en ciencia, ya que esta denominación permite una visión amplia de los distintos problemas que aquejan a esta área, al mismo tiempo que permite una sólida fundamentación teórica en cuanto al origen y explicación de tales problemáticas.

En el ámbito nacional también aparecen por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* dos números temáticos (30 y 31) dedicados a la Educación en ciencia (López-Mota, 2006).

Recientes contribuciones al campo, como la de Duit *et al.* (2005), a través de su modelo de "reconstrucción educativa", han proporcionado nuevos fundamentos y elementos para organizar nuestro objeto de estudio. En este modelo destacan tres elementos del mismo: *a)* el análisis de la estructura de los contenidos –aclaración de los contenidos científicos y análisis de la relevancia educativa de ellos–; *b)* la investigación sobre enseñanza y aprendizaje; y *c)* el desarrollo y evaluación de la enseñanza. Este planteamiento de Duit (2006) sostiene la importancia de las representaciones de los sujetos respecto de fenómenos y conceptos científicos, pero las inserta en una lógica de aportación hacia la enseñanza y aprendizaje; esto es dejando en claro su transformación, pero sujetas a una argumentación de lo educativo, más allá de lo simplemente cognitivo.

Actualmente, el proceso de desarrollo en este campo de investigación ha llevado a presentar las primeras explicaciones de por qué los sujetos representan los fenómenos que estudia la ciencia como lo hacen; esto es, de manera diferente a como lo hace la ciencia misma

Otra contribución reciente al campo es la de la idea de modelización (García y Sanmartí, 2006) como instrumento de desarrollo pedagógico interpuesto entre las concepciones de los sujetos –alumnos y profesores– y el conocimiento científico hacia el cual se quiere conducir las mentes de los estudiantes. Este dispositivo teórico se basa en el hecho de que las ciencias avanzan mediante procesos de modelización de sus respectivos fenómenos de estudio y concibiendo la ciencia como una actividad humana.

OBJETO DE ESTUDIO

Existen diversos estudios que permiten entender y mejorar el aprendizaje de las ciencias naturales en individuos y grupos escolares, en todos los niveles educativos, así como su enseñanza; a partir de considerar las representaciones mentales de los sujetos relativas a la naturaleza de la ciencia –epistemología–, al aprendizaje –los procesos cognitivos– y a los fenómenos naturales, lo que repercute en la generación de conocimiento de distintos aspectos de la educación en ciencias, como:

- Currículo como estructura y como proceso –desarrollo curricular– centrado particularmente en la modelización;
- formación y actualización de profesores;

- gestión escolar;
- evaluación del aprendizaje;
- diferencias étnicas y de género.

Lo anterior desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas, sustentadas en resultados de investigación publicados en revistas especializadas de carácter internacional.

ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN

Actualmente, el proceso de desarrollo en este campo de investigación ha llevado a presentar las primeras explicaciones de por qué los sujetos representan los fenómenos que estudia la ciencia como lo hacen; esto es, de manera diferente a como lo hace la ciencia misma. Al respecto pueden citarse los estudios de Driver y Easley (1978), Di Sessa (1993), Bliss y Ogborn (1994), Tiberghien (1994), en el extranjero, y de Flores y Gallegos (1997) en México.

De esta manera se está avanzando en la construcción de modelos que permitan explicar y predecir el comportamiento de los sujetos que estudian ciencias naturales y buscan apropiarse de los conceptos elaborados por la ciencia al estudiar los fenómenos científicos.

Es de pensarse que las representaciones elaboradas por los sujetos a través de su formación académica tengan repercusiones en el ámbito del aprendizaje y de la enseñanza (Fensham, Gunstone y White, 1994; Tobin, 1993), así como en el diseño y puesta en práctica de programas de estudio (Glynn y Duit, 1995) para alumnos y profesores (formación y actualización de docentes) y el desarrollo de material didáctico de diversa naturaleza (libros, manuales, material y equipo de laboratorio, programas interactivos para la computadora, etcétera). Así, por ejemplo, se diseñan y desarrollan programas académicos de docencia que toman en cuenta la naturaleza propia de los aprendizajes de poblaciones escolares con características distintivas.

Los estudios de carácter histórico han dado pauta para entender el desarrollo de los conceptos científicos y los obstáculos que se encontraron en el camino, antes de arribar a explicaciones más satisfactorias; derivándose de ahí valiosas conclusiones y experiencias que pueden servir como herramientas heurísticas cuando se trata de la enseñanza escolarizada de las ciencias

Es preciso mencionar también que, en el desarrollo del campo que aquí nos concierne, se ha incursionado en aspectos tanto de carácter histórico (De Berg, 1995; De Castro y Pessoa, 1995) como epistemológico (Steffe y Gale, 1995).

Los estudios de carácter histórico han dado pauta para entender el desarrollo de los conceptos científicos y los obstáculos que se encontraron en el camino, antes de arribar a explicaciones más satisfactorias; derivándose de ahí valiosas conclusiones y experiencias que pueden servir como herramientas heurísticas cuando se trata de la enseñanza escolarizada de las ciencias.

Los aspectos epistemológicos, desarrollados a partir de las investigaciones de Piaget, se han

adentrado en describir y establecer causas de cómo es que se arriba al conocimiento y qué características tiene éste.

Estas consideraciones de tipo epistemológico permiten establecer diferencias significativas entre las condiciones, naturaleza y resultados de las investigaciones científicas (efectuadas por profesionales de la investigación en las ciencias naturales) y las realizadas por alumnos con fines escolares, así como los efectos de una determinada posición epistemológica en la naturaleza de la ciencia percibida por los sujetos (Rodríguez y López-Mota, 2006).

Así pues, la articulación de los elementos anteriormente mencionados da pie para identificar cuatro grandes ámbitos de investigación en el campo (Rodríguez *et al.,* 2009):

- Diseño y desarrollo curricular.
- Representaciones mentales de los sujetos.
- Práctica docente y evaluación de los aprendizajes.
- Ambientes de aprendizaje y gestión escolar en el aula.

El grupo de Educación en ciencias de la UPN desarrolla proyectos de intervención e investigación en los cuatro ámbitos, teniendo como un eje transversal la *formación y actualización de profesores de ciencias*.

Diseño y desarrollo curricular

Implica el diseño y desarrollo, intervención e innovación de programas, estrategias de aprendizaje y materiales didácticos de apoyo de muy variado tipo –incluidas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)–, dirigidos a diversas poblaciones estudiantiles y magisteriales que permitan elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, a partir de resultados de investigación y de incidir en los procesos de *formación y actualización de profesores*.

Representaciones mentales de los sujetos

Descripción y explicación de la génesis y desarrollo de las representaciones mentales que sujetos de diversas edades y características académicas tienen acerca de la ciencia, el aprendizaje y los conceptos –que aluden a los fenómenos científicos–, en la medida que ellas permitan tener elementos para la mejora de los procesos de *formación y actualización de profesores* y el diseño de estrategias didácticas.

Práctica docente y evaluación de los aprendizajes

Gira en torno a la identificación, descripción, caracterización y explicación de prácticas docentes en el aula en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales –incluida sobre todo la evaluación de los aprendizajes–, lo cual también incide en *formación y actualización de profesores*.

Ambientes de aprendizaje y gestión escolar en el aula

Este ámbito da cuenta de los ambientes de aprendizaje inherentes a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, que implican el estudio de rasgos, interacciones y percepciones –individuales, grupales e institucionales–, relacionados con: el clima del aula y la escuela, las evaluaciones individuales y grupales, la participación del profesor como factor social en el clima de trabajo en el aula, el ambiente generado por el espacio escolar y el laboratorio de ciencias, así como la elaboración de representaciones, afectos, acciones y significados.

REDES DE COLABORACIÓN

El Cuerpo académico de Educación en ciencias de la UPN, cuenta con el apoyo y el respaldo de los profesores e investigadores de:

- El Seminario de Investigación Educativa (SIE) de la Facultad de Química de la UNAM.
- Grupo de Investigación en Educación en Ciencias, Cinvestav, Monterrey.
- Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).
- Doctorado en Educación –Línea de Ciencias– de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia).
- Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).
- Red Latinoamericana de Investigadores e Investigadoras en Didáctica de las Ciencias Experimentales. @

REFERENCIAS

Libros

Duit, R., Gropengießer, H. y Kattmann, U. (2005). Towards science education research that is relevant for improving practice: the model of educational reconstruction. En H. E. Fischer (ed.), *Developing standards in research on science education* (pp. 1-9.). Londres, Inglaterra: Taylor & Francis.

Duschl, R. (1990). *Restructuring science education: the importance of theories and their development*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College, Columbia University.

Fensham, P. J., Gunstone, R. F. y White, R. T. (1994). *The content of science. A constructivist approach to its teaching and learning*. Londres, Inglaterra: The Falmer Press.

García, P. y Sanmartí, N. (2006). La modelización: una propuesta para repensar la ciencia que enseñamos. En M. Quintanilla y A. Aduriz (eds.), *Enseñar ciencias en el nuevo milenio* (pp. 279-297). Santiago de Chile: PUC.

Glynn, S. y Duit, R. (1995). *Learning science in the schools. Research reforming practice*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

León, A. I. (1995). Educación en ciencias naturales: contexto educativo 1982-1992. En G. Waldegg (coord.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje II* (*La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*). México: COMIE/Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

López-Mota, A. y Waldegg, G. (2002). La didáctica de las ciencias como campo de estudio. En G. Waldegg *et al*. (coords.), *Retos y perspectivas de las ciencias naturales en la escuela secundaria* (pp. 139-155). México: Secretaría de Educación Pública.

López-Mota, A. (coord.) (2003). *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación educativa en México (1992-2002),* vol. 7, tomo I (pp. 509-521). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Steffe, L. y Gale J. (eds.) (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Tobin, K. (ed.) (1993). *The practice of constructivism in science education*. Hillsdale, Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Wolford, P. J., Osborne, J. y Scott, P. (1996). *Research in science education in Europe. Current issues and themes*. Londres, Inglaterra: The Falmer Press.

Revistas

Bliss, J. y Ogborn, J. (1994). Force and Motion from the Beginning. *Learning and Instruction, 4,* 7-25.

De Berg, K. C. (1995). Revisiting the Pressure-Volume Law in the History- What Can It Teach Us About The Emergence Of Mathematical Relationships in Science? *Science & Education, 4,* 47-64.

De Castro, R. S. y Pessoa de Carvalho, A. M. (1995). The Historic Approach in Teaching: Analysis of an Experience. *Science & Education*, *4,* 65-85.

Di Sessa, A. (1993). Toward an Epistemology of Physics. *Cognition and Instruction, 10* (2 y 3), 105-225.

Driver, R. y Easley, J. (1978). Pupils and Paradigms: A Review of Literature Related to Concept Development in Adolescent Science Students. *Studies in Science Education, 5,* 61-84.

Duit, R. (2006). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11* (30), 741-770.

Flores, F. y Gallegos, L. (1998). Partial Possible Models: An Approach to Interpret Students' Physical Representation. *Science Education* (1), 15-29.

López-Mota, A. (2006). Educación en ciencias naturales: visión actualizada del campo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11* (30), 721-739.

Rodríguez, D. y López-Mota, A. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9* (31), 699-719.

Tiberghien, A. (1994). Modeling as Basis for Analyzing Teaching-Learning Situations. *Learning and Instruction, 4,* 71-87.

Otras fuentes

Rodríguez, D., López-Mota, A., López, C. y Flores, M. (2009). El Cuerpo académico Educación en ciencia. En CD *Memorias del coloquio ¿Hacia dónde van los Cuerpos Académicos del Área Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes de la Universidad Pedagógica Nacional?* México: UPN.

Relatos de experiencia y reflexión horizontal: un camino de formación conjunta

*Andrea Olmos Roa**
andreaolmos@gmail.com

De manera inicial quiero señalar que la educación y particularmente la docencia han sido aspectos de gran importancia en mi vida. En este trayecto he disfrutado, aprendido y me he transformado al participar como maestra en los niveles inicial y universitario, pero a su vez esto ha implicado para mí grandes retos y desafíos. Una constante ha sido preguntarme cómo lograr que tanto mis alumnos como yo podamos no solo construir conocimiento, reconstruirlo, sino transformar nuestra realidad y comprometernos socialmente en ello, lo que me ha llevado a buscar formas de ser maestra.

Desde hace tiempo, esta inquietud ha cambiado de rumbo al comprender que no existe "el profesor ideal" y universal que tanto añoraba, en virtud de la complejidad de lo que implica trabajar en un salón de clase, escuela o comunidad particular; sin embargo, al mismo tiempo he comprendido que un aspecto que puede facilitar el que cuestionemos, cambiemos nuestras prácticas, creencias y opciones que tomamos en los diferentes escenarios educativos, requiere de nosotros, entre muchas otras cosas, una práctica reflexiva que nos demanda que vayamos construyéndola a lo largo de nuestra trayectoria, pero en especial, como veremos adelante, con los colegas, y desde luego considerando los aspectos histórico-sociales que la influyen.

El interés por este proceso reflexivo, compartido con pares, lo recupero de diversos autores que lo han enfatizado como un elemento fundamental en nuestra formación y, de manera particular, por mi antecedente como psicóloga que me llevó a concebir inicialmente dicho proceso como

* Doctora en Comunicación, Cultura y Educación por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca, España; maestra y licenciada en Psicología por la UNAM. Docente e investigadora en la UNAM, FES-Zaragoza y Aragón.

un aspecto más individual, con un énfasis en el conocimiento de tipo académico y teórico, el cual ha cambiado y se ha enriquecido, por un lado, al percatarme de la importancia de nuestras prácticas y experiencias pedagógicas como una de las fuentes más destacadas que tenemos los educadores para continuar aprendiendo; por otro lado, al vislumbrar que a través dialogar y compartir esos saberes podemos ir construyendo otros nuevos; y finalmente por mi participación en escenarios de colectivos docentes que me han permitido mirar la formación desde otra óptica.

Deseo acotar que me he distanciado desde hace mucho tiempo de propuestas que ven la reflexión como un proceso mecánico e individual, que puede aprenderse siguiendo ciertos pasos o procedimientos. Como sabemos, esta forma de ver el proceso reflexivo ha estado inscrito y asociado a modelos tradicionales de formación docente y de políticas educativas, que cuando convocan a tal proceso lo asumen más como un eslogan y con esto eliminan su posibilidad transformadora, ya que lo insertan en una formación docente vista como el diseño de estrategias de "capacitación", que se basan en el desconocimiento y desacreditación de los saberes constituidos a través de la experiencia docente en las aulas y escuelas, y que se subordina a las necesidades de las diferentes reformas educativas (Suárez, 2004, 2007; Messina, 1999).

Lo que quiero destacar es que si nos acogemos a esta mirada de la formación docente, podemos ver limitada nuestra participación por los cambios sugeridos o por aquellos en los que podemos apostar, y quedarnos como simples "operarios" de políticas y prácticas impuestas, sin reconocernos como sujetos sociales capaces de reflexionar para comprender y desarrollar nuestra práctica.

Como mencionaba, estoy interesada en comprender este proceso de reflexión vinculado a ciertas formas de organización de los maestros, por ejemplo, colectivos o redes, particularmente mediante anécdotas de experiencias (Van Manen, 2003) o documentación narrativa de prácticas pedagógicas (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005), que han permitido el intercambio de vivencias y la producción de saberes colectivos en torno a la labor de los docentes en el aula, escuela o comunidad, con el fin de repensarla,

Presento algunas reflexiones surgidas en mi participación con colectivos de docentes narradores que participan en la re-construcción de la memoria pedagógica de su zona escolar. Relato mi encuentro e intercambio de experiencias y lo vinculo con la producción de saberes pedagógicos, el reconocimiento de docentes y la posibilidad de repensar, mejorar o transformar nuestras prácticas a partir de la participación en esta vivencia formativa e indagación conjunta. Destaco el proceso reflexivo en este marco de conversación plural y colectiva con colegas universitarios y finalmente presento algunas consideraciones finales.
Palabras clave: Narrativa, reflexión, experiencia, saberes, docentes, formación, indagación, colectivo, diálogo horizontal.

I present some thoughts arising in my participation with groups of narrator-teachers involved in the re-construction of the educational memory of their school zone. I recount my encounter and exchange of experiences and I link it with the production of knowledge of teaching experience, the recognition of teachers and the possibility of rethinking, improving or transforming our practices from participation in this joint experience of training and inquiring. I emphasize the reflective process in this context of plural and collective conversation with university colleagues and finally I present some concluding remarks.

mejorarla o transformarla a partir de su participación en procesos de formación conjunta (Cardelli y Duhalde, 2001).

LOS RELATOS Y LA REFLEXIÓN DOCENTE. LA INQUIETUD COMPARTIDA

Esta organización y trabajo en colectivos, me han permitido contextualizar e intentar comprender la relación de los relatos de experiencias y la reflexión, que vinculo con una pregunta que desde hace tiempo ronda en mi cabeza: ¿cómo o de qué manera el escribir y compartir relatos y anécdotas de diversas experiencias pedagógicas, se viven y se conforman como procesos formativos por los profesores? ¿El modo de ver la formación que impregna el discurso de la reforma ha afectado la manera de pensar nuestras prácticas concretas de reflexión en los escenarios educativos?

Todo este interés aumentó cuando participé en reuniones y en un congreso internacional, en una red de docentes de la UPN y de profesores de educación básica que hacen investigación desde la escuela y narran sus experiencias como un proceso formativo y de investigación.

En dichos eventos y formas de trabajo, percibí no solo su escucha atenta, sino una implicación y compromiso con los relatos de otros colegas, así como en la conversación colegiada sobre los mismos que favorecía una atmósfera de diálogo colectivo y de posicionamiento como grupo para promover otras formas de ver la escuela, los maestros y el proceso educativo en general. Pero de manera especial me interesaba comprender la forma de reflexión que este proceso favorecía y que mi enfoque sesgado universitario no comprendía del todo.



Para ello compartí mis inquietudes acerca de relatar experiencias en el marco de un colectivo de docentes universitarios en el que participo y en el cual estamos construyendo un espacio propio para reflexionar, para auto cuestionarnos, para construir formas de expresión colectiva con el fin de crear vínculos y contactos, tanto afectivos como intelectuales, y recuperar el escenario donde se propicien conversaciones e intercambios sobre nuestras vivencias y expectativas, y de forma especial tratar de abrir y consolidar un ámbito de transformación de lo que acontece en el aula y nuestras prácticas de manera compartida.

De este modo, abrimos un espacio en nuestro colectivo para compartir algunos documentos y apoyar el proceso de construcción y reflexión de relatos.

Seminario taller. En busca de la experiencia

En la primera parte del proceso colectivo, fieles a nuestra cultura universitaria, nos empapamos, mejor dicho nos ahogamos, con revisiones teóricas y propuestas metodológicas que apostaban por el uso de los relatos, en especial de Zeichner, Suárez, Connelly y Clandinin, Van Manen, Bruner, entre muchos otros, hasta que decidimos, afortunadamente muy pronto, vivir la experiencia de relatar una anécdota o experiencia como docentes universitarios; retomamos la redacción inicial y la

revisión con pares, en un diálogo colectivo que resultó muy productivo y de gran interés para el grupo. A raíz de esa experiencia de conversación con los colegas, salió a la luz cómo sentíamos que estaba cambiando nuestra forma de ver el propio taller, y nuestras lecturas resultaron más interesadas.

Como a todos los principiantes, escribir y compartir una narración implicó para mí al inicio mucho esfuerzo para "dejarme ver" y, como era de esperarse, en la primera versión de mi relato "olvidé" escribir las "vivencias" personales, los sentidos de lo que representaba dicha experiencia para mí, esto es, cómo la viví, los pensamientos, actos y sentimientos que estaban incorporados en el hecho. Esto no es casual si recordamos que en nuestra cultura universitaria, o como docentes en general, la forma de escritura ha estado pautada por formas de escribir "objetivas" y en tercera persona.

En mi caso, en el proceso de leer y relatar a mis colegas, estaba segura de que este aspecto se encontraba en mi relato, pero me percaté de que no era así cuando mis compañeros con sus comentarios me forzaban a recuperarme, pues señalaban que no me veían en él, pero confieso que esta parte se negaba a salir y mi narración era muy encuadernada y formal.

Además considero que este esfuerzo de compartir relatos que den cuenta de nuestra experiencia particular, es un punto importante para recuperarnos como sujetos de conocimiento –a la vez que va contrarrestando las voces que hemos incorporado de un discurso academicista e institucional que desautoriza lo subjetivo– y que amplía nuestro horizonte de posibilidades con otras formas de construir, compartir, resignificar el saber pedagógico desde nuestras vivencias.

De igual forma observé que al compartir mi borrador del relato, las voces de los demás completaban el sentido, nuestro sentido, lo cual lo hacía comprensible para el otro y me invitaban a transitar a veces por caminos no pensados.

Ahora comprendo cuando se afirma que se construye con la mirada del otro el sentido de la experiencia, esto es aquello que nos da qué pensar y pone en marcha procesos de reflexión. Es decir, al compartir un borrador el hecho educativo se convierte en experien-

Así, descubrí que lo importante no es presentar o relatar lo "buen" docente que somos, ni mostrar los grandes logros, sino dar cuenta de nuestra experiencia, esto es, relatar cómo la vivimos, sentimos; o sea, cómo nos movieron o transformaron la serie de acontecimientos y dificultades por las cuales pasamos



cia, cuando la vivimos como protagonistas y atendemos a lo que nos supone, significa lo que nos da a pensar y que se enmarca en tu conversación con los que te leen.

Comprendí a través de esos diálogos con los colegas que este proceso de reflexión no implicaba que me desligara de la vivencia, sino que me demandaba "volver sobre ésta para ganar en experiencia". Esto es, como nos dice Contreras: aprovechar nuestra capacidad de dejarnos sorprender por lo que pasa o ha pasado para "volver a pensar, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos" (Contreras, 2010).

Así, descubrí que lo importante no es presentar o relatar lo "buen" docente que somos, ni mostrar los grandes logros, sino dar cuenta de nuestra experiencia, esto es, relatar cómo la vivimos, sentimos; o sea, cómo nos movieron o transformaron la serie de acontecimientos y dificultades por las cuales pasamos, pero en especial las reflexiones en voz alta de aquello que nos movió o transformó, incluso en el propio camino de escritura.

El diálogo horizontal.
Compartir, re-escribir y reflexionar experiencias

Deseo resaltar que aunque al escribir el primer borrador pareciera que éste lo hacemos como un proceso personal y en solitario, esto no es así. Lo verdaderamente rico de la experiencia fue el proceso compartido con mis colegas. Así, recuperar y compartir relatos basados en esa experiencia vivida no solo me permitió devolver el lado humano de los sentimientos a los diferentes ámbitos de la formación, sino que favoreció el poder comunicarme y relacionarme con otras personas, en especial con mis pares. Por ejemplo, los relatos de mis compañeros y amigos me permitieron descubrir aristas desconocidas para mí: su calidez, su solidaridad, su compromiso, sus sueños, sus logros, sus proyectos… pero a la vez sus miedos, temores, incertidumbres… que me recordaron mucho de lo que yo también pensaba, sentía o había vivido. Esto favoreció que, al escuchar a mis colegas, me pusiera en sus "zapatos", comprenderlos o ser empática con ellos.



Lo interesante para mí fue entender que la reflexión que se genera al relatar no es un proceso individual sino colectivo. Al compartir la parte vivida se posibilita el surgimiento de una conversación empática y posteriormente de contacto con diversas formas de ver la escuela y el aula. Así, al revisar, compartir y conversar con los relatos, se hacen visibles aquellos razonamientos prácticos que sostienen nuestro ejercicio docente, ya que en el mismo se entrelazan saberes, sentires y acciones, que nos dan poder como protagonistas en el intercambio con los otros.

En ellos también pude vislumbrar que esas inquietudes, miedos, dudas, apoyaban lo incierto de muchas de las acciones que he tomado, ya que me forzaban a volverlas a pensar, en especial cuando no tenía las certezas o la seguridad de mis actuaciones. Además, dichos temores, retrocesos, tropezones compartidos, facilitaron que me diera cuenta de que como docentes tenemos que aprender a movernos en ese terreno incierto que es la enseñanza, o la formación, pero a la vez sentía confianza de experiencias surgidas en contextos de incertidumbre similares y que ampliaban mi horizonte de posibilidades de actuación o reflexión.

Los relatos compartidos me daban pistas de la gramática escolar y la cultura escolar que orientan nuestras prácticas pedagógicas y vida universitaria. Esto me va permitiendo comprender dónde estoy parada y cómo estamos "formateados" por la rutina y las posibilidades que tenemos para dirigir algún cambio en dichas prácticas.

Por ejemplo la decisión que tomó una colega cuando un alumno que trabajó bien durante el semestre no presentó en tiempo y forma el trabajo final, surge la gramática escolar y la cultura institucional, que le demandaba cubrir los aspectos normativos, que como sabemos privilegian los componentes administrativos y técnicos de la evaluación que se reduce a la medición de preferencia objetiva que se concrete en notas y que tenemos que rendir al final del semestre en fechas impostergables, en detrimento o en lucha de una mirada formativa y de evaluación que integran una mirada reflexiva que considere y la ponga en tensión con aspectos ético y políticos.

Esto no implica que piense que conversar es una forma de repensar que impide que no nos equivoquemos en las opciones que tomamos, sino que comprendí que al compartir y conversar con colegas que tienen inquietudes similares se presentan formas alternativas de ver situaciones compartidas. Esto es, creo que esto me permite ir abriendo posibilidades de construir escenarios de conversación y diálogo en grupo, con colegas que tienen intereses o interrogantes compartidos que me permitan dialogar en temas afines a través de los relatos.

Por otro lado, el participar en los encuentros con mis compañeros me permitió compartir y allegarme de otros puntos de vista para comprender la complejidad que implica ser docente. Pero a su vez, como lo veremos en el otro apartado, traté de no perder de vista el contexto social, institucional en el que estamos inscritos.

Para mí, el relatar y compartir con colegas no solo me permitió recuperar acontecimientos significativos pasados y su puesta en la mesa presente para reflexionar sobre ellos, sino además en su lectura y re-escritura pude proyectarme a un futuro con "mundos posibles", a decir de Bruner, al visualizar o imaginar horizontes de posibilidad y crítica que me permitan en el presente y futuro cercano cambios en la forma en que pienso la enseñanza y la formación universitaria, así como de mí misma, pero siempre en el marco institucional que facilita o limita nuestras opciones.

CONOCIMIENTO, RECONOCIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN DE NOSOTROS MISMOS EN LA REFLEXIÓN CON LOS OTROS

Después de escuchar y relatar experiencias propias y ajenas, la idea inicial que tenía de que esta práctica narrativa solo brindaba opciones y posibilidades para resignificarlas en situaciones similares, se ha ampliado.

Ahora comprendo además su potencialidad para expandir mis expectativas de posibilidad de cambio, ya que me permite concebir otra forma de construir nuestra realidad, ya no enmarcada en esos proyectos globales y trascendentes, que por mucho tiempo me inmovilizaron, sino una mirada que puede ser construida desde lo micro, con los cambios que se dan a la par con una transformación en nosotros mismos. Como señala Zemelman (2005), la realidad la construimos todos en cada instante y en el espacio que haya. Lo cual considero que ha favorecido mi disposición para crear alternativas de cambio con esa realidad construida.

Pude ver que los cambios se van dando con ese ir y venir con la escritura y la mirada de los otros. Pero lo más relevante fue darme cuenta de que estaba viviendo en carne propia la enseñanza del poeta: "caminante no hay camino, se hace camino al andar". Afortunadamente también pude ver que ese camino es más fácil conformarlo con las pisadas y en compañía de los colegas y amigos.

EL DOCENTE Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS PROPUESTAS EN NUESTRA REGIÓN. EL PAPEL POLÍTICO DEL DOCENTE

A través de los relatos se pusieron en la mesa temas complejos como la evaluación del estudiante en situaciones particulares, la dificultad de la enseñanza y comprensión al estudiante diverso, la falta de solidaridad con colegas despedidos injustamente, lo difícil de enseñar la investigación sin la acción y el posicionamiento político del docente... En éstos se recordaba los límites que imponían las normas o reglas de la institución, y aspectos sociales y culturales que nos rebasaban y ponían en tensión la toma de decisiones realizadas.

Esta puesta en escena de las inquietudes personales nos permitió ser conscientes de que nuestros cuestionamientos no se resolvían a través de nuestras decisiones o acciones personales, sino que estábamos insertos en un sistema institucional y sociocultural más amplio que limitaba o favorecía nuestras opciones.

Así los tiempos, formas, discursos y acciones institucionales iban saliendo a flote, e iban marcando temas complejos y comunes. Por ejemplo, en los relatos pude observar cómo tratábamos de salir de formas de pensar que autores como Santos (2006) denominan la racionalidad indolente y definida en sus discursos neoliberales, que separa a quienes investigan sobre la enseñanza y quienes la practican; a los que producen saberes y a los que ejecutan lo prescrito por otros, que ven la educación para la diversidad como aquello que no cabe en la norma occidental, considerado como desigual o patológico, subdesarrolado; la noción de las necesidades educativas especiales con visiones que naturalizan las diferencias; con cánones científicos que señalan quiénes pueden y están legitimados para construir conocimiento y cómo se construye; una forma única de hacer investigación…



Así que al externar nuestras inquietudes, preguntas, etcétera, a través de los relatos, veíamos nuestro propio posicionamiento y los límites u obstáculos institucionales. Empezábamos a cuestionar y reflexionar en el seminario si algunas propuestas institucionales estaban acordes con nuestro contexto, con los objetivos y fines educativos, que frenaba nuestra necesidad de responder por la inmediatez para tensionarlas, a decir de Suárez con una epistemología universitaria alternativa, con una forma de pensar y hacer educación distinta.

Hemos aprendido que toda propuesta institucional o ajena, y lo que acontece en el aula en este contexto institucional y social más amplio, lo podemos re-pensar, dialogar, negociar, resistir… ahora siendo conscientes de que existen muchas alternativas. Además de reforzar nuestra convicción de que las propuestas particulares que surgen en los colectivos docentes son tan legítimas en este marco de posibilidades plurales. Esto es, ahora no queremos solo bailar al son que nos toquen, sino que nosotros podemos también sugerir nuestro son, participar en la coreografía, bailar y aprender conjuntamente con otros danzantes... De esta manera veo una acción reflexiva que implica que cuestionemos nuestras creencias o prácticas, considerando las razones, límites y consecuencias futuras. Y no pensar la reflexión

como una serie de pasos o procedimientos a utilizar por los maestros, sino pensarla como "una forma de ser maestro" como nos dice Zeichner (1993). Si no lo hacemos así, caeremos en la tentación de aceptar una serie de soluciones "prefabricadas" a los problemas de nuestras escuelas o aulas, sin que se reconozcan nuestros saberes y experiencia (Messina, 1999).

Ahora entiendo las palabras de Messina cuando señala la posibilidad de recuperar los relatos de nuestras experiencias pedagógicas que han sido muchas veces silenciados, al igual que de diversas historias institucionales que intentan distanciarse del relato oficial, como las que surgen en colectivos sociales, por ejemplo, de docentes.

Para comprender estos hechos, intenté considerar que cualquier análisis que hagamos acerca de la formación docente en nuestra región, como señalan Cardelli y Duhalde (2001), debe considerar las características de las políticas educativas que han afectado a todos los sistemas educativos del continente.

Estos autores señalan de manera particular el papel que se nos ha asignado a los docentes como "organizadores y reguladores del mercado educativo" por las diversas políticas de privatización de la educación pública, y hablan acerca de la reducción de la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho a la educación.

Es en este contexto, con las acciones del colectivo, donde podemos repensar para cambiar estos papeles que se nos han impuesto para poder no solo transformar la práctica, sino tener formas en las cuales los maestros vayamos constituyéndonos como actores sociales con acciones comunitarias y tener la posibilidad de recuperar las opciones formativas de los alumnos en su inserción, en el caso de nuestra universidad con las prácticas de servicio en la comunidad, pero ya no desde un marco academicista sino social.

Estos espacios de intercambio con los colegas que propician conversaciones sobre nuestras experiencias, nos permiten no solo poner sobre la mesa los desafíos y posibilidades de nuestras acciones para el probable cambio de orientación de nuestras prácticas, sino además favorecer el que reconozcamos la importancia de participar y tomar decisiones colectivas respecto de las problemáticas que nos atraviesan. Y en especial porque podemos ver la

Mi experiencia relatada me permite ver que la organización en colectivos para narrar y compartir nuestras experiencias pedagógicas puede ser un espacio propicio para el diálogo, crítica y reflexión donde todos podemos mirarnos, mirar y ser mirados, así como aceptar la construcción del conocimiento como un proceso que puede darse en estas formas de organización colectiva



reflexión como: *una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social* (Kemmis, 1985, p. 148).

CONSIDERACIONES FINALES

Mi orientación inicial de aproximarme a aquellas múltiples miradas que han surgido de los colectivos docentes que buscan formas diferentes de ver y hacer la educación, y en particular de la formación docente que ha surgido en nuestra región latinoamericana, se ha dado pensando que para ello es necesario comprenderlas y ver su potencialidad sin caer en una copia acrítica de éstas en otros contextos culturales, sino con una acercamiento a través de un proceso de traducción (Santos, 2006) que me permitiera comprender las zonas de contacto con mi visión sociocultural particular y la de la cultura que la ha llevado a cabo. Pienso que de esa manera podremos incluirla o no de manera contextual en nuestra propia cultura docente. Lo fundamental es recuperar, sumar y hacer visibles las voces de los diversos colectivos que han producido y que comparten con los otros el generar formas alternativas a las que se asumen como únicas, lo cual nos permitirá ampliar nuestro tan citado horizonte de posibilidades.

Considero que una de esas tantas vías es la sugerida por Suárez, que nos propone que al relatar y tornar visibles las experiencias pedagógicas, con la revisión entre pares, edición y publicación, puede permitirnos abrir una vereda para pensar otras formas de producir conocimiento que reconozcan al docente como sujetos con saberes y creadores de conocimiento pedagógico, que puede conversar con las otras formas de construcción y que a la larga todos estos grupos conformen otra racionalidad que pueda llegar a invertir las políticas de conocimiento establecidas como únicas.

Mi experiencia relatada me permite ver que la organización en colectivos para narrar y compartir nuestras experiencias pedagógicas puede ser un espacio propicio para el diálogo, crítica y reflexión donde todos podemos mirarnos, mirar y ser mirados, así como aceptar la construcción del conocimiento como un proceso que puede darse en estas formas de organización colectiva, cuyos participantes comparten un escenario cotidiano abierto, incierto y fragmentario.

Sabemos que el camino lo han abierto muchos colectivos en Latinoamérica, pero necesita continuarse de manera más amplia para que impacte en las formas establecidas, ahora resistidas y posibles de hacer y construir la enseñanza y nuestra formación.

El relatar experiencias pedagógicas y compartirlas entre colegas implica otra forma de concebir la formación, esto es, verla como formación a partir de la reflexión y sistematización de la práctica pedagógica de los educadores. Esto implica, a decir de Messina (1999), promover la construcción colectiva de conocimiento a través de grupos de inter-aprendizaje.

Escribir, re-escribir, compartir y conversar con los relatos de nuestras experiencias abre una posibilidad de compartir formas de reflexión que el propio proceso dinamiza, como el pensar y analizar alternativas y elegir opciones, dado el contexto concreto, que intentan superar la dicotomía que menciona Zeichner entre teóricos que no practican y prácticos que no teorizan, y que se aleja de las tendencias que lo dibujan como un procedimiento a seguir. Pero siempre, como nos alerta el autor, alejarnos de esa mirada acrítica que no favoreció la profundización y problematización de la realidad.

La formación horizontal en los colectivos docentes, como el relatar o documentar experiencias, permite abrir un espacio social que nos brinde no solo la posibilidad de reflexionar y transformar nuestras prácticas pedagógicas, sino a su vez que pueda transformarnos a nosotros mismos y a los otros. Pero de manera importante favorece que nos posicionemos como actores sociales para aprovechar la oportunidad de conversar y dialogar, de manera crítica, con otras experiencias y saberes que compartan colegas y autores de nuestro país y de otras latitudes. @

REFERENCIAS

Libros

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa *et al., Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.

Contreras, J. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa.* Madrid, España: Morata

Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza.* Madrid, España: Morata.

Santos, Boaventura de Sousa (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Bolivia: Clacso.

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.* Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, España: Idea Books.

Zemelman, H. (2005). Formación de sujetos y perspectivas de futuro en América Latina. En M. Gómez y H. Zemelman (coords.), *Discurso Pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente* (1-9). México: Pax México.

Revistas

Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-45.

Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, *10* (33), 243-250.

Messina G. (1999). Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Cuadernos de Educación*, serie Formación Docente, *1* (1), CTERA, Buenos Aires, Argentina.

Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestros, 5* (16),11-25.

Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos, 2* (17), 16-31.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Revista de Pedagogía* (220), 44-49.

La técnica de correspondencia escolar en educación infantil (preescolar)

*Sacra Rodríguez Suárez**
surosa@telefonica.net

"En la correspondencia escolar escribimos para entender el mapa de los afectos, la geografía del entendimiento, y para asomarnos más allá del paisaje que se ve desde la ventana del colegio".
Mariano Coronas

Son las 12 horas de un día de primavera, hace poco ha terminado el recreo. Llaman a la puerta del aula donde 25 niños y niñas están trabajando. Entra el conserje del centro que trae en sus manos un paquete. Todos dejan de trabajar al mismo tiempo, se levantan de sus asientos y corren rápido hacia él gritando: "¡bien, ya nos han escrito, han contestado!". Se dirigen a la mesa de la maestra nerviosos, expectantes, impacientes, ilusionados, alegres... todos, casi al unísono, le dicen: "¡ábrelo, ábrelo ya!". Todo se paraliza, nada ni nadie es más importante en el aula que ese paquete recibido.

LA TÉCNICA FREINET DE CORRESPONDENCIA ESCOLAR

La correspondencia escolar es una técnica muy motivadora, que se desarrolla y fluye sola cuando se realiza, y no necesita motivación cuando se lleva a la práctica.

POR QUÉ LA UTILIZACIÓN DE LA TÉCNICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Principalmente por muchos motivos, por citar algunos diremos: llena de contenidos el aula, en la cual entra la vida directamente de una forma real, sin artificios; el aprendizaje se convierte en significativo; los intereses del niño están cubiertos; el trabajo escolar es placentero; la afectividad corre paralela con el trabajo; la cooperación se potencia; se aprende de forma práctica; la autoestima y el amor se dan la mano; se maximiza la motivación y el desarrollo de la lectoescritura; se aumentan las ganas de comunicarse; se sale del egocentrismo (carac-

* Maestra de educación infantil en España.

terístico de esta etapa) y se transciende a otros mundos, otros entornos, otros niños; se aprende y valora el sentido y sentimiento de la amistad y la fraternidad; y el trabajo escolar, en definitiva, se valora, es motivante y crece el interés hacia él.

Para qué sirve esta técnica

Para desarrollar y potenciar vivencias, encontrar sentido a la lectura y funcionalidad a la escritura, construir la identidad del niño, desarrollar el lenguaje (oral y escrito), favorecer la autonomía, trabajar no por imposición sino por puro interés.

Qué valores proporciona

La técnica lleva implícitos los siguientes valores: solidaridad, responsabilidad, cooperación, tolerancia, respeto, aceptación, superación de sí mismo, alegría, fraternidad...

Qué se consigue en cada envío

Son muchas las sensaciones y aprendizajes que se transmiten y, por consiguiente, que se consiguen y alcanzan, entre las cuales destacan: muchas ganas de ofrecer, de darse plenamente (lo que se es y se tiene), de comunicarse, de regalar, de compartir, de aprender de otro y con el otro, de sentirse protagonista de la actividad, de saber que lo cotidiano tiene un gran valor.

Qué se ofrece y ofrecemos

Todo lo nuestro, lo que nos identifica, lo que nos conforma y representa, nuestra identidad, nuestro trabajo, lo que aprendemos, investigamos, observamos, las emociones, lo que somos capaces de realizar y conseguir, nuestras producciones, nuestras autoediciones...

Organizacion de la técnica en la etapa de educación infantil

Dice Ana Tererosky que "hay que favorecer el desarrollo de los niños, poniendo a su disposición un ambiente enriquecedor de experiencias educativas". Carlos Grasa va más allá al afirmar que "hay que dignificar el espacio escolar, sus paredes, sus mesas, conseguir que el espa-

La correspondencia escolar es una técnica propuesta por Celestín Freinet, quien la lleva a la vida del aula como una vía cooperativa del y por el trabajo donde el niño es el protagonista y, a la vez, como un proceso donde está presente lo afectivo, lo social y lo metodológico. La técnica es viable y, por lo tanto, se puede desarrollar en cualquier nivel educativo. La experiencia que se describe en el artículo se realiza en la etapa de educación infantil, en distintos cursos escolares, con alumnado de diferentes etapas educativas (infantil, primer y tercer ciclo de primaria).
Palabras clave: Pedagogía Freinet, educación infantil, correspondencia escolar, aprendizaje entre iguales, expresión libre, lectura, escritura, cooperación, aprendizaje significativo, texto libre, autonomía.

The school correspondence is a technique proposed by Celestin Freinet, who brought it to classroom life as a cooperative way of work and for work, where the child is the protagonist, and yet, in a process where the affective, social and methodological are present. The technique is viable and therefore can develop in any educational level. The experience described in the article was done in the pre-primary education in different school courses, with students of different educational stages (preschool, first and third year of primary school).

cio tenga algo de mágico, que atrape, que den ganas de no salir".

Y todo esto hay que tenerlo presente en el aula cuando se lleva a cabo esta técnica, porque es necesario crear un ambiente, una atmósfera, que represente, que viva, que ofrezca, que acompañe, que exponga, que muestre, dicha técnica y hacerla visible en toda la jornada escolar a todos.

Buscamos en nuestra aula un lugar destacado en el que pusimos *buzones* (hechos con cartulinas de colores) para la correspondencia individual, también *un panel* donde se va colocando el contenido de todos y cada uno de los envíos (así, en un momento dado, el niño puede descolgarlo y verlo). En *carpetas archivadoras* se va clasificando, guardando y recopilando todo el material.

Cada semana, el *responsable de clase* se encarga de ordenar, colocar (si ha llegado algún envío) y registrar (las fechas de salida y llegada).



En la biblioteca de aula *exponemos libros* relacionados con el tema de las cartas como:

- Nostlinges, C. (2002). *Querido Susi, querido Paul.* SM.
- Drop, C. (2011). *Las cartas de Félix.* Acanto.
- VVAA (2010). *Cartas secretas de las hadas.* Bruño.
- Ahiberg, A. (2000). *El cartero simpático o una carta especial.* Destino.
- Casalis, A. (2001). *Ben, el oso cartero en la granja.* San Pablo.
- Tellegen, T. (2000). *Cartas.* Destino.

Al mismo tiempo exponemos *material relacionado con la escritura,* las cartas o el correo (plumas, tinteros, plumieres, cartas, sellos, sobres, fotos de carteros y fotos del alumnado recibiendo el envío, niños leyendo la correspondencia...).

Consideramos la actividad como importante y dentro del plan de trabajo de la clase, no como una tarea esporádica; le damos el valor de ser transversal, en relación con áreas del currículo, así la trabajamos en: Plástica, realizando dibujos, pequeñas manualidades...; en Matemáticas, anotando el número de envíos, las fechas de los mismos, las de los cumpleaños de los corresponsales...; en el área Social y Natural, aprendemos dónde están los pueblos, la comunidad a la que pertenecen, señalamos en un mapa su ubicación, vemos fotos del pueblo..., en la hora de las TIC de nuestro horario escolar, visitamos páginas web de sus ayuntamientos, fiestas, colegios...

CÓMO HEMOS DESARROLLADO Y PUESTO EN PRACTICA LA TÉCNICA

La hemos llevado a cabo en diferentes cursos escolares y con alumnos de distintas edades y ciclos. Con niños de la misma etapa de educación infantil, con alumnado del primer ciclo de primaria (en concreto con segundo curso), con alumnos del tercer ciclo de primaria (quinto y sexto cursos).

La han desarrollado niños y niños, niños y maestros, familias y familias.

Hemos aprendido y llegado a la conclusión de que se puede desarrollar con niños de distintas edades y etapas educativas, porque la afectividad, el trabajo cooperativo y los sentimientos son comunes para todos, lo importante es la técnica y su desarrollo.

CORRESPONDENCIA CON NIÑOS DE LA MISMA EDAD Y NIVEL EDUCATIVO

A través de la técnica de correspondencia nos centramos en salir de nosotros mismos y conocer otros entornos, realidades y personas, así como distintas formas de trabajar, fomentar el intercambio y la actividad escolar.

Empezamos con una *carta colectiva* (tamaño A3) en la que nos presentamos, hablamos de nuestro pueblo, colegio, clase... elaboramos una agenda con nuestros datos individuales y fotos, la acompañamos con dibujos (a veces, también con una presentación en Power Point, ya que el valor de la imagen para los niños de esta edad es importante y atrayente).

En los sucesivos envíos esta carta se ha acompañado de manualidades, regalos, libritos de clase, dibujos dedicados, boletines del pueblo, noticias... y hasta dulces típicos enviados en cajitas artesanales.

A través de la técnica de correspondencia nos centramos en salir de nosotros mismos y conocer otros entornos, realidades y personas, así como distintas formas de trabajar, fomentar el intercambio y la actividad escolar

La correspondencia ha sido fluida (no se puede tardar pues pierde interés) y han escrito y hemos escrito de nosotros, nuestro mundo, vivencias... un ejemplo es el siguiente:

> Queridos amigos:
> Os mandamos estos dibujos, para que veáis cómo pintamos. ¿Os gusta nuestro pueblo? En los carnavales lo pasamos bien y nos disfrazamos, os mandamos fotos. Ahora vamos a trabajar las profesiones, vamos a visitar donde trabajan las personas del pueblo, farmacias, correos, fruterías... (alumnado del colegio Ángel Guimerá, San Juan de la Rambla, Tenerife).

También se ha querido que esta actividad no se limite al colegio, y ha llegado a cada una de las casas de los alumnos, así han recibido



cartas individuales en sus domicilios por sus cumpleaños y Navidad. Fue muy significativa esta acción y cobró más emotividad.

> La familia Cabezas Álvarez os queremos desear, de todo corazón, unas felices fiestas navideñas, llenas de alegría, felicidad y sobre todo de paz... A Inés le gusta mucho el sol que le dibujaste... Un besito para todos (colegio Vegacemar, Sueros de Cepeda, León).

Al mismo tiempo, *las familias* se han escrito entre sí, por ejemplo:

> Queremos que nuestro hijo Javier siguiese teniendo correspondencia en el verano, para que aprenda que los amigos no sólo son los que están cerca, que desde la distancia también se puede tener una gran amistad (Rosa, mamá de Javier. Colegio Vegacemar, Sueros de Cepeda, León).

Al terminar el curso, no solo se han despedido los niños, sino que esta actividad se ha extendido al intercambio entre *niños corresponsales y maestra:*

> Quiero felicitaros por lo mucho y bien que habéis trabajado, seguid leyendo, escribiendo y sobre todo siendo buenos amigos. Muchas gracias por vuestro cariño y amistad (maestra Nati Vicente, colegio Reyes Católicos, Huelva).

Maestra a familias:

> Queridas familias:
> Va a finalizar una intensa relación mantenida en el curso y quiero agradecer vuestra colaboración para conseguir lo que Sacra y yo nos propusimos con la correspondencia escolar, queríamos que la vida de las criaturas no se quedara a las puertas del colegio sino que formara parte de la clase viviendo la escuela con entusiasmo. La comunicación con Sacra y los envíos han sido una gran ayuda para motivar nuestra actividad diaria (maestra Pilar Fontevedra, colegio San Justo de la Vega, León).

Familias a los niños:

> Los padres y madres nos alegramos mucho de esta correspondencia, y queremos que esta amistad se mantenga, pues es muy constructiva para ellos, les enseña a tener conocimiento de otras costumbres, paisajes, tradiciones... Un gran beso (colegio La Abadía, Villaverde, León).

Cuando hemos terminado la correspondencia, lo hemos hecho de una manera especial, para que perdurara en el tiempo y en forma de recuerdos como: regalitos típicos del pueblo, diplomas con fotos dedicadas, marcapáginas personalizados, videos y hasta un poema propio:

> Hemos construido entre todos,
> un hermoso y gran corro,
> de saberes, amistad y quereres.
> Una mano con otra mano,
> un envío tras otro envío,
> un abrazo con otro abrazo,
> un niño con otro niño,
> una sonrisa con un cariño,
> alumnado, familias y maestra
> implicados en esta amistad,
> de crecer y perdurar juntos.

NIÑOS DE INFANTIL CON NIÑOS DEL PRIMER CICLO DE PRIMARIA

Es factible aplicar esta técnica de correspondencia entre niños de distintas edades y niveles educativos, pues se puede enfocar, entre otras cosas, a transmitir el valor funcional de la escritura. Los distintos grupos de alumnos se benefician y encuentran sentido a su aprendizaje, le dan el justo valor, hacen todo lo posible por mejorar, por perfeccionarse (de una manera que está lejos de todo lo repetitivo y tedioso que pueden ser los ejercicios de escritura que se imponen en muchas ocasiones a los niños). Diremos que a lo largo del curso se comprobó que el alumnado de primaria mejoró su escritura, fue más legible, aprendió vocabulario y expresiones más ricas. Además se notaba en cada envío las ganas de transmitir, de comunicar. Mientras que los

alumnos de infantil encontraron sentido a trazar las letras y escribir palabras, y por ende a conseguir los objetivos de su aprendizaje.

> Soy tu amiga Elvira, he recibido tu carta y tu dibujo, me han gustado mucho. ¿Has visto la foto que te he mandado? Te invito a la fiesta del pueblo, es el 27 de septiembre, y dura varios días, te mando mi teléfono, me puedes llamar cuando quieras. Un beso enorme. Te quiere tu amiga Elvira (colegio Santísimo Cristo, Urda, Toledo).

NIÑOS DE INFANTIL CON ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE PRIMARIA

En esta ocasión el aprendizaje se centra entre iguales y con un tema específico, se trata de hacer del momento del aprendizaje lector algo significativo, de valor personal, emocional y afectivo; los alumnos se acompañan entre sí de una forma gratificante, plena y motivadora, sin la presencia del maestro.

Los alumnos del tercer ciclo se convierten en padrinos de lectura, cada uno elige a un corresponsal pequeño y le va acompañando, guiando, sugiriendo, mostrando el camino, pero su propio camino, el que ha seguido y en el que se encuentra actualmente en la lectura. Los mayores con más experiencia lectora le muestran el significado, valor, formas y actividades que la lectura tiene a los alumnos de infantil, a través de los sucesivos envíos y materiales.

Eligen a los apadrinados libremente y completan una ficha-diploma para dejar constancia y recuerdo del compromiso adquirido. Ya desde el primer momento se percibe el interés:

> Saber leer, es lo más importante para nuestra vida, por eso hay que esforzarse todo lo necesario para aprender. Es una actividad agradable, aunque su aprendizaje suponga un esfuerzo importante (Karen, alumna del colegio Carrassumada, Torres del Segre, Lérida).

En sus cartas se refleja su preocupación por el momento y proceso del aprendizaje; los pequeños hacen esfuerzos por agradar y superarse, hay una razón, un motivo, un interés para que esto ocurra, para que sea así:



Los envíos se centran en todo lo relacionado con la lectura: libro viajero, elaboración de libritos, cuentos inventados, cuadernos de noticias, poemas... y también dibujos, fotos, regalos, autorretratos, videos...

Soy tu Padrino Oriol, ¿qué tal estás? ¿Sabes ya leer? ¿Lees cada día? Leer es importante, porque se aprenden muchas cosas (colegio Carrassumada, Torres del Segre, Lérida).

Los envíos se centran en todo lo relacionado con la lectura: libro viajero, elaboración de libritos, cuentos inventados, cuadernos de noticias, poemas... y también dibujos, fotos, regalos, autorretratos, videos...

Fue significativo el decálogo que elaboraron los padrinos sobre la lectura, en él muestran el valor y transcendencia que tiene la lectura, desde su punto de vista:

Saber leer es importante para comprender lo que dicen los amigos
Para conocer el mundo de fantasía que nos ofrecen los cuentos
Para saber los nombres de los familiares y amigos
Para entender lo que dicen los periódicos y revistas
Para entender los ejercicios que tenemos que hacer en la escuela
Porque permite conocer las instrucciones de los juegos
Para entender la lista de la compra



> Porque al mismo tiempo es divertido
> Porque permite trabajar con el ordenador
> Porque así podéis leer estos consejos…
> (Colegio Carrassumada, Torres del Segre, Lérida)

También se crean espacios imaginarios, donde la creatividad y la fantasía se dan la mano; se construye un país mágico llamado Zafraga, y a modo de novela se van elaborando episodios con distinta trama y acciones. Y al final, se regala el recuerdo lector: es una foto de cada uno de los apadrinados, padrinos y madrinas con un libro entre las manos y un poema.

Fue muy emotivo el último día de clase, en el que los niños se llamaron por teléfono, en horario escolar, así pudieron escucharse y transmitirse mutuamente emociones y deseos.

> ¡Qué alegría me da oírte! Tienes una voz muy bonita, me ha encantado lo que me has leído, lo has hecho muy bien. Ha sido una idea estupenda. A mí me gusta hacer cosas así. Me esfuerzo mucho por hacer bien los trabajos en los envíos, espero que a ti, Pablo, ¡mi apadrinado!, te guste mucho todo (Mónica, alumna del colegio Miguel Servet, Fraga, Huesca).

Para todos fue importante este tipo de correspondencia, porque aparte de comunicar, los participantes enseñaban y tutelaban, haciendo que la actividad perdurara en sus vidas. Así lo dice Ana:

> Me encantó la idea de ser Madrina de mi ahijado, la manera de los envíos es estupenda, cuando recibíamos un paquete, nuestro maestro iba sacando las cosas poco a poco, ¡y había tanto para ver. Y todas tan bonitas! (Ana, alumna del colegio Miguel Servet, Fraga, Huesca).

La correspondencia se ha expuesto y se ha ofrecido a las madres y padres para que por turnos puedan ver y contemplar el contenido tan apreciado y valioso que la técnica ha generado. Y en todas las modalidades que se ha realizado hemos llegado a la conclusión de que se ha dado y creado una comunicación personal, una amistad que perdurará y unas ganas de trabajar grandes. Toda la actividad y el efecto que ha producido esta técnica se puede sintetizar con estas palabras: amistad, afecto, trabajo, ternura, cooperación y comunicación. @

REFERENCIAS

Libros

San Martín, J. M. (1992). *Aplicaciones de las técnicas Freinet en el primer ciclo de primaria.* Andorra, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

VVAA (2004). *¡Ya no estamos solos! Correspondencia escolar y viaje-intercambio.* Sevilla, España: MCEP.

Freinet, C. (1996). *Técnicas Freinet en la escuela moderna.* México: Siglo XXI.

Revistas

Rodríguez, S. (2008). Padrinos y madrinas de lectura. *Revista Aula Libre* (86). Zaragoza, España: MRP Aula Libre.

Proyecto ALTER-NATIVA

*Ángel D. López y Mota**
*Iván Escalante Herrera***
proyecto_alternativa@upn.mx

INTRODUCCIÓN

Este texto resume los trabajos de varios miembros de la comunidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN), realizados durante el desarrollo del proyecto ALTER-NATIVA, financiado por la Unión Europea por medio del Programa Alfa III. Este proyecto se denomina Referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de educación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, para atender poblaciones en contextos de diversidad.

Para ello, la UPN-Ajusco suscribió un convenio de colaboración y un contrato con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) de Bogotá, Colombia –titular del mencionado proyecto frente a la Unión Europea.

La oportunidad de que miembros de la comunidad académica de la UPN-A pudieran participar en ALTER-NATIVA, tuvo lugar cuando un grupo de profesores del Cuerpo académico Educación en ciencias (Educien) se presentó en visita académica en la UDFJC para estrechar lazos de colaboración. En esa misma ocasión, se comprometió la participación para colaborar en la elaboración de documentos, productos didáctico-pedagógicos y en la realización de un proceso de validación de los productos elaborados; posteriormente se incorporaron investigadores de diversos Cuerpos académicos inscritos en distintas Áreas Académicas (2, 3, 4 y 5) de la UPN.

* Profesor-investigador perteneciente al Cuerpo académico Educación en ciencias, del Área Académica Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias, Humanidades y Artes, de la UPN Unidad Ajusco.
** Profesor-investigador perteneciente al Cuerpo académico Prácticas curriculares y formación en la diversidad, del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, de la UPN Unidad Ajusco.

NATURALEZA DEL PROYECTO

ALTER-NATIVA se distingue por ser un proyecto complejo, tanto en su estructura y alcance como en la logística. Su naturaleza esencial es de carácter didáctico-pedagógica, ya que requiere de conocimientos generados en diversos campos didácticos como didáctica de las ciencias, didáctica de la lengua y didáctica de la matemáticas (también conocidas la primera y la última como educación en ciencias y educación matemática); pero también en otros campos como educación intercultural y educación multicultural o educación especial.

El proyecto fue creado con el fin de proporcionar una serie de elementos para el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), en la formación de profesores y en el logro de aprendizajes en las áreas de lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias naturales con alumnos cuyos maestros ya se encuentran en ejercicio. Consideramos que el uso de las TIC en la educación y en el aula es una acción didáctica que adquiere cada vez más relevancia, pues constituye un recurso para enriquecer la experiencia de enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito de la formación de maestros, las TIC pueden contribuir al desarrollo de conocimientos y habilidades para seleccionar, utilizar y hasta re-diseñar los recursos tecnológicos que existen en la actualidad en el repositorio de ALTER-NATIVA, y para incrementar la calidad de la formación de los futuros docentes, con el objetivo final de que puedan ofrecer mejores respuestas pedagógicas a sus futuros estudiantes. Es por ello que en el proyecto ALTER-NATIVA se ha concedido especial importancia a reconocer la presencia de distintas formas de diversidad, debidas a condiciones personales y socioculturales que determinan una forma de estar en el mundo (sordos, ciegos, indígenas, vulnerables desde el punto de vista socioeconómico) y con necesidades educativas específicas.

Dadas las características de la población a la que en última instancia se dirige este esfuerzo y a las condiciones de los contextos donde vive su experiencia de aprendizaje, los productos ALTER-NATIVA tenían que ser diseñados en formato electrónico, para poder ser consultados y puestos

Se presenta una experiencia académica interinstitucional para contribuir a la formación de docentes de educación básica mediante el uso de TIC. Esta experiencia forma parte del proyecto ALTER-NATIVA, desarrollado para ofrecer herramientas teóricas, didácticas y tecnológicas a maestros, y futuros maestros, que respondan a necesidades educativas de niños y jóvenes en condiciones de diversidad (sordos, ciegos, indígenas, vulnerables socioeconómicamente, desplazados). Las instituciones participantes han creado referentes curriculares, guías de enseñanza, objetos virtuales de aprendizaje y una infraestructura tecnológica en las áreas de ciencias, lenguaje y comunicación y matemáticas para cumplir este cometido.
Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación, referentes curriculares, guías de enseñanza, objetos virtuales de aprendizaje, formación docente, poblaciones en condiciones de diversidad, infraestructura tecnológica, Red ALTER-NATIVA, proceso de validación.

We present an inter-institutional academic experience aimed to contribute to the training of teachers in basic education by using Information and Comunication Technologies (ICT). This experience is part of the ALTER-NATIVE Project, developed to provide theoretical, didactic and technological tools to teachers and prospective teachers, that meet educational needs of children and youth in conditions of diversity (deaf, blind, indigenous, socioeconomically vulnerable, displaced). Participating institutions have created curriculum referents, teaching guides, virtual learning objects and a technological infrastructure in the areas of science, language and communication, and mathematics, to fulfill this task.

en práctica en una plataforma tecnológica propia. Esto con el objeto de que pudieran brindar, en primera instancia, ayuda a profesores de las universidades y organizaciones participantes con los soportes tecnológicos pertinentes, así como ser utilizados, posteriormente, por poblaciones interesadas con acceso a internet, con el fin de hacer posible su consulta y uso de manera extensa.

Un elemento más de esta complejidad está dado por el alcance del ejercicio académico realizado, ya que incluye elaboración de documentos de referentes curriculares, guías de enseñanza y objetos virtuales de aprendizaje para tres áreas de conocimiento muy diferentes –que en el desarrollo del proyecto llegaron a constituir su propia comunidad de aprendizaje: CAC en ciencias, CALE en lenguaje y CAM en matemáticas. Las comunidades de aprendizaje y práctica se integran con la participación de profesores e investigadores de las distintas universidades participantes del proyecto.

Otro aspecto inherente al proyecto, que tiene que ver con el número de participantes en el mismo, se relaciona con las instituciones coadyuvantes al desarrollo de los trabajos: universidades latinoamericanas, así como europeas.

La UDFJC se asoció con la Universidad de Gerona en España para dirigir el proyecto en su conjunto, el cual consideró dos tipos de colaboraciones: didáctico-pedagógica y tecnológica. En las del primer tipo, se establecieron nexos colaborativos entre universidades en México (UPN), Bolivia, Chile, El Salvador, Nicaragua y Perú, que sumaron un total de siete universidades socias latinoamericanas –incluyendo Colombia–, así como tres instituciones cooperantes (de sordos y ciegos, en Colombia, y para la inclusión social, en Nicaragua).

De esta manera, ALTER-NATIVA se planteó la constitución de la red para dedicarse a la atención de la diversidad estudiantil, desarrollando más productos –como la elaboración de más objetos virtuales de aprendizaje–, proyectos de explotación de bases de datos –la de validación de productos en escenarios naturales– y la constitución de políticas universitarias y gubernamentales en atención a poblaciones estudiantiles diversas

En lo relativo a la dimensión tecnológica de ALTER-NATIVA, la UDFJC se asoció con una universidad de Argentina y dos universidades europeas (en España y Portugal); además, claro, de la ya mencionada Universidad de Gerona. Así, puede visualizarse la complejidad en términos de la logística para establecer y desarrollar formas de colaboración y tareas prácticas.

Uno se pregunta, ¿cómo es posible comunicarse y coordinar las acciones de tantos agentes en tan distintas latitudes, tanto latinoamericanas como intercontinentales? Pues mediante el uso de la tecnología y de reuniones presenciales, en relación con aspectos didáctico-pedagógicos y de orden tecnológico.

De ahí el énfasis en contar con productos académicos accesibles en una computadora conectada a internet y una plataforma propia que permitiera el acopio y acceso a tales productos de carácter didáctico-pedagógico.

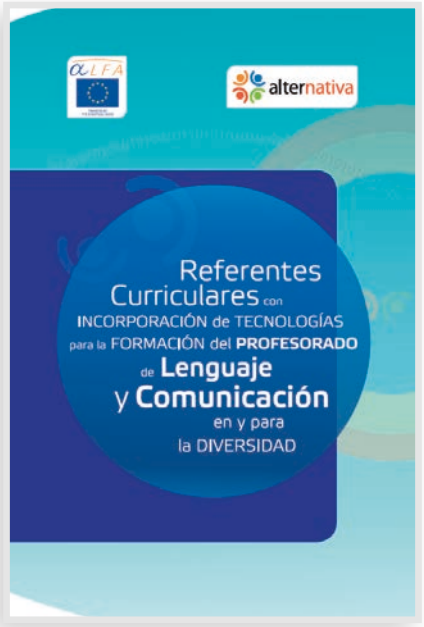
Este desarrollo de ALTER-NATIVA ha sido posible gracias al uso de programas de comunicación con la computadora o el teléfono móvil y la propia plataforma tecnológica desarrollada. A ello, hay que sumarle diferencias horarias, diferencias de lenguaje y formas culturales de acercarse a los problemas y resolverlos. Complejo, ¿verdad?

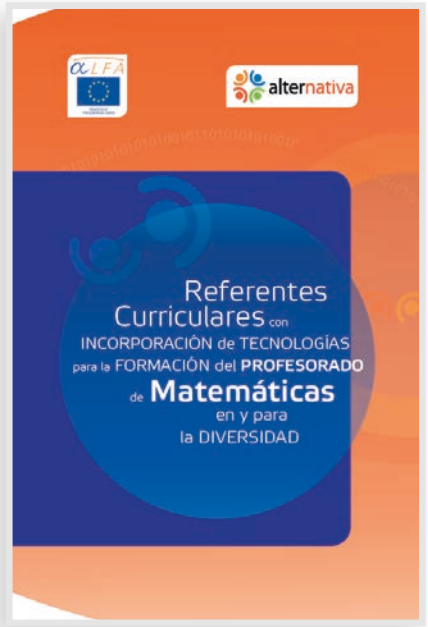
En atención justamente a todos estos factores descritos que complejizan las tareas, ALTER-NATIVA, por medio de sus miembros participantes, se propuso: el establecimiento de la Red ALTER-NATIVA, con la incorporación inicial –como miembros fundadores– de las instituciones y organizaciones participantes.

De esta manera, ALTER-NATIVA se planteó la constitución de la red para dedicarse a la atención de la diversidad estudiantil, desarrollando más productos –como la elaboración de más objetos virtuales de aprendizaje–, proyectos de explotación de bases de datos –la de validación de productos en escenarios naturales– y la constitución de políticas universitarias y gubernamentales en atención a poblaciones estudiantiles diversas.

La participación de la UPN en ALTER-NATIVA consistió en el involucramiento por dos años de personal académico, administrativo y de soporte. Ello implicó que personal académico de distintas áreas de la Universidad (AA1, AA3, AA4, AA5, Biblioteca y Apoyo Académico y Difusión y Extensión Universitaria), colaboraran en la elaboración de documentos curriculares, guías de enseñanza, objetos virtuales de aprendizaje y realización de un proceso de validación en escenarios naturales; incorporando especialistas en ciencias, lenguaje, matemáticas, currículum, interculturalidad, informática, diseño y desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje, así como edición de textos para su impresión.

Se incorporaron un total de ocho miembros del personal académico de base –si bien solo dos estuvieron temporalmente–, otros tres académicos externos –pero ligados de alguna manera con la UPN–, un integrante administrativo de la propia Universidad,





otro de apoyo y tres más de carácter técnico-tecnológico.

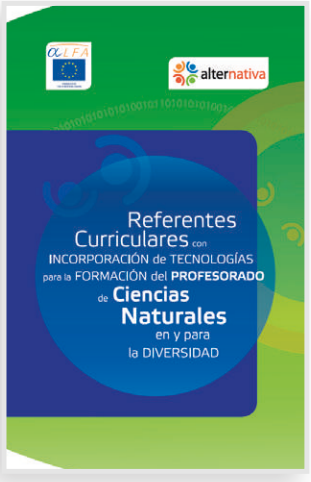
Ello representó un gran esfuerzo institucional, además del soporte administrativo central para el manejo del presupuesto. Ha sido una tarea compleja de coordinación académica al interior de la Universidad, pero también de coordinación y elaboración en conjunto con los integrantes del proyecto en otros países, tanto en lo académico como en lo administrativo.

LOS LOGROS ALCANZADOS

Los productos académicos, como ya se dijo antes, han sido variados, aunque corresponden a una doble naturaleza: didáctico-pedagógica y tecnológica. Sin embargo, en este texto solo será considerado el primer aspecto, por ser el ámbito principal de participación de la UPN, ya que otras universidades fueron responsables de la infraestructura tecnológica para soportar la plataforma ALTER-NATIVA.

Los productos didáctico-pedagógicos a los que nos referiremos en este texto son: los referentes curriculares para las áreas de ciencias, lenguaje y matemáticas; las guías de enseñanza para cada uno de estos ámbitos de conocimiento y una guía de enseñanza que reúne elementos concernientes a las tres áreas, pero de aplicación al conjunto de ellas; los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) en las tres mismas áreas; la aplicación de un modelo de validación de guías y OVA en condiciones cotidianas de aula.

Los productos didáctico-pedagógicos a los que nos referiremos en este texto son: los referentes curriculares para las áreas de ciencias, lenguaje y matemáticas; las guías de enseñanza para cada uno de estos ámbitos de conocimiento y una guía de enseñanza que reúne elementos concernientes a las tres áreas



Referentes curriculares

Los referentes curriculares se construyeron a partir de consultar bibliográfica y documentalmente todos aquellos aspectos que habría que tener en cuenta para la enseñanza de las ciencias, el lenguaje y las matemáticas en el ciclo de educación básica –principalmente la educación primaria y la secundaria– en cada uno de los países latinoamericanos participantes: pedagógicos, didácticos, informáticos, profesiomagisteriales y socio-económico-culturales y filosóficos.

El propósito de este ejercicio consistió en producir tres documentos de lineamientos curriculares[1] que cumplieran dos requisitos como mínimo: aportar orientación educativa en la atención a la diversidad y servir como referencia para la elaboración de guías de enseñanza y OVA, con objeto de plasmar en ellos características variadas deseables, acordes con los factores documentados y, eventualmente, útiles para realizar el ejercicio de validación. De esta manera, pueden usarse como instrumentos de política académica por un lado y, por el otro, como referencia para la construcción de otros productos ALTER-NATIVA.

[1] Los cuales son productos editoriales de pronta aparición en la UPN en coedición con la UDFJC.

Guías de enseñanza

Las guías de enseñanza, como se refirió líneas arriba, fueron de dos clases: las específicas al área de conocimiento y la general para el conjunto de las tres áreas ya señaladas repetidamente.

Su función dentro de ALTER-NATIVA varió de acuerdo con el propósito. Por una parte, se requirió de una guía de enseñanza que sirviera de presentación y referente de elaboración para los productos ALTER-NATIVA denominados –en general– OVA. Por otra, se necesitó de guías especializadas para elaborar OVA con ciertos rasgos deseables provenientes de los documentos llamados referentes curriculares.

Así, la elaboración de OVA, en cada una de las tres áreas, estuvo orientada por criterios derivados de los referentes curriculares en la forma de guías de enseñanza, por lo que especialistas educativo-informáticos tomaron las guías de enseñanza como referentes para construir OVA.

Estos criterios tuvieron que ver con: TIC en su relación con la enseñanza, cognición, rol docente, didáctica específica, conocimientos disciplinarios, la diversidad como orientación para atender poblaciones con rasgos de diversidad y como orientación filosófica. De esta forma, se estuvo en capacidad de construir OVA con características deseables acordes con los criterios mencionados.

Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA)

Los OVA son dispositivos electrónicos, en la forma de estrategias didácticas, que persiguen la adquisición y aplicación de conocimientos científico-naturales, lingüísticos y matemáticos, dirigidos a poblaciones en situación de diversidad.

Así, se elaboraron varios OVA: en el terreno de las ciencias, seres vivos, química; en el del lenguaje, a partir del uso de la narrativa; y la proporcionalidad, en el caso de las matemáticas; las cuales se encuentran listas para ser utilizadas, pero que por el momento tienen acceso restringido a las instituciones participantes en ALTER-NATIVA, en tanto se consolida la Red ALTER-NATIVA –de la cual la UPN es miembro– y se norma su uso.

Modelo de validación de guías y OVA

ALTER-NATIVA desarrolló un modelo de validación de guías de enseñanza y OVA, mediante la aplicación de diversos instrumentos que se propusieron: establecer si los profesores identificaban los rasgos contenidos en los documentos de referentes curriculares, en guías y OVA; notar –mediante observadores independientes– si los profesores ponían en juego los contenidos de guías y OVA de acuerdo con el espíritu que los constituyó; apreciar si los alumnos lograban percatarse de dichos rasgos o cualidades en el curso de una clase.

De esta manera, ALTER-NATIVA, además de incursionar en el desarrollo de productos didáctico-pedagógicos, lo hace en el terreno de la investigación educativa; y queda pendiente la elaboración de un libro con base en el informe final del proyecto sobre esta validación en escenarios naturales.

Como podrá notar el lector, los variados productos ALTER-NATIVA tienen como finalidad ayudar a la comunidad académica en sus tareas de atención a alumnos que presentan rasgos de diversidad en las áreas de conocimiento referidas. Esto es, brindar al profesor ayudas de carácter curricular y didáctico-pedagógico –que pueden ser consultadas en formato electrónico por medio de internet–, así como a las instituciones en términos de elementos de política académica para la atención a la diversidad. @

Sororidad: hermanas chinas

*Angélica Jiménez Robles**
angelicajimenezrobles@yahoo.com.mx



See, L. (2006). *El abanico de seda.* España: Salamandra.

La novela *El abanico de seda,* de Lisa Lee, es uno de los libros más entrañables que he leído. Es curioso, nos gusta compartir lo bueno; por eso lo comento en este espacio, para que entre todos construyamos una cadena de lectores y lo recomendemos, porque, aunque parezca increíble, los libros caminan, se emancipan, se corretean entre la gente.

A través de esta obra podemos mirar la vida y las costumbres de las mujeres chinas a lo largo de casi dos mil años. La suya es una historia de dolor, trabajo y sumisión. Eran valoradas en términos de su "utilidad"; su función consistía en ser hijas, madres y esposas.

Tener hijas era una carga para las familias porque había que alimentarlas, vestirlas, educarlas y casarlas, y todo ello representaba un gasto que se consideraba infructuoso. Por eso, algunas familias prácticamente tiraban a los ríos a las niñas recién nacidas. Las mujeres no tenían una vida propia, su ser, su trabajo, era para los demás. En cambio, tener hijos varones era una forma de aumentar el estatus social; era un orgullo para toda la familia.

En este contexto, lo único que les pertenecía a las mujeres eran sus pensamientos, los que generalmente tenían que ocultar porque vivían en una cultura donde no estaba bien visto compartirlos. Sin embargo, ellas encontraron la manera de poder establecer un vínculo amoroso y de confidencialidad con otras mujeres a través de la escritura. Una escritura secreta que solo ellas conocían y que les permitió, además de trascender su tiempo, tener un suspiro de libertad.

A esta escritura la llamaban *Nu shu*. Aprender a escribir *Nu shu* no era fácil, implicaba una ardua tarea que duraba muchos años y que requería de disciplina y paciencia. No todas las mujeres aprendían, las más pobres no podían darse este lujo. Lo mismo que sucede en pleno siglo XXI: los pobres son quienes tienen menos acceso a la cultura escrita (libros, bibliotecas, librerías).

Aunque esta novela no habla del término *sororidad,* podemos retomarlo para reflexionar sobre el libro. La sororidad se refiere a una nueva cultura de hermandad, solidaridad, compañerismo, camaradería, entre las mujeres; o en palabras de Marcela Lagarde: "amistad entre mujeres diferentes y pares, cómplices que se proponen trabajar, crear y convencer, que se encuentran y reconocen en el feminismo para vivir la vida con un sentido profundamente libertario".

* Doctora en Pedagogía. Profesora-investigadora de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco.

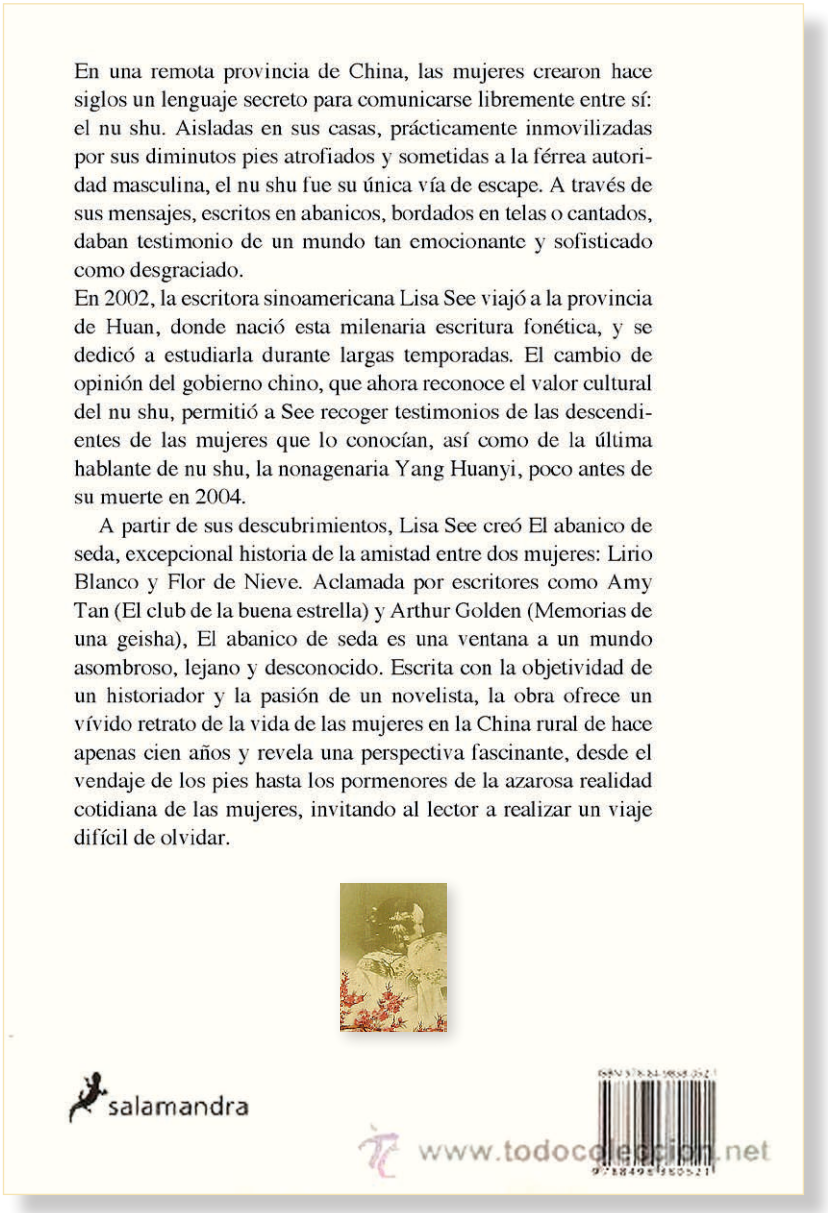
Las feministas francesas, como Gisele Halimi, llaman *sororité* (del latín *sor*) a esta nueva relación entre mujeres, cuyo significado es hermana; las italianas la nombran *sororitá*; y las de habla inglesa la conocen como *sisterhood.*

Las mujeres chinas de hace siglos tenían su propia versión de sororidad, construyeron una figura social llamada *Laotong,* que significa *alma gemela*; se trataba de un vínculo entre dos niñas que habían nacido el mismo día y a la misma hora. Las niñas con estas características podían tener una relación fraterna y amorosa durante toda su vida. Al contar con una *Laotong* las mujeres lograban darle a sus vidas un significado diferente porque experimentaban una camaradería emocional y una fidelidad eterna. Para una niña era importante tener una *Laotong* pues, además de los beneficios emocionales que esto implicaba, podía conseguir un mejor matrimonio, ya que la familia del novio tenía que pagar más, por lo tanto estas mujeres accedían a un estatus más alto.

Algunas veces, a lo largo de sus vidas, las mujeres se reunían con sus *Laotong* y podían charlar y compartir sus tareas con ellas durante días. El resto del tiempo se comunicaban en *Nu shu, escrito* en sus abanicos, o a través de libros y cartas. La sororidad entre las mujeres les ayudaba a resistir una vida de trabajo, dolor, humillaciones y maltrato físico y emocional.

Nosotros somos afortunados, construimos relaciones similares con mujeres y hombres, podemos tener muchas *Laotong*: amigas, sobrinas, amigos, primos... Sin embargo, no hay que olvidar que hay hermanas, en otras culturas, en otros países, que todavía no pueden vincularse libremente con otras mujeres.

El abanico de seda no es un libro que solo resulte interesante para las mujeres, como algunos podrían pensar; se trata de una novela de hombres y de mujeres, de dolor y de amor. @



Entre maestr@s ya se ubica como una de las publicaciones de frecuente lectura entre la comunidad de la UPN, lo cual es el resultado, entre otras cosas, de la gran diversidad de opiniones contenidas en las distintas secciones que integran esta revista.

Me referiré en esta ocasión a las contribuciones de mis colegas de las Unidades UPN del DF. En éstas se generan innumerables iniciativas académicas dirigidas a profesores en servicio para su profesionalización como docentes o directivos en los planteles de educación básica. Hace algunos meses, por primera vez, se destinó un número de *Entre maestros* a las colaboraciones de estas Unidades, en el que pudimos disfrutar tanto de cuentos como de textos sobre filosofía, gestión, cine y hermenéutica, aplicados a la educación; al igual que aprendimos de experiencias docentes en secundaria y en el contexto de la Maestría de Educación Básica que, por cierto, es un posgrado a nivel nacional que fue diseñado por destacados académicos de las Unidades Norte, Sur, Oriente, Poniente, Centro y Azcapotzalco.

Las Unidades UPN del DF tienen la cualidad de contar con una oferta educativa orientada exclusivamente a profesores en servicio que se desempeñan en educación básica, y también se ofrecen opciones para académicos que laboran en el ámbito de la educación superior y en diversas ONG, lo que da lugar a una riqueza de experiencias y producciones que bien podrían ser compartidas en otros números de la revista.

Tendría mucho sentido también destinar ediciones de *Entre maestros* que reúnan colaboraciones de las más de 70 Unidades ubicadas en las entidades federativas, las cuales enriquecerían aún más el prestigio de nuestra Universidad. Esperaríamos, así mismo, incrementar la presentación de experiencias pedagógicas en otros temas, como arte, matemáticas, historia y filosofía.

Enhorabuena por la publicación de esta revista. @

Laura Macrina Gómez Espinoza
lmacrina@yahoo.com

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.

PREMIO ANUIES

La UPN obtuvo el primer lugar en la categoría de video didáctico del XIV Festival y Muestra Nacional de Televisión y Video de las Instituciones de Educación Superior que se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el marco de la XIX Reunión Nacional de la Red de Televisión y Video de las IES de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los días 29, 30 y 31 de octubre de 2013.

Métodos Anticonceptivos, el material galardonado de la UPN, es un ejemplo de cómo los medios audiovisuales pueden ser una herramienta para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de forma creativa y dinámica. Se realizó bajo la supervisión de la Mtra. Leticia Suarez Gómez y Alejandra Huerta García y forma parte del trabajo de tesis de las alumnas Dalia Edith López Benavidez y Norma Nayely Ramírez Navarro.

Ve el video galardonado en: **elpisoazul.com** / Multimedia Audiovisual / Televisión.



JUGUEMOS A SER POETAS

*Marisela Ramírez Alonso**
marisela2012@yahoo.com

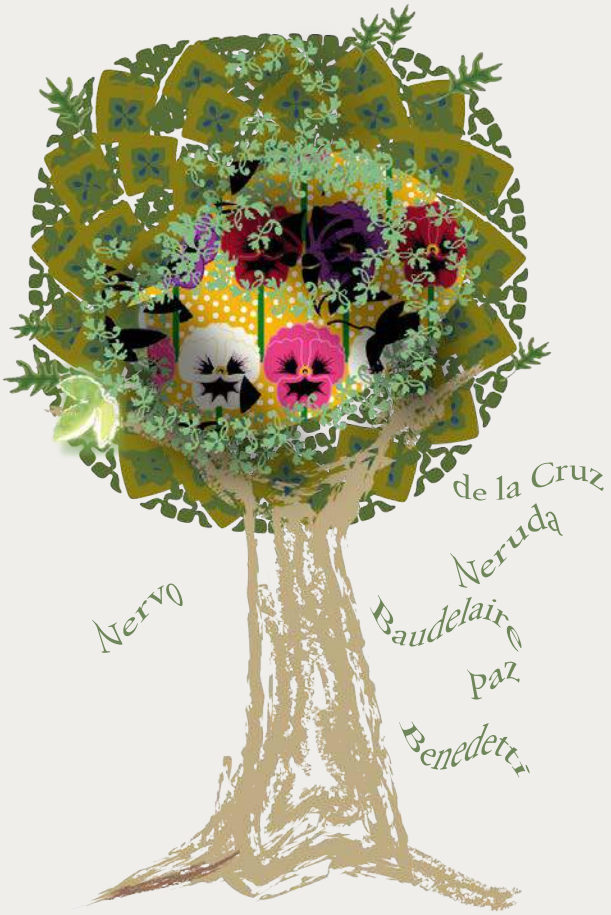
Introducción

Son muchos los autores que comentan sobre las aportaciones que puede hacer la poesía a la vida de las personas. Es un medio para expresar las emociones, los secretos que no pueden confesarse de otra manera; es una forma de manifestar nuestra voz interior.

Si la poesía es tan importante para nuestra vida por qué en las escuelas no se toma en serio su enseñanza y aprendizaje. Será acaso que a los profesores no nos gusta o no hemos notado los beneficios y la riqueza que en ella podemos encontrar y nos conformamos con leer lo poco de poesía que contiene el libro de texto. Si el docente no lee un libro de poemas en su vida cotidiana, no podrá inyectar esa pasión por la poesía a sus alumnos. Hay que recordar que la literatura no se enseña, se contagia.

Puedo afirmar, a partir de mi experiencia, que son contados los profesores que leen poesía a sus alumnos, que se entusiasman con ella, que son capaces de transmitirles ese interés y acercarlos de forma natural; la mayoría de los docentes solo se limita, en el mejor de los casos, a leer otros géneros escritos en prosa.

Si hacemos el intento por ubicar el momento en el que tuvimos nuestros primeros contactos con el lenguaje poético, reconoceremos que estuvo presente en nuestras casas en las



* Profesora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
Pasante de maestría en la Unidad UPN 095.









canciones de cuna, en las adivinanzas, en las coplas, y seguramente recordamos cómo estos encuentros eran gratos y tenían una intención lúdica.

Sin embargo, al llegar a la escuela el salto a la palabra escrita se vuelve traumático para muchos de nosotros. La musicalidad y el juego son sustituidos por las tan conocidas actividades de comentario o de resumen del texto, que nos llevan por caminos alejados de la percepción poética e imposibilitan que el alumno sienta como suyo el texto literario.

Por lo antes mencionado considero que es justamente en el ámbito de la formación de los futuros profesores –en torno del cual gira mi actividad profesional–, en donde puedo intervenir para cambiar esa actitud indiferente y de rechazo en las aulas hacia todo lo poético, y lograr que a través de actividades prácticas se trabaje con los poemas de una manera creativa, viva y activa.

Incluso puedo decir que si la lectura y la creación poética se plantean al alumno de una manera grata, éste puede acercarse de forma natural a conocimientos más difíciles y complejos como los gramaticales. Por esto pienso que la palabra poética puede ser un excelente medio para que el joven mejore también sus habilidades en el área del lenguaje.

Si se consigue vincular la enseñanza de la lengua con la de la literatura de manera simultánea, acercaremos a los alumnos a la palabra de una manera viva e incluso divertida, y así podrán llevar este aprendizaje a las escuelas primarias en las que lleguen a desempeñar su labor docente.

> ***La poesía no quiere adeptos, quiere amantes.***
>
> Federico García Lorca

Propósitos

- Ejercitar en los alumnos la función expresiva y estética del lenguaje.
- Acercar al alumno de modo natural a la palabra poética, a su sonoridad y a su significado.
- Fomentar en los alumnos la escritura de poemas de manera libre.

La estrategia

Se desarrolla en cuatro momentos:

1. *Sensibilización*: a través de la lectura de distintos poemas.
2. *Recreación*: orientada a la reelaboración de fragmentos de poemas.
3. *Socialización*: lectura en voz alta de las producciones.
4. *Creación*: elaboración de poemas propios.

1. Sensibilización

Solicité previamente a mis alumnos que eligieran un poema de su agrado. Para efectos de esta actividad yo también escogí uno: *Los amorosos*, y lo leí en voz alta. Luego hablamos un poco acerca del autor. Por último les mencioné mi relación personal con el poema, lo que significa para mí, por qué lo elegí, cuándo lo leí por primera vez.

Les pedí que de manera voluntaria leyeran el poema que eligieron. Pregunté qué les inspiró cada uno de los poemas, dejé que afloraran sus sentimientos. No hubo restricciones.

Algunos alumnos comentaron que les recordaba a algún novio del pasado; otros, que les evocó algún acontecimiento vivido; hubo incluso quien suspiraba al recordar viejos amores, como Ivette cuando leyó un poema que le había dedicado su novio al "romper" con ella.

Fue así que nos deleitamos con poemas como: *Táctica y estrategia, En medio de las risas, Muere lentamente, Tu nombre, Compañera*, entre otros, que nos permitieron traer al aula a Neruda, Benedetti, Sabines…

Esta actividad también sirvió para que Pablo, uno de los alumnos que generalmente no quiere leernos sus producciones escritas, en esta ocasión se animara y nos leyera un poema que escribió hace algún tiempo.

> Con estas actividades de lectura en voz alta ayudaremos a los alumnos a recuperar el gusto por la forma, acercándolos de manera natural a la sensualidad, sonoridad y fuerza de la palabra. Esto sin duda creará un ambiente en el que se sensibilizarán para despertar ese espíritu poético.

Los amorosos callan.
El amor es el silencio más fino,
el más tembloroso, el más insoportable.
Los amorosos buscan,
los amorosos son los que abandonan,
son los que cambian, los que olvidan.

Su corazón les dice que nunca han de encontrar,
no encuentran, buscan.
Los amorosos andan como locos
porque están solos, solos, solos,
entregándose, dándose a cada rato,
llorando porque no salvan al amor.



2. Recreación

Entregué a cada alumno una hoja impresa con el fragmento de un poema. Cabe aclarar que la elección de los poemas no fue sencilla, pues consideré necesario partir de los gustos de los alumnos e identificar las temáticas que pudieran resultarles más atractivas.

El poema estaba escrito con letras grandes y tenía varios espacios en blanco que debían llenarse con palabras. Al repartir las hojas procuré entregar por lo menos un par de veces el mismo poema a distintos alumnos.

Las palabras que debían ocupar los espacios en blanco eran sustantivos en unos casos y adjetivos en otros. Comentamos sobre el tipo de palabras faltantes y su función gramatical.

Solicité a los alumnos que llenaran el espacio en blanco con otra palabra. Para lo cual podrían hacer uso de los materiales que estaban a su disposición en la mesa (revistas, periódicos, tijeras, pegamento).



> Con esto intenté que los alumnos reconocieran las relaciones que se establecen entre las palabras que aparecen en un poema y otras que no aparecen, pero que podrían estar incluidas en lugar de las que sí están.

Al estar trabajando noté que no todos los alumnos se mostraban entusiasmados y escuché que algunos no estaban muy de acuerdo con el poema que les había tocado. Sin embargo, no lo me lo hicieron saber y realizaron la actividad. Además observé que algunos tuvieron dificultad en encontrar las palabras adecuadas para completar su poema y acudieron a buscar ayuda con otros de sus compañeros.

Nacer hombre
Cuánto trabajo ella pasa
Por corregir la torpeza
De su esposo, y en la casa,
(permitidme que me asombre)
tan inepto como fatuo
sigue él siendo la cabeza,
porque es hombre.
Adela Zamudio

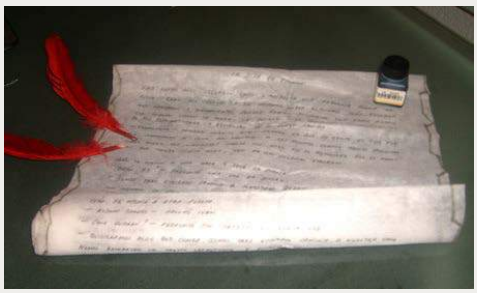












Otorgué el tiempo necesario para que completaran su poema.

Los alumnos leyeron en voz alta los poemas con las palabras que eligieron. Justo en esta actividad se mostraron más entusiasmados pues deseaban comparar sus creaciones con las de los otros compañeros a los que les había tocado el mismo poema.

En este momento se levantó un poco la polémica cuando los alumnos leyeron el poema titulado *Nacer hombre*.

Pues éste fue recreado por un alumno y una alumna, y el producto de cada uno tenía connotaciones distintas. El de él estaba cargado de un tono machista; en cambio, el de ella reivindicaba la postura de la esposa en el hogar. Esto sirvió además para abrir una pequeña discusión en torno al tema de la equidad.

Esta etapa de la estrategia se cerró con la lectura que hice del poema tal y como lo escribió su autora. Finalmente se hizo un comentario grupal sobre la comparación de los poemas originales con los poemas hechos por los propios alumnos (variaciones de sentido, musicalidad, ritmo, entre otros). Algunos alumnos hablaron sobre la originalidad de los poemas que habían realizado.

3. Socialización

Solicité a los alumnos que leyeran sus creaciones al resto del grupo, e invité a que contrastaran sus producciones a los que les había tocado el mismo poema original y comentamos sobre las semejanzas o las diferencias.

Pedí a los alumnos que decoraran las hojas donde estaban escritos sus poemas, de tal manera que se convirtieran en un arte-objeto; es decir, un objeto estético que además incluye una creación, en este caso un poema, y así elaboraron un mantel individual.

> *"Las nuevas palabras surgen por necesidad".*
>
> Ethel Krauze

4. Creación

Les dije a mis alumnos que ya era tiempo de escribir nuestros propios poemas, lo cual sorprendió a algunos de ellos, pues manifestaron que no les gustaba o que no les era sencilla esta tarea, a lo cual respondí que yo les ayudaría y que esto facilitaría la escritura.

Planteé a los alumnos seis preguntas en las que hice especial énfasis en ciertos elementos circunstanciales: ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿qué hizo?, ¿con quién? Uno de los alumnos recordó que habíamos retomado estas interrogantes para redactar una noticia en alguna sesión. Les mencioné que su compañero estaba en lo cierto, pero que en esta ocasión, con la respuesta a cada una de ellas, construiríamos un poema corto y les mostré el siguiente ejemplo que responde a los cuestionamientos planteados:

Un recuerdo
en mi memoria
agoniza
lentamente
al sentirte
cada vez más lejos.

Aproveché para comentarles sobre los poemas de estructura breve como los poemínimos y los haikus japoneses.

"Da al alumno la palabra
y te sorprenderá lo que hace
con ella".

Los poemas escritos fueron leídos en voz alta y comentados en grupo. Resaltamos el proceso que nos llevó a su creación así como las sensaciones que nos produjo su lectura.

Aunque en un primer momento no había considerado qué haríamos con los poemas, pregunté a mis alumnos qué se les ocurría. Ellos mencionaron que podíamos hacer una antología para que se quedara en el grupo y que todos pudieran acceder a ella cuando así lo quisieran.

De esta manera reescribieron su poema en la computadora, para lo cual bajamos al aula de cómputo. Ahí algunos alumnos hicieron las últimas modificaciones. Una vez escrita la versión final de su poema, hicimos el compendio para la conformación de la antología a la que por acuerdo general titulamos *Nuestro sentir*.

Lo que el poeta necesita es hacer sentir,
mover las emociones, turbar la paz
de la indiferencia y la apatía,
extraer el corazón de la lengua.
Ethel Krauze

Una tarde que ya nunca olvidarás

Llega a tu casa y se sienta a la mesa.
Poco a poco tendrá un lugar en cada habitación,
En las paredes y muebles estarán sus huellas,
Destenderá tu cama y ahuecará tu almohada.

Los libros de la biblioteca, precioso tejido de años,
Se acomodarán a su gusto y semejanza,
Cambiará de lugar las fotos antiguas.
Otros ojos mirarán tus costumbres,
Tu ir y venir entre paredes y abrazos,
Y serán distintos los ruidos cotidianos y los olores.

Cualquier tarde que ya nunca olvidarás
El que desbarató tu casa y habitó tus cosas
Saldrá por la puerta sin decir adiós.
Deberás comenzar a hacer de nuevo la casa,
Reacomodar los muebles, limpiar paredes,
Cambiar la cerradura, romper retratos,
Barrerlo todo y seguir viviendo.

María Mercedes Carranza (Bogotá, 1945-2003)

Rima 30

Asomaba a sus ojos una lágrima
Y a mi labio una frase de perdón;
Habló el orgullo y enjugó su llanto,
Y la frase en mis labios expiró.

Yo voy por un camino, ella por otro;
Pero al pensar en nuestro mutuo amor,
Yo digo aún: "¿Por qué callé aquel día?",
Y ella dirá: "¿Por qué no lloré yo?".

Gustavo Adolfo Bécquer (España, 1836-1870)

Polvo de nieve

El modo en que un cuervo
sacudió sobre mí el polvo de nieve
desde un abeto
le ha infundido a mi corazón
un nuevo ánimo,
salvando una parte
de un día de pesar.

Robert Frost (Estados Unidos, 1874-1963)



Materiales

- Diversos poemas
- Hojas de papel (impresas con un fragmento de un poema)
- Colores
- Revistas
- Periódicos
- Resistol
- Tijeras
- Mica



Referencias bibliográficas

Krauze, E. (2008). *Cómo acercarse a la poesía*. México: Limusa.

Rodari, G. (1979). *Gramática de la fantasía*. Barcelona, España: Planeta.



Miel de naranjas: obsesiones fílmicas y autoritarismo

Hace casi cinco años, un profesor de la Universidad Francisco de Vitoria nos comentó en una comida que no veía cine español por ser monotemático: "solo habla de la guerra civil", afirmó cortante. Nos pareció un exceso y un desperdicio al haber autores como Bigas Luna, Fernando León de Aranoa, Fernando Trueba, Alejandro Amenábar, Eduard Cortés o el mismísimo Pedro Almodóvar, por citar algunos, que cubren una amplia gama de temas y tiempos.

Sin embargo hay que reconocer que este fenómeno de recuperar en términos fílmicos el hecho histórico clave que se abre como una cicatriz que no cierra, ha sido frecuente en Iberoamérica. Se regresa una y otra vez a acontecimientos como la revolución o los movimientos sociales y políticos, en el México del siglo XX ; las dictaduras militares, en el cine de Argentina o Brasil; el golpe de estado de 1973, en Chile; las diversas formas de marginación, migración, delincuencia, violencia y pobreza, que aparecen en las emergentes filmografías de Centroamérica, Colombia, Perú, Cuba, Ecuador, Venezuela o Bolivia.

A reserva de profundizar en los porqués de esta recuperación (obsesión) temática en los filmes de América Latina, adelantamos que el sol no se tapa con un dedo y el hecho fílmico no está desligado, como resulta evidente, del contexto social y de lo que lo define para bien o para mal.

Por lo anterior celebramos la llegada de la película *Miel de naranjas* (Imanol Uribe, España y Portugal, 2012), cuya trama transcurre en España, dos lustros después de terminada la guerra civil. Y el tema no es la propia guerra ni sus repercusiones, sino el autoritarismo, el poder que emana de él; lo absurdo, arbitrario e implacable en que se puede convertir una situación así. También aborda las diversas formas de resistirse al poder en contextos autoritarios.

En Andalucía, a principios de los años cincuenta, Enrique realiza el servicio social como escribiente del general Eladio. Su trabajo consiste en trasladar una vieja y pesada máquina de escribir al lugar en el que se lleva a cabo un juicio militar contra alguien a quien hay que eliminar, ya sea como castigo por haber actuado contra el régimen de Franco o solo para intimidar a la población con su fusilamiento, aun cuando sea inocente. Enrique aporrea la máquina por dictado del general para fingir que se están redactando las conclusiones de un juicio en el que ya se había determinado la culpabilidad del detenido mucho antes del inicio del mismo. Así es la marca de la casa del autoritarismo. El derecho a defenderse es solamente una apariencia, funciona como una máscara que poco oculta.

La trama se va complicando porque Enrique es novio de Carmen, sobrina favorita del general, quien se empeña en ser padrino de la boda y regala a los novios la casa que perteneció a algún sacrificado.

El filme da un giro cuando Enrique es reclutado por la resistencia y se da cuenta que hasta quien menos piensa está involucrado en este movimiento, lo que demuestra que la realidad siempre tiene diversos grados de profundidad.

El título de la película alude al nombre clave de una de las mujeres que integra este movimiento y también a la madre de Enrique quien, recluida en un hospital psiquiátrico, se pasa el tiempo jugando con unas naranjas –su única posesión–, como metáfora de la familia que ha perdido y de la que le queda.

Esta cinta nos alerta sobre el autoritarismo y sus disfraces de bondad, que suelen aparecer después de movimientos bélicos.

Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán