revista para maestr@s de educación básica

54
55

ENTRE MAESTR@S

Educación especial: una realidad especial
Gabriela Lorena García Bolaños

La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma
Gabriela Czarny, Gisela Salinas

La poesía posible de los más pequeños. Una experiencia poética en la primera infancia
Gloria Stella Ramos

La formación continua: del deber ser al placer de ser
Laura Pérez Santiago

Revista entre maestr@s • otoño-invierno 2015, UPN

Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 15, núm. 54-55 otoño-invierno 2015
ISSN 1405-8774

Guía para autores

Entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente 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 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 los 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, entre otros, 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 incluir algún crédito o solicitar 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 deberán insertarse imágenes en archivos de Word.
    g) Las palabras, frases o señalamientos especiales únicamente deberán resaltarse 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 buena calidad de la portada del ejemplar que se trate.

5. Para entregar sus trabajos, los autores pueden dirigirse a la siguiente dirección electrónica: *entremaestrosupn@gmail.com*

Indicaciones generales

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

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 expresado 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 desde las aulas o escuelas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y jóvenes de educación básica, 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 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 colectivos y redes de profesores que impulsan el trabajo pedagógico con un sentido horizontal y transformador.

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

Ernesto Díaz Couder Cabral
Secretario Académico

Romel Cervantes Angeles
Secretario Administrativo

Alejandra Javier Jacuinde
Directora de Planeación

Martha Isela García Peregrina
Directora de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Xóchitl Leticia Moreno Fernández
Directora de Unidades UPN

Alejandro Gallardo Cano
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Mayela Crisóstomo Alcántara
Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica
Lucila Parga Romero
1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Jorge Tirzo Gómez
2. Diversidad e Interculturalidad

Pedro Bollás García
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Carlos Ramírez Sámano
4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Iván Rodolfo Escalante Herrera
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

REVISTA ENTRE MAESTR@S

Directora
María del Carmen Ruiz Nakasone

Asistentes de dirección
Marco Esteban Mendoza Rodríguez
Angélica Jiménez Robles
Lucerito Rosales Martínez
Teodora Olimpia González Basurto

COMITÉ EDITORIAL

Josette Jolibert (Francia)
Rafael Porlán (España)
Carlos Lomas (España)
Amparo Tusón (España)
Pilar Unda (Colombia)
Martha Cárdenas (Colombia)
Gloria Rincón (Colombia)
Blanca Bojacá (Colombia)
Lili Ochoa (Argentina)
Daniel Suárez (Argentina)
Gregorio Hernández Zamora (México)
María Esther Aguirre Lora (México)
Roberto I. Pulido Ochoa (México)
Jorge Alberto Chona Portillo (México)

Consejo Editorial
Ma. Guadalupe Correa Soto
María Luz López Morales
Diana Violeta Solares Pineda
Martha Patricia Ruiz Nakazone
Rigoberto González Nicolás
Jesús Arriaga Morales
Elizabeth Camacho González
Linda Vanessa Correa Nava
Daniel Lara Sánchez
Felipe Ramos Trejo
Alba Liliana Amaro García
Anabel López López

Colaboradores
Profesores de la Red Metropolitana de Lenguaje
Profesores de la Red de Lenguaje, Oaxaca (Red LEO)
Profesores de la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.

Diseño gráfico 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
Pedro Pascual Cirilo
Martha Patricia Ruíz Nakazone
Rigoberto González Nicolás

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, Ciudad de México. 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. **Núms. 54-55, invierno, 2015**. 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. Editor responsable: Alejandro Gallardo Cano.

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

DESDE EL AULA

Del consejo técnico a la mediación de la lectura en la escuela 6
Pedro Pascual Cirilo

Entretejiendo caminos
Nessiu Galván Guénda rusa guénda nabani
Isaías Canseco Canseco, Alhelí Morales Saavedra,
Isabel Cristina Cayetano García, José Luis Carballido Pacheco, Lorena Sosa Parada 14

Letras, globos y volcanes 22
María Magdalena Bandala Pérez

Educación especial: una realidad especial 30
Gabriela Lorena García Bolaños

Those were the days 38
Alfredo Maldonado Sánchez

DESDE LOS MESABANCOS

Los niños también opinan sobre la evaluación a los maestros 46
Felipe Ramos Trejo, Karla Liset Aguilar Islas, Manuel Martínez Marín

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

La formación de profesores
Experiencias innovadoras en el contexto de la reforma educativa 50
María del Carmen Ruiz Nakasone, María Luz López Morales

La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma 62
Gabriela Czarny, Gisela Salinas

Diversas vías comunicativas para acercarnos a los niños: la imagen, el juego y sus voces 70
Alba Liliana Amaro García

Sistematización de experiencias educativas: una alternativa
para la producción de conocimiento pedagógico 84
Lucerito Rosales Martínez

Taller para padres de familia: una propuesta
en educación primaria para prevenir la violencia familiar
Óscar Cortés Jiménez 92

ENCUENTARIO

Trilogía de ficción
Víctor Luis González 100

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

La poesía posible de los más pequeños
Una experiencia poética en la primera infancia
Gloria Stella Ramos 104

REDES

La formación continua: del deber ser al placer de ser
Laura Pérez Santiago 114

PARA LA BIBLIOTECA

Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender
Martha Patricia Ruiz Nakazone 120

CARTAS DEL LECTOR

122
Claudia Martínez Montes

PARA PRACTICAR

El peinado de la tía Chofi
Gerardo Luis González

EDITORIAL

Siempre es muy grato para todos los que hacemos esta revista, contar con colaboraciones que aportan experiencias y estrategias didácticas para enriquecer el trabajo en el aula, así como conocimientos pedagógicos, reflexiones sobre los procesos educativos y, sobretodo, elementos para entender la complejidad de la labor docente. Los artículos que conforman este número doble de *Entre Maestros* están agrupados en las siguientes líneas temáticas: la formación de profesores, procesos de enseñanza y aprendizaje construidos entre maestros y alumnos; el conocimiento de los niños a través de sus interpretaciones y representaciones sociales; y la participación de los padres de familia en procesos de formación.

Pedro Pascual nos invita a reflexionar acerca del consejo técnico como un espacio para analizar, construir y mejorar prácticas de enseñanza. Isaías Canseco y colaboradores hablan sobre la construcción del proyecto escolar y su articulación con el trabajo del aula y los saberes de la comunidad. En tanto que Laura Pérez aborda el tema de la formación de maestros desde la escuela como un proceso de autoformación con un sentido colectivo y transformador.

Gabriela Lorena García analiza el desfasamiento que existe entre las políticas educativas y la formación de profesores y la realidad escolar, particularmente, en el ámbito de la Educación Especial. Lucerito Rosales examina la sistematización de las experiencias pedagógicas para generar procesos de formación y de producción de conocimientos pedagógicos entre los docentes.

Por su parte, María del Carmen Ruiz y María Luz López plantean cómo una propuesta de formación alternativa se desarrolla en el contexto de la actual reforma educativa, lo que genera procesos de formación y transformación entre los profesores. Mientras que Gabriela Czarny y Gisela Salinas señalan que con la última reforma educativa, centrada en la evaluación de los profesores de educación básica, se dio un cambio estructural que busca "legitimar" la profesión docente a través de estrategias de evaluación, no por medio de las instituciones de formación de profesores y sus programas nacionales.

Felipe Ramos, Karla Liset Aguilar y Manuel Martínez nos muestran qué piensan los alumnos acerca de lo que viven sus maestros respecto a la evaluación que están obligados a presentar.

Por otro lado, María Magdalena Bandala lleva a cabo en un aula de primer grado una experiencia relacionada con la creación de ambientes alfabetizadores; y Alfredo Maldonado implementa una estrategia para la enseñanza del inglés con niños de tercer año en una escuela primaria pública, ambos a partir del enfoque de Pedagogía por Proyectos. Desde Colombia, Gloria Stella Ramos nos comparte una actividad realizada con niños para conocer la interpretación que hacen de la poesía. Alba Liliana Amaro nos aporta ideas para acercarnos a conocer la realidad de los niños, sus representaciones sociales, a través del juego, el dibujo y la fotografía.

A partir de un taller para prevenir la violencia familiar desde la escuela, Oscar Cortés nos muestra la importancia de realizar un trabajo conjunto con padres de familia y alumnos para mejorar la convivencia en la familia.

Entretanto, Víctor Luis González nos ofrece una trilogía de ficción de su autoría.

En Para practicar, Gerardo Luis González nos propone un divertido cuento infantil para compartirlo con nuestros estudiantes y realizar algunas actividades en el salón de clase a partir de esta narración.

Para finalizar, Martha Patricia Ruiz nos recomienda el libro *El texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender;* mientras que Evangelina Barrera nos invita a disfrutar de la película *Un milagro para Lorenzo*.@

María del Carmen Ruiz Nakasone
entremaestrosupn@gmail.com

Del consejo técnico a la mediación de la lectura en la escuela

*Pedro Pascual Cirilo**
pachito1972@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente texto muestra la experiencia que durante cinco periodos escolares, iniciados en 2011-2012, hemos construido los profesores que integramos el colectivo. No ha sido una tarea fácil, en el camino existen siempre las resistencias al cambio en nuestras actitudes, ya sea por el asunto de nuestra formación profesional o por el simple hecho de que en años anteriores no se habían tomado en el seno del consejo técnico las acciones que abordaran las prácticas de los docentes en el aula como un eje de construcción y mejoramiento del ambiente escolar.

Esta experiencia de formación se desarrolló en la escuela primaria bilingüe Cosijoeza, que se ubica en el Barrio Tres de Mayo, localidad que pertenece al municipio de San Dionisio Ocotepec, Tlacolula, Oaxaca.

En una primera parte de este artículo, ubico a la escuela en su contexto comunitario, hablo de sus habitantes y sus ocupaciones, de la propia escuela y los agentes que intervenimos en ella, los docentes y los alumnos que atendemos.

Posteriormente, hago referencia a la conceptualización del consejo técnico, la visión errónea de que el profesor actúa de manera individualizada y de que el director mismo únicamente debería centrar sus acciones en cuestiones administrativas. Señalo en este apartado mis compromisos como director de la escuela, las situaciones de intervención que los maestros detectaron en cuanto a la condición académica de los niños, sus posibles debilidades en su práctica docente y, también, reconocemos nuestras fortalezas.

* Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena por la Unidad UPN 201 Oaxaca. Especialidad en Enseñanza del español por la UPN. Diplomado en Fomento a la lectura y producción de textos en educación básica.

En el desarrollo de la experiencia, y como unas de la acciones que realizaremos para atender las situaciones recopiladas en el diagnóstico, trabajamos en el consejo técnico –visto como espacio de formación docente– los talleres de escritura y lectura, en un primer momento, antes de ser usados como elementos que nos pudieran ayudar a intervenir en las situaciones en el aula.

En cuanto al fomento de la lectura, recupero algunas experiencias vividas en la escuela, relacionadas con las acciones que realizamos junto con los alumnos en el grupo y sobre mi papel como mediador con estudiantes de cuarto grado.

Para concluir, reflexiono sobre la importancia de invertir un poco de tiempo y paciencia en la formación de niños lectores, al compartir la lectura en voz alta, y contribuir a cambiar el viejo concepto que se tenía de la figura del director de escuela y la del consejo técnico. Con nuevas perspectivas en torno al trabajo colegiado, concebimos éste como la herramienta que nos permite generar un espacio de autoformación docente.

LA ESCUELA: SU CONTEXTO COMUNITARIO

El Barrio Tres de Mayo es una localidad que pertenece al municipio de San Dionisio Ocotepec, Tlacolula, Oaxaca; se ubica al poniente de la cabecera municipal. Sus habitantes se dedican mayoritariamente a la agricultura de temporal y de riego, en sus campos de labranza cultivan maíz, calabazas, frijol y maguey. En los terrenos de riego, además, siembran alfalfa. Estos productos están destinados principalmente para autoconsumo. La siembra de maguey se hace a largo plazo, ya que las piñas tardan aproximadamente siete años en alcanzar el estado exacto para la producción de mezcal.

La escuela primaria bilingüe Cosijoeza se clasifica como una institución educativa de organización completa, dado que existen 11 grupos de alumnos que cursan los grados de primero a sexto. Cuenta también con un área de servicios educativos extracurriculares, a cargo de una profesora de educación física que atiende a los alumnos durante un total de 22 horas a la semana.

En la escuela, cambiar la visión de que el maestro es individualista y solitario, nos ha llevado a concebir el consejo técnico como el espacio para proponer, construir, analizar y atender las prácticas de enseñanza de los profesores en el aula y de aprendizaje de los alumnos. Las actividades que hemos realizado nos han permitido compartir estrategias de escritura y lectura entre los maestros. Adecuar las bibliotecas de aula con los textos que los niños desean, elaborar libros con identidad para ellos, así como implementar la lectura en voz alta, han impulsado a un grupo de niños a tener un acercamiento más familiar con los libros en un espacio propio al que han llamado La magia de la lectura.
Palabras clave: comunidad, consejo técnico, compromiso, fortaleza, equipo, pertenencia, inclusión, mediación, escritura, lectura.

Trying to change the school view that teachers are individualistic and solitary, has led us to conceive the Technical Council as the space to propose, build, analyze and address the instructional practices of teachers in the classroom and the students learning processes. The activities we have conducted have allowed us to share writing and reading strategies among teachers. Providing classroom libraries with books that children want, elaborating books with an identity for them, as well as reading aloud, has led a group of children to have a more familiar approach with books in their space, which they have called "The magic of reading."

LA ESCUELA, LOS PROFESORES Y YO[1]

Al inicio del periodo escolar 2011-2012, para poder trabajar con los compañeros que integramos la planta docente asignada a la escuela, fue necesario organizar nuestra forma de trabajo, ello me causaba incertidumbre ya que no sabía cómo empezar, me preguntaba: ¿cómo organizarme con mis compañeros para trabajar de manera armónica?, ¿qué puedo hacer desde mi lugar como director para tener una buena relación con ellos? El primer paso era decidirnos a constituir nuestro consejo técnico para poder establecer nuestros compromisos, al asumirnos como parte de un colectivo docente. Pero ¿cómo concebimos el consejo técnico?, como "el espacio en el que se nos da la oportunidad de exponer lo que sabemos, sentimos o pensamos para mejorar nuestra labor y quehacer diario" (SEP, 1999, p. 21). En el ámbito pedagógico, y haciendo a un lado el viejo esquema de que el trabajo del director es únicamente administrativo, cuyo papel se centra en reunir a los profesores para proporcionarles información relacionada con datos estadísticos, hoy, como directivo al frente de las responsabilidades de orientación pedagógica en el trabajo de mis compañeros docentes, mis compromisos son:

- Reorientar el trabajo del consejo técnico en la escuela.
- Observar y encauzar las elaboraciones de los planes de clases.
- Buscar información pedagógica que le sea útil al docente para su quehacer diario.
- Ser, sobre todo, un integrante activo del colectivo docente de la escuela.
- Tomar en cuenta las sugerencias de los padres de familia.

Considero que a partir de mis compromisos y de identificarme como parte del colectivo docente, tengo la oportunidad de consolidar el trabajo en conjunto desde la conceptualización de que el equipo pedagógico es: "tarea, instancia de decisiones, grupo de reflexión, espacio de intercambio, estrategia de formación, transformación e innovación" (Pozner, 2011, p. 40).

En este sentido, como estipula Pozner, la coordinación directiva deberá gestionar el surgimiento de un clima organizacional favorable para el trabajo pedagógico en equipo, caracterizado por los siguientes requerimientos básicos:

- Que se desarrolle el sentido de pertenencia, que se constituya el "nosotros" como nota de identidad.

[1] Este apartado está tomado del Proyecto Escolar del Colectivo Cosijoeza, documento que estamos construyendo y que identifica nuestro quehacer en la escuela.

- Que se propicien espacios de intercambio y comunicación que posibiliten la interacción entre distintos puntos de vista, y la construcción posterior de criterios comunes.
- Que valore al docente como persona y pueda incluir en su participación su bagaje de criterios, motivaciones, experiencias.
- Que el modelo de participación posibilite el aporte de todos en las distintas instancias de identificación y solución de problemas, así como en la proposición de estrategias para solucionarlos.
- Que exista un clima institucional abierto al aprendizaje y a la reflexión de todos los miembros, que facilite la producción intelectual y el logro de los objetivos propuestos.
- Que la concepción de la práctica educativa valore a los docentes como generadores de conocimiento y saber para constituir sus prácticas, y no sólo como aplicadores de teorías y ordenanzas generales (Pozner, 2011, pp. 41-42).

Al tener claras nuestras formas de participación y construcción de conocimientos docentes en el marco del consejo técnico, y darles a los profesores la oportunidad de poner en práctica sus saberes en la aplicación de un diagnóstico grupal que les permitiera conocer las necesidades de intervención que en su momento requerían nuestros alumnos en su trato con los textos, la lectura y la escritura, se detectaron las siguientes situaciones:

- En la expresión oral (la entonación al leer el texto).
- Uso de mayúscula en nombres propios y textos.
- Diferenciación de las palabras por sus sílabas (tónicas y átonas).
- Confusión en el uso de las grafías que comparten formas y el valor sonoro gráfico (g-j), (q-c), (s, c, z), (b-d).
- Los alumnos escriben incompletas las palabras que implican el uso de sílabas compuestas.
- Confunden el uso de los tiempos verbales en los textos.
- Al escribir no usan palabras que sirven de conectores en la expresión de ideas.
- Se les dificulta entender qué son las instrucciones, procedimientos e indicaciones; no comprenden lo que leen.

Cuando analizamos en nuestras reuniones de consejo técnico por qué considerábamos como problemas las situaciones antes planteadas, algunos de los argumentos de los profesores al respecto fueron los siguientes:

- Porque en los proyectos no teníamos una secuencia bien establecida de los contenidos temáticos a desarrollar con los niños.
- Que nosotros mismos fragmentábamos los contenidos al trabajar con los alumnos.
- No había entre los grupos de grados paralelos un acercamiento para trabajar de manera colectiva, trabajábamos de manera aislada.
- A los maestros nos falta dinamismo, expresado en las faltas de estrategias didácticas para abordar los contenidos.
- Se encajona al alumno a realizar las actividades que el maestro diseña.
- Los maestros no consideramos las observaciones de los alumnos para retomarlas en clase.

Señaladas las necesidades reales de atención que requieren nuestros alumnos en las aulas, así como las debilidades de nuestro quehacer pedagógico, aceptamos que la organización que tenemos en la escuela no había tenido hasta ese momento el alcance necesario en la comunidad escolar. Esta situación nos llevó a asumir de manera responsable que teníamos que intervenir con acciones y actitudes diferentes hacia el trabajo con los niños, y una de estas acciones en el ámbito colectivo fue reconocer

que también tenemos *fortalezas* como integrantes de nuestro equipo:

- Estimulamos a los alumnos en clase y en el desarrollo de sus actividades.
- Realizamos con nuestros alumnos la retroalimentación diaria de los temas vistos con anterioridad.
- Elaboramos nuestros planes de clase y proyectos de aula poniendo en juego nuestra experiencia así como las necesidades propias para la construcción de conocimientos que tienen nuestros niños.
- Retomamos en clase los conocimientos previos de los alumnos para construir de mejor manera sus saberes.
- Modificamos nuestra planeación didáctica cuando ésta así lo requiere.
- Autoevaluamos nuestro trabajo.
- Apoyamos de manera directa a los niños que así lo requieren.
- Aceptamos las condiciones de nuestro grupo y adecuamos las actividades de acuerdo con la situación del mismo.

Para colaborar en la realización y continuidad de nuestro proyecto educativo de gestión escolar mediante nuestra disposición para superar los problemas planteados, en el presente periodo escolar 2015-2016, los profesores de esta escuela mantenemos los siguientes compromisos con nuestros alumnos:

- Atender de manera personalizada a nuestros estudiantes cuando las circunstancias así lo requieran.
- Buscar en el colectivo docente el diseño de estrategias didácticas para trabajar con nuestros alumnos.
- Retomar las sugerencias de los estudiantes para que no se aburran en clase.
- Planear con anticipación las actividades a desarrollar en el aula.
- Guiar a los alumnos con paciencia e inculcarles valores.
- Comprometernos a participar activamente en las acciones que en el colectivo docente decidamos implementar para apoyar el trabajo pedagógico en las aulas.

TALLERES DE ESCRITURA ENTRE DOCENTES PARA COMPARTIR CON LOS ALUMNOS

Organizamos en dos momentos las acciones que emprendimos y que hemos trabajado en el marco de nuestro consejo técnico. El primero consistió en compartir nuestras estrategias de escritura: para ello fue necesario proporcionar a los profesores fichas didácticas que sirvieron de modelo para sistematizar la estrategia. Para desarrollar esta actividad, acordamos trabajar los días martes y jueves de 13 a 15 horas. Estos eran los momentos que cada profesor tenía para compartirnos su estrategia didáctica antes de trabajarse en el grupo. Algunas de dichas estrategias fueron: “Las palabras cacográficas”, “Completa el texto escribiendo las letras b o v”, “La mancha de tinta”.

La estrategia llamada “Las palabras cacográficas”, es autoría de la profesora Inocencia, que atendía a los alumnos de segundo B. Consiste en la detección y corrección de palabras mal escritas en un texto. La trabajamos de la siguiente manera: en una ficha con un cuadro de dos columnas, se registraban en la primera columna las palabras tal y como las habían escrito los niños; y en la segunda, se escribían las palabras corregidas. Las columnas se identificaban con los títulos “Así lo escribí” y “Así se escribe”. Esta actividad podía realizarse de manera individual o grupal.

Con la estrategia “Completa el texto escribiendo las letras b o v”, el profesor Ezequiel trabajó con nosotros un escrito en el que nos invitaba a completar las palabras mediante el uso de unas tarjetas que contenían las letras “b” y “v”, y otras tarjetas con palabras para completar enunciados en el mismo texto.

Con la estrategia "La mancha de tinta", la profesora Eduwigis nos compartió una actividad para escribir de forma libre un cuento, una poesía... La estrategia consistía en verter una gota de pintura sobre una hoja blanca y, posteriormente, poner una segunda hoja encima de la primera y frotar ambas, una contra otra, para después tratar de identificar la figura que se haya formado. Con este ejercicio elaboramos una antología de 12 textos.

Con su Lotería de imágenes y palabras, la profesora Camelia nos compartió cómo identificar y corregir de manera lúdica la escritura de palabras que presentan confusión en los niños, ya sea por su forma o su sonido. Por ejemplo, palabras que se escriben con las letras "c, s y z", "b y d", "g y j".

El segundo momento de nuestras acciones consistió en realizar actividades que fomentaban el gusto por la lectura.

ACCIONES EN LA ESCUELA PARA FOMENTO DE LA LECTURA

Para el periodo escolar 2011-2012, las acciones que tomamos en el consejo técnico consistieron en adecuar en la escuela un espacio para que los niños, con apoyo de su maestro, se acercaran a leer los libros. Para esto, la comisión encargada de dicha actividad nos solicitó a todos los docentes trasladar del centro de cómputo (bodega prácticamente) a un espacio en la cocina, el pequeño librero que guardaba los pocos libros del acervo bibliográfico de la escuela. De esta manera, organizamos los libros por categorías: leyendas, ciencias, cuentos, novelas, entre otros...

Con el ánimo de acercar los libros a los niños y que los disfrutaran en el salón de clases, la siguiente actividad fue que los profesores elaboraran un cartel en el que invitaban a los alumnos a participar en esta aventura, con la intención de que se sumergieran en el mundo de la fantasía e imaginación junto con los personajes de las historias que leían. Estos carteles fueron pegados en distintos espacios de la escuela para que los niños pudieran leerlos.

Como parte de este esfuerzo, implementamos los "miércoles de cuento". Realizábamos esta actividad al inicio de la jornada escolar, este era el momento para que los maestros, a partir de la lectura en voz alta, diseñaran alguna actividad con sus alumnos en el aula o simplemente disfrutaran de la lectura. Pero ¿qué reacción despertaba entre los niños este ejercicio?

Al finalizar la lectura y hacer comentarios, me llamaba la atención que Ruth Belén, una niña de primer grado, constantemente dijera: "director, yo me llevo el libro"; el libro entonces empezaba a tener un aliado y, así como ella, otros niños se acercaban, si no en ese instante sí en el transcurso del día o de la semana, a preguntar por el libro. Los libros del pequeño librero poco a poco empezaron a desempolvarse.

> La lectura voluntaria, la lectura por gusto, por placer, no se enseña como una lección, sino se transmite, se contagia como todas las aficiones. La lectura por gusto se contagia con el ejemplo; leyendo en voz alta [...] hay que leer con la gente que uno quiere y aprecia, en voz alta, por el puro placer de hacerlo (Garrido, 1998, pp. 12-13).

Para que los niños tuvieran un contacto más cercano con los libros, coincidimos que en nuestras aulas tendríamos una pequeña biblioteca, para esto le pedimos a los niños que buscaran los libros que quisieran tener en su acervo. Las bibliotecas fueron instaladas en pequeños exhibidores, tendederos y cajas de madera. Así los alumnos tuvieron la oportunidad de tener libros a su gusto.

ACTIVIDADES PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA EN EL GRUPO 1° B DURANTE CINCO AÑOS

En el periodo escolar 2012-2013, cuando la profesora Inocencia atendía a los niños de primer grado en el grupo B, ella aceptó que yo fuera su acompañante en el proceso de alfabetización. Una de las actividades que resultó significativa para los niños, fue la elaboración de los libros con portadores de texto e imágenes. Para ello, fue importante que los padres de familia estuvieran de acuerdo con esta forma de trabajo, ya que para ellos era novedosa, jamás habían elaborado un libro con sus hijos. Los padres eran quienes escribían lo que sus hijos deseaban. Cuando los niños pasaron a segundo grado, observé que tenían un especial interés en las actividades de lectura y escritura. Además de los libros de la pequeña biblioteca de aula, sus padres les compraron otros que ellos gustosos compartían.

Uno de los proyectos que realizaron con la profesora consistió en que los estudiantes y sus mamás elaboraran un libro de adivinanzas. Las mamás jugaron una vez más el papel de autoras de un libro junto con sus hijos. Pero como todo libro necesita de lectores, hicimos la presentación correspondiente ante todos los alumnos de la escuela, así los niños se convirtieron en lectores de sus libros.

Durante el periodo escolar 2014-2015, ya cuando los alumnos cursaban el tercer grado, iniciamos una actividad de lectura en voz alta los jueves, en la que yo era el responsable de hacer la lectura. Fue así como la lectura en voz alta nos trasladó a las profundas aguas de los mares, a noches embrujadas y a caminos desérticos.

Fomentar en los niños el placer por leer, como dice Garrido, y llegar a ser un lector, significa "que se ha descubierto que la lectura es una parte importante de la vida; que la lectura es una fuente de experiencias, emociones y afectos; que puede consolarnos, darnos energías, inspirarnos" (Garrido, 1998, p. 10).

Cuando los niños del grupo llegaron a cuarto grado, les compartí una canasta con cuentos, libros con más imágenes que textos. Hice esto porque Stephanie y Cinthia llegaron a la dirección y me pidieron unos libros, la única recomendación que les di fue que los cuidaran y así lo hicieron. Cinthia se encargó de controlar los préstamos de los libros mediante una libreta en la que registraba los títulos y los nombres de los niños que se los llevaban. Me sorprendió que al fin de mes ya los habían leído todos y solicitaban más; los siguientes que les proporcioné tenían más texto y pocas imágenes.

Pedí a su profesora Angélica que continuara leyendo en voz alta *El libro salvaje,* de Juan Villoro. La maestra formó con sus alumnos un club de lectura al que le pusieron como nombre La magia de la lectura. En este club combinaban la lectura individual con la lectura en voz alta. Al principio la maestra me decía: "pero yo no sé leer como usted lo hace, usted léale a los niños"; mi intención al apoyar este taller, era que ella tuviera la confianza de leer en voz alta y que compartiera con sus alumnos el gusto por la lectura.

Un día que pasé a visitarlos, al preguntarles cómo iban con el libro, la maestra dijo: "hoy no vamos a leer porque Edwin no vino y me pidió que no me adelantara con el capítulo". Edwin es un niño que recibe apoyo de sus papás en casa, le compran libros; su mamá puso mucho entusiasmo para escribir y empastar los libros que elaboraron. Una tarde su tía entró a la dirección de la escuela para preguntarme si sabía cuánto cuesta *El libro salvaje,* porque se rifó un ejemplar en su grupo y Edwin, al no ganárselo, se puso a llorar; lo buscó en internet, pero la versión no le gustó porque no estaba completa. Esto me mostró el interés que la lectura del libro estaba detonando.

Edwin es integrante de lectores de la biblioteca pública municipal, con orgullo dice que ya tiene su credencial. En una ocasión me presumió un libro de José Emilio Pacheco: *El cordoncito.* En su mochila, al igual que sus compañeros, trae libros diferentes a los de texto.

COMENTARIOS FINALES

Durante cinco periodos escolares nos propusimos, como equipo de trabajo, que el consejo técnico se transformara, consideramos que poco a poco hemos logrado que el trabajo sea compartido, solidario; ahora nos planteamos preguntas, analizamos nuestro quehacer docente, compartimos y diseñamos estrategias didácticas para trabajar con nuestros alumnos.

Construir un espacio para crecer juntos como colectivo de maestros, nos ha permitido desmitificar la concepción que teníamos del consejo técnico y de la función directiva.

En el esfuerzo por proponer y diseñar estrategias para atender las necesidades de intervención en las situaciones que se plantearon como problemas de aprendizaje de los alumnos, asumimos una actitud de respeto hacia el trabajo que cada uno realizó. Las observaciones y sugerencias se plantearon siempre de manera respetuosa. En cuanto al propósito de acercar a los niños a la lectura por placer, puedo decir que ha valido la pena el esfuerzo de mediación, los libros que acercamos a los niños ya no los escogemos por ser grandes o chicos, flacos o gordos, de muchos dibujos o de pocas letras.

En cuanto a la escritura de otros libros, ya habrá oportunidad de trabajar con ellos; ahora en mi mente está la idea de conformar antologías que contribuyan a promover la preservación y el uso de su lengua originaria, el zapoteco, una tarea que aún tenemos pendiente. Desde mi función como director, y en aras de construir una relación más democrática con mis compañeros, esta es la experiencia que les comparto.

REFERENCIAS

Garrido, F. (1998). *Cómo leer mejor en voz alta*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Pozner, P. (2011). La gestión escolar. En A. D. González y G. M. Vásquez, *Gestión escolar y función directiva*. México: UEA-Centro de Maestros 2006-Oaxaca.

SEP (1999). *El consejo técnico.* México: SEP.

Entretejiendo caminos

Nessiu Galván Guénda rusa guénda nabani

*Isaías Canseco Canseco**
chay6b@hotmail.com
*Alhelí Morales Saavedra***
ales_1726@hotmail.com
*Isabel Cristina Cayetano García***
isacris_cg@hotmail.com
*José Luis Carballido Pacheco**
rio.t.e@hotmail.com
*Lorena Sosa Parada****
lore2005_sp@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Este proyecto surge a partir de la iniciativa de un colectivo que cuestiona los momentos históricos que estamos viviendo, a partir del análisis de las políticas públicas del país**,** como una necesidad de entender lo que se enfrenta para de ahí construir un proyecto de intervención desde los saberes ancestrales de la comunidad y desde sus condiciones existenciales, además de su forma de vida.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN MÉXICO

En distintos momentos, en nuestro país se han implementado reformas a la educación básica y media superior, a partir de las cuales se modifican planes y programas de estudio, libros de texto gratuitos para los alumnos y libros para el docente. Algunas de estas reformas no han dignificado las condiciones de infraestructura escolar y de herramientas pedagógicas en las escuelas, porque no se han considerado sus necesidades reales, ni las de las comunidades. Por consiguiente, existen condiciones poco favorables para el aprendizaje de los alumnos, para la formación de los maestros y para el trabajo en las aulas; esto se agrava con los bajos niveles de escolarización y pobreza de los padres de familia; la falta de inversión en materiales e infraestructura física en las escuelas; así como las prácticas anquilosadas de los docentes; el currículo

* Profesor de la escuela primaria Amado Nervo de la comunidad de Macuilxóchitl, Oax. Licenciado en Educación Primaria.
** Profesora de la escuela primaria Amado Nervo de la comunidad de Macuilxóchitl, Oax. Licenciada en Educación Primaria.
*** Directora técnica. Licenciada en Educación Primaria. Integrante de la Red LEO. Profesora de la escuela primaria Vidal Alcocer de la comunidad de Santa Anna del Valle, Oax. Cursó el Diplomado en Fomento a la lectura en educación básica y la Especialización en la Enseñanza del español en educación básica en la UPN Unidad Ajusco.

sobrecargado de contenidos; la falta de contextualización y pertinencia del programa escolar; y, por si fuera poco, la dificultad para acceder a las tecnologías de la información y la comunicación. Todo esto se acentúa, en especial, en las zonas rurales e indígenas del país.

A continuación presentamos un panorama general de los planteamientos de las reformas educativas desde inicios del siglo XX. Esta información nos permitirá comprender los antecedentes de la actual reforma educativa, que presenta una clara tendencia neoliberal.

Como podemos notar, la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se da bajo el contexto de la Revolución Mexicana. A partir de la industrialización se crea la idea de educación al servicio del desarrollo, por lo cual se pretende formar trabajadores en la zona urbana, en consecuencia, se empieza a descuidar la educación en las comunidades rurales. Posteriormente, se aspira a mejorar la educación a partir de la profesionalización de los docentes y se implementa la gratuidad de los libros de texto, sin tomar en cuenta el contexto y la diversidad cultural.

En los dos siguientes sexenios se inicia la estructuración, organización y puesta en marcha de planes y programas en educación primaria, para lograr la modernización educativa. A partir de Miguel de la Madrid, inicia una etapa de educación neoliberal, que consiste en la reducción del gasto público, lo que favorece al sector privado, en el que se implementa un aprendizaje por competencias y la evaluación de los alumnos desde los criterios del Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esto continúa en los sexenios posteriores hasta nuestros días.

Como consecuencia de la globalización, las políticas educativas toman en cuenta únicamente las evaluaciones propuestas por organismos internacionales (como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [PISA] de la OCDE); en estos casos la SEP se limita a asumir un papel normativo. Un ejemplo de esto es la reciente promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, centrada en los maestros para medir el desempeño profesional.

El presente escrito constituye una reflexión acerca de las políticas públicas del país, a partir de la construcción de un proyecto escolar de intervención que surge como una necesidad de reconocerse para recorrer y entrelazar caminos, mediante reposicionar la práctica educativa desde el aula. Se parte de los saberes ancestrales de la comunidad o de las memorias colectivas de los pueblos, lo que permitió construir un camino que abrió nuevos horizontes de problematización y análisis sobre la construcción del saber y del ser.
Palabras clave: política educativa, Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, Pedagogía por Proyectos.

This paper is a reflection on public policies of the country beggining with the making of an intervention school project that arises as a need to reposition the educational practice from the classroom. It starts from the ancestral knowledge of the community, the collective memories of the peoples, to build new horizons of problematization and analysis on the construction of knowledge and of being a teacher.

Presidente	Año	Política educativa
Álvaro Obregón	1921-1924	• La educación es institucionalizada. Se crea la Secretaría de Educación Pública (José Vasconcelos).
Lázaro Cárdenas	1934-1940	• Proyectos de educación rural e indígena y socialista. • Se excluye la religión. • Se inspira en la Revolución Mexicana.
Manuel Ávila Camacho	1940-1946	• Proyecto Educativo de la Unidad Nacional. Incorpora principios de educación humanista, integral, laica, nacional y democrática. • Se implementa la educación preescolar y se promueve la formación y titulación del magisterio en servicio.
Miguel Alemán	1946-1952	• Primer Plan de Unidad Nacional. Se tiene la idea de la educación al servicio del progreso, que se ajusta a los requerimientos del desarrollo económico y, sobre todo, "industrial". Pretende la formación de trabajadores con base en la educación.
Adolfo Ruiz Cortines	1952-1958	• Se continúa con el Proyecto de Unidad Nacional.
Adolfo López Mateos	1958-1964	• Se implementa el Plan Nacional de Once Años para la expansión y mejoramiento de la educación primaria. • Se inicia la distribución del libro de texto gratuito entre los estudiantes (1959).
Gustavo Díaz Ordaz	1964-1970	• Se continúa con el Plan de Once Años. Se impulsa la profesionalización de los docentes mediante cursos de capacitación.
Luis Echeverría	1970-1976	• Esta reforma sirvió para la creación de nuevas leyes, la renovación de los libros de texto y la expansión del sistema escolar. • Se crea el Consejo Nacional para el Fomento Educativo, la enseñanza abierta y el sistema de primaria intensiva para adultos. • Se establece la educación como un servicio de carácter público que ejerce el Estado.
José López Portillo	1976-1982	• Se lleva a cabo la desconcentración de la SEP y se crea el Plan Nacional de Educación (PNE). • Se implementa un diagnóstico y un conjunto de programas y objetivos en los que se prioriza el programa Educación para Todos, cuyo objetivo era atender a todos los niños que demandaran educación primaria. • Se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
Miguel de la Madrid	1982-1988 1984 1985-1989	• Se establece el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. • Se reforma la educación superior; la educación normal se transforma en licenciatura. • Se crea la Dirección de Procesos de Evaluación, la cual se dedicaba a evaluar a los alumnos.
Carlos Salinas de Gortari	1988-1994 1992 1994	• Se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). • Se introducen las TIC en educación. • La educación primaria y la secundaria se vuelven obligatorias. • Se reforma la educación especial, con el propósito de combatir la discriminación hacia personas con necesidades especiales. • Se priorizan los acuerdos internacionales del programa Educación para Todos, con énfasis en la capacitación para el trabajo y para la vida (un enfoque neoliberal).

Presidente	Año	Política educativa
Ernesto Zedillo	1995-2000	• Se dictan las políticas educativas centradas en la educación básica, educación para adultos y educación media superior y superior. • Continúa la transición hacia el modelo neoliberal.
Vicente Fox	2001-2006 2002-2003	• Se acentúa la atención en el bachillerato y formación técnica equivalente. • Se crea el programa Enciclomedia para primaria. • Preescolar se vuelve obligatorio.
Felipe Calderón	2007-2012 2008 2009 2010 2011 2012	• Se implementa el Programa Sectorial de la Educación (PSE). • Se firma la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). • Se reforma la educación básica; el aprendizaje se desarrolla por competencias. • Se reforma el plan de estudios de primaria y las escuelas normales en educación superior. • Se propone una mejor evaluación para todos, educación básica y educación media superior. • Se promueve la creación de un servicio profesional docente y una institución para la evaluación de la educación.
Enrique Peña Nieto	2013-2018	Se modifica la Ley General de Educación y se legislan dos nuevas leyes reglamentarias del artículo 3º: la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013).

Además, se decreta la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que dota al instituto de autonomía constitucional. Mediante esta ley, los resultados de las evaluaciones serán utilizados en la toma de decisiones para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento de maestros de educación básica y media superior. Aquellos profesores que no aprueben las evaluaciones serán invitados a retirarse del servicio o serán reubicados en un área administrativa.

CONTEXTO ESTATAL

El territorio geográfico del estado de Oaxaca forma parte del eje neovolcánico Sierra Madre Sur, Sierra de Chiapas y Guatemala, Llanura Costera del Golfo Sur y Cordillera Centroamericana.

El estado está dividido en ocho regiones: Valles Centrales, Istmo, Sierra sur, Costa, Mixteca, Papaloapan, Cañada y Sierra Norte. En cuanto a su división política, existen más de 2 000 comunidades distribuidas en 570 municipios que conforman 30 distritos, en los que se hablan 16 lenguas indígenas: mixteco, zapoteco, triqui, mixe, chatinos, chinanteco, huave, mazateco, amuzgo, náhuatl, zoque, chontal, cuicateco, ixcateco, chocholteco y tacuate, con más de 160 variantes.

Estas características hacen difícil el acceso y la comunicación a las comunidades rurales, sobre todo para operar los planes y programas de estudio impuestos por el gobierno federal, ya que la multiculturalidad que caracteriza al estado, no facilita el desarrollo del mismo, puesto que en su mayoría cada comunidad tiene sus propias costumbres, tradiciones, cultura prehispánica, lengua, vestimenta, danza, gastronomía, música, creencias, artesanías, entre otras manifestaciones culturales.

Esto nos permite darnos cuenta de que la educación debe pensarse e implementarse desde el contexto de las comunidades, de tal manera que la educación en Oaxaca no se ejecute bajo la instrumentación del Plan Sectorial de Educación que impuso el gobierno actual a nivel nacional. Por consecuencia, el magisterio oaxaqueño ha diseñado el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), en el cual el término *comunalidad* es el eje central para explicar el actuar y las razones que expone y ejercita una comunidad; es decir, el modo de ser. Se centra en cuatro elementos: territorio, gente, trabajo y convivencia.

CONTEXTO COMUNITARIO: MACUILXÓCHITL

En la filosofía del México antiguo (Toltecáyotl, en lengua náhuatl), la palabra Macuilxóchitl significa literalmente "Cinco Flor", es una manifestación del Dios de las artes, también conocido como Xochipilli, "Príncipe de Flores", nombre que lo asocia a la belleza de la naturaleza y, en sentido metafórico, a la música, la danza, los juegos y el amor, que se puede traducir como "los cuatro rumbos de la existencia y el centro unificador". Esto es conocido como la Ley del Centro o *quincunce,* como lo llamó la arqueóloga Laurette Séjurné. Así, Macuilxóchitl se refiere a la búsqueda del equilibrio espiritual y material, del equilibrio racional e intuitivo, que debían lograr los Guerreros de la Batalla Florida.

Es en esta comunidad de Macuilxóchitl de Artigas Carranza, donde nos planteamos la finalidad de recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral y, de esta manera, vivenciar parte de los procesos pedagógicos colectivos que sean pertinentes para consolidar comprensiones sobre el momento actual y contribuir a reestablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales.

A su vez, reflexionar sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer, e implementar la Pedagogía por Proyectos en el aula, a partir del interés del niño y su contexto, mediante la cual se ponga en práctica su iniciativa, compromiso y creatividad para realizar las tareas escolares o resolver problemas cotidianos, de forma autónoma y democrática. Así mismo, llevar a cabo los principios que

surgen en el aula, permitir su desarrollo armónico y sociabilizador, en la escuela y en la comunidad, con el objetivo de formar alumnos conscientes de la importancia de sus raíces prehispánicas, las cuales deben retomar y fomentar.

Cabe mencionar que el descubrimiento de la zona arqueológica de Dainzú,[1] que significa Cerro de los órganos o Cerro de piedra parada, se dio a partir del hallazgo de una estela en el cerro del mismo nombre. En dicha zona se descubrieron varios edificios prehispánicos que se sabe que formaron parte de una ciudad antigua, sobre la cual actualmente está establecida la población de Macuilxóchitl.

Trabajadores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) realizan excavaciones en la zona e imparten diversos talleres a la población en general como: Patrimonio cultural Macuilxóchitl a nuestro centro de trabajo, de ahí surge el interés por parte de los niños de conocer más sobre el tema. Por lo que nos pusimos de acuerdo para realizar visitas guiadas a la zona arqueológica, a las excavaciones y al museo comunitario.

CONTEXTO ESCOLAR

A finales del mes de octubre, personal del INAH se acercó a la escuela primaria Amado Nervo para ofrecer talleres y visitas a la zona arqueológica de Dainzú, debido a que la población actual de la comunidad de San Mateo Macuilxóchitl se encuentra bajo los restos del área habitacional del sitio.

En general, los habitantes de la zona no valoran el patrimonio cultural que tiene la comunidad y, por ello, era muy importante que los niños lo conocieran. Para los alumnos, se impartió el taller Patrimonio cultural Macuilxóchitl, al mismo tiempo, se realizaron visitas a las excavaciones que los arqueólogos llevan a cabo en el cerro Danush;[2] de ahí surge el interés de alumnos y maestros por conocer, descubrir y valorar la riqueza cultural de la comunidad. Dicho interés se ve reflejado en el salón de clases a través de los proyectos de aula.

Lo anterior fue el punto de partida para planear un proyecto escolar que tuviera como objetivos los siguientes:

- Recuperar, reconstruir y re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, y hacer de esto parte de los procesos pedagógicos colectivos, para consolidar comprensiones sobre el momento actual y contribuir a reestablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales y, a su vez, emprender reflexiones sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer.
- Conocer y difundir costumbres de la comunidad de Macuilxóchitl de Artigas Carranza, establecida en los valles centrales del estado de Oaxaca, en el distrito de Tlacolula, a partir de las voces de enseñanza y aprendizaje de los abuelos.
- Abordar la cultura y arte como son: música de viento, en la que se entrelazan los sonidos como herencia cultural de nuestros antepasados; danzas autóctonas, en las que resalta la belleza de la mujer zapoteca; gastronomía, en la que se aprecian los olores y sabores del maíz y

[1] Dainzú es un asentamiento zapoteca, localizado en el Valle de Tlacolula. Aunque es contemporáneo a Monte Albán, su fundación data de antes de la fundación de la gran ciudad. Los conjuntos arquitectónicos consisten en plataformas escalonadas que probablemente se utilizaban con fines religiosos. Una de ellas en la parte inferior alberga un conjunto de relieves que representan en su mayoría a jugadores de pelota y que recuerdan a los que existen en el edificio de Los Danzantes en Monte Albán. Otros conjuntos consisten en plataformas habitacionales, de uso religioso y un Juego de Pelota. Cronología: 750 a. C. a 1200 d. C. Ubicación cronológica principal: preclásico tardío a clásico temprano, 600 a. C. a 300 d. C.

[2] En el cerro Danush o del calvario, personal del INAH está realizando un mapeo de la zona, han recorrido las 60 hectáreas que la conforman. Hasta el momento han detectado casi 150 montículos y 230 terrazas domésticas en las laderas del cerro; además, se han descubierto pinturas rupestres y un templo en la cima del mismo, donde se encuentra un Cristo gigante. Los turistas practican rapel o escalada y pueden recorrer el cerro a pie o en bicicleta.

…nuestro propósito general fue crear espacios de encuentro y diálogo colectivo entre docentes, alumnos, padres de familia, comité, personal del INAH y autoridades municipales, para fomentar valores e identidad cultural en la comunidad de Macuilxóchitl

demás productos de la región; la lengua zapoteca, que, no obstante ser opacada por la colonización, perdura por la práctica de sus pobladores a través de generaciones.

- Fomentar valores en la comunidad escolar.

Es importante comentar que el proyecto se inició realizando encuestas y entrevistas a las personas de la comunidad, sobre sus costumbres, tradiciones, gastronomía, bailes, para posicionar el significado profundo y vívido de la diferencia ancestral, no como reliquia o patrimonio del pasado, sino como existencia actual enraizada en el territorio desde donde todavía confluyen saberes, cosmovisión, espiritualidad y el estar bien colectivo.

Como decía el abuelo Zenón, voz de la memoria colectiva afroecuatoriana:

> La vida simple de los que nos antecedieron, sus formas particulares de entender el estar-bien y la riqueza, son un espejo para que las nuevas generaciones puedan medir el valor de su ser interior y la grandeza de sus filosofías ancestrales (Walsh y García, en prensa).

Rescatando la identidad de la comunidad para que las costumbres y tradiciones sean valoradas por niños, jóvenes y adultos.

Es importante mencionar que nuestro propósito general fue crear espacios de encuentro y diálogo colectivo entre docentes, alumnos, padres de familia, comité, personal del INAH y autoridades municipales, para fomentar valores e identidad cultural en la comunidad de Macuilxóchitl de Artigas Carranza. De ahí surge el nombre de nuestro proyecto Entretejiendo caminos, porque se entrelazaban saberes, recuerdos, historias, anécdotas, a la vez

que se hacían planes en los que las ideas se cruzaban y se unían para investigar, comprender, compartir y, sobre todo, valorar nuestra historia, creencias, filosofía y pensamientos vividos a través del pueblo y de la gente, al promover y fomentar la cultura y el arte; es por ello, que surge la necesidad de plantear actividades generales en la escuela para trazar un camino a seguir.

Actividades generales

- Talleres con personal del INAH.
- Investigar sobre Macuilxóchitl en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en el INAH, en el Instituto Cecil Welte, en el Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca (IAGO), en el Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Realizar un censo en la comunidad para conocer de cerca su vida cotidiana, el territorio, su cultura y su gente.
- Llevar a cabo reuniones con el comité y padres de familia, autoridades y personas de la comunidad: tortilleras, cocineras, curanderos, danzantes, músicos, arqueólogos, comerciantes y representantes de las religiones.
- Localizar y entrevistar a personas que hablen zapoteco para editar los relatos y conocer las costumbres de la comunidad.
- Organizar encuentros de narraciones orales en español y zapoteco en los que se involucren los abuelos para que compartan sus saberes ancestrales (álbum).
- Recolectar imágenes para elaborar una galería y un álbum fotográfico.
- Organizar una expoferia: calenda, tianguis prehispánico (gastronomía y medicina tradicional); bailes y danzas de la comunidad, música; visitas guiadas a la zona arqueológica; conferencias, tradición oral, mitos y leyendas de Macuilxóchitl; proyección de cortometrajes, exposición de pintura rupestre y galería fotográfica; distribución de trípticos de la zona arqueológica por parte del INAH.
- Difundir la expoferia a través de radio y televisión.

CONCLUSIONES

El presente trabajo nos permitió desempeñar un papel nuevo como profesores porque empezamos a mirarnos de manera distinta; así mismo, observamos la comunidad donde está la escuela, comenzamos a recorrer juntos algunos caminos, entretejiendo su historia, acompañándonos y transformándonos juntos para reconocernos. Además, los procesos de aprendizaje de los alumnos se hacían vivos, necesarios y verídicos en el desarrollo de los proyectos de aula, lo que nos permitió analizar nuestra práctica ante los momentos políticos actuales, desde las comunidades indígenas, haciendo resurgir nuestro mundo, construyendo nuevos caminos de estar, de ser, de pensar, de mirar, de escuchar, de sentir y de vivir, entrecruzando rutas que evocan la memoria colectiva de los pueblos indígenas y de nuestras prácticas pedagógicas.@

REFERENCIAS

Josette, J. (1999). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.* Santiago de Chile: Dolmen.

Solana, F. *et al.* (1998). *Historia de la educación pública en México.* México: Fondo de Cultura Económica-SEP.

Bracho, T. (1995). *Distribución y desigualdad educativa en México.* México: CIDE.

INEE (2013). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Flores, P. (2009). *Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva.* México: Sinéctica.

Castillo Rosas, A. (2008). *Políticas educativas en México. Una breve semblanza de los antecedentes históricos del proyecto sectorial de educación 2007-2012.*

Plan sectorial de educación. Recuperado de *http://www.inah.gob.mx/en/zonas/86-zona-arqueologica-dainzu*

Letras, globos y volcanes

*María Magdalena Bandala Pérez**
adablue_12@hotmail.com

Maestra, ¿te acuerdas de cuando rompiste el huevo? Son las palabras que invariablemente escucho brotar de labios de estos pequeños al verme. El tiempo ha pasado, ahora, cuando volteo y los miro, me sorprende saber que ya van en segundo grado, pues parece que fue ayer cuando llegaron con lágrimas en la cara, por no querer quedarse en la escuela.

Mi reacción ante el vivaz comentario no puede ser otra que de alegría, mezclada aún con un poco de pena por aquel incidente, indeleble en nuestras memorias. Estos niños no son otros que aquellos que me dieron la oportunidad manifiesta, cuando apenas estaban en primer grado, de reír, jugar y recordar que yo también puedo sorprenderme ante la sencillez de la vida, recuperar el ánimo por experimentar y, por qué no, hasta *cotorrear* en el salón.

No son pocos los recuerdos que tenemos juntos y que aún compartimos con aires de complicidad, cada vez que nos encontramos en los pasillos de la escuela primaria Austria, ubicada en la delegación Azcapotzalco, fiel espectadora de nuestros devaneos y triunfos.

Cuando llegaron, igual que con los otros cinco grupos que les antecedieron en mi colección de primeros grados, no pude más que pensar en cómo les enseñaría a leer y escribir. Por fortuna, la vida nos pondría ante la necesidad de hacerlo de una manera distinta a como acostumbraba. También yo aprendería, que en un grupo que trabaja Pedagogía por Proyectos,[1] no es la maestra quien enseña, sino que todos aprendemos juntos.

* Profesora de educación primaria. Actualmente labora en la escuela Austria. Estudió la Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y la Recreación Literaria, en la Unidad UPN 094.

[1] Propuesta pedagógica de origen francés.

ABRAMOS LA CAJA: EL LABORATORIO DE 1º A

Aquel día de enero sentía como si tuviera entre mis manos la caja de Pandora, de la cual, al abrirla, podrían salir todos los males del mundo. Esta visión exagerada y fatalista hacia evidente mi nerviosismo. Así era antes de la pregunta,[2] otra vez estábamos por destapar la caja.

–Chicos, recuerdan que acabamos de terminar un proyecto –dije. –¡Acabamos de hacer recetas! –gritaron. –Muy bien –contesté– recordemos lo que podemos hacer –dije señalando el Proyecto anual. Rodrigo, brincando de su lugar, leyó las propuestas que permanecían inmóviles en la pared, en espera de cobrar vida.

–¿Qué quieren que hagamos juntos esta vez? –pregunté. Se vieron muchas manos levantadas, con esa energía que caracteriza a los niños de primer grado. –Todos podemos participar, pero con orden –acoté. La primera propuesta, hecha por Isis, fue realizar un campamento, seguida de Ceci que dijo, como en el proyecto anterior, salir de paseo; Rodrigo propuso hacer experimentos; Jesús se inclinó por jugar futbol; Gaby sugirió traer juguetes y Pablo quiso hacer una pijamada.

De pronto, un poco por nervios y otro poco con la intención de desechar propuestas que sonaran repetidas, me escuché a mí misma pidiendo a los niños que votaran por la actividad de su preferencia, así surgieron cuatro opciones: hacer una "pijamada", jugar futbol, hacer experimentos y salir de paseo.

Con el afán de lograr un consenso, se integraron equipos de trabajo según la propuesta que preferían realizar, la cual se escribía en el Cuadro de responsabilidades;[3] era notoria la inclinación de la mayoría del grupo por salir de paseo, aunque nada estaba decidido.

De tarea se quedó investigar algunas ideas acerca de los proyectos que proponían; sin embargo, al día siguiente, cuando quisimos trabajar por equipos, tristemente

La creación de ambientes alfabetizadores, en el aula de primer grado, se desarrolló través de la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, de esta manera, niños y docente, se encuentran ante el reto de leer y escribir con sentido. Aprendimos los niños y yo que con tropiezos y determinadas situaciones se logra romper con la rutina del aula tradicional. Al desarrollarse el proyecto, los estudiantes deciden hacer un libro de experimentos y, para su presentación, como tarea previa, planean las actividades para hacer una demostración en público de sus habilidades como científicos expertos.
Palabras clave: lectura, escritura, experimentos, ambientes alfabetizadores, Pedagogía por Proyectos.

Creation of literacy environments in a first-grade classroom was developed through the didactic proposal of Project Pedagogy, so children and teacher were challenged to read and write with real meaning. The children and I learned that throughout obstacles and situations the traditional classroom routine can be broken. In developing the project, students decided to make a book of experiments and, as a preliminary activity for its presentation, they planned activities to make a public demonstration of their skills as scientific experts.

[2] Se refiere a la pregunta generadora, de acuerdo con la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos.

[3] Herramienta organizativa y de promoción a la vida cooperativa, propia de Pedagogía por Proyectos.

noté que la gran mayoría no lo había hecho, posiblemente porque no lo escribieron.

–El trabajo de mediación está fallando –me dije, al reconocer que, a pesar de que eran estudiantes cada vez más autónomos,[4] no debía olvidar animarlos a hacer uso de la escritura, como parte de la creación de ambientes alfabetizadores que yo misma identifiqué necesarios para ellos.[5]

Por lo tanto, destinamos unos minutos para salir al patio y acordar qué podrían traer para su exposición; así con el debido tiempo para dialogar, los niños se esforzaron por escribir lo que les había tocado.

Al día siguiente, presencié cómo la escritura en el cuaderno de tareas surtió efecto, pues cada equipo llevaba los materiales necesarios para exponer. Yo misma estaba armada de almohada y bolsa de bombones, pues para lograr una vida cooperativa, me integré a un equipo como parte del grupo,[6] con la intención de hacer una pijamada, mientras los demás integrantes habían hecho lo propio trayendo láminas y muñecos de peluche.

De igual manera, el equipo que propuso experimentos llevó la maqueta de un volcán y otros insumos necesarios para su demostración. Aquellos que optaron por jugar futbol llevaban balón y pompones; y el de paseo, cartulinas y plumones, además de credenciales y una cajita forrada en forma de camión pues, de acuerdo con el equipo, tendríamos que viajar en uno.

–¡Muy bien!, ya tenemos las cosas, ahora sólo nos falta saber qué vamos a decir –espeté. Ante la cara de interrogación de los niños, propuse: –vamos a hacer una lista en la que anotemos lo que podemos hacer en cada proyecto, pues, tal como lo propone Ferrer (2005), mi intención era que los niños organizaran su discurso oral, y de paso, recurrieran a la escritura. Cada integrante de los diferentes equipos escribió al menos una idea, lo cual les dio más seguridad para pasar a exponer.

Pasaron al frente los equipos de "pijamada" y "paseo", pues fueron los primeros en anotar sus ideas y sus materiales. Cada uno hizo gala de sus mejores armas para convencer al resto del grupo de que su propuesta era la mejor. La bolsa de bombones tuvo un efecto positivo, pues muchos niños decían que con eso ya los habíamos convencido.

Al día siguiente, Alondra, quien era la única niña que estuvo de acuerdo en jugar futbol, sostuvo su propuesta de formar un equipo de porristas para apoyar a quienes participarían. El balón que sostenía Pablo en las manos provocó que Nicolás González, exclamara: –¡este equipo ya me convenció!

Sin embargo, faltaba el último equipo. Después de sacar sus láminas con dibujos de volcanes y letreros con el nombre del proyecto, dieron sus razones para hacerlo en el salón, entre la cual sobresalía "porque es divertido".

El equipo ofreció una prueba fehaciente de ello, al sacar una figura de plastilina con la forma de un volcán, un refresco con gas y unos polvos extraños. La emoción provocada por estos artilugios no podía contenerse, así que los niños comenzaron a levantarse de sus lugares para ver mejor. Yo también fui presa de la curiosidad, por lo que todos nos reunimos alrededor de la mesa.

Las exclamaciones de júbilo no se hicieron esperar al ver cómo el polvo, introducido en el cráter y diluido con el refresco, subía por el volcán. Sin embargo, los niños esperaban más. –No va a funcionar –dijo Ricardo. –¿Qué tenía que pasar? –pregunté ingenuamente. –Tenía que explotar –contestó Nicolás González, pero faltó algo.

–Pues, es muy emocionante

[4] A esas alturas del ciclo escolar nos encontrábamos iniciando el tercer proyecto.
[5] Derivado del diagnóstico específico.
[6] Como parte de las condiciones facilitadoras, el docente trabaja y se observa como un integrante más del grupo.

ver cómo sube el gas –dije, totalmente sorprendida, más que por el experimento por la seguridad de sus comentarios. –Pero, si hiciéramos experimentos, podríamos buscar qué nos faltó y esta vez sí funcionaría –expresó Rodrigo. Después de vaciar un poco más de polvo dentro del volcán, se hizo un bullicio impresionante que terminó con la necesidad de limpiar el piso, que había quedado totalmente mojado.

Una vez que los ánimos se calmaron y aún con risas, pregunté a los niños si conservaban su propuesta o, después de las presentaciones, preferían alguna otra.

La mayoría se inclinó por los experimentos. Sólo una vocecita dudaba. Pero uno no es ninguno, pensé. El consenso estaba dado; sin embargo, al día siguiente, pude comprobar que, al ser una forma distinta para organizar el trabajo, había la posibilidad de renunciar a las propias preferencias, en beneficio del grupo, con lo cual no todos estaban de acuerdo.

–¿Alguien recuerda qué decidimos hacer ayer en el salón? –pregunté, para recibir a los niños. –¡Experimentos! –se escucharon voces. –¡No, mejor futbol! –exclamó Nicolás González quien, desde el día anterior no había quedado tan convencido.

Entre todos, nos dimos un tiempo para recordar la importancia de respetar la opinión de los demás y los acuerdos de trabajo en el aula, además de prometerle a Nicolás que habría más oportunidades para hacer los proyectos pendientes. Por fin, con un "está bien", aceptó, no sin antes recalcar la necesidad de que en algún momento jugáramos futbol en la escuela.[7]

De esta manera, avanzamos con el Contrato colectivo del nuevo proyecto. Se establecieron cuatro actividades, las demás quedaron pendientes de realizar, según se fuera desarrollando dicho proyecto. La primera consistía en buscar un experimento y llevarlo impreso al día siguiente, estas serían las propuestas y más adelante se elegirían las que realizaríamos. Pronto, los niños empezaron a anotar la tarea pendiente de manera individual y, tal como lo señala Vigotsky (Olmos, 2009), aquellos a los que aún se les dificultaba leer y escribir de manera convencional, eran ayudados por otros estudiantes.

Después, se compartieron las definiciones y los experimentos que proponían cada uno, actividad que realizamos en el patio, para cambiar un poco el escenario, ante lo cual reaccionaron como mariposas en el campo, libres y felices. Una vez que se presentaron todos los experimentos, regresamos al salón para pegar las hojas en una de las paredes.

Cada niño, de manera individual, escribió en una hoja los experimentos que sus compañeros iban proponiendo en voz alta. Al finalizar, los estudiantes contaban con una producción escrita, que fue guardada para posteriormente realizar la corrección colectiva.

¿QUÉ PASA SI LE QUITAMOS LA "I" AL PEINE?

Cuando se entregaron las escrituras realizadas previamente, con la intención de corregirlas, se leyó la primera propuesta de experimento: –Huellas digitales –dijo Emiliano. –Bien, ¿quién quiere pasar a escribir? –pregunté. –Mejor que pase quien lo propuso –dijo Santiago, muy serio.

Entonces recordé lo que menciona Daniel Cassany (Cassany, Luna y Sanz, 2002), al sostener que cualquier escrito contiene gramática y procesos de composición y contenido, por lo que se instaló la dinámica de trabajo de esta manera: primero se leía el experimento, quien lo había propuesto lo pasaba a escribir al pizarrón y, entre todos, verificábamos la segmentación y los signos ortográficos, para que, más adelante, yo lo transcribiera en un papel bond.

Los pequeños estudiantes me habían dado la fórmula para la corrección de todos los títulos. Animados, empezaron a copiar para que cada uno

[7] Para cerrar el ciclo escolar, se realizó el Proyecto Kids, que incluyó esta actividad.

contara con su propia lista de experimentos. Un momento para reflexionar acerca de la importancia de la escritura correcta de las palabras, fue cuando uno de los niños, anotó: "Pene y papelitos". –¡Ahí dice pene! –gritó Nicolás Olmos, a voz en cuello.

Aquello que tanto temía, surgió. La imagen de la peste saliendo de la caja vino a mí. Sin embargo, lo que pudo ser un momento incómodo, se convirtió en alegría y risa de todos, al observar cómo una simple letra cambiaba todo el significado de una palabra. Pasando nuevamente al frente, Emiliano anotó "Peine y papelitos", tal como decía el título del experimento que proponía.

Así, presenciamos las bondades de la vida cooperativa en el aula, al recibir comentarios acerca del trabajo sin dañar la autoestima de los chicos o sentirse evidenciados. Comprobamos, también, que la afectividad, como menciona Guevara (2008), es parte importante de la alfabetización. De esta manera, terminamos la lista con los ocho experimentos propuestos.

–Bien, ¿qué observan en las listas que tienen? –dije, haciendo alusión a la escritura del día anterior y la que acababan de realizar. –A mí me faltaron algunas letras ayer –dijo Nicolás Olmos. –¿Sí, y cómo lo sabes? –le pregunté. –Porque están escritas diferente –contestó. Tomando como excusa su participación, me adelanté a decir –¿Qué les parece si marcamos en la lista de ayer las diferencias que tiene ésta con la lista nueva?

Aunque muchos niños continuaban usando color rojo para las mayúsculas y los puntos, el ejercicio resultó muy enriquecedor, puesto que estaban reconociendo sus omisiones al escribir. Ese proceso de metacognición llevó a muchos, como a Nicolás González, a marcar todas las letras iniciales de su primera escritura, pues tal como él mismo comentó: "No había puesto ni una mayúscula al iniciar cada oración".

Entusiastas, comenzaron a hacer una nueva lista, pero esta vez contemplando las correcciones que ellos mismos habían hecho. Era como si la curiosidad de Pandora se hubiera apoderado de ellos para lograr que sus escrituras quedaran cada vez mejor.

Ese día elegimos, mediante una votación, el número de experimentos que realizaríamos y cuáles de ellos se harían en el salón, pues ya sabíamos que tendríamos que elegir sólo algunos.

El que tuvo mayor número de votos fue El volcán, seguido por Pasas bailarinas, El globo y la vela y El huevo saltarín.

Se acordó el material que llevaría cada quien para hacer los experimentos. Por equipos, usando el texto que teníamos pegado en la pared, los alumnos hicieron una lista de los materiales requeridos y después la repartieron entre los integrantes. Observé que, cada vez más habituados a organizarse solos, mi intervención no fue requerida, con lo que me sentí un poco desplazada.

ENTRE MAGNÍFICAS ERUPCIONES Y HUEVOS APESTOSOS

El día inició como cualquier otro para los niños de la escuela; sin embargo, para los que integrábamos el 1º A tenía ese sabor especial, ya conocido en otras ocasiones. Carlos Ricardo se encargó de hacerlo evidente al preguntar, justo antes de entrar al salón: –maestra, ¿hoy toca hacer experimentos? Era evidente que preguntaba por mera formalidad, porque tanto él como sus compañeros lucían emocionados cargando sus materiales.

Dentro del salón no fue necesario pedir que se integraran por equipos, pues de inmediato lo hicieron. –¿Qué necesitamos para hacer los experimentos? –pregunté. –Los materiales –contestó Rodrigo. –Y, ¿los traen? –los interrogué. Un coro de "¡sí!" contestó la pregunta. –¿Qué más necesitamos? –inquirí. La respuesta no llegó rápido, pero al fin, alguien dijo: –Los experimentos escritos. –Muy bien, revisemos los experimentos para ponernos a trabajar –dije.

Cada equipo se afanaba por revisar que los materiales estuvieran completos, los equipos de La vela y el globo y Las pasas bailarinas, muy aplicados, tenían

todo completo y hasta empezaron a leer los pasos a seguir, sin embargo, al equipo de El volcán, le faltaba el colorante rojo para simular la lava. Después de preguntarles qué harían, se reunieron y decidieron seguir adelante, aunque les faltara ese ingrediente.

El equipo de El huevo saltarín tuvo un problema mayor, Pablo, quien participó activamente al realizar la lista de los experimentos, lo propuso porque lo había escuchado, pero nunca llevó el texto escrito. Después de pensar qué hacer, dijo: –lo puedo escribir ahorita. Con su equipo de acuerdo, Pablo empezó a hacer gala de su escritura en una hoja blanca, mientras Aimé le dictaba y los demás le ayudaban a ilustrar.

Los equipos de El volcán y El globo y la vela fueron los primeros en terminar, por lo que procedieron a "ensayar" cómo presentarían sus experimentos. Para ayudar un poco en la construcción del discurso oral, realizamos una lista en el pizarrón de las comisiones que se tendrían que cumplir, por ejemplo: quién presentaría a los compañeros, quién daría a conocer los materiales y quién mencionaría los pasos. Hubo tanta emoción que, como parte del grupo, me atreví a sugerir que invitáramos a otros compañeros a presenciar los experimentos. Más adelante me daría cuenta de que quien hizo tambalear la caja fui yo.

La idea de tener público les encantó, así que, todavía con más seriedad, siguieron los ensayos. Los equipos de Pasas bailarinas y El huevo saltarín, una vez superadas sus dificultades, se dedicaron a ensayar su presentación, para después unirse al resto de los equipos, que ya comenzaban a sacar sus bancas y sus materiales al patio de la escuela.

Los integrantes del equipo de El globo y la vela fueron los primeros en presentarse. Eunice tomó el micrófono y presentó a sus compañeros, lo que dio pie a que Cecilia, al pasar un globo sobre una de las velas, mostrara a los espectadores cómo estallaba por el calor. Así que, cuando Carlos Jesús pasó sobre la vela un globo lleno de agua, las exclamaciones de sorpresa no se hicieron esperar al observar que permanecía intacto.

Esto fue explicado por Santiago, quien dijo que el agua dentro del globo impedía que se reventara, los ¡oh! se escucharon ante el despliegue de conocimientos de estos pequeños pero expertos ponentes.

Fieles a su organización, los integrantes del equipo de El volcán, se colocaron detrás de las mesas que habían dispuesto. Para ese momento ya se empezaba a llenar el patio con los niños que salían al recreo. Rodrigo, después de que Zianya presentó a su equipo, mostró los materiales y guió a sus compañeros para realizar los pasos.

Después de vaciar jabón, refresco y vinagre, el ingrediente faltante la vez anterior, dentro del cráter del volcán, la "lava" comenzó a subir para hacer una magnífica erupción, de la cual pudieron percatarse los niños que nos acompañaban, ante el regocijo del grupo por haber logrado su propósito. Por fortuna, el colorante rojo no hizo falta, pues el resultado habría sido el mismo.

Ya para ese momento había más niños de los que esperábamos, sin embargo, continuamos con Las pasas bailarinas. Los pocos pasos que involucraba este experimento ayudaron a que, después de que Carlos Ricardo presentara los materiales, los espectadores observaran en el frasco que nos había prestado el director, que, por cierto, también estaba presente, cómo las pasitas bajo el efecto del gas del refresco se movían, simulando un baile.

Los niños estaban disfrutando el momento, sin embargo, la situación llegó a su límite. Los espectadores ya rebasaban los 100 estudiantes quienes, por más que los invitábamos a sentarse, se movían y empujaban esperando

obtener un lugar desde donde pudieran ver mejor. Eso lo supe al contemplar el pandemónium que yo misma provoqué al proponer realizar la presentación en el patio, y también por la mirada que me lanzó el director.

Con aparente calma, que nada tenía que ver con mi estado real, tuvimos que suspender la presentación del último experimento, nos disculpamos con el público y metimos nuestro improvisado laboratorio de regreso al salón. Afortunadamente, el experimento que quedaba pendiente era el de El huevo saltarín, que requería de dos días para ver resultados.

Después de desayunar, pues la presentación había abarcado prácticamente todo el recreo, el equipo de El huevo saltarín mostró al grupo cómo vertían vinagre en un recipiente y en él introducían el huevo. –¿Y ahora qué? –dijo Ricardo. –Hay que esperar –contestó Pablo, poniendo el frasco en una repisa cercana y dando por terminada esa cansada pero productiva sesión del proyecto. Ellos se sentaron y yo suspiré aliviada.

Dos días después, el equipo vació con emoción el contenido del frasco donde el huevo reposaba para observar cómo no sólo no se había puesto duro y "saltaba", como su nombre lo prometía, sino que, además, lucía aguado y despedía muy mal olor. Después de tirarlo, y ante un nuevo tropiezo, la pregunta obligada por parte mía, fue: –¿qué les gustaría hacer? Los pequeños contestaron con valentía: –¡hay que hacerlo otra vez!

A pesar de lo sucedido se mostraban alegres. A mí me reconfortó recordar lo que unos niños comentaron entre sí, minutos después de tirar el experimento fallido: –¿por qué crees que no funcionó? –preguntó Hugo. Meditabundo, Pablo le contestó –yo creo que el huevo estaba muy apretado en ese frasco y por eso se echó a perder, pero si lo cambiamos a uno más grande ¡estoy seguro de que ya va a funcionar! Estas deducciones, provenientes de niños de 6 años, me bastaron para sonreír.

LOS HUEVOS SÍ PUEDEN SALTAR

Habían transcurrido algunos días después del intento de realizar el experimento con el huevo. El día inició con la expectativa de saber qué había sucedido con él. Cuando el equipo por fin lo presentó, todos nos sorprendimos al observar que ya se había puesto duro, aunque en realidad era una capa dura en el exterior y líquida por dentro, pero eso lo sabríamos minutos después.

La emoción se apoderó del grupo… y de mí. Sosteniendo con firmeza el huevo, Pablo me lo pasó para comprobar que rebotaba. Así lo hice una, dos, tres veces, cada vez más fuerte, pero en la cuarta ocasión, el huevo se reventóy quedó desparramado sobre la mesa.

Muy apenada, pedí una disculpa por haberlo hecho y no permitir que los demás lo apreciaran. –Te dije que no lo botaras tan alto –me dijo Pablo, como única reprimenda. Las miradas de algunos denotaban la sorpresa de ver a su maestra como una niña emocionada que no mide su fuerza. Así, con la euforia del momento, me encontré con la propuesta en coro de que cada niño quería tener su huevo saltarín, por lo que acordamos que cada uno realizaría el experimento en su casa, después de descartar el hacerlo en el salón, pues el olor sería muy intenso. Conscientes de su hallazgo, el grupo propuso que el huevo se quedara sumergido en vinagre durante cinco días, contrario a lo que indicaba la receta al marcar sólo dos.

–¿Qué necesitamos para poder hacerlo en casa? –pregunté. Después de unos minutos de silencio, Santiago contestó: –los ingredientes y los pasos. Nicolás González, como leyendo mis pensamientos, se adelantó diciendo: –yo ya me lo sé de memoria. –Eso está muy bien –contesté– pero ¿qué pasaría si olvidamos algún material o uno de los pasos? –les pregunté. –Pues ya no funcionaría, como pasó con el volcán –dijo Rodrigo –aún recordando la experiencia–, por eso, yo mejor sí lo quiero escribir –completó. Ante la posibilidad de que el experimento no funcionara, los niños se animaron a escribir el texto.

Mientras anotaba en el pizarrón, por sugerencia de los chicos, escuché la voz de Zianya, que bajito decía: –yo no lo quiero escribir. –Hazlo sólo si lo consideras necesario –le dije, con un poco de temor de que los demás tomaran el mismo camino, pero consciente de que escribir es una decisión motivada por la necesidad. La pequeña regresó a sentarse y luego de contemplar unos minutos a sus compañeros, se levantó para tomar una hoja y comenzar a escribir.

Cinco días después, con mucha emoción, verificamos los resultados de los huevos puestos en casa a reposar. –Maestra, a mí se me rompió –dijo Nicolás González. Varios niños estaban pasando la misma situación, por lo que, cuando por fin salimos al patio a "rebotar" los huevos, aquellos que tenían el suyo lo compartieron con los demás.

De pronto, Rocío se paró junto a mí, mientras me acercaba un frasco con un huevo dentro. Al parecer, el huevo había crecido dentro de él, lo cual comprobamos al tratar de voltearlo sin lograr que saliera. De ahí surgió otro hallazgo, al observar que el huevo se hacía grande con la acción del vinagre. –El mío también creció –compartió Pablo–. En la mañana, mi abuelito trató de sacarlo con un martillo, pero rompió el frasco ¡y también el huevo! Las risas aparecieron estruendosamente, eso del experimento de El huevo saltarín no dejaba de darnos sorpresas.

Al preguntarles por qué creían que ahora ya había funcionado, los niños se dieron cuenta de que los huevos habían endurecido gracias a unos días más de reposo, y eso había permitido que saltaran, comentarios que se acercaban a las hipótesis científicas que pronto tendríamos que escribir.

La sensación de triunfo nos invadía, pero aún no podíamos cantar victoria. El libro de experimentos estaba pendiente y la escritura de cada uno, a manera de informe, sin duda sería ardua. La caja continuaba abierta.

Esta experiencia pedagógica me permitió reflexionar sobre que:

- La creación de ambientes alfabetizadores en el grupo se ve favorecida con la instalación de la vida cooperativa, dentro del marco de un proyecto, pues fueron muchos los momentos en los que se pudieron herir susceptibilidades, sin embargo se aprovecharon para avanzar.
- La motivación de escribir y reescribir se logra al producir textos que nazcan del interés de los estudiantes, para hacer de esta actividad una situación fluida y llena de aprendizajes, sin olvidar la labor de mediación docente.
- Para lograr que los estudiantes confíen en el docente, éste debe mostrarse tal cual es, escuchar sus propuestas y animar a que actúen de manera activa en la selección de actividades de aprendizaje.
- Los procesos de mediación en alfabetización se potencializan cuando se genera un trato afectivo en el aula, necesario para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura.
- El trabajo con la lectura de textos colectivos enriquece el proceso de alfabetización y determina el avance de los niños, más aún cuando realizan actividades que son de su interés.@

REFERENCIAS

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

Ferrer, J. *et al.* (2005). *La planificación del discurso oral formal*. Barcelona, España: Graó.

Guevara, Y. *et al.* (2008). Habilidades de lectura en primer grado, en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13* (37), 573-597.

Jolibert, J. y Jacob, J. (1985). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Manantial.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Olmos, A. (2009). *Juego y alfabetización, bases para un sistema cultural vigotskyano*. México: UNAM.

Rojas, G. (2002). Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. Barcelona, España: Paidós.

Educación especial: una realidad especial

*Gabriela Lorena García Bolaños**
gbolanosg03@gmail.com

La educación especial es un territorio al que se teme entrar, básicamente, por desconocimiento y prejuicios. Recorrerlo en la práctica cotidiana representa todo un desafío profesional, implica ponerse a prueba al pararse frente a un grupo de personas muy vulnerables y tener disposición y apertura para dialogar con ellas; demanda por parte del docente una gran fortaleza emocional para no caer en la compasión, lástima o sentimientos que trastoquen el proceso pedagógico. Es necesario tener una gran fuerza de voluntad y mantener una actitud siempre positiva para culminar lo que parece imposible de lograr. Lo orgánico y lo físico requieren estar en sincronía para trabajar dentro del aula.

En la práctica, el objetivo principal para el maestro de educación especial es que el niño manifieste que adquirió, aunque sea, una mínima cantidad de conocimientos pedagógicos, que exprese lo que le agradó de la clase, pero para que eso ocurra es fundamental que el docente cuente con herramientas comunicativas eficientes que le permitan, aun cuando la discapacidad sea severa, entrar en contacto con él.

Las habilidades de adaptación son, en realidad, las que se requieren trabajar en el aula para que el alumno logre desarrollar un nivel de autosuficiencia tal que le permita desenvolverse en un medio en el que la pobreza, la falta de infraestructura y el desconocimiento del concepto y de los derechos de las personas con discapacidad, representan un obstáculo, que es necesario considerar para después abordar los contenidos que sean útiles para la vida cotidiana: saber ir a la tienda, el manejo del dinero, asearse, entre otras.

* Licenciada en Psicología; actualmente se desempeña como docente de apoyo en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

Mi formación profesional es como psicóloga clínica, egresada de una universidad privada del estado de Oaxaca, por lo que, al principio de mi carrera, la pedagogía y la educación especial estaban fuera de mi campo de acción. Así, por azares del destino obtuve trabajo en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP), como maestra frente a grupo en una escuela de educación especial. Ahí comienza mi travesía.

Al ingresar al servicio, jamás imaginé que se fueran a presentar tantas dificultades administrativas e institucionales en el ámbito de la educación especial, mismas que durante mi experiencia laboral se han ido profundizando. Supe, por ejemplo, que la educación especial es una modalidad del nivel básico, lo cual representa algo desfavorable a nivel administrativo y curricular. Ello implica que en México no existe una currícula adaptada a los estudiantes con discapacidad ni mucho menos al tipo de discapacidad que presenten. El argumento que me dieron cuando pregunté sobre el tema fue que no los hay porque en el pasado no dieron resultados, por eso se retiraron.

Hay documentos oficiales, proporcionados por la autoridad, que incorporamos a cada uno de los expedientes de los alumnos:

1. Ficha de identificación
2. Evaluación psicopedagógica
3. Informe inicial y final
4. Propuesta curricular adaptada

Estos documentos son el sustento del trabajo que realizamos en el aula. Sin embargo, durante todo este tiempo surgieron en mí dudas como, por ejemplo:

- ¿Cómo fundamento mi trabajo pedagógico en el aula si me exigen plasmar en mis planeaciones todos los contenidos por grado y ubicar a los niños por edad cronológica e ignorar la mental?
- ¿Por qué he de enseñarles la elaboración de prismas y no el uso adecuado del cuaderno?

En educación especial no basta con que el niño manifieste en el día a día que aprendió algo, no es suficiente que exprese su agrado o desagrado por lo que hace; el reto al que se enfrenta el docente en educación especial todos los días en el aula es al de comunicarse con ese niño. En la actualidad, el desfasamiento de las políticas públicas en materia educativa con la realidad escolar, plantea al docente desafíos cotidianos en el desempeño de su quehacer. En general, el trabajo en la escuela no termina con la consideración y atención de las necesidades de los alumnos. El caso de la educación especial es aún más complejo, porque el tema de la actualización especializada requerida por el docente es una prioridad, su necesidad de conocer las generalidades de cada discapacidad es fundamental en el ejercicio de su labor. Aunado a esto, el docente tiene que pensar en los padres y en su constante y prolongado proceso de duelo; y, por si eso fuera poco, hay que cumplir con las ineludibles, engorrosas y a veces hasta incomprensibles cuestiones administrativas, que lejos de facilitar el trabajo lo obstaculizan.
Palabras clave: educación especial, aprendizaje, comunicación, políticas públicas, administrativo, alumno, duelo, discapacidad, obstáculos.

In Special Education it is not enough that the child manifests day to day that he/she learned something, it is not enough to express his/her like or dislike for what he/she does; the challenge teachers face in special education every day in the classroom is to communicate with that child. At present, the phase shift of public policies in education with the school reality, poses daily challenges to teachers in carrying out their work. Overall, school work does not end with consideration and attention to the needs of students, and in the case of special education, it is even more complex because the issue of specialized updating required by the teacher is a priority, the need to know the generalities of each disability is essential in the exercise of their work. Added to this, teachers have to think about the parents and their constant and prolonged grieving process and, if that were not enough, they have to meet unavoidable, cumbersome and sometimes incompressible administrative tasks, which far from facilitating the work, they hinder it.

- ¿Por qué no se contempla el desarrollo de competencias básicas, necesarias para el funcionamiento en la vida diaria, como el uso del baño? Y eso, ¿dónde lo integro en mis planeaciones?

Estas son dudas que tuve, sobre todo, durante el primer año de trabajo; dudas que llegaron incluso a atormentarme, principalmente, por mis ideas sobre cómo lograr avances reales, funcionales y profundos en los niños con discapacidad. Preguntaba con insistencia a mi supervisora con la esperanza de contar con respuestas que me permitieran encontrar alguna salida, pero invariablemente las réplicas eran: "adáptalo a tu planeación, pero no olvides el contenido de tu grado", "es obligación de los padres trabajar con lo del baño".

Mi experiencia especial inició hace cuatro años en una comunidad llamada Santa Catarina Juquila, ubicada en la sierra sur del estado de Oaxaca.

La comunidad se encuentra ubicada a cinco horas de la capital del estado, en un municipio con mucha vegetación, entre cerros, montañas y clima frío. La mayoría de la gente perteneciente a esta comunidad profesa la fe católica, probablemente debido a que en el pueblo se encuentra una de las vírgenes más veneradas a nivel internacional: la Virgen de Juquila. La actividad económica del pueblo está relacionada, mayoritariamente, con el flujo diario de cientos de peregrinos provenientes de muchas partes del país que acuden a rendirle culto a la virgen.

En Juquilla se habla la lengua chatina. Su población es fiel y respetuosa de sus costumbres y tradiciones; no permiten la entrada a ninguna empresa en la que el dueño no pertenezca a la comunidad. Es una zona turística con pequeños hoteles familiares. Por otro lado, existe marginación y pobreza en los alrededores, la drogadicción y el alcoholismo se hacen presentes, principalmente, entre los jóvenes, ya que no existen para ellos actividades de esparcimiento en las que ocupen su tiempo libre.

De difícil acceso, en las orillas de la población y pasando un río, se encuentra mi lugar de trabajo: el Centro de Atención Múltiple (CAM) número 36, el cual es una escuela de educación especial. En ella laboramos cuatro docentes: un director encargado, un profesor de educación inicial y preescolar, uno de educación primaria y uno de capacitación laboral; hay dos áreas: una de psicología y otra de lenguaje y comunicación.

Se atiende a un total de 20 alumnos con diferentes tipos de discapacidad, entre las que destacan: autismo, discapacidad intelectual de moderada a severa, parálisis cerebral infantil, Síndrome de Rett, discapacidad motriz, Síndrome de Down, discapacidad auditiva (hipoacusia), entre otras. En cada grupo hay un número no mayor a los nueve alumnos con distintas discapacidades y se cuenta con el apoyo de cuidadoras para aquellos estudiantes que requieren del auxilio de alguien.

Los grupos se administran por edad. Mi grupo es de capacitación laboral y corresponde al tercer ciclo, compuesto por quinto y sexto grados; este grupo abarca a los alumnos más grandes, cuyas edades oscilan entre los 12 a los 27 años. Trabajo con los contenidos curriculares de los grados ya mencionados y capacito a los estudiantes para que puedan incorporarse al mercado laboral de la comunidad. La aceptación de su discapacidad y de no asistir a una escuela regular como sus hermanos, es un tema complejo de manejar; hay que explicarles su situación y no pocas veces me he desesperado por no lograr que la comprendan.

La ausencia de un ajuste real a las políticas públicas vigentes en educación, tanto en el país como en el estado de Oaxaca y sus municipios, plantea un desafío enorme para el docente, ya que no sólo tiene que considerar al alumno y el tipo de discapacidad que presenta, sino también la necesidad de su constante actualización y especialización en el tema de la discapacidad, así como brindar apoyo a los padres que viven un constante y prolongado proceso de duelo. A todo esto habría que agregar las ineludibles cuestiones administrativas que, debido a su constante adecuación, en lugar de facilitar el trabajo lo obstaculizan.

El enorme esfuerzo que realizamos los docentes de educación especial en el ejercicio diario de nuestra profesión, no es valorado en toda su dimensión, así como tampoco es considerado nuestro compromiso ético con los niños discapacitados que atendemos. Esta situación de no reconocimiento a nuestra labor me genera sentimientos de frustración. Es un hecho que con el paso del tiempo la comodidad gana, se deja de innovar y entonces aparece un temor constante por caer en prácticas de simulación: digo que hago, pero dentro del aula la historia es otra.

Por otro lado, nos enfrentamos al hecho de que si usamos correctamente ciertos términos para referirnos a una persona con discapacidad, entonces la discriminamos, al igual que si el diagnóstico es excluyente; además, aparecen las nuevas políticas de la SEP en las que los niños no sólo deben ser integrados, sino también incluidos, lo cual nos plantea un problema que requiere de la participación de todos los involucrados: familia, docentes, compañeros de clase, padres de los compañeros de clase, terapeutas, especialistas, directivos, administrativos, personal de intendencia, entre otros. Evidentemente, todo esto absorbe al docente porque no trata sólo con un estudiante, de acuerdo con los lineamientos establecidos para el nivel de educación especial, son 10 alumnos por grupo, lo cual implica atender distintas necesidades y discapacidades, que lo único que tienen en común es que son especiales.

Ingresé al mundo laboral y de repente me encontré frente a un grupo de nueve alumnos con diferentes condiciones: un niño con discapacidad intelectual, otro con autismo; la diversidad en el aula representaba lo más complicado y a mí, sin la menor experiencia, me tomó más de un año lograr comunicarme con ellos, entender sus necesidades y preferencias. En este tema, los niños con necesidades educativas especiales son bastante exigentes en el aula, lo que implica trabajar con ellos echando mano, incluso, de actividades propias del nivel de preescolar. Los niños trabajan de acuerdo con sus preferencias y tiempos, nada los detiene; para ellos, manifestar su agrado o desagrado es cosa simple, así las cosas, uno como docente se pregunta: "bueno, y cómo les explico la importancia de las divisiones", porque según el grado al que asisten se tienen que abordar los contenidos en clase; pero de acuerdo con su edad mental, apenas logran llegar a recordar el número 10. La realidad es que sus habilidades cognitivas no funcionan correctamente.

Por mi formación profesional, tenía algún conocimiento sobre el tema de la educación especial, pero esto de manera muy general, así que no era suficiente. Me di cuenta de que la única manera de lograr avances era crear un espacio en el que los niños se sintieran seguros, no sólo para aprender contenidos de la educación regular, que es algo que en realidad no tiene gran impacto en ellos, sino también reconocidos, aceptados, escuchados, a través del sistema de comunicación que ellos habían logrado desarrollar y que les permitiría visibilizarse como seres humanos.

Los chicos llegan a la escuela esperando encontrar un lugar que les proporcione un ambiente reconfortante, amable, acogedor, en el que nadie los mire mal, los señale y los excluya. Saben que saliendo de clases llegarán a sus casas para ser aislados, ya que para sus padres

Ingresé al mundo laboral y de repente me encontré frente a un grupo de nueve alumnos con diferentes condiciones: un niño con discapacidad intelectual, otro con autismo; la diversidad en el aula representaba lo más complicado y a mí, sin la menor experiencia, me tomó más de un año lograr comunicarme con ellos, entender sus necesidades y preferencias

incluirlos en una actividad extra requiere de recursos económicos que la mayoría no tiene, y prefieren ahorrar para llegar al siguiente día a clases.

Sin embargo, desde la perspectiva institucional y de las demandas que la SEP hace al profesor de educación especial, la tarea se hace agobiante.

En mi práctica diaria, me di cuenta de lo conveniente que resultaba realizar por separado lo que, por un lado, solicita la institución, y, por otro, lo que resultaba importante para los niños. Así las cosas, lo primero que hice fue priorizar; decidí crear formas de comunicación específicas para cada niño, según su discapacidad. Busqué el código adecuado de comunicación que permitiera al alumno vincularse con su medio, para relacionarlo con el trabajo pedagógico, la comprensión oral y la expresión. El dominio de cada manera de comunicarse requería de observación, de identificación de gustos y preferencias; por ejemplo, en dos niños con discapacidad auditiva identifiqué cómo se les podría llamar la atención, pues ellos eran capaces de salirse del salón y no volver en meses a clases. Para lograr comunicarnos, tuve que descubrir lo que les gustaba realizar en clase: poner música al trabajar e ir a pasear alrededor de la escuela.

Comencé a implementar el uso de una parcela (pequeña porción de terreno que puede ser utilizada para un huerto). A cada alumno le di una tarea y responsabilidad de acuerdo con sus habilidades; participaron realizando labores que iban desde el lavado de manos y la limpieza de las herramientas a utilizar, hasta la elaboración de un álbum que incluyera las hortalizas sembradas, proceso que les permitiría reproducir la experiencia en casa y las imágenes propias del Lenguaje de Señas Mexicano (LSM).

Hacer frente a las debilidades de los seres humanos ha sido mi mayor reto; he tenido que enfrentar ideas de lástima y resignación, comprender la fragilidad emocional y el abandono en el que ha vivido este grupo de gente tan vulnerable. He logrado fortalecerme a través de los niños y fortalecerlos siendo perseverante, tolerante y flexible.

Cómo manejar nuestra responsabilidad como docentes ante la educación especial, es el origen de nuestros mayores temores. Me atrevería a afirmar que el trabajo pedagógico principal en educación especial, es la creación de un sistema de comunicación que permita identificar qué es lo que necesita aprender el alumno, cómo lo va a aprender y si lo aprendió o no.

A través de mi experiencia, he logrado reconocer dos aspectos básicos para trabajar: la imaginación-creatividad y la paciencia

Esto no se enseña en la universidad, así como tampoco los lineamientos establecidos por las reformas a la educación; ante esta realidad yo me pregunto qué puedo enseñar a mis alumnos que les sea de utilidad y cómo le hago para que les resulte divertido aprender, sin perder de vista las planeaciones, más tediosas que productivas, y que son requisito que en poco o nada apoyan el trabajo pedagógico en el aula.

Ahora bien, en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad, existen dos términos comúnmente usados en la práctica de la educación especial: uno es la inclusión educativa, con pocas posibilidades de llevarla a cabo, ya que se requiere tener acceso a una educación con equidad y el compromiso hacia los alumnos para brindarles un espacio de oportunidades; el otro término es integración educativa, la cual se entiende como la integración de los alumnos con discapacidad al aula ordinaria (SEP, 2006). Pero las condiciones en las que se trabaja no son las adecuadas para alcanzar las metas trazadas. Por un lado, no hemos logrado afianzar la inclusión, ya que para ello se requiere de un trabajo integral e interdisciplinario, cosa que no existe; por otro lado, los docentes tampoco acaban de aceptar el hecho de trabajar en el aula regular con niños que presentan alguna o varias discapacidades, a lo cual habría que agregar que el impedimento para cumplir la mencionada inclusión también se presenta porque no tienen tiempo para adecuar sus planeaciones a las necesidades del alumno, ni cuentan con los recursos necesarios para hacerse cargo de los niños; y ya en el

aula, los alumnos sobreprotegen a sus compañeros en tanto que los padres de familia los rechazan o los ignoran.

Empecé poco a poco y tuve que aceptar que los niños me enseñaban más a mí que yo a ellos; dentro de los alumnos que he tenido a lo largo de mi carrera, recuerdo de manera especial a un pequeño llamado José Luis. Él era un chico puntual, limpio, trabajador y muy entusiasta, con una historia de vida excepcional. Su discapacidad es múltiple: intelectual leve con motriz y la consecuente dificultad con el lenguaje; sin embargo, noté que era un alumno sobresaliente pues lograba escribir y leer. Creamos métodos muy funcionales entre los dos, en el grupo era el tutor de muchos niños a los que se les dificultaba leer, comprender y escribir. Aplicamos el sistema de comunicación aumentativo, que se refiere a aquellos medios materiales psicoeducativos y organizativos que permitieron a las personas con discapacidad hablar, comunicarse e interactuar con los demás mediante una forma diferente al uso de la palabra articulada. Se llama comunicación aumentativa porque se trata de aumentar la comunicación usando más de un recurso (Abadin, 2010). Recuerdo que José Luis presentaba problemas de articulación, lo cual provocaba que no se comprendiera muy bien lo que quería decir; pusimos manos a la obra y aprendimos el LSM, lo cual nos permitió incluir palabras más complicadas, los señalamientos, compendios de temas y fichas de apoyo para recordar lo que se veía en clase.

… recuerdo de manera especial a un pequeño llamado José Luis. Él era un chico puntual, limpio, trabajador y muy entusiasta, con una historia de vida excepcional. Su discapacidad es múltiple: intelectual leve con motriz y la consecuente dificultad con el lenguaje; sin embargo, noté que era un alumno sobresaliente pues lograba escribir y leer

José Luis tenía entonces 16 años y durante los cuatro años que fui su maestra, cursó la primaria especial en el CAM. Él me platicaba que deseaba ingresar a la secundaria regular, ya que sus amigos de futbol y sus hermanos estudiaban ahí, él era el portero estrella de la escuela. Yo, al ver lo trabajador y responsable que era, le propuse que concluyera su primaria y yo buscaría la forma de integrarlo a la secundaria.

No fue una tarea fácil para ninguno de los dos. Él era un alumno de escasos recursos, vivía en una casa de lámina y palos, trabajaba por las tardes vendiendo imágenes religiosas a los peregrinos y apoyaba a su madre a mantener a sus hermanos, pues su padre estaba en la cárcel por error, y no podía salir porque no contaba con el dinero que se necesitaba para pagar la fianza.

Finalmente, me acerqué a la directora del CAM y le comenté la idea que tenía de integrarlo a la secundaria; se realizaron las reuniones pertinentes con todos los involucrados: psicóloga, maestra de lenguaje, director de la secundaria, su familia y, por supuesto, José Luis. Se presentó el proyecto a los docentes de la secundaria y se les explicó cómo se realizaría la integración educativa. Se dieron a conocer las características y el tipo de trabajo que se llevaría a cabo con el estudiante. Ellos tuvieron la disposición de aceptarlo, excepto por la adecuación a las planeaciones y a los exámenes; se justificaron diciendo que no era posible hacer los cambios sugeridos. Era entendible la negativa, las adecuaciones implicaban

más trabajo y, por desgracia, nadie estuvo dispuesto a hacerlo.

El joven ingresaría a la secundaria, era un sueño hecho realidad. Trabajamos en conjunto para aprender los contenidos básicos del grado y concluir la primaria lo mejor posible. Ambos teníamos un objetivo y era el mismo, sus compañeros lo apoyaron y así fue como se presentó el primer día a la secundaria de la comunidad. Él me platicó del miedo que tenía de no ser bien visto ni aceptado, yo le aconsejé que eligiera buenos amigos porque ellos lo apoyarían, y le hice saber que si algo no salía bien que me lo comentara para estar al pendiente de su integración. Se impartió un curso de sensibilización a los docentes, a los padres de familia y a los que serían sus compañeros; el alumno, con valor y consciente de sus carencias, salió de sexto año.

En la clausura de cursos, como suele suceder en las escuelas especiales pequeñas como la mía, sólo se graduó un alumno: José Luis; ese día yo sentía una emoción tan grande que estuve a punto de soltar las lágrimas, él también estaba muy emocionado y nervioso, ya que todas las miradas iban dirigidas a él. Para José Luis, era la despedida de una escuela que nunca lo rechazó, lo aceptó tal y como era, le abrió las puertas a una nueva posibilidad, ya no sería más un niño pidiendo limosna afuera de la iglesia, percibía la posibilidad de un nuevo comienzo en otra escuela.

José Luis jamás se imaginó que pisaría una escuela regular, pensaba que no lo lograría, que era muy difícil para él porque dejaría a todos sus compañeros que necesitaban de él y él de ellos. Algunos de sus condiscípulos lo miraban con recelo y él les decía que no los dejaría solos, que siempre estaría pendiente de la escuela.

A la generación se le puso su nombre, puesto que era una persona muy querida, tanto en la comunidad como en la escuela. Comenzó la ceremonia y al llegar el momento de leerse la reseña biográfica que se hizo para reconocer su trayectoria, me quedé sorprendida y conmovida al escuchar lo que él pensaba acerca de haber tenido la oportunidad de estudiar y de realizar uno de sus sueños, y que su mayor deseo era convertirse en maestro de educación especial, pues sabía que lo necesitaban y que estaba dispuesto a lograrlo.

La palabras de José Luis me invitaron a reflexionar sobre el papel del maestro de educación especial; complicado, sin lugar a dudas. Caí en la cuenta de que durante el proceso de enseñanza también se cae en la tentación de creer que no se podrá lograr más con el alumno. Tengo muy claro que no estoy a favor de que nos miremos como benefactores, eso nos lleva irremediablemente a sentir lástima y compasión por nuestros alumnos y nos aleja de la experiencia pedagógica. Es cierto que muchas veces, en el camino, nos encontramos no pocas dificultades, y lo triste es que damos la espalda a la búsqueda de soluciones.

He tenido que hacer cambios profundos en mi persona para poder brindar a mis alumnos mejor atención: me sigo preparando, asisto a terapias psicológicas y acudo con frecuencia a disfrutar de actividades artísticas.

Finalmente, la exigencia que se hace al maestro, aunado a la desesperación que lo invade, su cansancio físico y el no vislumbrar salidas posibles, pone al descubierto sus carencias en el manejo del estrés inherente al tipo de trabajo que desarrolla. Sin duda, la formación del docente tendría que ser continua para hacerse de herramientas teóricas y metodológicas que le permitan estar en posición de encontrar soluciones a su realidad de manera creativa.@

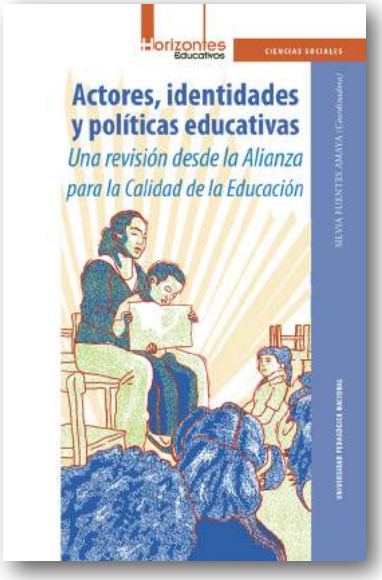
REFERENCIAS

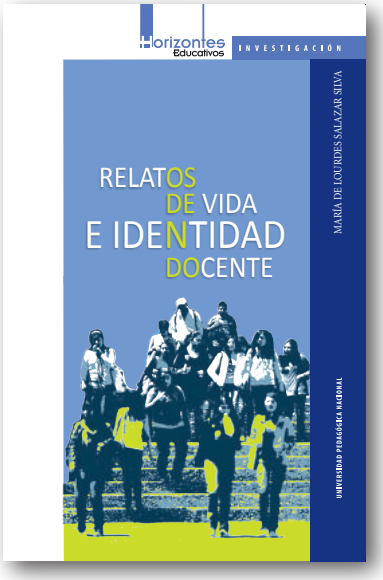
Abadin, D. A. (2010). *Comunicacion aumentativa y alternativa.* Madrid, España: CEAPAT.

SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.* Mexico: SEP.

NOVEDADES EDITORIALES

HORIZONTES EDUCATIVOS





ADQUIÉRELOS EN LA LIBRERÍA DE LA UPN
Y A TRAVÉS DE ELPISOAZUL.UPN.MX

Paulo Freire
Librería UPN

Those were the days*

*Alfredo Maldonado Sánchez***
nicebutterflies@hotmail.com

¿Cómo haremos para que todo sea nuevo y original
y sin carecer de interés, al par sea ameno?
J. W. Goethe *(Fausto)*

¡Claro que me acuerdo! Fue el 28 de noviembre de 2014. Los profes esperábamos hablar sobre lo de siempre: cómo aminorar el trato violento entre los niños; qué hacer para que pagaran las señoras que no daban la cuota de la comida de sus hijos y todo lo demás que se trata en una junta de Consejo Técnico. Pero esa ocasión, lo que el director de la primaria iba a decir me pondría los pelos de punta: –les comunico que a partir del lunes próximo la escuela estará en remodelación. Y continuó: –debido a eso, se reducirá el número de salones disponibles para dar clases, por lo que se dejará de impartir inglés hasta enero del año siguiente, cuando se calcula que quedará terminada la obra.

Nada más date cuenta. Eso significaba que el proyecto de intervención que hasta ahí llevábamos con el 3° B para aprender inglés se vería truncado (los alumnos aprendían la canción *What does the fox say?*). Íbamos en la cuarta sesión, de las 12 programadas, para llevar a cabo el acuerdo llamado Contrato colectivo,[1] gracias al que, después de dos intentos fracasados, por fin, los estudiantes y yo lográbamos trabajar de forma cooperativa, que es uno de los principios de la Pedagogía por Proyectos.

Como sabes, "el interés tiene pies", por lo que ese lunes, cuando ayudábamos a desalojar el edificio donde se iniciarían los trabajos, raudo y veloz, localicé a algunos niños del 3° B y les pregunté si les gustaría continuar el proyecto, a pesar de la orden para suspender las clases de

* *Esos fueron los días*. Canción interpretada por Mary Hopkin (1966).

** Psicólogo educativo por la UPN Unidad Ajusco. Especialista en Enseñanza de lengua y literatura por la UPN Ajusco. Pasante de Maestría en Educación Básica con Especialidad en Enseñanza de la lengua y recreación literaria por la Unidad UPN 094 Centro. Maestro de inglés en primaria pública.

[1] El Contrato colectivo es el acuerdo a través del cual se formalizan las decisiones tomadas entre los estudiantes y el docente cuando trabajan un proyecto de acción en Pedagogía por Proyectos, corriente pedagógica de enfoque constructivista, reflexiva, pragmática y textual, creada por Jolibert, Sraïki, Jacob y colaboradores.

inglés, a lo que Dimas respondió: –*pus*, a mí sí me gustaría, pero la maestra ya nos avisó que ya no *va'ber* inglés por la falta de salones. Carla dijo: –pero estaría bueno seguirle. Es diferente de lo de todo el día, podemos echar relajo sin que nos regañen, porque *usté* nos defiende. Por su parte, Omar agregó: –mi mamá *ya'staba* acabando la máscara de foca que me tocó, y me reclamó *qu'entonces ¿pa'qué* había gastado en las cosas *pa'hacerla*? Les contesté: –vamos a ver, los busco más al rato.

Entonces, ahí me tienes, reuniendo al resto del grupo a la hora del receso para preguntarles si estaban de acuerdo en que consiguiera permiso de la dirección para seguir con el proyecto. Algunos se quedaron callados, pero la mayoría, a gritos, dijeron que querían continuar, que estaba *chido*[2] lo que estábamos haciendo. De inmediato me dirigí al director para comunicarle la disposición de los niños, me respondió: –vaya con la maestra Emilia, quien como titular del grupo verá si le quiere ceder tiempo. Fui a hablar con ella y me dijo: –si el director lo autoriza, ¡claro que sí, profe, adelante!, porque después de que cantan, me los deja bien calmaditos y ya no dan tanta lata. Más que darle permiso, lo que le doy son las gracias. A ver, ¿qué días quiere trabajar con los niños?

No creía lo bien que salieron las cosas, porque la gestión vino con ganancia, pues además de que no perdimos ninguna de las sesiones planeadas, quedamos sin la obligación de cubrir los contenidos del programa oficial, con lo que nos dedicamos exclusivamente al proyecto, y dejamos de trabajar apurados al contar con más tiempo para dar mayor atención a cada niño. El susto fue grande, pero "no hay mal que por bien no venga".

Hay que estar en todo, y como se veían las cosas, era evidente que los pocos trabajadores que realizaban la remodelación, no iban a finalizarla a tiempo, por lo que era importante que termináramos nuestro proyecto antes de las vacaciones de diciembre, pues tal como sucedió, un mes después, la obra no estuvo terminada y las clases quedaron suspendidas totalmente, hasta el mes de febrero del siguiente año. Pero volvamos a lo que pasaba en diciembre.

[2] Interesante, agradable.

Se relata la intervención pedagógica para enseñar inglés en una escuela primaria pública, llevada a cabo con niños de tercer año, basada en Pedagogía por Proyectos, mediante la modificación de las relaciones verticales existentes entre profesor y estudiantes hacia una horizontalidad que permita que sean los propios alumnos quienes establezcan los contenidos a estudiar de acuerdo con la priorización de sus intereses. Se pretende que en esta intervención el papel del profesor sea el de un mediador entre los conocimientos previos de inglés que poseen los estudiantes en un momento dado, y aquellos que son capaces de adquirir al alcanzar su zona de desarrollo potencial.
Palabras clave: intervención pedagógica, Pedagogía por Proyectos, inglés, horizontalidad, priorización, mediador, conocimientos previos, desarrollo potencial.

A pedagogical intervention to teach English at a public elementary school is recounted, which was conducted with children in the third year based on Project Pedagogy, and implied the modification of the existing vertical relationship between teacher and students towards an horizontal one, which enables students to set the contents to be studied according with the priority of their interests, where the teacher's role is that of a mediator between prior knowledge of English by students at any given moment, and the one they are able to acquire to reach their zone of potential development.

POR EL CAMINO DONDE SALE EL SOL[3]

No sé si tú ya lo sepas, pero, la "pregunta generadora" es la puerta de entrada para trabajar plenamente con base en Pedagogía por Proyectos, que, dirigida a los estudiantes, busca atender sus intereses, para cesar de imponerles temas que con frecuencia les resultan ajenos, por lo que, *¿qué desean ustedes que hagamos juntos para aprender inglés durante la siguiente semana?*, fue lo que les dije en dos asambleas, al estilo Freinet,[4] buscando llegar al acuerdo grupal, de cuál actividad escoger como proyecto, de entre las que ellos habían propuesto, mismas que además de expresar oralmente, cada uno apuntó en un papel pegado a la pared para que todo mundo la viera, y considerara cuál le resultaba más atractiva, para ser realizada cooperativamente por todo el grupo. Esto propició que quienes proponían, argumentaran y recibieran contraargumentos para determinar por consenso o por votación mayoritaria cuál sería la opción elegida.

Las dos asambleas que ya mencioné, después de la pregunta generadora no prosperaron y, aparentemente, fueron tiempo y trabajo desperdiciado, pero, en realidad, proporcionaron a los estudiantes estrategias para autogestionar el tercero y único proyecto colectivo que realizaríamos completo, lo que sucedió como te cuento ahora:

Un día que no me tocaba darles clase, Xochitl le dijo a sus compañeros que me propusieran como proyecto la canción *What does the fox say?,* que quiere decir: ¿Qué es lo que dice el zorro?, con lo que coincidió la mayoría del grupo. Lo que después, con cierto temor, me comunicaron Fermina, Caren, Paulina, Kristian y otros más, justo cuando yo iba dispuesto a que formalizáramos el compromiso del proyecto The Space, que convenimos en la última asamblea.

En la puerta del salón, bailoteando nerviosamente, me dijo Paulina: –*teacher*… como en la clase pasada se estaba acabando la hora de inglés, teníamos que llegar a una decisión… pero, la mera verdad, no nos gustó a algunos, por lo que estuvimos viendo entre nosotros… qué podría gustarnos de a de veras… para el siguiente proyecto…

Viendo que Paulina ya había dado el primer paso, Kristian se animó, y medio en secreto, agregó: –Xochitl dijo que ella tenía un disco *bien chido* de una canción que se llama *El zorro*, que aquí casi todos la conocemos, y por eso trajo el disco, para que usted lo oiga y nos diga si está de acuerdo en que sea nuestro nuevo proyecto, porque a la mayoría nos gusta.

Si te digo la verdad, eso a mí no me agradó nada, porque no era en lo que había estado trabajando toda la noche para esa sesión. Así que, entre molesto y sorprendido, les pedí que nos sentáramos para tratar con el grupo entero y no sólo con quienes se habían acercado a hablar conmigo. Reunidos, les informé lo que me acababan de comunicar sus compañeros. Les pregunté si era cierto que querían cambiar el tema del proyecto. A lo que en coro, respondieron: –¡sí, *teacher*! ¡Ponga el disco de una vez en el *CD player*!

Me inquietó que dijeran que en la asamblea anterior habían sentido la elección de la actividad como algo forzado, indicativo de que, aunque yo creía que no, en realidad seguía induciendo las decisiones, y éstas no eran tomadas realmente por el grupo, debido a lo que, entre otras cosas, por ahí podría estar la causa de que no fructificara ninguno de los dos intentos anteriores de realizar un proyecto, y los niños no tomaran en serio lo acordado. No sé qué pienses tú, pero a mí me dio la impresión de que lo que hicieron se pareció a un golpe de Estado, en el que, con las herramientas que habían adquirido de Pedagogía por Proyectos, como es aprender a argumentar en una asamblea, reclamaron el poder que les había estado regateando. Así que pusimos el disco en el reproductor.

[3] Verso tomado de la canción *Adiós a Jamaica*, interpretada por Los Hooligans.

[4] Las técnicas Freinet proponen que, de manera regular, se lleven a cabo reuniones o asambleas, en las que los estudiantes expresen sus opiniones, aborden y tomen decisiones referentes al funcionamiento del grupo.

Escuchamos la melodía, que yo no conocía, pero tanto lo que entendí de la letra como la música me gustaron. Me pareció una buena elección por parte de ellos. Aunque, antes de darles mi opinión, les dije que si ya habíamos quedado en el proyecto The Space, deberíamos respetar esa decisión, por lo que para cambiar a la canción tendrían que dar buenas razones y argumentos para modificar su elección anterior. Empezaron a hablar en tumulto y no se entendía nada, por lo que les pedí que tomaran la palabra por turnos, para poder anotar lo que decían. Así inició el diálogo Arturo:

–Aunque no entiendo casi nada de lo que dicen, es una canción muy movida y todos aquí la conocemos, mientras que lo que íbamos a hacer con lo del espacio es aburrido, porque íbamos a trabajar con los libros y cuadernos y a estar sentados y no poder hablar.

–Gracias, Arturo. Sí, Daria.

–Como esta canción ya está en inglés, no vamos a tener que usar el diccionario para traducirla, porque usar el diccionario es difícil y es lo que íbamos a hacer con lo del espacio, y entonces cantar una canción es algo con lo que además de aprender a hablar inglés nos podemos divertir, porque nos gusta cantar.

–Gracias, Daria. ¿Alguien más quiere decir por qué cambiar de proyecto? Sí, José.

–Usted dijo que cualquier cosa podía ser tema de un proyecto, que no tenía que ser una cosa de la escuela. La canción que le decimos tiene buen ritmo y además de cantar podemos bailar y actuar cuando cantemos, haciendo a un lado las mesas.

–O sea, que… ¿haríamos un espectáculo?, ¿tendríamos que traer ciertas ropas? –los interrogué.

Carlota intervino: –sería lo mismo de aprender con videos, como lo hacíamos cuando teníamos el salón para puro inglés *teacher*, porque los ruidos de los animales son bien chistosos y si nos disfrazamos hasta podemos hacer un *chou* vestidos de zorros y de los otros animales, como en un video que Xochitl dice que ha visto en internet, y que le puede decir a su papá a ver si se lo quiere bajar en una memoria y lo trae para que usted lo vea.

–Sí, esos ruidos son lo que no acabé de entender ahorita que la escuché. Los sonidos que no son palabras, uno parece un coche viejo y otros no alcanzo a entender de qué se tratan. En fin, hagamos ahora mismo el compromiso, ¿quiénes quieren que cambiemos del tema del espacio a la canción del zorro?

A pesar de que ese proyecto surgió de dentro del grupo y casi todos eligieron la canción, no se alcanzó a llegar al consenso, pues Gonzalo, Manuel, Samuel y Yoan, dijeron que no les gustaba, aunque no propusieron alternativa. Para variar, el tiempo disponible se acababa, y tomando en consideración los buenos argumentos que presentaron para cambiar de proyecto, me solidaricé con su decisión, por lo que quedamos en que el próximo miércoles llenaríamos el formato del contrato colectivo directamente en inglés, sin pasar por el de español, pues ya habíamos consumido otra clase para ponernos de acuerdo con el cambio.

DE ORUGAS VERDES A MARIPOSAS MULTICOLORES

Debo decirte que, de hecho, con la canción, los niños definieron las acciones que llevaríamos a cabo: cantar, bailar, actuar, adquirir vocabulario, todo ello directamente relacionado con la expresión oral. ¡No podrían haber escogido un material mejor para desarrollar su competencia cultural[5] en inglés!

[5] Juan M. Vez, en El aula de lenguas extranjeras, un umbral para una sociedad de la cultura; y Jesús Tusón, en Los prejuicios

La canción propuesta por Xochitl era en sí un texto completo y complejo, que nos permitiría centrar la atención en la expresión oral, la que a cada paso nos retaba a interrogar a sus elementos constituyentes en ambos idiomas, yendo de uno a otro de los siete niveles lingüísticos especificados por Pedagogía por Proyectos, en donde yo jugaba el papel de mediador entre los contenidos y los niños. Los subtítulos en inglés de los videos y la fotocopia de la letra, complementaban nuestro entendimiento de la canción.

Al ensayarla, íbamos descubriendo los amplios recursos que nos proporcionaba tomarla como modelo para aprender inglés hablado. No era una repetición mecánica lo que construíamos a partir de esa producción. De hecho, contábamos con dos versiones del video, una elaborada con dibujos animados y otra personificada por actores. Cada una producía diferentes reacciones en los niños, quienes preferían trabajar con una u otra, aunque el *soundtrack* (banda sonora) era el mismo en ambas versiones.

Tú comprenderás que el contexto cultural de la escenificación, era evidentemente la manifestación de un idioma, formas y costumbres diferentes a nuestro entorno cotidiano, lo que podíamos reconocer en los atuendos y actitudes de las imágenes, aspectos que precisamente eran parte esencial de su formación humanista al aprender una lengua extranjera.

Fíjate que en ocasión de trabajar con el video donde aparecen actores, Ricardo me dijo: –*teacher*, entre esos chavos que salen en el video no hay nadie moreno como nosotros, por eso se les hace fácil hablar inglés. Le contesté: –pues, el presidente Obama y su esposa son más morenos que nosotros pero, como desde que nacieron hablaron inglés, no les cuesta trabajo, así que la cuestión no ha de estar en el color de la piel. Luego, comentó Alicia: –a mí me gustaría que el güerito que canta, fuera mi novio, está bien guapo, a lo que terció Omar: –y que la ratona que sale al principio fuera mi novia, ¡está *re* bonita!

Desde nuestro primer ensayo, la reflexión sobre la lengua se produjo en ellos de inmediato, por ejemplo, en relación con la onomatopeya de la primera estrofa, que dice:

ESCRITURA | CADENA HABLADA | TRADUCCIÓN
Dog goes woof, /dogosguf/ El perro hace guf,
Cat goes meaow, /catgosmiau/ el gato hace miau,
bird goes tweet /birgostuit /el pájaro hace tuit,
and mouse goes squeek. /anmausgoscuic/ y el ratón hace scuic.

Omar, con la copia de la canción en la mano, observó: –¡*chale*, *teacher*!, los perros no hacen *guf* sino *guau,* y los pájaros no hacen *tuit* sino *pío*[6] y los ratones hacen *iiii,* no *nescuic.* ¿Qué no está mal como lo dicen los gringos? A lo que le contesté: –mira, ningún idioma está bien o está mal, sino que cada uno interpreta los sonidos de los animales según como se acomoda a los sonidos de esa lengua, a eso se le llama onomatopeya. Si los pusiéramos como en español, no rimarían /tuit/ ni /scuic/.

Yamali respondió a su vez: –bueno, pero debe haber *una forma verdadera* de decirlos, porque yo no

lingüísticos, proponen asumir el aprendizaje de las segundas lenguas como una integración comprensiva de la cultura humana.

[6] Obtenido de *https://www.google.mx/serach?q=onomatopeya+animales+eningles* recuperado el 30 de noviembre de 2014.

oigo que los pájaros hagan *tuit,* sino *pío.* Le dije: –vemos la verdad según nuestra costumbre, y si alguien está acostumbrado a oír *tuit,* también dirá que *pío* es falso. Vamos a seguirle y verás que cuando nos acostumbremos no nos van a sonar tan raro.

A su vez, me preguntó Itznaui: –oiga, *teacher*, ¿usted sabe lo que quiere decir onomatopeya? –sí, –le contesté doctamente– quiere decir imitación de los sonidos de la naturaleza. Entonces ella me respondió: –noo… –y encogiéndose, como quien evita un peligro, continuó: –quiere decir: "¡oh, no, m'atopella!", ¡ja, ja, ja!, ese chiste lo oí en la tele. ¿No se enoja, verdad, *teacher*? Riéndome también, le contesté: –no, cómo crees, está muy bueno, no me lo sabía.

Además de la onomatopeya, los niños ya entendían que en una buena traducción al español no cuadra traducir literalmente *goes* por "va", sino que la interpretación correcta es "hace", con lo que no sólo traducen sino adecuan el texto para que adquiera sentido en español, estrategia metacognitiva que hemos utilizado desde antes, para ir más allá de las palabras y expresar las ideas apropiadamente.

Reírnos en el transcurso de las sesiones, dejar de estar callados y aullar en manada como lobos, favoreció la integración grupal a las actividades, haciendo cosas con las palabras, acorde con lo dicho por Lomas (1999), como Gilberto, quien a la vez que ejecutaba pasos de *rap* girando en el suelo, animaba a otros niños a bailar lo que cada quien supiera, o bien, a hacer comentarios, como Gonzalo, que dijo: –oye, Gilberto, ¿por qué no vas a concursar a Bailando por un sueño? Bailas como *Latin Lover.* Lo que provocó la protesta de Miriam: –profe, dígale a Gonzalo que no se burle, él nunca hace nada, ni baila, ni ha querido cantar, nomás se la ha pasado arrastrándose y jalándonos el cabello a las niñas. Por lo que Gonzalo respondió: –pero... pero... pero... si se lo estoy diciendo en serio. Me *cai* que no *m'estoy* burlando. Entonces intervine diciéndole: –tal vez dices la verdad, pero tus compañeros ya no te creen. Mejor ayúdame a manejar la laptop, mientras señalo unas palabras en la pantalla.

Cuando traducíamos, sobre la marcha, existían expresiones que ellos ya manejaban, y que sirvieron como conocimientos previos, por lo que los niños con mayor manejo de vocabulario, de acuerdo con Vigotsky,[7] ayudaban a quienes encontraban dificultades para entender, a través de la deducción o la inducción, el significado de las nuevas palabras que no conocían; como Sao que, orgulloso de su saber, me dijo respecto a uno de los versos: –*Teacher*, verdad que *But there's one sound* quiere decir "pero *hay un* sonido", porque hay una contracción en *there is* que es para singular. Yo le confirmé que tenía razón. Él continuó: –y *there are* es para plural. Volviéndose a Paco, Sao le dijo: –ya ves, menso, que sí te estaba diciendo la verdad. Por lo que Paco, molesto, se dirigió a mí: –profe, dígale a este *que no se manche.*[8] Nomás porque le atinó a una, ya se siente mucho. Le dije a Sao: –sí, Sao, no seas grosero con Paco, no le hables así.

Por otra parte, cuando por primera ocasión Isela nos leyó en voz alta lo que escribió en el recién estrenado *Diario del grupo*, que retomamos de lo que nos enseñó el maestro Marco Esteban Mendoza en el curso de las técnicas Freinet, fue un hecho inédito que, sin haber una indicación, la totalidad de los niños guardara silencio para escucharla. Al terminar, le aplaudieron espontáneamente, y ella brillaba de alegría, lo mismo que brilló cada uno de ellos al pasar a leer en los siguientes días, lo que hice siguiendo las recomendaciones de la maestra Graciela González,[9] de dar la palabra al niño, por revestir una importancia suprema para la autoestima y desarrollo de los estudiantes.

En un medio donde toda otra actividad escolar se había detenido para mí, comprenderás que esperaba

[7] Impulsor ruso del aprendizaje socioconstructivista, en el que los niños con mayor conocimiento sobre un tema ayudan a quienes menos saben.

[8] Que no abuse.

[9] Conferencia magistral impartida el 11 de noviembre de 2014 en la escuela Bartolomé Cossío, en la delegación Tlalpan del Distrito Federal.

impaciente el día y la hora en que nos tocaba ensayar. Los niños cantaban, y me encantaba oírlos, incluidos Manuel, Samuel y Yoan, que en un inicio habían sido reacios a participar con el grupo, pero que terminaron modificándose cognitivamente, como lo propone Reuven Feuerstein.[10] Sólo con Gonzalo me fue muy difícil encontrar una estrategia para redirigir su ansiedad e impulsividad hacia el quehacer cooperativo.

Por lo demás, te diré que cantar era muy divertido, porque había estrofas sólo de ruidos onomatopéyicos. Parecían sin sentido y, sin embargo, sirvieron de andamiajes[11] para relacionar a los niños entre ellos mismos y con otras culturas. Porque fue en esos "ruidos" donde intuyeron que estaba la respuesta de lo que dice el zorro, que es que los idiomas no son el obstáculo del entendimiento entre las personas, sino la falta de voluntad para entendernos. Quisiera que sus voces pudieran dejarse oír a través de estas letras mudas, con el gusto por emitir esos sonidos que iban más allá de lo convencional de cualquier lengua, más allá de la pragmática mercantil, que ve al aprendizaje de idiomas sólo como un artículo de lujo y un gran negocio, mas no como un recurso cultural incluyente.

Si, por un lado, el aspecto exterior de las instalaciones escolares se hallaba en proceso de remodelación, por nuestra parte, como mariposas, experimentábamos la metamorfosis interna que nos llevaba a sentir que la escuela podía transformarse de un lugar para "ver, oír y callar", en un sitio donde aprender podía ser algo divertido.

Como ves, el fin de año se acercaba, y con él también se acababan los días de que disponíamos para llevar a cabo nuestro proyecto. Cada vez fue menor la asistencia de los niños. Así que los 17 que asistimos a la clase previa a la presentación pública de lo que sería nuestra *obra maestra*, empezamos a elaborar las invitaciones en inglés, a través de las que socializábamos nuestro trabajo e invitábamos a las mamás y los papás de los niños a participar en la *mise en scene,*[12] como espectadores, pero también como colaboradores, ayudándonos a montar con papel crepé y de China, lo que funcionaría como el paisaje boscoso de la representación musical.

Pero, una aclaración de Kristian me devolvió al mundo familiar en el que viven hoy muchos niños, cuando me dijo: –*teacher*, yo no vivo con mis papás, a la que le voy a escribir la invitación para que venga es a mi abuelita, porque ella es la que me cuida. Y entonces intervino Fermina: –y a mí, la que me viene a dejar a la escuela es mi tía. Mi mamá trabaja desde temprano y no puede venir a la escuela. Siguiéndole a su vez, Alicia: –mi mamá tampoco viene, la que me pasa a dejar a la escuela es la mamá de Milo, porque vivimos en el mismo edificio. Sacudiéndome mi desfase generacional, les dije: –bueno, entonces váyanme diciendo, y voy apuntando en el pizarrón a quién dirigirán su invitación. A ver, ¿cómo se dice abuelita? María: –*grandma*. Los cuestioné: –¿y cómo decimos tía? Victorina se adelantó a contestar: –*aunt*. Seguí preguntando: –¿y cómo se dice vecina? –y como nadie contestó les di la respuesta–, decimos *neighbor*, *OK?* A ver, repitan *neighbor*. Los niños a coro: –*neighbor*. Y así por el estilo.

Ya, para acabar, nada más imagínate esto: una mañana helada de mediados de diciembre, gris por la niebla y gris por el polvo de cemento. En medio del patio, cuatro estudiantes, sus familiares y yo, esperando impacientes a sus compañeritos, con quienes habíamos trabajado a lo largo del proyecto. Pero nadie más llegaba. Entonces, por consenso unánime, los familiares, los niños y yo, decidimos que *the show must go on*,[13] y realizar nuestra presentación en el salón de clases, con lo que tuviéramos disponible.

[10] La modificabilidad cognitiva de R. Feuerstein propone que todos los sujetos pueden desarrollar sus potencialidades contando con la ayuda de un mediador capaz de llevarlos de un nivel cognitivo inferior a otro superior.

[11] Andamiajes, soportes provisionales, sobre los que se aprende a construir conocimientos, de acuerdo con Bruner.

[12] Puesta en escena.

[13] El espectáculo debe continuar.

Hubieras visto a los niños ¡bien valientes! Sin escenario, Miriam con su máscara de zorro, Kristian con su piel de vaca, Gilberto con su máscara de ratón y Victorina con su máscara de pájaro, algo cohibidos al verse tan solos, iniciaron el espectáculo, apoyados por el acompañamiento musical de *Ylvis*, entonando en inglés la larga canción de veintidós estrofas *What does the fox say?* para deleite de todos los que los escuchábamos. Gracias a ellos, la presentación final fue un éxito, y como en un cuento de hadas, por un instante, todos fuimos felices. Al terminar salieron en estampida hacia sus casas, el frío calaba hasta los huesos. Esos fueron los días y estos días me permitieron hacer las siguientes reflexiones:

- Al crear un ambiente de inmersión holística para los estudiantes, y con el uso de audiovisuales musicales, se moviliza el aprendizaje dinámico del inglés como segunda lengua, gracias a lo cual los chicos pueden comprender el contexto cultural en que se dan diversas situaciones comunicativas orales, con lo que se apropian no sólo de una lengua extranjera, sino del uso eminentemente social de ésta.
- Aunque no todos los estudiantes que participaron en el proyecto estuvieron en la presentación final, ello no significó un menoscabo de su proceso de integración humana o del aprendizaje oral del inglés, pues al evaluar posteriormente en la práctica la experiencia en que nos involucramos, a quien más a quien menos nos dejó cambios actitudinales, estrategias y conocimientos de los que después hemos podido echar mano para continuar nuestras actividades académicas, con un enfoque diferente de cómo y para qué se puede aprender una segunda lengua, así como de la vida escolar.@

REFERENCIAS

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

Freinet, C. (1990). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo xxi.

Goethe, J. W. (1965). *Fausto*. México: Porrúa.

González, G. (2014). Conferencia magistral sobre *técnicas Freinet*, en la escuela Bartolomé Cossío, Tlalpan, Distrito Federal, 11 de noviembre de 2014.

Hooligans, Los (1958). *Adiós a Jamaica*. México: You Tube.

Hopkin, M. (1966). *Those were the days.* Estados Unidos: You Tube.

Jolibert, J., Jacob, J. *et al.* (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Jolibert, J., Jacob, J. *et al.* (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.* Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Mendoza, M. (2014). *Curso-Taller Técnicas Freinet*. Unidad upn 094, noviembre de 2014.

Onomatopeya. Recuperado de *https://www.google.mx/search?q=onomatopeya+animales+eningles*

Prieto, M. (1989). *La modificabilidad estructural cognitiva de R. Feuerstein*. Madrid, España: Bruño.

sep-afsedf (2013). *Teaching Mixed-Ability Classes Using Scafolding.* (*Uso de andamiajes para la enseñanza mixta de habilidades*). Centro de Maestros Gregorio Torres Quintero.

Tusón, J. (2010). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona, España: Octaedro.

Vez, J. (2006). El aula de lenguas extranjeras, umbral para una sociedad de la cultura. En F. López, *La lengua extranjera en el aula*. Barcelona, España: Graó.

Vigotsky, L. (2013). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto sol.

Vilá, M. (coord.). (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona, España: Biblioteca de textos.

Ylvis (2013). *What does the fox say?* Noruega: YouTube.

Los niños también opinan sobre la evaluación a los maestros

*Felipe Ramos Trejo**
serat_25@yahoo.com.mx
*Karla Liset Aguilar Islas***
lis_coco@hotmail.com
*Manuel Martínez Marín****
guadalupemanuel@yahoo.com.mx

Otro de los actores importantes y substanciales de la reforma educativa son los estudiantes. A ellos no se les ha dado ni voz ni voto, pertenecen al grupo de los silenciados. ¿Qué piensan ellos acerca de lo que viven sus maestros respecto de la evaluación a la que están obligados a presentar? Respecto a este tema se consultaron a 35 niños de sexto grado de primaria; 110 chicos de primero y 60 de segundo de secundaria, cuyas escuelas se encuentran en las delegaciones Iztapalapa y Cuauhtémoc. Algunos de ellos reconocen que no saben del tema y de manera honesta prefieren no opinar, otros se manifiestan por estar a favor porque así se actualizan sus maestros, pero dicen no estar de acuerdo con la forma en que la Secretaría de Educación Pública y el gobierno federal lo hacen.

Las opiniones dan cuenta de que el ambiente de aprendizaje sea el propósito de la evaluación y que se dé en un ambiente afectivo positivo. Para ellos, los maestros deben asistir a cursos de actualización reales y en los que el Estado asuma su responsabilidad. Dejan ver que los cambios tienen que darse en la práctica docente y no en un examen. Desde sus referentes hacen propuestas, observan que hay que mejorar el sistema educativo en su totalidad y combatir la mediocridad e ignorancia. Demos paso a lo que escriben.

Nadia (sexto grado primaria)
Esta idea de evaluar por medio de exámenes a los maestros es errónea. Desde mi parecer se me hace injusto que de un examen dependa su oficio. Yo digo que se podría evaluar a los profesores

* Profesor de Matemáticas en la escuela secundaria 317 Octavio Paz, Iztapalapa, Ciudad de México.
** Profesora de educación primaria, en la delegación Iztapalapa, Ciudad de México. Académica de la Unidad UPN 094, Centro.
*** Profesor de educación secundaria, en la delegación Cuauhtémoc, Ciudad de México. Académico de la Unidad UPN 094, Centro.

por medio de cómo lo hacen, cómo se organizan y aportan a sus niños y no por un examen. A lo que quiero llegar es que es preferible evaluar por la forma en como preparan a los alumnos y no en la forma de mayor conocimiento. Es bueno que los maestros sepan de muchos conocimientos, pero es mejor ver cómo los aportan.

Zazil (sexto grado primaria)
Que está mal el examen ya que si no lo aprueban, los despiden. Yo pienso que la educación depende de cómo te enseñen. Yo no sé mucho sobre el tema, pero yo pienso y siento que evaluar de esa forma está mal.

Anónima (sexto grado primaria)
Yo opino que el examen está hecho para reprobar, ya que son preguntas que no vienen al caso. Les dan guías para estudiar, pero en el examen no hay nada de lo que tiene la guía. Es absurdo que dependa su trabajo de ese examen.

Anónimo (primer grado secundaria)
Sinceramente, no sé casi nada, así que no puedo opinar.

Carlos (primer grado secundaria)
Yo opino que no está bien, ya que los mejores evaluadores de los maestros son los alumnos.

Yoshio (primer grado secundaria)
Yo opino que si vamos a evaluar, por el Presidente Peña hay que empezar.

Anónima (primer grado secundaria)
Mi opinión es que está bien que los evalúen para sepamos si están capacitados para que nos enseñen de manera adecuada.

Anónima (primer grado secundaria)
Opino que algunos maestros son buenos pero otros no, y deberían mejorarlo.

Elihó (primer grado secundaria)
Me parece que es mala por que le quitan trabajo a los maestros de Oaxaca y no les pagaban y por eso marchan. Está mal que les hagan la evaluación a los maestros porque ellos son los que nos enseñan, pareciera que no les tienen confianza.

Diego (segundo grado secundaria)
Yo opino que la evaluación a los profesores es algo bueno y malo a la vez; bueno, porque pone al máximo las habilidades de nuestros profesores; malo, porque los estresa demasiado y los enoja por la forma en que se maneja la evaluación.

Diam Arizbeth (segundo grado secundaria)
Estoy de acuerdo con la evaluación para ver qué tanto saben acerca de ese tema; por otro lado, también estoy en contra porque hay maestros que enseñan bien, a ellos le ha costado poder ejercer sus estudios para tener empleo como oficio de maestro, y ahora su empleo prácticamente depende de un examen custodiado por más de 1 000 policías. Se me hace totalmente injusto para los maestros educadores.

Diana Laura (segundo grado secundaria)
Estoy en contra porque están los maestros injustamente evaluados. Ellos son llevados a la fuerza y los que no están de acuerdo son tratados como delincuentes.

Creo que más que una evaluación educativa, considero que es una laboral porque en ningún momento se menciona alguna mejora hacia lo más importante, el conocimiento de los alumnos mexicanos. Los principales factores podrían ser la mediocridad e ignorancia de los funcionarios que tenemos a cargo de la educación, pero he escuchado "que cada pueblo tiene el gobierno que cree merecer"

*

Supongo que es bueno que los evalúen para saber la capacidad de los profesores para reforzar sus enseñanzas, pero no es válido que los dejen horas y horas tras una computadora, estudiando o contestando el examen. Al gobierno no le importa esta situación entre los maestros y los alumnos, ya que los maestros no rinden lo mismo durante las clases por las desveladas que se daban por tanto estudiar. Ahora sí, que, ¡qué poca!

Los que asisten son tratados de una pésima manera. Está bien que los evalúen, pero no de la forma en que lo están haciendo.

Karla Susana (segundo grado secundaria)
Yo creo que esta evaluación tiene sus pros y sus contras, ya que así los maestros ponen a prueba sus conocimientos, así saben en qué se destacan y en qué no, para mejorar. Pero estoy en contra porque innecesariamente les quitan el trabajo a muchos maestros y a los alumnos nos afecta. Por lo tanto, a maestros y alumnos nos afecta la evaluación que les hacen porque concentra demasiada presión y estrés y eso afecta su salud.

Itzel (segundo grado secundaria)
Para mí, la evaluación a los maestros no se me hace una buena idea, y mucho menos para los maestros que les agrada su trabajo y llevan años en él. Pienso que sólo malgastan el dinero y lo invierten en cosas innecesarias. Deberían quitar esa forma de evaluación que sólo causa mal para muchas personas.

Anónima (segundo grado secundaria)
Mi opinión es que una evaluación a los maestros es muy buena idea, pero lo que no me parece es que los obliguen a hacerla al punto de agredirlos.

Miguel Ángel (segundo grado secundaria)
La evaluación a los maestros es buena ya que ahí se dan cuenta si el maestro está bien preparado en cuestión de educación y con respecto a la enseñanza hacia sus alumnos. Lo malo de esto es que si no pasan la evaluación los corren de su trabajo o los recapacitan durante muchos meses y mientras muchos niños no van aprender por la falta de maestros o no se acostumbran al maestro suplente.

Valeria (segundo grado secundaria)
Considero que el gobierno y la Secretaria de Educación Pública están tomando una estrategia muy mala. No lo digo por la evaluación inesperada de los profesores ni a los alumnos, pero parece que cada día su sistema educativo nos hace más ignorantes. Yo creo que su propósito es que no aprendamos. No entiendo el propósito de la evaluación de los maestros. Según es para que mejoren nuestra educación, pero no cambia, nos perjudica. Creo que si un maestro ya tiene un título de MAESTRO es porque se lo ganó y no porque no sepa. A lo mejor lo que estaría bien es mejorar sus formas de enseñanza por algo más lúdico.

Anónima (segundo grado secundaria)
Mi opinión es que a los maestros no se les debería de evaluar porque se supone que ya llevan un estudio. Sería mucho mejor que se les diera cursos para que se actualizaran porque la educación que se daba antes no es la misma que se da ahora.

Montserrat (segundo grado secundaria)
Yo creo que está bien evaluar a los maestros para ver si son aptos para enseñar y educar a las futuras generaciones, pero los presionan en exceso.

Anónima (segundo grado secundaria)
La evaluación a los maestros es un tanto injusta porque si no pasan la prueba, pueden perder su trabajo, que puede ser el único que tienen.

Anónima (segundo grado secundaria)
Supongo que es bueno que los evalúen para saber la capacidad de los profesores para reforzar sus enseñanzas, pero no es válido que los dejen horas y horas tras una computadora, estudiando o contestando el examen. Al gobierno no le importa esta situación entre los maestros y los alumnos, ya que los maestros no rinden lo mismo durante las clases por las desveladas que se daban por tanto estudiar. Ahora sí, que, ¡qué poca!

Quetzali (segundo grado secundaria)
Considero que esta evaluación es buena, desde cierto punto, ya que así se puede saber si un maestro es apto para poder dar clases a los alumnos. Sin embargo, el gobierno no ve el bien para los alumnos, sino que su propósito es recortar el personal de las escuelas para no tener que dar muchos salarios. En México, vivimos con un gobierno al que sólo le interesa el dinero y el poder, y no ve si hace mal al pueblo o lo perjudica.

Luis Ángel (segundo grado secundaria)
La evaluación hacia los maestros sería una táctica correcta para favorecer el proceso de educación en México, si se aplicara de manera correcta. Pero en este caso existen dos factores que impiden que esto suceda: la corrupción y la pésima ejecución. En lo personal considero que en lugar de un examen se debiera enviar a un supervisor a revisar las clases del docente, ya que lo que realmente importa es el conocimiento que proporciona a los alumnos, mas no el conocimiento que él tiene. Así que en conclusión es una buena idea pero ejecutada de pésima manera, ya que en ocasiones los profesores se sienten presionados por su examen y no se entregan de manera óptima.

Daniela (segundo grado secundaria)
Creo que más que una evaluación educativa, considero que es una laboral porque en ningún momento se menciona alguna mejora hacia lo más importante, el conocimiento de los alumnos mexicanos. Los principales factores podrían ser la mediocridad e ignorancia de los funcionarios que tenemos a cargo de la educación, pero he escuchado "que cada pueblo tiene el gobierno que cree merecer". Yo espero que en algún momento no se vuelva a repetir la misma historia pero con diferente personaje. Merecemos maestros muy bien preparados, pero es mejor que se les evalúe en clase de cómo imparten ésta. Lo más importante son nuestros conocimientos.@

La formación de profesores

Experiencias innovadoras en el contexto de la reforma educativa

*María del Carmen Ruiz Nakasone**
cruiznakasone@gmail.com
*María Luz López Morales***
solmarialuz@gmail.com

CONTEXTUALIZACIÓN DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS MEXICANAS

> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
>
> (Artículo 26. Declaración Universal de Derechos Humanos)

Muy lejos de este derecho se ejerce la política educativa en México. Durante los últimos cinco sexenios de gobierno, se han puesto en práctica reformas educativas orientadas por el neoliberalismo, por lo que la tendencia expresada en el discurso desde el periodo presidencial 1982-1988 hasta hoy, ha sido la transformación de la educación para contribuir al beneficio del país y ser un instrumento de justicia social. El tenor ha sido mejorar la calidad de la enseñanza, reducir los niveles de inequidad y federalizar el sistema educativo.

Es precisamente con el liberalismo que en México se decreta por ley que todos los gobiernos federales deben elaborar el Plan Nacional de Desarrollo, del que derivan todos los programas que compete atender al Estado, entre ellos, el del sector educativo.

De éste resultan los propósitos, objetivos, metas, acciones y políticas que corresponden a los diferentes niveles del sistema escolar mexicano, desde educación inicial hasta superior. Durante los últimos treinta años, aproximadamente, los conflictos a resolver siguen siendo los mismos en este ámbito.

---

* Profesora de la UPN Unidad Ajusco. Coordinadora de la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.
** Profesora de la UPN Unidad 054, Monclova, Coah. Coordinadora de la Red de Lectura y Escritura, Monclova, Coah.

Las reformas y políticas educativas no han logrado superar las desventajas que padece un tercio de la población, pese a legalizar la obligatoriedad de la educación básica, niveles de preescolar (de 4 a 6 años), primaria (de 6 a 12), secundaria (de 12 a 15 años); y, en el sexenio presidencial 2006-2012, educación media superior (de 15 a 18 años); tampoco, de acuerdo con criterios de evaluación han elevado la calidad del sistema educativo, dado que los niveles de inequidad son muy considerables.

Las políticas neoliberales tampoco han conseguido transformar la educación ni han elevado los niveles de logro deseables para competir en los mercados educativos internacionales, como lo demandan el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. A partir del año 2000, México ha quedado en los últimos lugares de la competencia –incluidos los exámenes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés)–.[1] A pesar de que tuvo lugar un cambio de partido político en el poder (dos sexenios de gobierno del Partido Acción Nacional [PAN], luego de 70 años de mandato del Partido Revolucionario Institucional [PRI]), esto no se tradujo en una mejora de la educación en nuestro país.

En el presente periodo presidencial (2012-2018), la reforma educativa llegó en el paquete completo de reformas estructurales con las que reinició su gobierno el partido político dominante (PRI), junto a la evaporación de la economía (reformas energéticas y presupuestarias). El gobierno priista ha recurrido a la guerra de desgaste para inhibir las presiones sociales –especialmente las movilizaciones de la disidencia magisterial del sur de la república y las de los grupos sociales afectados por la violencia que ha desatado el propio Estado–, como medida de control en las regiones más productivas y mejor posicionadas económicamente. Ha utilizado a las organizaciones del crimen organizado para golpear de manera brutal a los grupos vulnerables de la población, con quienes trabajan la mayoría de los maestros en México.

El trabajo que se presenta da cuenta de las políticas educativas que se han llevado a cabo en México respecto a la formación de profesores en servicio. Asimismo, plantea cómo una propuesta alternativa, la Pedagogía por Proyectos, se inserta en el contexto de estas políticas educativas, lo que genera procesos de formación y transformación.
Palabras clave: política educativa, formación de maestros en servicio, Pedagogía por Proyectos, procesos de formación y transformación.

This work accounts for the educational policies that have been carried out in Mexico regarding the training of teachers in service. It also presents an alternative proposal, Project Pedagogy, and how it is inserted in the context of these educational policies, generating processes of education and transformation.

[1] Es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

La educación en nuestro país tiene como fundamento constitucional la gratuidad, la laicidad y la obligatoriedad. Sin embargo, ninguna de estas tres tareas sustantivas se cumple de manera cabal. La mayoría de los centros escolares de educación básica son sostenidos en su infraestructura y mantenimiento por los padres de familia y los maestros. El Estado sólo se encarga del pago de los salarios, por lo que precisamente esta última reforma implementa nuevas estrategias para evaluar al magisterio con tendencias a la privatización; una reforma centrada en cambios administrativos y laborales, que se refleja, de manera específica, en las reglas del Servicio Profesional Docente, a través del cual los maestros de todo el país son evaluados para ingresar y permanecer en el sistema educativo. Esta reforma plantea la formación de profesores a partir de la capacitación mediante tutorías, para prepararlos con miras a aprobar las evaluaciones, sin modificar en lo pedagógico ninguna de las reformas anteriores.

> La reforma educativa no tiene un proyecto educativo explícito. No hay en ella nada que esclarezca hacia dónde se quiere caminar en el terreno pedagógico ni cómo resolver los principales problemas del sector. Por ejemplo, no hay una sola idea que aclare cómo terminar con la desigualdad y el rezago educativo en el que se encuentran 32 millones de personas.
>
> Lo que se aprobó no es una reforma educativa, sino una reforma laboral y administrativa disfrazadas. Su objetivo es que el Estado arranque al SNTE la conducción de la educación pública, y que los maestros pierdan un derecho adquirido: la estabilidad en el empleo (Hernández, 2013).

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)[2] es el organismo que controla los recursos económicos y centraliza las gestiones del gremio magisterial. En el Distrito Federal, los profesores, desde 1989, lograron democratizar su sección sindical (Sección 9) y, desde ese entonces, han enfrentado constantemente obstáculos generados por la dirigencia priista del SNTE para impedir que los profesores continúen en su lucha por la democratización de dicho sindicato. Actualmente, en esta sección existe una representación sindical impuesta por el SNTE, que ha negado el reconocimiento de los profesores que fueron electos democráticamente por los demás maestros de educación básica para representarlos.

En el Distrito Federal, las autoridades educativas ejercen presión sobre los maestros para que cumplan con lo normativo y respondan a los requerimientos administrativos de la actual reforma educativa. Ejercen un férreo control hacia los docentes, les infunden miedo, a través de condicionar su contratación laboral para que se adhieran a lo planteado por la reforma. Los motivos de este control son políticos, pues en la capital se concentra el mayor porcentaje de profesores y es la residencia de las más altas autoridades del país, el gobierno federal, la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Gobernación, entre otras; por estas razones, en el Distrito Federal se ha impuesto con mayor fuerza la reforma educativa, pues es un lugar clave para ejercer control en el país.

Por otra parte, en el estado de Oaxaca, los maestros de la Sección 22 del SNTE, desde 1979, lograron democratizar su sección sindical y desde entonces, gracias a su organización y fuerza política, se han convertido en la vanguardia del Movimiento Democrático de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Los profesores han rechazado la reforma educativa impuesta por el gobierno federal y han generado una propuesta estatal denominada Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), cuyo propósito es promover, entre los profesores, la construcción de proyectos escolares vinculados a la comunidad, en los que se recupere la cosmovisión de las comunidades.

[2] Cabe aclarar que en el SNTE hay secciones sindicales que se han planteado la democratización del sindicato, las cuales se han agrupado en la CNTE; a ésta pertenecen maestros del estado de Oaxaca (Sección 22) y maestros del Distrito Federal (Sección 9), entre otros estados.

Los planteamientos del PTEO son interesantes, sin embargo, su vinculación con la práctica ha resultado complicada. Los profesores no cuentan con las herramientas pedagógicas para tender puentes con el trabajo en el aula, carecen de propuestas didácticas y de procesos de formación pertinentes para transitar hacia la transformación de sus prácticas de enseñanza y tener impacto en el aprendizaje de los alumnos. La mayoría de los maestros continúan abordando los contenidos curriculares del programa escolar vigente y enseñando a través de prácticas tradicionales. Esta situación, a la vez, representa una buena oportunidad para generar y experimentar otras propuestas alternativas.

En este contexto político y educativo, los profesores de la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México,[3] continuamos con la reivindicación y construcción de alternativas pedagógicas acordes a las condiciones particulares de nuestros contextos de trabajo. En este camino hemos vivido procesos matizados por avances, logros, obstáculos, tensiones, mismos que han dado sentido y significado a nuestras experiencias de aula y escuela, particularmente, a las generadas desde la Pedagogía por Proyectos.

LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS, UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN APROPIADA POR EL PROYECTO PILEC Y LA RED DE LENGUAJE POR LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD, MÉXICO

Desde el proyecto La lengua escrita, la alfabetización y el fomento a la lectura en educación básica (Pilec), inscrito en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México, hemos desarrollado dos propuestas de formación dirigidas a docentes de educación básica, las cuales se han concretado a través de dos diplomados: Fomento de la lectura y producción de textos para la educación básica y La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos.

Particularmente, el propósito de este último ha sido contribuir a la formación permanente de maestros a fin de construir herramientas teórico-metodológicas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la Pedagogía por Proyectos. Hemos desarrollado la formación a través de la modalidad de seminario-taller. En este se han generado dos líneas de trabajo, la primera relacionada con la propuesta didáctica Pedagogía por Proyectos y sus referentes teóricos; y la segunda, con la Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas, ambas han interactuado en el proceso de formación. Por otro lado, los asesores hemos realizado el acompañamiento pedagógico a partir del trabajo en el seminario-taller y de las visitas a las escuelas y comunidades. En estos espacios de formación, hemos compartido saberes, conocimientos, con maestros, niños y padres de familia para resolver situaciones específicas de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos.

EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE LOS PROFESORES DESDE LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

> Los vínculos de dependencia de la educación al economicismo, en el marco de un capitalismo de corte neoliberal, se naturalizan modificando el lenguaje. Así, la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, las familias son consumidores o clientes, el profesor un gestor del aula y un mediador de aprendizaje, la educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias, que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje, asociado a rendimiento (resultados), es la eficaz

[3] La Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México, está conformada por la Red de Lenguaje Oaxaca (Red LEO); por la Red Metropolitana de Lenguaje (Ciudad de México y Estado de México); y por la Red LEE Monclova (Coahuila).

> consecución de objetivos,… y así sucesivamente (Martínez Bonafé, 1989).

En el discurso político pedagógico dominante desde los años ochenta, la formación permanente de los profesores ha sido un tema de interés particular en las reformas educativas mexicanas; sin embargo, ésta se ha convertido en una de las medidas de control más relevantes, dado que se ha insertado en los esquemas escalafonarios para subir de nivel, o bien, para obtener mejores ingresos, además de ser utilizada para dividir a los maestros. Este discurso de formación sumisa queda institucionalizado para coptar al magisterio sin darle la posibilidad de reconocerse ni ser reconocido como un sujeto ciudadano con capacidad para ejercer una política pedagógica autónoma y democrática.

La realidad es otra, distinta a ese discurso: la formación permanente del magisterio es una acción cotidiana que se construye en el hacer docente como práctica política; lo que se silencia respecto a lo que hacemos y lo que somos capaces de socializar, los maestros, habla de esta formación desde las aulas, las escuelas y las comunidades.

En nuestra formación, los profesores hemos conquistado presencia en la vida de las comunidades, participamos y mostramos singularidad como sujetos políticos y capacidad para transformar la política educativa del Estado desde nuestro proceso de formación.

Los docentes respondemos positivamente a la homogeneización profesional cuando no contamos con alternativas que combatan la colonización cultural, que se basa en el eficientismo y la burocratización; en cuanto encontramos cómo desarrollarnos profesionalmente y tenemos la voluntad para hacerlo, rompemos la alienación y nos formamos para seguir construyendo propuestas pedagógicas innovadoras. Tal es la experiencia pedagógica que estamos viviendo contrahegemónicamente ante la política educativa en México, al formarnos desde la Pedagogía por Proyectos como una alternativa que nos constituye como ciudadanos críticos. Recuperamos lo que Freire argumentaba sobre esta cuestión:

> Es preciso, sobre todo, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el formador es el sujeto en relación con el cual me considero objeto, que él es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por él, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad mañana, de tornarme el falso sujeto de la "formación" del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos

> del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia (Freire, 1997, pp. 24-25).

Desde esta alternativa pedagógica, la Pedagogía por Proyectos, hemos reconocido en nuestro andar por la formación y la transformación procesos que dan cuenta de avances, obstáculos, dilemas, perspectivas de trabajo, expresados en las experiencias de los profesores que hemos decidido emprender este camino. Compartimos algunas de éstas.

OBSTÁCULOS INSTITUCIONALES

Las posibilidades de desarrollar y dar seguimiento a una propuesta alternativa, en el contexto escolar, están limitadas por prácticas autoritarias ejecutadas por autoridades educativas. Dichas prácticas se ejercen desde los mandatos de la política educativa, en este caso, cumplir con la aplicación de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y demás evaluaciones estandarizadas que pretenden medir el nivel de desempeño de los estudiantes en las materias de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía o Formación Cívica.

Estas imposiciones merman el seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, los profesores convencidos de implementar la Pedagogía por Proyectos, crean las condiciones para continuar con su trabajo pedagógico alternativo desde la fuerza que les da el compromiso que sienten hacia los alumnos, posición ética que fortalece la dimensión humana de la profesión.

> Esta situación era la que temía. En el grupo no se había trabajado el desarrollo de algunas condiciones facilitadoras para el aprendizaje. Tendríamos que empezar a hacerlo poco a poco. Entonces surgieron en mí algunas preguntas: ¿podríamos empezar a implementar en estas circunstancias la Pedagogía por Proyectos? ¿Qué implicaría para el grupo esta nueva forma de trabajo, no llegarían a considerarlo como una imposición de lo que yo quería hacer? ¿Qué sucederá con el grupo que trabajé el ciclo anterior, continuará haciendo el mismo tipo de actividades?... En esta ocasión, la única forma de saber qué pasaría al desarrollar un proyecto con niños a los que acababa de conocer, era intentarlo. Así que el segundo día de clases iniciamos la travesía (profesora Elizabeth Camacho, Distrito Federal, 2015).

Las demandas institucionales, expresadas desde una visión burocratizada de la enseñanza, limitan las posibilidades pedagógicas de llevar a cabo el trabajo alternativo, sin embargo, la apropiación que hacen los maestros de su labor, cuando se viven como protagonistas de la misma, les da las herramientas pedagógicas y emocionales para enfrentar las imposiciones de la política educativa y crear sus espacios de sobrevivencia clandestina para continuar con el trabajo, del cual están realmente convencidos.

> Esto de trabajar la Pedagogía por Proyectos me daba mucho miedo. Cuando en el Consejo Técnico de septiembre lo comenté, todos mis compañeros me miraron como "bicho raro" y la directora empezó a cuestionarme si estaba segura de lo que decía; que como era de las "nuevas", creía que podía inventar el "hilo negro", en fin, me sentía tan agredida que preferí callar. Luego en mi salón tomé la decisión, iba a experimentar lo que ya traía como un reto y qué más daba si estaban contra mí de todos modos, que fuera por hacer un trabajo docente en el que yo creía que iba a cambiarme y, lo más importante, mis alumnos aprenderían de otra manera. ¡Sorpresa! Para el mes de diciembre mis niños leían y escribían. En una junta con la inspectora y la asesora pedagógica me pusieron de ejemplo, que gracias a sus consejos, los alumnos de primero estaban leyendo y escribiendo. Entonces

> no me aguanté y les dije que no era así, que yo estaba trabajando con una nueva metodología y esos eran mis resultados. Enojo y más fueron las respuestas, pero ni modo, yo seguí avanzando hasta ahora (profesora Oralia Moreno, Monclova, Coahuila).

En la puesta en práctica de la Pedagogía por Proyectos, los docentes no tienen un trayecto fácil, es posible encontrarse con algunos obstáculos en el camino, como la falta de credibilidad en el trabajo que se plantean emprender con los niños. Estas situaciones se presentan ante la incertidumbre y la desconfianza que genera una propuesta innovadora, diferente a las formas de enseñanza y de organización del trabajo en el aula y en la escuela. La falta de certezas ante lo desconocido y las creencias arraigadas sobre la enseñanza tradicional, pone en conflicto a los diferentes actores educativos que participan en un contexto particular, como nos ejemplifica la maestra Olimpia Olivera.

> Escribimos cartas al comité de padres de familia para pedir permiso; nos negaron el agua, dijeron que la escuela no tenía y que un huerto requería de mucha agua. Escribimos cartas a la directora para pedir permiso, dijo que sí y empezamos. Algunas mamás llegaron después de enviarles una carta pidiendo su ayuda, pero no creían en nuestro proyecto, y sólo el padre de Mayra nos ayudó a remover la tierra con un pico; las otras cinco madres de familia nos ayudaron a sembrar, pero sobre todo miraban nuestra torpeza (profesora Olimpia Olivera, Oaxaca).

Pedir que el docente separe su vida personal de la laboral es utópico. En el proceso de constitución de ser maestro, en la formación profesional, en la vida cotidiana escolar, la dimensión personal también atraviesa el proceso de trabajo pedagógico. Esta dimensión, poco considerada desde una visión eficientista de la educación, desde las políticas educativas, concretadas por las autoridades educativas de las escuelas, es minimizada, sólo importa el cumplimiento de los estándares de calidad educativa que deben seguirse al pie de la letra. Los maestros, desde esta visión, se consideran sujetos reproductores de un sistema educativo y no como sujetos que se forman y forman niños y padres de familia, en sus distintas dimensiones como seres humanos, por ejemplo, educativas y emocionales. El ámbito personal es ajeno a la profesión.

> Bueno, pues el día que me presenté en la dirección y me senté frente a la maestra Carina, que era mi directora, la que me había quitado cinco puntos en mi hoja de escalafón el año pasado por no haber cumplido, según ella, con mis deberes (porque la verdad si falté un poquito a ellos, pues era la primera vez que me convertía en madre y también fue un proceso nuevo, inimaginable, extraño, maravilloso y, pues, todo eso me afectó). Llevaba conmigo todas mis armas, un proyecto con portada y todo, un horario y muchos argumentos a favor de la Pedagogía por Proyectos en la producción de textos (profesora Olimpia Olivera, Oaxaca).
>
> Entre más avanzábamos en la UPN experimentando la Pedagogía por Proyectos, más me resistía a implementarla con mis alumnos. Se me hacía súper difícil aplicarla porque mis niños eran de preescolar y me decía: qué van a poder opinar de lo que quieren aprender. Y eso de la interrogación de textos de plano me resultaba imposible de manejar. Por fin decidí que me arriesgaría y que era importante superar mis miedos, especialmente porque trabajo con dos maestras con muchos años de experiencia y no quería quedar en ridículo. Era muy complicado que creyeran que era capaz de trabajar algo innovador y, además, como siempre seguía la normatividad y lo que se me pedía de planeación, ahora que iba a hacerlo con los niños en verdad pasé noches sin dormir, porque me estaba rebelando a las indicaciones. Lo hice pasando mucho estrés y un día me di cuenta que no pasaba nada y que los niños estaban aprendiendo mucho mejor, que el contrato era como el friso así que lo fui adecuando, y los dos primeros proyectos fueron como abrir la ventana a la luz (profesora Dinora, Monclova, Coahuila).

REFLEXIONES, DILEMAS Y ASOMBROS RESPECTO AL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Para algunos profesores resulta frustrante no poder continuar con el mismo grupo, dar seguimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos emprendido durante un ciclo escolar. Presenciar los logros y los cambios en los estudiantes, en el marco de la propuesta alternativa, da cuenta de cómo los profesores expresan la manera en que viven su trabajo, desde sus satisfacciones, preocupaciones, hasta sus frustraciones. En esta apropiación, están implicados aspectos profesionales, así como las áreas afectivas. Las decisiones de no dar seguimiento a un grupo, cuyos avances son visibles, son tomadas de manera vertical por autoridades educativas, quienes no comprenden los procesos de formación y transformación.

> Para ser sincera, los más de 20 años que llevo trabajando en esta escuela, ubicada en la comunidad donde yo nací y viví, al sur de la ciudad, me han demostrado que no hay continuidad en el trabajo que realizamos los maestros. Al cambiar de grado los alumnos se enfrentan a mundos totalmente distintos, como si pasaran a vivir de un ecosistema a otro. Para mí ha sido desgastador y decepcionante en algunas ocasiones, pero sobre todo satisfactorio, cuando algunos alumnos experimentan que detrás de la tormenta pueden contemplar la belleza de un arcoíris (profesora Elizabeth Camacho, Distrito Federal, 2015).

Trabajar de manera distinta en el aula, desde una propuesta innovadora en la que hay que construir currículum, decidir colectivamente, promover el trabajo cooperativo, evaluar procesos, genera angustia, pero a la vez curiosidad por experimentar algo nuevo: un modo en el que el programa escolar deja de ser el referente de los contenidos que deben aprender los alumnos, los libros de texto dejan de ser el centro del trabajo en el salón de clases, el maestro deja de centralizar la enseñanza y la organización del aula,

con la certeza de que esta experiencia dejará nuevos aprendizajes.

> Había tomado la decisión de trabajar un proyecto con las madres y los pocos padres de familia que pueden asistir a la escuela. Me habían asignado primer año, así que necesitaba involucrar a las mamás en el trabajo escolar. Mi inseguridad era mucha, porque pensaba que era imposible que entre todos fuéramos planeando, decidiendo, diseñando y llegáramos a acuerdos. El primer proyecto lo llevé y se los presenté a las mamás (sólo había un papá), cuál no sería mi sorpresa cuando me empezaron a cuestionar y a decir lo que querían hacer, cómo, cuándo, en fin, el contrato se transformó y fue una experiencia que todavía me hace sonreír cuando en mi ingenuidad no creía capaces a los demás y a mí misma de programar de manera autónoma, de organizar los contenidos escolares desde el proyecto y no al revés, de que los libros de los niños no tenían que seguirse en orden y que pese a los obstáculos institucionales yo podía lograr que las mamás fueran parte de la vida escolar y que todos podíamos enseñar y aprender juntos (profesora Patricia, Monclova, Coahuila, 2013).

> Cuando se me planteó la posibilidad de llevar a cabo la aplicación del proyecto dentro del aula, en un primer momento pensé en mis contenidos, cómo iba a seguir con mis clases, cómo iba a evaluar, y en los alumnos porque prácticamente se vislumbraba algo totalmente

diferente para ellos. Tenía temor e inseguridad pero también sentía curiosidad y ganas de conocer el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la Pedagogía por Proyectos… Al principio, sí había detalles que me hicieron dudar y volví a caer en esos pensamientos de que los alumnos no responderían positivamente y que era una pérdida de tiempo, pero cuando ya se tenía el tema a trabajar, los alumnos manifestaron interés de continuar. Vi la fascinación que sentían al ser ellos mismos quienes plantearan las actividades, que propusieran fechas y las formas en que se llevarían a cabo las tareas, porque era un trabajo de ellos y para ellos, nosotros sólo les dábamos las pautas y estrategias (profesora Susana Mendoza, Oaxaca, 2015).

Pero, al final, los niños y las niñas, al hacer sus folletos y escribir acerca del viaje, mostraron que sus aprendizajes acerca del país los habían alcanzado, recuerdo que al principio del ciclo escolar cuando les preguntaba el nombre de su país me decían: "San Baltazar", "San Dionisio" (que es su distrito), o, incluso, "Oaxaca"; ahora sabían que su territorio era mucho más grande. La mayoría de ellos identificó su país y su importancia en el texto final (profesora Olimpia Olivera, Oaxaca, 2013).

La fuerza del trabajo innovador transmitido por el entusiasmo de sus protagonistas, se convierte en la posibilidad de contagiar a los otros y convencerse de que vale la pena arriesgarse a hacer algo distinto

a la rutina. El proyecto de aula trasciende más allá de sus paredes y sus actores, va hacia la comunidad, incluye a otros e invita a incursionar al trabajo colectivo y cooperativo y dejar, poco a poco, prácticas individualistas y autoritarias.

No pudimos ponernos de acuerdo en cuál de todos desarrollaríamos primero porque los niños refutaban las propuestas de las niñas, así que decidimos hacer varios proyectos al mismo tiempo. Esto provocó un problema, bueno, un conflicto para mí; supe que este año sería complicado, diferente, de aprendizajes porque, al parecer, no habría espacio para las asignaturas. No. Habría que ocupar el tiempo en desarrollar sólo proyectos de aula, no lo había hecho antes, ¿qué iba a decirle a la directora? (profesora Olimpia Olivera, Oaxaca, 2013).

En el proceso se hicieron muchos cambios, porque el alumno con esta pedagogía se convierte en un agente activo, creador, crítico y participativo, porque los que eran pasivos, los que les daba pena participar, los que sólo escuchaban a la maestra, se empezaron a desenvolver y a integrarse a las actividades, a los trabajos por equipo y a investigar. Ahora son muy sociables y participativos, hay una gran unión como grupo, buena comunicación entre ellos, respeto y tolerancia en las opiniones (profesora Susana Mendoza, Oaxaca, 2015).

Cuando las evidencias van mostrando a los maestros que los niños aprenden sin tener que seguir el currículum formal, sus miedos se van convirtiendo en creatividad, deseos de aprender junto a los otros; van asumiendo que son capaces de formarse como ciudadanos autónomos al reconocer sus posibilidades de construir conocimiento. Advierten que si los niños han aprendido, ellos han creado las condiciones facilitadoras junto con ellos para que esto ocurra. Reconocen que la reproducción de contenidos no construye saberes, el lenguaje nuevo les orienta a ser sujetos que, individual y colectivamente, aprenden

a dar sus propios pasos hacia el conocimiento. Van encontrando una relación emancipadora con el saber cuando autorreflexionan, coanalizan, deconstruyen y reconstruyen solos y con los otros desde la experiencia del aprendizaje colaborativo.

NUEVOS SENTIDOS Y HORIZONTES. LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS, UNA INNOVADORA EXPERIENCIA DOCENTE

La construcción de la democracia inicia con la aceptación de las propuestas hechas por los alumnos. La maestra va aprendiendo e incorporando en sus formas de enseñanza, valores como el respeto, la responsabilidad y se incluyen proposiciones que resultaron ser minoritarias. Se generan nuevos aprendizajes, nuevas prácticas, en el marco del trabajo colectivo y cooperativo.

> La verdad yo también me sentí decepcionada porque no ganó el tema que me había gustado, pero aclaré que cuando hay democracia, al aceptar una votación, debemos asumir con respeto y responsabilidad la opción ganadora… Gustavo preguntó, resignándose a su derrota, que si para el siguiente proyecto podríamos trabajar los dibujos, pues habían tenido muchos votos. Yo respondí que se contemplaría esa propuesta cuando decidiéramos trabajar el siguiente proyecto (profesora Elizabeth Camacho, Distrito Federal, 2015).

Al hacer un análisis de cómo trabaja el grupo, me doy cuenta de que efectivamente no he podido concluir un proyecto completo, pero hay muchas actividades que realizamos diariamente que son parte de la propuesta, esto ha ayudado a que los alumnos opinen, cuestionen, pidan la palabra, respeten lo que dice y hace el otro. Sin darme cuenta, las actividades del proyecto se han convertido en algo cotidiano en nuestra aula… Cuando cada mes cambiamos comisiones y, sin pensar, hacemos el análisis los alumnos comentan: "no, maestra, esta comisión no funcionó, nunca repartieron materiales; usted los repartía o se los daba a otros", "la comisión de lectura no está funcionando, pocas veces estamos leyendo, nos ha leído más usted y la mamá de Joel…". Tienen razón, reflexiono en ese momento, tendré que ajustar las actividades y los horarios, ya que las exigencias son muchas. Pero lo que más me gusta es que mis alumnos exijan su tiempo libre de lectura diaria, que las actividades cotidianas no nos permiten realizar (profesora Norma Saavedra, Distrito Federal, 2015).

Desarrollar la Pedagogía por Proyectos de manera constante y sistemática, permite a los docentes construir herramientas y estrategias para llevar a cabo otros proyectos con sus alumnos, integrar conocimientos de otras asignaturas y, a su vez, brinda elementos para desarrollar procesos de acompañamiento pedagógico con sus compañeros desde el trabajo colectivo y cooperativo.

> En este proceso de transición de un rol a otro, de maestra de grupo a directora comisionada, tuve la oportunidad de irme a una escuela con esta función, esto tiene un trasfondo. Cuando estuve como maestra frente a grupo, viví experiencias muy desagradables con algunos directores, como la actitud de jerarquías de poder, de si me caes mal me las pagas, no puedes ser más tú que yo, que soy la directora o tu superior, entre otras, diferentes actitudes que me desanimaban. Muchas veces merodeaba en mis pensamientos: "si algún día fuera directora no haré lo mismo, al contrario, apoyaría a los compañeros, no como una autoridad fría y burócrata". Ahora, la Pedagogía por Proyectos y las experiencias que esta propuesta me ha dejado en los grupos donde la trabajé, trastocan y cambian la mirada de las relaciones humanas que suceden en el aula con los niños. ¿Qué hacer para que con las experiencias de los proyectos anteriores, los compañeros maestros de la escuela la conozcan, vivan también esta otra opción, en un trabajo colectivo que permita mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje en los grupos? Es importante que se les proponga como una opción más y no como una imposición, debo ser cuidadosa en este aspecto (profesora Patricia Bolaños, Oaxaca, 2015).

> La elección del tema es una parte importante en el desarrollo del proyecto y Jossette Jolibert menciona que debe hacerse a nivel grupal, pero mi corta experiencia me ha demostrado, como en esta ocasión, que al hacerla primero en subgrupos y después presentarla al grupo en general, propicia una mayor comunicación, participación, análisis y toma de decisiones… Con satisfacción he comprobado cómo al socializar los proyectos en que he participado, igual que los niños, descubro muchas cosas que de otra forma no percibiría, y cómo mi concepción del mundo escolar se enriquece con cada uno de ellos… Por último, he comprobado con este y otros proyectos en los que he participado, que la Pedagogía por Proyectos va estrechamente relacionada con conocimientos de ciencia, siempre tienden a explicar el mundo que nos rodea. Tratar de entender la naturaleza es entendernos a nosotros mismos. Por lo pronto me quedo con el comentario de Pedro, días después, "¿cuándo vamos a empezar otro proyecto? Sí me gustó trabajar así". Y damos inicio a un nuevo ciclo… como en la naturaleza (profesora Elizabeth Camacho, Distrito Federal, 2015).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La recuperación de saberes y conocimientos de los maestros, los procesos de reflexión en la acción, es decir, desde su práctica, las aportaciones de la teoría, la resignificación de su experiencia desde la escritura, la comprensión del contexto donde laboran, han enriquecido la propuesta de la Pedagogía por Proyectos y, con ello, la formación y transformación de los profesores.

Los asesores que acompañamos estos procesos, de igual manera, nos hemos ido formando desde la praxis. Hemos transitado de la formación del acatamiento a la formación emancipadora. Las políticas educativas, tan bien aprendidas y que tan alienados han pretendido mantenernos, son tatuajes que poco a poco vamos logrando decolorar y convertir en nuevos tonos pedagógicos. La formación docente desde nuestro acompañamiento ha de comprometernos a preparar profesionales de orientación crítica, reflexivos, comprometidos socialmente para contribuir a los procesos de cambio social. Si la formación permanente de los profesores continúa construyendo sujetos críticos, liberadores de la currícula formal, desde la educación pública, podremos asumir nuevos roles ciudadanos en este país tan violentado por los grupos dominantes.

Nos adherimos a lo que Henry Giroux y McLaren (1987) proponen:

> Un aparato conceptual para pensar en la formación del profesorado en cuanto fuerza democratizadora y antihegemónica, y en los profesores como intelectuales transformadores. Para que la formación contribuya a establecer un orden social más justo, humano y equitativo se precisa considerarla como una forma política cultural que se base en el estudio de temas como el lenguaje, historia, cultura y política.@

REFERENCIAS

Bolaños V., P. (2015). *Caminemos juntos para navegar. Un pretexto para compartir* (mimeo). México: Red LEO, Oaxaca.

Camacho G., E. (2015). *Volcán por estallar… o ¿cómo funciona la naturaleza?* (mimeo). México: Red Metropolitana de Lenguaje, México.

Contreras, P. (2014). *Unidos para transformar* (mimeo). México: Unidad UPN 054, Monclova, Coahuila.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

González, R., Pulido, R. y Ruiz, C. (2009). El proyecto de intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica (Pilec). En M. Duhalde (coord.), *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Hernández, L. (15 de enero de 2013). Las mentiras sobre la reforma educativa. En *La Jornada*, p. 31.

Herrera, D. (2014). *En preescolar formamos en la democracia* (mimeo). México: Unidad UPN 054, Monclova, Coahuila.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (3ª ed.). Madrid, España: Morata.

Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia, España: Servei Publicacions Universitat de Valencia.

McLaren, P., Giroux, H. A. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo* (pp. 11-48). (trad. M. Rosenberg). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Moreno, O. (2014). *Educación por la paz* (mimeo). México: Unidad UPN 054, Monclova, Coahuila.

Olivera, O. (2013). *Un buen ciclo escolar en San Baltazar* (mimeo). México: Red LEO, Oaxaca.

Ruiz, C., López, M. L., Chona, J. y Pulido, R. (2014). La Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México. Hacia la construcción de la definición y participación de las redes de maestros, una concepción de nuestro andar juntos. *Entre Maestros, 14* (50), otoño. México: UPN.

Saavedra, N. L. (2013). Pedagogía por Proyectos, tercera llamada comenzamos. *Entre Maestros*, *13* (44), 6-11, primavera. México: UPN.

La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma*

*Gabriela Czarny***
gacza_2006@yahoo.com.mx
*Gisela Salinas***
gsalinas@upn.mx

INTRODUCCIÓN

¿Qué instituciones han sido las responsables de formar a los profesores para la educación escolar indígena en nuestro país? Hasta principios del siglo XXI, la formación de docentes para la educación básica en México tuvo como principales instituciones a las escuelas normales, únicas responsables de ofrecer estudios para obtener el título de docentes y poder acceder a una plaza.[1] Éstas fueron las encargadas de lo que se ha denominado *formación inicial de maestros,* en educación básica (preescolar y primaria y, más recientemente, secundaria). No obstante, esa formación inicial, para el caso de los maestros para el medio indígena, empezó a operar a partir del año 2004 con propuestas curriculares conocidas como interculturales y bilingües, diseñadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se impulsaron en algunas escuelas normales.

De acuerdo con el Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de 1978, ésta desarrolló programas para la *formación de docentes en servicio*, es decir, propuestas curriculares que *no* han sido diseñadas para lo que se reconoce como formación inicial de docentes. En este sentido, los programas de formación de profesionales para la educación indígena impartidos por la UPN, desde la década de los años ochenta, han posibilitado la profesionalización de sectores de las comunidades indígenas del país que trabajan en distintos niveles y proyectos del sistema y del campo educativo.

* El texto se deriva del proyecto de investigación con apoyo de Conacyt: Formación de docentes para una educación intercultural del siglo XXI (en proceso).
** Profesora investigadora en la UPN Ajusco adscrita al Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad.
[1] Nos referimos a las escuelas normales públicas, pues los egresados de las escuelas particulares tienen otros recorridos.

No obstante, el hecho de que algunos egresados se incorporen al servicio docente, responde a una desigual conformación del sistema educativo que en educación indígena estuvo marcada durante décadas por la contratación de jóvenes indígenas sin formación inicial, habilitados como docentes a partir de un curso de inducción a la docencia bajo las políticas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP.

A partir de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (SEP, 2008), la reciente reforma educativa (Presidencia de la República, 2012) y el Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), se abrió la posibilidad de ingreso a la docencia a profesionistas no egresados de normales y la obtención de plazas docentes por medio de concursos de oposición.[2]

Con esta última reforma centrada en la evaluación de los docentes, asistimos a un cambio estructural que busca "legitimar" la profesión docente a través de esta estrategia y no por medio de las instituciones de formación del profesorado y sus programas nacionales. Hablamos pues de un deslizamiento en la legitimidad de las instituciones formadoras a instancias supraevaluadoras del sistema y, al mismo tiempo, externas.

Estos procesos de transformación en los que intervienen diferentes actores, instituciones y dinámicas locales (según las condiciones presentes en los contextos estatales), también están incidiendo en el otro proceso que configuró lo que ha sido y es la formación de docentes para la educación indígena.

En este texto presentaremos algunas reflexiones derivadas de un proyecto de investigación que desarrollamos, referido a la formación de docentes para una educación intercultural del siglo XXI.

Con la última reforma educativa centrada en la evaluación de los profesores, asistimos a un cambio estructural que busca "legitimar" la profesión docente a través de estrategias de evaluación, y no por medio de las instituciones de formación del profesorado y sus programas nacionales. La formación de docentes para la educación indígena tiene una historia diferente a la formación inicial del resto del magisterio. En el panorama educativo actual, los desiguales procesos para la docencia indígena mantienen rasgos de una situación histórica de inequidad que obligan a la reflexión.
Palabras clave: formación de docentes, formación inicial, instituciones formadoras, docentes de educación indígena, interculturalidad.

With the latest education reform focused on the evaluation of teachers, we are witnessing a structural change that seeks to "legitimize" the teaching profession through assessment strategies and not through the institutions of teacher education and their national programs. Teacher training for indigenous education has a different history from initial training of other teachers. In the current educational landscape, unequal processes for indigenous teaching bear traces of a historical inequity that requires reflection.

[2] En los primeros concursos de ingreso, los aspirantes a una plaza docente eran prioritariamente egresados de escuelas normales, pero poco a poco se fue abriendo el perfil de los candidatos y, a partir del año 2016, los normalistas y egresados de otras instituciones de educación superior concursarán en igualdad de circunstancias.

ALGUNOS ANTECEDENTES DE LAS PROPUESTAS QUE HOY CONOCEMOS BAJO EL NOMBRE DE *FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS*

Los caminos que tomó la denominada *formación de docentes indígenas,* son resultado de procesos diferentes de los que tuvo la formación docente no pensada para indígenas. Estas rutas no sólo están marcadas por condiciones materiales y pedagógicas distintas, sino también porque desde el inicio de la concepción sobre quiénes son los ciudadanos de los países de la región, los indígenas formaron parte de un segmento al que había que "atender" por sus características culturales y lingüísticas y no como sujetos y comunidades de derechos (Gigante y Couder, 2015).

La preocupación por contar con docentes y profesionales indígenas para la educación de los niños y jóvenes, ha sido un reclamo de los pueblos indígenas y sus organizaciones, y esas demandas dieron pauta a la creación de diversos programas educativos.

En 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), se incorporó la figura de promotores culturales bilingües, quienes tuvieron un papel estratégico en las acciones de los Centros Coordinadores Indigenistas y en las escuelas bilingües, dependientes de dichos centros, hasta que en 1964 dio inicio el Programa Nacional de Promotores Bilingües, que tenía como tarea principal la educación indígena, y estaba orientado a capacitar a jóvenes hablantes de una lengua indígena, con estudios básicos –en ese entonces preferentemente primaria concluida–, dispuestos a trabajar en las escuelas bilingües y vivir en las comunidades (Rebolledo, 2014; Martínez C., 2011). Durante sus primeros años, este programa dependió del INI y tuvo entre sus logros la creación de plazas de maestros indígenas en 1975, para aquellos promotores que cumplían con el mismo requisito que el resto del magisterio: normal básica después de la secundaria. En 1978, el programa de promotores y maestros bilingües pasó a la recién creada DGEI de la SEP. Y, a finales de los años setenta, la DGEI y la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) diseñaron la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe-Bicultural, que tuvo como referente los planes de estudio de educación normal básica (primaria) en una modalidad semiescolarizada.[3] El requisito para incorporarse a esta carrera consistía en estar frente a grupo y tener certificado de secundaria; este programa contó con pocas generaciones. En 1982, también en respuesta a las demandas de organizaciones indígenas,[4] la UPN, en acuerdo con la DGEI, diseñó la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), con el propósito de profesionalizar cuadros técnicos para el subsistema.

A partir de los años noventa, en las sedes y subsedes de la UPN en las entidades, se impulsaron las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, mejor conocidas como LEP y LEPMI, a través de las cuales se buscó profesionalizar a la ya gran cantidad de profesores indígenas que se encontraban frente a grupo en escuelas de la DGEI, y no contaban con preparación ni certificación para ello. Aun con el impulso de estos programas, y los de Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar con enfoque Intercultural Bilingüe que funcionan en algunas escuelas normales, de un total de 54 487 docentes de educación preescolar y primaria indígenas (INEE, 2015, p. 25), se estima que cerca de 30% todavía no cuenta con estudios formales y certificados por alguna institución de educación superior (y no sólo las destinadas a la profesionalización indígena).

No obstante, y si bien las propuestas tienen diseños curriculares diferentes para la profesionalización de docentes para el medio indígena, lo que ha sido una constante a la hora de definir estrategias de incorporación al servicio y formación docente, ha tenido

[3] La carrera a la que se alude era la de Profesor de Educación Primaria, Plan 1975.

[4] Destaca particularmente en estos años la ANPIBAC (Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, AC).

pocas variaciones: contratación de jóvenes hablantes de una lengua indígena (preferentemente) con el nivel de bachillerato, dispuestos a seguir estudiando para completar su formación y con la posibilidad de incorporarse a comunidades indígenas alejadas.

LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES Y DOCENTES PARA EL MEDIO INDÍGENA EN MÉXICO

Nos referiremos a los programas LEI y LEP y LEPMI que se imparten en la UPN Ajusco y algunas unidades y subsedes, y de las licenciaturas de Primaria y Preescolar con enfoque Intercultural Bilingüe en algunas escuelas normales.

La Licenciatura en Educación Indígena

Este programa se creó en 1982 y representa uno de los primeros en la región latinoamericana para la formación de profesionales de la educación indígena. Surge en la Unidad Ajusco de la UPN, en la Ciudad de México, con una modalidad escolarizada; su objetivo principal era profesionalizar a directivos y docentes de educación indígena que estaban frente a grupo. Las primeras generaciones estuvieron en su mayoría conformadas por directores, supervisores y docentes sin estudios de licenciatura, a quienes la DGEI comisionaba con el pago de sus salarios para que estudiaran durante cuatro años.

La LEI ha cambiado con el paso del tiempo. Hasta 1996 la convocatoria para estudiar fue suscrita por la UPN-DGEI y, como ya se señaló, todos los estudiantes eran maestros o directivos de educación indígena con una beca-comisión que les permitía sostener su estancia en la Ciudad de México. En la actualidad, después del cambio de tres planes de estudio[5] –a diferencia de las primeras generaciones conformadas por profesores con varios años de experiencia docente en educación indígena, en su mayoría varones mayores de 30 años de edad y con diferentes niveles de participación y de liderazgo comunitario, que buscaban un título para profesionalizarse y ascender en el escalafón y obtener mejores prestaciones–, los estudiantes de la LEI tienen otro perfil. A excepción del estado de Oaxaca, de donde provienen varios estudiantes que son maestros, la mayoría de los alumnos de la LEI son jóvenes con estudios de bachillerato que buscan un espacio en el ámbito de la educación superior, apoyados, muchos de ellos, económicamente por sus familias y sin experiencia docente (Czarny, 2015). Otros, para poder sostener su estancia en la Ciudad de México y concluir sus estudios, se incorporan al mercado laboral, principalmente, en el sector de servicios.

Los egresados de la LEI han sido piezas clave en la conformación de las instancias de planeación educativa y en la formación de docentes indígenas en sus entidades, particularmente en la educación normal, en las LEP y LEPMI, que se han ofrecido en varias unidades y subsedes de la UPN y, en la última década, en las universidades interculturales.

La LEI no es un programa de formación inicial de docentes, sino de una propuesta curricular destinada a formar profesionales y técnicos de diversos campos y ámbitos de la educación indígena. Con el cambio curricular del Plan 2011, se impulsa la formación profesional en áreas como la educación bilingüe, el desarrollo comunitario y la formación docente, aspectos que orientan hacia un perfil de egreso que pretende abrir los ámbitos profesionales con la diversidad existente en la actual población indígena de nuestro país, tanto en zonas rurales y urbanas como en los distintos niveles del sistema educativo al que llegan niños, jóvenes y adultos provenientes de diferentes comunidades y pueblos indígenas. No obstante, en los últimos años, algunos de sus

[5] Plan 1982, Plan 1990 y Plan 2011.

egresados se han incorporado a grupos de educación preescolar o primaria indígenas, a través del examen de ingreso al servicio docente.

Las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI)

En 1984, mediante decreto presidencial, se dispuso el nivel de licenciatura como requisito para ser docente de educación preescolar y primaria, lo que llevó a nuevas demandas y escenarios en la formación inicial de futuros profesores y la formación de docentes en servicio, incluyendo los de educación indígena. En acuerdo con la DGEI, en 1990 la UPN inició el diseño y la operación de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI) como un programa de nivelación para docentes sin estudios de licenciatura.[6] Por más de 25 años, las LEP y LEPMI se han ofrecido en modalidad semiescolarizada, en sesiones sabatinas semanales o quincenales (sábado y domingo) a docentes de educación indígena que no cuentan con estudios de licenciatura. En sus inicios se impartieron en 23 estados del país en 35 unidades y más de 40 subsedes que se ubicaron en poblaciones con presencia indígena.

Este programa estaba previsto para tener una duración aproximada de 10 años, en tanto se consolidaban estrategias para la formación inicial –en las escuelas normales– de los futuros docentes de educación indígena. No obstante, los programas de educación normal destinados ex profeso para la formación de futuros docentes de educación indígena e intercultural, iniciaron posteriormente a las LEP y LEPMI, con un crecimiento diferencial e, incluso, inexistente en algunas entidades y con poca matrícula.

Debido a las condiciones de operación, al papel de los formadores y a circunstancias sociales y político-sindicales diferenciadas, las LEP y LEPMI han tenido un desarrollo distinto en las unidades y subsedes en las que se han ofrecido, ya que en algunas los colegios de profesores se han fortalecido a partir de su formación como formadores y el intercambio académico con otras unidades o instituciones de educación superior. En este fortalecimiento ha sido fundamental el papel y los compromisos de las autoridades educativas estatales.

Al ser un programa orientado a la *formación de profesores de educación indígena en servicio,* las LEP y LEPMI tienen como núcleo central la experiencia docente en las aulas de preescolar y primaria indígenas. En varias entidades, estudiar estas licenciaturas fue, durante varios años, un requisito obligatorio para que los maestros obtuvieran la basificación o la permanencia en el medio educativo, cambiar de clave (de becarios a docentes con plaza inicial),[7] acceder a carrera magisterial (actualmente en proceso de transformación), cambiar de adscripción o, incluso, de nivel educativo (de preescolar a primaria). En entidades como Chiapas, hasta hace unos años, bastaba con tener el certificado de bachillerato y demostrar dominio de una lengua indígena para ingresar al servicio docente en educación indígena.

Bajo estas circunstancias, las LEP y LEPMI han tenido una matrícula histórica de 35 000 estudiantes en 25 años. De acuerdo con las estadísticas nacionales de la UPN (2014), en este programa se encuentran inscritos actualmente más de 10 000 estudiantes. Y, aunque en los últimos años la matrícula tiende a disminuir, un programa con tantos estudiantes permite reconocer las condiciones precarias de muchos jóvenes indígenas que están impedidos para realizar estudios superiores de manera escolarizada en

[6] Nivelar se entiende como la acción destinada a ofrecer estudios profesionales del nivel requerido, en este caso licenciatura, a los docentes en servicio que no cuentan con estos.

[7] En la mayoría de las entidades federativas los profesores de educación indígena fueron incorporados sin estudios de licenciatura; por esta razón fueron contratados como becarios con un salario significativamente menor a la plaza inicial. Si se titulan en la LEP y la LEPMI, pueden basificarse y obtener seguridad y prestaciones en su trabajo.

normales u otras instituciones de educación superior. Asimismo, da cuenta de la vigencia, a pesar de la actual reforma educativa, de estrategias alternas para ingresar al magisterio.

En la actualidad, las LEP y LEPMI se ofrecen en 17 entidades y desde su creación han cambiado muchos aspectos, principalmente, el perfil de sus estudiantes, pues en las primeras generaciones, todos los que ingresaban eran maestros frente a grupo de educación preescolar o primaria indígena, y nueve de cada 10 alumnos tenían estudios de normal básica (Salinas, 2011). Actualmente, dada la posibilidad de acceder a un trabajo con beneficios sociales y económicos como lo es una plaza docente, y por acuerdos entre autoridades educativas y sindicales, ingresan a estudiar a las LEP y LEPMI jóvenes indígenas sin experiencia docente, la gran mayoría con bachillerato o estudios universitarios, incluso con posgrado.

En cuanto a hablar una lengua indígena, se aprecia una mayor valoración de las mismas por parte de los jóvenes estudiantes, pero esto no coincide siempre con sus habilidades para hablarla y leerla. Asimismo, la falta de experiencia frente a grupo como docentes, modifica radicalmente el sentido de la formación de las LEP y LEPMI, centrada en la experiencia de estar frente a un grupo de niños de comunidades y pueblos indígenas.[8]

Las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria con enfoque Intercultural, Plan 2004 y Plan 2012 en las escuelas normales

Con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001, cobró particular relevancia la formación inicial de docentes para la educación intercultural bilingüe en las escuelas normales. El primer plan oficial se creó en 2004 bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y la CGEIB y ante la presión de algunas escuelas normales que ofrecían programas sin reconocimiento oficial. Así surgió la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural y Bilingüe, que después tuvo su contraparte en Educación Preescolar. En esta propuesta se acordó mantener la currícula de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997, que operaba en las escuelas normales en todo el país, y sólo se agregaron espacios curriculares específicos definidos por un campo denominado Lengua y Cultura. En las escuelas normales que desarrollaron estas propuestas, el Plan de Estudios 1997 y el Plan de Estudios 1999, se transversalizó cada uno de estos planes bajo un enfoque intercultural. Es decir, los futuros maestros que se formaron en estas propuestas para la educación indígena en preescolar y primaria, estudiaron el currículum común que tenían las escuelas normales para los docentes que trabajarían en el sistema general –no indígena–, pero bajo un enfoque intercultural. Además, en estos programas se incluyeron espacios específicos de Lengua y Cultura, a través de los que se buscó brindar una formación pertinente para ser profesor en escuelas de educación indígena. Estas licenciaturas se ofrecen principalmente a jóvenes que se autodefinían como indígenas, aunque también se encuentran inscritos, en menor medida, estudiantes no indígenas en 16 escuelas normales del país que han ofrecido estos programas.

Estas primeras propuestas de formación en escuelas normales, que contemplaron la diversidad cultural y lingüística, enfrentaron muchas de las dificultades que en su momento tuvieron que asumir, por ejemplo, las LEP y LEPMI. Nos referimos con ello al perfil de los formadores de docentes que, en este caso, tendrían que atender cursos como los de Lengua y Cultura, considerando que en cada escuela normal, y de acuerdo con la entidad donde se encontraban, la diversidad sociocultural y lingüística implicó diversos retos. Respecto a estos procesos, cuyo propósito es apuntalar la figura de los formadores de docentes, que requirieron de esfuerzo y apoyos diversos –tanto de la federación,

[8] La propuesta curricular se ha actualizado periódicamente y cuenta con materiales de estudio para los estudiantes-maestros.

las autoridades locales y distintas instituciones–, no se ha indagado a profundidad. En este sentido, los modos en que cada escuela normal resolvió qué y cómo se desarrollarían los espacios curriculares definidos bajo Lengua y Cultura, es diverso y con alcances de distintos tipos.

En 2012, tuvo lugar un cambio en los planes de estudio para las escuelas normales, en las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar, y en estas mismas con enfoque Intercultural y Bilingüe. De este último cambio curricular se sabe muy poco y son sólo tres generaciones las que han transitado por esta propuesta. De hecho, con la última reforma educativa suscrita a la fecha, se prevé también un nuevo cambio curricular para la educación normal.

La formación inicial de docentes para la educación indígena que ocurre en las escuelas normales, es un tema en discusión y debate. No podemos en este texto dar espacio para mostrar las desiguales condiciones estructurales que presentan las distintas escuelas normales del país. Además, si agregamos la inequidad que sigue prevaleciendo en las condiciones de operación de las escuelas de preescolar y primaria indígena, las dificultades de los niños para asistir a clases, la inseguridad que se ha incrementado en los pueblos y comunidades indígenas, estamos ante un panorama desalentador.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS: ENTRE LA DESIGUALDAD Y LA EQUIPARACIÓN

Tratar de definir quiénes son los docentes de educación indígena en la actualidad, es una tarea pendiente en el campo de la investigación. Los datos que señala el INEE (2015), se refieren principalmente al nivel de formación que tienen los docentes que están frente a grupo en el ámbito de la educación preescolar y primaría indígena.

No obstante, lo que sabemos de las juventudes indígenas que buscan ingresar a programas de educación superior diversos y que por distintas razones acceden, en muchos casos, al trabajo como docentes, es un tema que vale la pena atender con seriedad. No sólo por el poco conocimiento que hay al respecto, sino porque a partir de la misma definición de "indígena" se encubren realidades socioculturales diversas que atañen múltiples dinámicas comunitarias, regionales y transnacionales.

Es un hecho que el camino recorrido para quienes han conformado el campo que hoy se denomina *formación de docentes para el medio indígena,* ha sido diferente y desigual al que transitó el sector no indígena. En este texto no hemos entrado al debate sobre los enfoques utilizados para la educación indígena en los últimos 40 años, conocidos como bilingüe e intercultural o intercultural y bilingüe. No obstante, sólo señalaremos que la forma como el sistema educativo en México ha incorporado la perspectiva intercultural, mantiene una dimensión en la que esta propuesta se realiza "para" los indígenas; es decir, el componente étnico bajo el concepto indígena, es el que ha definido y orientado a quiénes debe atender la educación para la diversidad y, en particular, la educación intercultural. Indudablemente ello también ha determinado con distintas perspectivas, los programas y propuestas de formación y acreditación de los docentes indígenas.

Con los actuales escenarios planteados por la reforma educativa para la formación de docentes, su ingreso y permanencia en el servicio, nos preguntamos: ¿se puede evaluar –como lo pretende hacer la última reforma educativa bajo la Ley del Servicio Profesional Docente– a los maestros indígenas de la misma manera que se evalúa a los no indígenas?, ¿qué aspectos podrían ser comunes y qué otros no para estas evaluaciones? ¿Es suficiente evaluar el dominio de la lengua indígena para garantizar la pertinencia pedagógica del trabajo docente?

Entre las preguntas que tienen los docentes de educación indígena frente a los exámenes de evaluación que les acreditarán o no su profesionalidad, se

encuentran el reconocimiento de las condiciones en que desempeñan su trabajo docente en el medio indígena: los contextos multilingües donde laboran, una organización escolar en la cual dos de cada tres escuelas indígenas son multigrado, además de los procesos formativos diferenciales que han atravesado los docentes de preescolar o primaria de educación indígena.

Por otra parte, y frente a las actuales pretensiones de "legitimar" vía evaluación externa a la profesión docente y no por medio de las instituciones y procesos de formación, ¿qué implica este desplazamiento hacia otras instancias como el examen de evaluación docente?, ¿estos cambios garantizan lo que las comunidades, en este caso indígenas, demandan para la educación de los niños?, ¿será que cualquier institución podrá preparar a los futuros maestros, aunque no tengan criterios definidos, sino una formación técnica para aprobar los exámenes?

Estas preguntas nos hacen recapitular y pensar sobre los cambios estructurales de lo que ha sido, hasta finales del siglo xx, la formación de docentes en México, campo en el cual, el maestro pareciera verse como el único *agente de cambio* y más para el caso de las comunidades rurales e indígenas. En esa imagen, el hecho de hablar una lengua indígena y pertenecer y vivir en una comunidad, han sido rasgos inquebrantables.

Hoy, los cambios en las juventudes y las mismas comunidades indígenas –debido a la migración, la violencia de todo tipo y otros factores– nos obligan a preguntarnos qué maestro (s) para qué comunidad (es) indígena (s).

Tiempos convulsionados por reformas, cambios jurídicos, nuevas instituciones que regulan el trabajo docente a partir de la evaluación; diversos actores e instituciones que irrumpen en los escenarios educativos en donde aún no se logran construir caminos de diálogo con propuestas educativas consensadas, que recuperen la historia de la formación docente, los diversos contextos y las realidades de un país pluricultural y multilingüe.

REFERENCIAS

Czarny, G. (2015). Jóvenes indígenas y universidades convencionales. En E. Díaz Couder, E. Gigante y G. Ornelas (coords.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 135-156). México: UPN.

DOF (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de *http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843* el 13 de agosto de 2015.

Gigante, E. y Díaz Couder, E. (2015). Educación y diversidad: concepciones, políticas y prácticas. En E. Díaz Couder, E. Gigante y G. Ornelas (coords.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 77-102). México: UPN.

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado de *http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf* el 17 de abril de 2015.

INEGI (2011). Principales resultados del censo de población y vivienda 2010. Recuperado de *http://www.INEGI.gob.mx/prod_serv/contenidos/español/bvinegi/productos/censos/población/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultados.pdf* el 30 de agosto de 2015.

Martínez, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles educativos,* XXXIII, 250-261.

Presidencia de la República (2012). Reforma educativa para transformar a México. Recuperado de *http://www.presidencia.gob.mx/wp-content/uploads/2012/12/Reforma-Educativa.pdf* el 13 de agosto de 2015.

Rebolledo, N. (coord.) (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores.* México: UPN.

Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena. Un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria* (Tesis de Maestría en Antropología Social). México: ENAH.

SEP (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Recuperado de *http://www.sep.gob.mx/es/sep1/alianzaporlacalidaddelaeducacion* el 13 de agosto de 2015.

Diversas vías comunicativas para acercarnos a los niños: la imagen, el juego y sus voces

*Alba Liliana Amaro García**
lilycora@yahoo.com.mx

PREÁMBULO

El trabajo que a continuación comparto con todos aquellos actores dedicados e interesados en la educación (niños, adolescentes, maestros, investigadores, funcionarios, padres, profesionales de las ciencias sociales y comunidades indígenas, en especial), es el resultado de una búsqueda de distintas vías de comunicación que nos acerquen al gran potencial que tienen los niños, y sobre todo a su mundo, a sus necesidades, sus aspiraciones y a sus sueños, porque son ellos los autores de este texto. Son ellos quienes expresaron, desde sus espacios comunitarios, desde sus escuelas; quienes participaron en los talleres desde sus territorios culturales y mostraron el conocimiento adquirido en su familia, comunidad y escuela; dando cuenta de su identidad, de la importancia de valorar sus prácticas culturales y sus niveles de participación en las mismas.

Este trabajo se estructura y se presenta como una posibilidad de poder escuchar la voz de los niños, específicamente de los pueblos indígenas, y sean ellos quienes demuestren y guíen el camino para crear y diseñar estrategias que posibiliten una educación de calidad y con pertinencia cultural.

Con este trabajo se busca ofrecer también un camino metodológico sencillo y muy humano que permita adentrarse al mundo infantil, al mundo de los niños que en ocasiones parece olvidarse. Estando segura de que es responsabilidad de todos cuantos estamos involucrados en el ámbito de la educación conocer y volver en retrospectiva a las experiencias que nos marcaron cuando niños, especialmente en la escuela, para tomar en cuenta su palabra y entonces sólo así responder a sus expectativas. Cabe mencionar que son muchas las ideas y las formas de trabajo las que se encontrarán en este texto, con la única posibilidad de construir vías comunicativas

* Antropóloga por la UAM-I y CIESAS. Ha trabajado con grupos indígenas de Oaxaca, Guerrero, Nayarit, Chihuahua, Querétaro y el Estado de México, particularmente con población infantil. Actualmente es profesora-investigadora en la UPN Ajusco.

que guíen en la construcción de estrategias didácticas e incluso currículos acordes a sus contextos culturales y multiculturales. Y al ser una propuesta metodológica viva, dinámica, colorida, horizontal y lúdica, cualquier actor en cualquier contexto puede echar mano de ella para adentrarse al mundo de los otros, a su propio mundo, incluso, a redescubrirse. A volver a desarrollar la *capacidad de asombro* y, sobre todo, para adentrarse nuevamente a un mundo ya conocido, pero a veces olvidado: el mundo de los niños.

Ello posibilita una comunicación que se vuelve real y horizontal, y la voz de los niños se escucha fresca y espontánea. Con ello se logra una aproximación holística respecto a la cultura y, por supuesto, respecto a la educación.

Los dibujos que ellos mismos realizan y de los cuales son los creadores, así como las fotografías, se comparten y comentan, y la necesidad de presentar lo propio, lo creado, se revitaliza y se potencia con cada acto afectivo de comunicación.

De esta forma, se logra un real acercamiento a sus miradas, sus expectativas, sus experiencias, sus sueños, anhelos y expectativas de futuro. Así, esta perspectiva sobre la antropología visual o etnografía visual, logra crear el diálogo entre los niños que son quienes "nos hablan" sobre sus culturas, sobre su educación, y es el investigador quien diseña el andamiaje que permitirá objetivar y hacer un primer intento de interpretación y sistematización de sus representaciones sociales y de lo que para los mismos niños tiene significado en sus vidas. De esta forma, esta metodología evocativa e interactiva permite desplegar la creatividad de los niños pertenecientes a culturas distintas entre sí y la del docente-investigador, para expresar sus representaciones a partir de sus propias lógicas y experiencias.

EL ENFOQUE METODOLÓGICO

Los elementos o aspectos principales de los que emergió la propuesta metodológica, así como las perspectivas que guiaron el diseño de la misma, y que por supuesto favorece la implementación, el vínculo comunicativo intercultural hasta el análisis mismo, fueron:

Uno de los mayores desafíos en lo que concierne a realizar trabajos colaborativos con niños, es lograr su libre expresión; y si la finalidad es acercarnos para "conocer" y "comprender" su realidad, sus opiniones, sus expectativas y sus sueños, una de las vías que ha favorecido aproximarnos a sus voces es la que tiene que ver con las representaciones sociales a través de diversos medios, por ejemplo: el juego, el dibujo y la fotografía.
Palabras clave: comunicación, niños, pueblos indígenas, imagen, juego.

One of the biggest challenges with respect to collaborative work with children is to achieve their free expression; and if the aim is to approach, "know" and "understand" their reality, their opinions, their hopes and dreams, one of the ways that favored to get closer to their voices is the one that has to do with social representations through various means, for example, through play, drawing and photography, through and in connection with the recovery of their narratives, and a contextualized interpretation which regains their own voices.

- La parte del dinamismo para llevar a cabo las actividades.
- El esfuerzo para lograr sintetizar en frases breves lo que representa o lo que encierra toda una trama de experiencias, vivencias y expectativas para cada niño.
- La importancia de que los niños se "vean", que "miren", que se "reconozcan" como sujetos en el proceso de construcción del conocimiento.

Cabe precisar que el hecho de partir de la etnografía visual posibilita que las imágenes producidas brindarán información sociocultural y contextual, pues:

> La concepción de la imagen fotográfica en el marco de un contexto culturalmente pertinente requiere del conocimiento amplio y profundo del motivo que hay que fotografiar y el conocimiento de su contexto social, cultural o histórico. Pero también representa la visión del mundo de quien la crea [...] La ventaja al observar e interpretar las presentes fotografías es que los temas representados se dan a partir de condiciones de producción específicas, lo cual significa que están contextualizados a partir del momento histórico y social en que fueron registradas (Amaro, 2007, pp. 47-53).

¿Por qué pensar en una nueva forma metodológica de acercarnos a los niños desde las representaciones socialesa partir de una perspectiva antropológica? En general, como lo han afirmado autores como José Luis Ramos (1997), Rossana Podestá (2011), María Bertely (1991) y Alba Amaro (2007), hay muy pocos trabajos en los que la población infantil representa el centro de interés, y menos aún existen propuestas metodológicas para recuperar y partir de la propia perspectiva de dicha población.

Es así como se busca otro camino metodológico que nos acerque a sus propias representaciones del mundo, tal como lo conciben, lo viven y experimentan, y así intentar develar las categorías centrales, necesidades, demandas, opiniones y lógicas de la población infantil que es lo emergente a conocer. Sobre todo, si de verdad se intenta reorientar la educación que reciben los niños de los pueblos indígenas o de cualquier otro contexto bajo una lógica de pertinencia cultural y equidad. Reconozco las limitaciones de la propuesta metodológica, pues es imposible llegar a conocer a una cultura *del todo*; sin embargo, en esta propuesta hay aspectos valiosos que permiten una horizontalidad y un intento mucho más visible de que se logre el entendimiento entre las distintas miradas, que en otros caminos metodológicos, logrando recuperar las propias voces de los niños con respecto a sus propias representaciones de cómo ven su contexto inmediato, lo que quieren o esperan recibir, pasando por narrar aspectos que van desde la interacción humana hasta las formas en que se les enseña. Desde este enfoque, los niños, creadores-autores de sus propias representaciones, contarán con distintas vías para expresar con toda libertad sus opiniones: la escritura en sus propias lenguas indígenas si fuese el caso, la oralidad, la corporeidad, el dibujo, la fotografía y el juego. Y cada niño encontrará una vía distinta para expresar sus opiniones, pues no todos los temas pueden expresarse por el mismo medio y de la misma forma. Así, el estudio de las representaciones sociales permitirá acercarnos al complejo mundo de lo étnico y de la visión del mundo de la infancia.

Cabe señalar que la propuesta se basó ampliamente en el paradigma de las representaciones sociales, recuperada de Rossana Podestá (2011), quien es de las pocas estudiosas de este tema y, específicamente, con población infantil, así como en la propuesta metodológica de Alba Amaro (1997, 2007), quien articula el uso de la etnografía visual, como lo es la fotografía, con las cuestiones lúdicas con población infantil, vinculadas al método de talleres en las propias comunidades o escuelas en donde se da la posibilidad de que los niños se expresen libremente a partir de varias dinámicas.

Este trabajo nos remite a la construcción de un texto como el cimiento para acercarnos a dicha población, pero

a partir de los dibujos y las narrativas que los propios niños escriben, con fotografías tomadas y descritas por ellos, y las reacciones y comentarios que despierten las distintas actividades lúdicas. De tal suerte que cada pregunta, duda o la finalidad del docente o interesado, puede ser respondida de distintas maneras, según lo elijan ellos mismos. La idea es hacer una interpretación de las necesidades de los mismos infantes, pero no por encima de su palabra, y menos aún formular categorías académicas ya existentes porque considero que volveríamos a caer en trasladar sus opiniones y demandas a lo que los adultos o estudiosos del tema hemos construido.

¿CUÁL ES EL RETO DE ACERCARNOS A LA PROPIA LÓGICA DE PENSAMIENTO DE LOS NIÑOS?

Es importante subrayar que la propuesta metodológica fue construida partiendo y priorizando el papel protagónico de los niños, pues son ellos quienes dan sentido a la construcción de lo que se pretende buscar, ya sean estrategias didácticas o sencillamente conocer sus necesidades, sus opiniones, expectativas y, con ello, lograr crear un puente comunicativo que nos permita acercarnos realmente a su mundo.

Autora: Mónica, 7 años. "Mis compañeras". Realizada en la zona de columpios de la escuela primaria en Mesa Blanca, Ciudad Madera, Chihuahua. 2 de junio 2014.

¿Cómo involucrarlos, desde el principio, en actividades que los atrape?, fue así como se pensó en la estrategia comunicativa real: ¿Qué es lo que más me gusta de mi pueblo y cómo me gustaría que el docente lo usara en clase para lo que nos enseña? Es sólo un ejemplo de las preguntas generadoras que podrían disparar información y acercarnos a los niños ya con el objeto de representación social de la educación, por ejemplo. Esta primera dinámica en la que les pedimos a los infantes que dibujen y escriban o expliquen lo que se les pide, se construyó pensando en ubicar a los pequeños en su tiempo, en su espacio y, sobre todo, desde su propia cultura.

Es importante que el docente o la persona que lleve a cabo la actividad, contextualice no necesariamente el sentido de las preguntas, sino la forma de preguntar, con el fin de lograr un lenguaje mucho más sencillo y accesible que pueda permitir la interlocución con los niños.

Así, con cada pregunta generadora evocamos el diálogo, mismo que al principio se puede iniciar con juegos y dibujos para luego ampliarse a otros medios comunicativos. Con esta entrada, se da a los niños la posibilidad de interactuar entre ellos y con quien busque acercarse a ellos, y a partir de una situación comunicativa real: hablar de lo que les agrada de sus comunidades o pueblos, y de lo que les gustaría que se viera en la escuela. El docente o quien lleve a cabo estas formas o vías comunicativas, es detonador-espectador, tal como le denomina Rossana Podestá (2011), de los temas y la forma que los niños escojan para estructurar y continuar el diálogo. Privilegiando por igual su palabra. De esta forma se da cabida a la convivencia discursiva, a la autoría plural de cada niño, y a la comunicación intercultural: la del adulto y la de los niños.

De esta forma daremos paso a sus voces desde su originalidad, sin adecuarse a palabras ya hechas y escritas. Reconociendo por supuesto nuestra labor en un esfuerzo de interpretar en un segundo plano su propio discurso, pero más desde un sentido explicativo, no desdibujando su propia voz.

El reto también consiste en cómo considerar e interpretar, e incluso presentar en general las expresiones que digan los niños, los dibujos que realicen y las fotografías que tomen. No es posible que se descontextualicen los dibujos o las fotos captadas por ellos mismos de sus voces o sus narrativas y se presenten aislados, así que cada imagen irá acompañada de su sentido explicativo, desde sus voces, e incluso su escritura. Se incluye una breve contextualización respecto a la realidad de cada comunidad o pueblo. Y como los niños sabrán que aparecerán sus imágenes junto con su palabra, ello propicia una mayor responsabilidad en la ejecución de las distintas actividades. Eso entusiasma a los niños: "los otros niños me van a ver y a leer, entonces lo haré con más cuidado".

LA IMPORTANCIA DEL USO DEL LENGUAJE: LAS PREGUNTAS GENERADORAS

El docente o quien lleve a cabo esta propuesta debe generar desde un inicio la pregunta o preguntas que se realizarán y las actividades que se llevarán a cabo según sean sus objetivos, y éstas deben contener un lenguaje accesible para ellos, atractivo, y que pueda incluso transmitirse, aun en diferentes contextos lingüísticos de manera eficaz.

El lenguaje es el recurso primordial para comunicarse con los demás, así mismo, adquirir el lenguaje implica obtener tanto los elementos que lo constituyen como los mecanismos para usarlo. El lenguaje se convierte para el niño en un instrumento, por un lado, de conocimiento de su mundo y de regulación de su comportamiento; por otro, de comunicación de primer orden con las demás personas.

Desde pequeños, tanto en el hogar como en la escuela, comienza el proceso por medio del cual aprendemos el lenguaje. Existen varias teorías que sostienen las predisposiciones que tiene el ser humano para aprender el lenguaje; sin embargo, su acceso depende de una adecuada estimulación mediante un aprendizaje conducido y guiado, lo cual propiciará, desde la infancia, una inserción muy positiva en la cultura y la lengua de su entorno más cercano.

El método y el proceso de enseñanza del lenguaje son fundamentales para que el aprendizaje sea el más óptimo posible. Asimismo, la vida cotidiana permite reforzar dicho proceso, es en el día a día, en el aula y en la casa, lo que les permite a los niños comunicarse y elaborar conocimiento significativo sobre sí y sobre los demás.

De tal forma, todo el conocimiento de los niños, sin importar lo "sencillo" que pueda parecer, es comunicado a través del lenguaje que posee, mediante las palabras que ha adquirido (dependiendo, evidentemente, de la edad, el nivel de desarrollo, la cultura y el contexto, su lengua materna), transmite sus necesidades, inquietudes, sentimientos, emociones, miedos y expectativas.

Cuando el objetivo es *comprender* cómo ve su mundo, no sólo es importante una escucha atenta, también es importante contar con técnicas específicas para ello, por ejemplo, en primer lugar, deben ser tratados como sujetos, es decir, como capaces de acción social y explicación de la misma.

En segundo lugar, no podemos acercarnos a ellos ni con nuestras palabras de adultos ni, mucho menos, con categorías conceptuales o teóricas. Por esta razón, las preguntas generadoras y las interacciones que se creen, deben pensarse y planearse a partir del uso del lenguaje de los niños.

En ese mismo sentido, se encuentra la utilización del dibujo y la fotografía. Se busca que sean un medio mediante el cual los niños pudieran expresar en su propio lenguaje sus ideas.

Dicho esto, debemos señalar que la primera consideración al respecto en la elaboración de las preguntas y actividades, es la redacción de las preguntas en un lenguaje

que sea amigable con los niños, que considere el nivel de desarrollo cognitivo en el que se encuentran según su edad, su contexto y sus intereses.

De este modo, es importante recalcar que no se trata únicamente de "simplificar" el lenguaje, sino que se trata de traducir el sentido de cada pregunta al estilo comunicativo que los niños tengan de acuerdo con la etapa de desarrollo en que se encuentran y, así mismo, en su lenguaje, se crearán las categorías o los temas que buscamos propiciar.

Esto nos permite motivar interacciones comunicativas respetuosas con los niños y obtener información valiosa sobre sus opiniones, deseos, sueños, gustos e intereses. Por otro lado, los docentes o facilitadores deberán realizar la titánica tarea de trasladar las preguntas generadoras, redactadas en español, si es que fuese el caso, a sus lenguas y contextos propios. Con esto, se puede asegurar que, por un lado, el sentido de las preguntas se comprenda perfectamente; y, por otro, su escritura pueda ser modificada para que responda a contextos específicos.

LA IMPORTANCIA DE LO VISUAL, LAS POSIBILIDADES COMUNICATIVAS COMO EL DIBUJO, LA FOTOGRAFÍA Y EL JUEGO

"Dar la palabra a los niños, en sentido amplio, requiere entrar en terrenos que no sólo son verbales (orales y escritos)" (Podestá, 2011, p. 17). Y con el uso del dibujo, la fotografía y el juego estoy segura de que podríamos ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas. Y así fue, en la puesta en marcha de esta propuesta metodológica, la mayoría de los niños se sintieron a gusto y demostraron sus destrezas y preferencias comunicativas. Nosotros, por otro lado, tendremos la posibilidad de entrecruzar los discursos, ver lo que sistemáticamente es una constante y también percatarnos de las particularidades o ausencias. Entender lo que privilegian desde su visión del mundo, de su comunidad o pueblo, e incluso familia y de su escuela, y así dar cabida a sus necesidades y reorientar nuestros lazos comunicativos con ellos.

De esta forma, como ya se dijo con anterioridad, el punto central de la metodología propuesta es desplazar el rol del docente-investigador (adulto) y colocar en el centro de la escena a los niños.

La imagen ha desbordado los límites de la palabra escrita y se ha convertido en una forma específica de comunicación. Actualmente la imagen domina en la cultura. Las nuevas generaciones están acostumbradas a contemplar muchas imágenes, pero en ocasiones no las asimilan. Los avances tecnológicos no se pueden parar, y en esta evolución se hace necesaria la individualización de las técnicas audiovisuales, la conjugación de medios de comunicación de masas con otros más flexibles, lo cual nos está llevando a la necesidad de una colaboración más estrecha entre educación y medios de comunicación (Maite Pró, 2003).

La imagen constituye un medio de expresión para el hombre. Un medio por el que recibe innumerables comunicaciones y a través del cual puede expresarse con eficacia. Ya Pestalozzi, a principios del siglo XIX aportó una serie de mapas y diversa iconografía en un esfuerzo por conseguir una mayor eficacia en la transmisión educativa. Por ello, son los mismos niños y adolescentes quienes crearon sus propios dibujos.

Hoy tenemos dos escuelas: la del libro (institucional y prescriptiva) y la de la imagen (enseñanza no formal). Es necesario romper esta dicotomía para conseguir un acercamiento a la realidad que vive el niño. Los dibujos, por su parte, permiten mirar desde su propia perspectiva lo que es significativo y que los representa culturalmente.

¿POR QUÉ EL USO DE LA FOTOGRAFÍA?

Mucho se ha dicho acerca de las múltiples relaciones entre el documento fotográfico y la complejidad de informaciones del mundo visual que en él se encuentran inscriptas (conjunto de caracteres grabados) y circunscritas (acción y efecto de circunscribirse). El uso de

la fotografía para el desarrollo de este proyecto será muy necesario ya que, como afirma Kossoy (2001) en su libro *Fotografía e Historia*, toda fotografía es un residuo del pasado, una fuente histórica abierta a múltiples significaciones.

Se ha dicho que la fotografía no reconstituye los hechos del pasado, pues apenas congela, en los límites planos de una imagen, fragmentos desconectados de un instante de la vida de las personas, de las cosas, de la naturaleza y del paisaje. Sin embargo, en este caso, la interpretación iconológica se hace desde un abordaje sociocultural, vinculado a la explicitación que posibilita una imagen supuestamente dada, plana y congelada (Amaro, 2007).

Sin duda alguna, la fotografía es un documento visual intrigante, cuyo contenido es al mismo tiempo revelador de informaciones y detonador de emociones. Segunda vida perenne e inmóvil, preservando la imagen-miniatura de su referente; reflejos de existencias/ocurrencias, conservados congelados por el registro fotográfico. Contenidos que despiertan sentimientos profundos de afecto, odio y nostalgia en algunos; y exclusivamente medios de conocimiento e información para otros que los observan libres de pasiones, estén próximos o apartados del lugar y de la época en que aquellas imágenes tuvieron su origen (Kossoy, 2001, p. 23).

Así, para el presente trabajo, la fotografía provee un amplio panel de informaciones visuales para una mejor comprensión de las experiencias en la escuela y en sus contextos inmediatos de los niños en el día a día, situadas en un lugar y tiempo específicos, e interpretadas por los mismos niños. Pero no sólo las interacciones sociales son captadas, descritas e interpretadas por los infantes mediante la imagen fotográfica, sino un sinfin de aspectos; desde el reconocimiento del paisaje, las casas, los procesos que viven en sus escuelas y sus comunidades, hasta el interés por capturar en una fotografía a ciertas personas y las emociones que éstas reflejan.

Para los estudiosos de la antropología social, la historia social y otras ramas del conocimiento, las imágenes son documentos insustituibles cuyo potencial debe ser aprovechado. Sus contenidos, sin embargo, jamás deberán ser sólo entendidos como meras "ilustraciones al texto". Las fuentes fotográficas son una posibilidad de investigación y descubrimiento, que promete frutos en la medida en que se intente sistematizar sus informaciones, estableciendo metodologías adecuadas de investigación y análisis para descifrar sus contenidos y, consecuentemente, la realidad que los originó (Kossoy, 2001, pp. 26-27).

La concepción de la imagen fotográfica en el marco de un contexto culturalmente pertinente, requiere del conocimiento amplio y profundo del motivo que hay que fotografiar y el conocimiento de su contexto social, cultural o histórico (Hernández Espejo, 1998, p. 32). Por otra parte, requiere ubicar y reconocer a la fotografía como un modo material de conocimiento a partir del cual se pueden realizar registros, que, en su calidad de representación de la realidad, permiten conocerla e interpretarla innovando métodos en la investigación educativa. La búsqueda se ubica en un elemento central: el hombre y su cultura a través del espacio y el tiempo. Para quien crea, la imagen fotográfica puede ser un material de conocimiento, un instrumento que lo conduce hacia el conocimiento de la cultura tras la interpretación (Hernández Espejo, 1998, p. 32). Pero el uso de la fotografía no sólo se puede reducir a los aspectos ya mencionados, después de todo, siempre hay algo detrás de la fotografía; esto es, el contenido y la forma los define quien produce la imagen, la emotividad con la que captura un momento, la intencionalidad y las cuestiones estéticas.

Así, la idea es que según sea el tema de interés del docente, éste dirá el tema pretexto a fotografiar, y serán los mismos infantes quienes fotografíen lo que para ellos es significativo, una vez que lo hagan titularán sus fotografías y explicarán por qué es importante o prioritario para ellos. Y de esta forma, podremos acercarnos a conocer su propia mirada.

Autora: Ariana, 6 años. "Las amigas".
Realizada en la cancha de basquetbol de la escuela primaria
en Mesa Blanca, Ciudad Madera, Chihuahua.
2 de junio 2014.

EL COLOR

El uso del color en las imágenes que los mismos niños produzcan debe ser altamente cuidado y considerado, pues muestra la belleza y dignidad de los pueblos indígenas vistos a través de sus expresiones de color; de su manejo asombroso del color en cuerpos y espíritu, en su vestir y vivir, en sus adornos sofisticados y en su sencillez primaria. Mezclas que se mimetizan y contrastan con la naturaleza, con el entorno, con el ritual… en donde descubrimos honra, origen y raíz; puntos en los que nos unimos a un lenguaje universal y, al mismo tiempo, nos reconocemos. Amalgamas de agentes y colores que unen y separan, que dan nombre a culturas, cargadas de simbolismo y significación o simplemente color (Amaro, Mateo, Oliver, 2012).

El color se asocia a la luz y a sus reflejos, al blanco como fusión de todos los colores, a la vida, a lo divino, a la fertilidad; mientras que su ausencia o pérdida se asocia a lo oscuro, a la muerte, a lo seco, a las tinieblas, al inframundo. Son opuestos complementarios, mezclados, puros, cálidos o fríos, femeninos o masculinos, que a fin de cuentas representan la armonía del cosmos. El color cura, nos viste y desviste, en concreto y en abstracto, desde la pigmentación de una piel hasta el rojo primario, en el que aztecas y mayas coincidieron para colorear el este, uno de los cuatro puntos cardinales (Del Villar, 2002).

Al andar por el estrecho camino de las formas de educación que se imparten en las escuelas de los pueblos indígenas, se puede observar que no existe una pertinencia cultural adecuada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje para los sujetos.

Es importante mencionar que las prácticas comunitarias que siguen vigentes poseen un sentido profundo y que reflejan la cosmovisión de los sujetos, como las formas de pensar, comunicar, organizar y la manera de relacionarse con la naturaleza; modos de construcción del conocimiento que se objetiva en sus prácticas culturales. Las cuales deben mirarse y recuperarse para la base en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, constituyendo una gran opción pedagógica que parte de reconocer que la cultura no es un repertorio homogéneo y estático e inmodificable. Por eso, y sólo por eso, el uso del paradigma de las representaciones sociales.

Finalmente, es de vital importancia resaltar que el reconocimiento de las lógicas culturales en los pueblos indígenas en la enseñanza, tiene indudables ventajas para el aprendizaje de los niños.

De vital importancia es que el Estado cumpla con una educación culturalmente pertinente según las necesidades de las comunidades indígenas de nuestro país, ya que como se menciona en la declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los derechos de los pueblos indígenas, tienen como derecho a que la dignidad y la diversidad de sus culturas, tradiciones, historia y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información pública. A partir del sentido que se le da a cada cosa, a cada símbolo y a cada acción que se desempeña dentro de

cada contexto en que los sujetos se desenvuelven y a los que se enfrenta cada sociedad.

¿POR QUÉ EL JUEGO?

El interés de haber retomado el juego, o elementos característicos del juego durante esta propuesta, fue explorar el mundo infantil como dador de una amplia gama de experiencias, de emociones, de vastas actividades ricas y variadas, en cuanto que los niños tienen necesidad de gozar de las situaciones y del movimiento en una gran variedad de direcciones (Amaro, 1997). Además de que posibilita una forma comunicativa en la que por medio de la actividad lúdica se brinda información de los infantes respecto a cómo experimentan su educación escolar, por ejemplo.

Para abordar este trabajo, utilizamos el análisis correspondiente al juego de Johan Huizinga en su convicción de que la cultura humana brota del juego –como juego– y en él se desarrolla.

Consideramos que el juego permite el acercamiento a los niños en un primer momento, y posteriormente, brinda información en "forma de juego" sobre sus experiencias educativas y cómo miran su escuela, su familia, su pueblo y a sí mismos, tomando en cuenta el contexto social, el tiempo y el espacio.

El paradigma interpretativo es un eje de análisis para esta propuesta comunicativa, ya que considera que la cultura se crea en un proceso social, el cual posee múltiples negociaciones, entrecruzado con las interpretaciones sociales que los individuos hacen y que ocurren en situaciones locales. Dichas interpretaciones sobre la cultura están relacionadas con lo cognitivo y lo afectivo, como reflejo de los significados expresados en un lenguaje común construido a partir de cómo la gente interactúa con otros participantes en sus actividades. Además, plantea que hay significados que se relacionan con las dimensiones de lo social, político, cultural, económico, étnico, edad, género y otras características contextuales. Al mismo tiempo, ve a la sociedad en su conjunto, en su forma y su estructura social, es decir, cómo se definen así mismos dentro del contexto histórico y social (Amaro, 2007).

Otro paradigma que nos resultó útil para la construcción del diseño metodológico es el paradigma ecológico, pues su interés radica en la influencia de la familia, comunidad, el trabajo, la sociedad, la escuela y el entorno físico.

El lenguaje, como ya se ha recalcado, es otro factor determinante, pues lo que se muestra en este trabajo es que existe un lazo indisoluble entre juego, emoción, comunicación y lenguaje.

Como se podrá observar, en el cuerpo del trabajo y en las producciones de los niños, se articulan de forma simultánea la etnografía visual y las múltiples relaciones entre el documento fotográfico y la complejidad de informaciones del mundo visual que en él se encuentran inscriptas (conjunto de caracteres grabados) y circunscriptas (acción y efecto de circunscribirse). Esta articulación es clave en lo que respecta a toda la propuesta, pues la fotografía brinda la posibilidad de plasmar la interpretación de los actores desde sus propias palabras. Lo que sin duda, convierte a la fotografía en un revelador de informaciones y detonador de emociones, pues se muestra no sólo la representación que los niños tienen de sí mismos, sino en relación con su familia, su escuela y el contexto.

LAS NARRATIVAS ORALES Y ESCRITAS DE LOS NIÑOS

Otro elemento crucial que se prioriza –como ya se ha expuesto anteriormente– es la gran riqueza de las narrativas que acompañarán en la mayoría de los casos la producción de las imágenes de los niños en la actividad, pues plasma su representación del mundo, frente a su realidad, a su comunidad y a su escuela, y los procesos que ahí se gestan.

Y son estas narrativas las que en el marco de su interpretación del mundo, nos permiten detectar las categorías y los temas que para ellos son significativos de sus culturas y lo que contextualizará las imágenes, ya sea el dibujo o la fotografía.

A continuación, muestro un ejemplo tanto del uso del dibujo como de la fotografía que nos ayudan a ubicar los procesos comunitarios, e inclusive, las formas propias de interacción, enseñanza y aprendizaje de cada cultura.

Que nos ayudemos

Este tema responde a que los niños ya tienen una plena consciencia de la importancia de ayudarse entre ellos en el ámbito escolar, y lo destacan en la mayoría de las comunidades como un elemento que debe continuar, y que además les corresponde a ellos mismos. Así, es claro que aprecian las prácticas culturales comunitarias como la ayuda mutua, el tequio, el bien común, el colaborar, y ello porque lo han observado y vivido en sus comunidades, saben que es una práctica que beneficia a todos. Por lo tanto, es clara la apropiación y el traslado de sus prácticas de ayuda mutua al ámbito escolar.

Dicha información nos muestra el camino de cómo recuperar sus propias formas, de mirar su pedagogía en la interacción social, y ello nos permitirá el inicio de una práctica docente contextualizada, potenciando por lo tanto el aprendizaje.

Autora: Valeria, 11 años. "La alegría". Realizada en el columpio de la escuela primaria en Mesa Blanca, Ciudad Madera, Chihuahua. 2 de junio 2014.

Como se puede observar en las imágenes anteriores, las niñas de la comunidad de Mesa Blanca decidieron que sus fotografías fueran con todas sus amigas, ello ocurrió cuando se les solicitó que fotografiaran el espacio donde más les gusta estar en la escuela. Estas tres pequeñas eligieron el espacio de la cancha de basquetbol y la zona del columpio, cabe mencionar que fueron cuatro niñas más las que eligieron estos espacios de juego y también las que decidieron fotografiarse con todas sus amigas. Ello nos brinda información importante, pues, según los testimonios, el sentido de colectividad es sumamente relevante para las actividades del pueblo y el acompañamiento en esta comunidad.

> Yo elegí ese lugar porque es donde más me gusta estar en la escuela, porque ahí jugamos entre todos, más con mis amigas del pueblo, porque así estamos y nos sentimos felices, acompañadas, y nos ayudamos en todo.
>
> Cuando jugamos con nuestros compañeros nos sentimos alegres, contentos con los compañeros de la escuela, de la comunidad, familiares y demás personas que nos rodean.

Como se puede observar en las imágenes anteriores, las niñas de la comunidad de Mesa Blanca decidieron que sus fotografías fueran con todas sus amigas, ello ocurrió cuando se les solicitó que fotografiaran el espacio donde más les gusta estar en la escuela

El cuidado y respeto de la naturaleza

En este dibujo se ve cuando fuimos a dejar comida a la montaña, y agarramos manzanas del árbol y se las llevamos a la naturaleza y fuimos al Popocatepetl y Ixtaccihuatl, y vimos unos pájaros volando por el cielo de las nubes, y fuimos a disfrutar la naturaleza, porque hay que respetarla y no tirar basura, porque la naturaleza está viva y también tiene sentimientos y la tienes que respetar. También el agua es sagrada y le tienes que tener respeto, porque es un elemento muy sagrado para los humanos y nos da vida, entonces es un elemento sagrado y no un recurso natural como nos dicen las maestras *(sic)*.

"La montaña sagrada". Creador: Jaziel Hernández Amaro (7 años).
Dibujo realizado en Amecameca, Estado de México, 25 de abril 2016.

Esta categoría arroja información muy valiosa, pues permite develar cómo la relación del hombre con la naturaleza se basa en el respeto a los elementos de la misma, y ya los infantes muestran esa valoración al identificarse sistemáticamente con dichos elementos. Ello nos lleva a suponer que al apreciar y observar la naturaleza, y la necesidad de cuidarla y protegerla es una noción que les representa, que les implica culturalmente, es decir, los infantes tienen internalizada la práctica del cuidado del entorno, porque es quien les provee, es el espacio en donde viven y comen, en donde juegan y se divierten. También es el espacio que habitan, en donde desarrollan sus prácticas cotidianas y su ritualidad. Incluso, para la mayoría de los pueblos indígenas, la naturaleza es sagrada porque es un ser vivo, y por eso es importante cuidarla.

Sin embargo, hay poblaciones no indígenas en donde ello es plausible también, y para el niño Jaziel, tal como lo muestra en su dibujo, la montaña, es decir, los volcanes, son seres vivos y, desde su representación del mundo, inclusive son personas. De la misma manera, es sumamente significativa la frase en donde dice: "es un elemento de la naturaleza y es sagrado, no un recurso natural como nos dice la maestra", lo que deja claro que no se mira como un elemento al servicio del hombre, sino jerárquicamente por encima del hombre, y sólo así se logra el respeto y, por lo tanto, el equilibrio real entre el hombre, la naturaleza y el cosmos.

Para la mayoría de los pueblos indígenas, la naturaleza es sagrada porque es un ser vivo, y por eso es importante cuidarla. Sin embargo, hay poblaciones no indígenas en donde ello es plausible también, y para el niño Jaziel, tal como lo muestra en su dibujo, la montaña, es decir, los volcanes, son seres vivos y, desde su representación del mundo, inclusive son personas

REFLEXIONES FINALES

El énfasis en esta propuesta es el que se refiere al acercamiento a la vida cotidiana de los niños, prioritariamente la aproximación a su realidad escolar y educativa con la intención de comprender las prácticas comunitarias y su lógica cultural, con especial énfasis en la dimensión educativa, enmarcada por los procesos de la socialización y la interacción social.

Escuchar y dar respuesta a las voces de los infantes, sin menoscabo de su cultura, puede constituir una respuesta, desde luego no la única, que contribuya al logro de sus derechos.

En ese sentido, lo interesante de esta propuesta, no es sólo el resultado mismo, producido y narrado por

los propios niños, sino la metodología para su implementación, es decir, los principios teóricos y metodológicos que los fundamentan; las problemáticas concretas que quieren resolver; los temas que quieren comunicar; los canales por los que circularán sus necesidades, opiniones y expectativas para la apropiación y reorientación de la educación; la evaluación de sus resultados en el ánimo de su mejora y adaptación de la práctica docente misma a los diversos contextos, o simplemente, crear un ambiente más cómodo que responda a los propios intereses de los infantes.

La significación de lo pedagógico-didáctico estará inserta en el diseño de una educación que tenga presente que está dirigida a una población en particular, y tomará forma en el momento en que se recuperen y plasmen los propios procesos de enseñanza y de aprendizaje emanados de sus culturas.

Asimismo, el buscar otras formas comunicativas y encontrarnos de repente en su visión del mundo, también es parte de una respuesta favorable a las expectativas o peticiones de la población infantil, que se enmarca en los principios de la comunicación intercultural, que postula que lograrla supone la creación de una atmósfera que promueva la cooperación y el entendimiento entre las diferentes culturas; la sensibilidad a las diferencias culturales y una apreciación de la singularidad cultural; tolerancia para las conductas de comunicación ambiguas; deseo de aceptar lo inesperado; flexibilidad para cambiar o adoptar alternativas.@

REFERENCIAS

Amaro, A. L. (2006). ¿Para qué fotografiar? En *Juego e interacción social en un barrio de Amecameca, Estado de México*. Tesis de Maestría. México: CIESAS.

Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Bertely, M., Gasché, J. y Podesta, R. (1998). *Educando en la diversidad escolar. Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües.* Quito, Abya Yala: CIESAS, IIAP.

Cabrera Muñoz (2009). *La importancia de la colaboración escuela-familia en la educación.* España: Universidad de Granada.

CAOI (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas.* Lima, Perú: Oxfam América y Solidaridad Suecia América Latina (SAL).

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP (s/f). *Silbando entre los montes*. Serie: *Ventana a mi comunidad*. Volumen 8. *Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1136:mazatecos-silbando-entre-los-montes&catid=66:ventana-a-mi-comunidad&Itemid=200010*

Day, C. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores (4a. ed.). Madrid, España: Narcea.

Debray, R. (1997). *Transmitir.* Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Díaz-Barriga, A. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* (29), 97-113.

Fals Borda, O. (2006). Pueblos originarios y valores fundantes, un vistazo a nuestros retos: raíces y valores. *La piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*: *América Latina nos reta* (24), 8-10. Panamá: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAL).

Fernández Díez, F. y Abadía, J. M. (1999). *Manual básico de narrativa audiovisual.* Barcelona, España: Paidós (Papeles de Comunicación, 22).

Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona, España: Gedisa.

Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona, España: Editorial Península.

Hall, E. T. (1981). *El lenguaje silencioso*. Madrid, España: Editorial Alianza.

Hernández Espejo, O. (1998). La fotografía como técnica de registro etnográfico. *Cuicuilco: Antropología e Imagen*. *Nueva Época, 5* (13), *mayo-agosto*. México: ENAH.

Hidalgo Castro, M. (2009). Operar con los saberes comunitarios. En Memoria Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (vol. 1). México: Congreso Nacional de Educación Indígena.

Jiménez Naranjo, Y. (2009). Trasladando la cultura comunitaria a la escuela intercultural: ¿actividad cognitiva o praxis cultural? En *Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural* (vol. 1). México: Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.

Jiménez Naranjo, Y. (2009). Cultura escolar y cultura comunitaria: espacios en interacción. En *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar* (pp. 165-238). México: CGEIB.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2001). *Las tareas del formador.* Málaga, España: Archidona, Aljibe.

Melich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa.* Madrid, España: Paidós (Ibérica).

Mier, R. (1988). La fotografía antropológica: ubicuidad e imposibilidad de la mirada. *Cuicuilco: Antropología e Imagen. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Nueva Época,* 5 (13), 5. Mayo-agosto.

Monsiváis, C. (1982). *El cómic es algo serio.* México: Editorial Eufesa.

Nava Carreon, E. (2004). *La imagen*. Tesis de Licenciatura. México: CIESAS.

Novaro, G., Borton, L., Díaz, M. L. y Hetch, A. C. (2008). Sonidos del Silencio. Voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *13* (36), 173-201. México: Comie.

Podestá Siri, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. México: SEP-CGEIB.

Pró, M. (2003). *Aprender con imágenes*. Barcelona, España: Paidós (Papeles de Pedagogía).

Ricci, P. E. y Zani, B. (1990). *La comunicación como proceso social*. México: Conaculta-Grijalbo (Colección Los Noventa).

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Sinéctica* (24) 30-39. Febrero-julio. México: Universidad de Guadalajara.

Tovar, M. y Avilés Quezada, M. V. (coords.) (2007). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. En R. Hevia y C. Hirmas, *La discriminación y el pluralismo cultural en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (pp. 247-314). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

ONU (2007). *Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas.*

Un modelo de aprendizaje: imagen, palabra y acción (2002). En *Sensibilización. Guía Didáctica, Desarrollo de Inteligencias a través del Arte* (pp. 62-67), México: La vaca independiente.

Vaillant, D., M. C. (2000). *¿Quién educará a los educadores?* Montevideo, Uruguay: Agencia Española de Cooperación Internacional.

Villoro, L. (1998). Sobre la identidad de los pueblos. En *Estado plural, pluralidad de culturas* (pp. 63-78). México: UNAM-Paidós.

Sistematización de experiencias educativas: una alternativa para la producción de conocimiento pedagógico

*Lucerito Rosales Martínez**
vemafe.84@gmail.com

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

En la escuela, cuando escuchaba la palabra sistematizar la relacionaba inmediatamente con ordenar información de manera estricta. Imaginaba que tenía que ver con cuestiones muy formales como acomodar los datos de la biblioteca o los productos en una empresa, de alguna manera la vinculaba con números y datos precisos que ayudaban a clasificar u ordenar y así tener un mayor control sobre algo, de ahí que, cuando se mencionaba en los cursos o talleres, me parecía un asunto sólo administrativo.

Al escuchar "tienen que *sistematizar* aquello que pasa en el salón, las relaciones que se establecen entre los actores", y muchas otras sentencias académicas, no me quedaba claro y no lograba conjuntar las ideas acerca de lo que podía significar esta palabra en el ámbito educativo. A cada momento me preguntaba qué era lo que tenía que tomar en cuenta para realizar una sistematización. Me parece relevante nombrarlo porque este fue el inicio para comprender qué era eso de sistematizar lo que vivo en el aula. De ver más allá de los asuntos administrativos, para poder mirar todos los sucesos que se van conformando en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una escuela.

En posteriores talleres y pláticas, entró a escena la palabra *experiencia*. Explicaban que a partir de nuestra experiencia en la práctica educativa, diéramos a conocer lo que vivimos, lo que acontece en el aula de clases, pero cómo lograr que no se quedara sólo en una narración descriptiva de lo que pasa en las aulas. Pero en realidad, "No eso que pasa, sino *eso que me pasa*" (Skliar y Larrosa, 2009, p. 14), pueda ir más allá de mi memoria, y que la reflexión que tengo respecto a mis prácticas puedan producir conceptos y conocimientos que generen procesos de transformación en el ámbito pedagógico y educativo.

* Profesora de educación básica en el estado de Oaxaca. Perteneciente a la Red de Lenguaje Oaxaca (Red LEO).

El tiempo pasó y fui comprendiendo que sistematizar tiene que ver con recoger la mayor cantidad de datos e impresiones que se tengan sobre algo, y que al relacionarlo con la experiencia logran conjuntarse en algo que se denomina sistematización de experiencias que, según Óscar Jara es:

> La interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo (Jara, 1994, p. 23).

La conjunción de ideas me hizo comprender que cada experiencia es única y de ahí la importancia de sistematizarla, porque es irrepetible, definida por la formación y la historia personal que nos hace comprenderla desde distintos puntos de vista. La forma en que interiorizamos y analizamos para interpretar eso que pasa, se constituye en saberes pedagógicos propios. Así "toda experiencia es sistematizable, ya que, por muy pequeña o poco exitosa que aparente ser, se puede realizar una reflexión crítica sobre ella para aprender, producir conocimiento y generar propuestas transformadoras" (Capo *et al.,* 2010, p. 32).

De este modo, puedo ver que lo que nos acontece puede sistematizarse como una manera de poder mirarnos en distancia, es decir, documentar lo que hacemos nos da la oportunidad de observar los procesos que vivimos para resignificarnos, para innovar y transformarnos, pero la reflexión no se da sólo desde nuestro punto de vista, sino que es necesario interpretarla desde diversos ángulos: lo que pasa con los alumnos, los padres y nuestros compañeros. De esa forma, tomar en cuenta el contexto sociocultural de los actores principales para entender los procesos de aprendizaje.

También es importante hacer notar que los conocimientos en que se basa la práctica, se fundamentan en alguna teoría existente conocida por el profesor y que se pone al servicio de la práctica, lo que da un significado al quehacer. Al contrastar teoría y práctica a partir de la interpretación, se generan respuestas a problemáticas que

En el presente artículo se analiza la importancia de la sistematización de experiencias educativas y su utilización en los espacios escolares, como una forma de producir conocimiento pedagógico desde la práctica, particularmente con la Pedagogía por Proyectos, propuesta didáctica que propicia el diálogo y la construcción horizontal de conocimientos, entre los alumnos y el docente. Así también se comparten algunos instrumentos metodológicos que nos ayudan a realizar una sistematización.
Palabras clave: sistematización de experiencias educativas, pedagogía por proyectos, metodología de investigación, procesos de reflexión, subjetividad, conocimiento pedagógico.

The task of systematizing in the classroom is such a complex phenomenon as the verb itself. Experience is one of the qualities that allow to reconcile the systematization with different practices in the classroom. Project Pedagogy is a model that allows dialogue and the horizontal construction of knowledge, originated from students and directed by the teacher. The recognition of the local level allows learning to work within the community, and serves as a model for research from educational practice.

La sistematización marcó un camino diferente en la producción de conocimientos; al realizarse desde los actores, se dejaba atrás la idea de que la investigación sólo era competencia de los investigadores de élite, los que se encuentran atrás del escritorio, para dar lugar a los conocimientos colectivos en los que la experiencia nos da las categorías y damos a conocer lo que sabemos a partir de la práctica

se presentan, ello permite, en un segundo momento, enfrentar nuevas situaciones en el trabajo áulico.

Para entender mejor la cuestión de la sistematización donde la teoría juega su papel y la práctica da cuenta de lo que hace y explica a través de ella, donde se le hacen ajustes para la realidad y contexto donde se aplica, pues es claro que la teoría es la que se tiene que adecuar a la realidad y no a la inversa, es necesario esbozar el origen y el uso que se le ha dado en el ámbito educativo.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Este concepto se gestó en América Latina durante la década de los ochenta, en "diferentes campos profesionales y de acción social como la educación de adultos, el trabajo social y la educación popular" (Torres y Mendoza, 2013), porque se estaba en búsqueda de otras maneras de investigación no homogéneas, en las que se tomara en cuenta la subjetividad de los actores, a partir de la gestación de alternativas sociales y educativas, con todo aquello que tenía relación con la teología de la liberación y la investigación-acción participativa.

La sistematización marcó un camino diferente en la producción de conocimientos; al realizarse desde los actores, se dejaba atrás la idea de que la investigación sólo era competencia de los investigadores de élite, los que se encuentran atrás del escritorio, para dar lugar a los conocimientos colectivos en los que la experiencia nos da las categorías y damos a conocer lo que sabemos a partir de la práctica.

Hablar de sistematización de experiencias educativas como una metodología de investigación, es una oportunidad para que los actores puedan dar a conocer aquello que han vivido. Esto favorece la deconstrucción de epistemes eurocéntricas (Mejía, 2009) al reconocer como válidos los saberes prácticos que han sido silenciados tratando de hacerlos invisibles relacionándolos con conocimientos científicos; así se brinda la oportunidad de conceptualizar las

prácticas desde las relaciones que se establecen en la acción social.

Desde estas ideas cabe una interrogante orientada a conocer por qué reflexionar sobre aspectos de sistematización y experiencias. La respuesta desde mi punto de vista es por que se está acostumbrado a validar lo comprobable, a darle mayor credibilidad a teorías, a las especulaciones y no a la práctica como tal. La defensa del conocimiento producido a partir de la experiencia como un conocimiento situado, con una historicidad propia, que implica no sólo reproducir sino producir. Con ello se demuestra que no existe una episteme universal sino, por el contrario, diversidad.

La sistematización nos ofrece una manera de deconstruir el paradigma positivista, al cuestionar la existencia de un conocimiento único, para dar oportunidad a las distintas formas de construcción de conocimientos y saberes que se dan desde las prácticas.

Oscar Jara menciona que la sistematización en el ámbito educativo nos lleva a "obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias" (Jara, s/f, p. 3), esto significa que cada sujeto puede hacer con lo que ha vivido una sistematización de experiencias que le permite narrarse desde lo que pasó, qué sucedió y cómo le ocurrió, con lo que entran en juego subjetividades e intersubjetividades al narrar no sólo desde mí sino desde las narraciones de otros.

Es una tarea compleja lograr que los docentes puedan sistematizar la experiencia, porque eso significa "comprender con más profundidad nuestra propia práctica" (Posada, Múnar, y Mariño, 2013, p. 15), esto implica un mayor trabajo de crítica y empoderamiento; aunque no es imposible, en la medida que se vaya realizando en el transcurso de la experiencia misma, el proceso atenderá el estarse mirando y transformando durante él y no sólo escribir al final de todo y que permanezca solamente como una narración más. Por tanto, "no se limita a una simple descripción y relatos de acciones y resultados de la experiencia, sino que debe permitir la construcción de nuevos conocimientos" (Bickel, Torres y Cendales, 2006, p. 18).

La construcción permite ir mirándonos, interpretando y conceptualizando maneras de aprendizaje en nuestro caminar (Posada, Múnar y Mariño, 2013). Una manera de realizarla es a partir de "recuperar la práctica de la escritura como una acción de historización de los sujetos y de construcción de la experiencia" (Nuñez, 2015, p. 65); representar en la escritura una forma de compartir lo que se ha vivido, que sirva de ayuda para ver la experiencia a distancia, al mismo tiempo, que nos permita tener otras miradas sobre el mismo tema y compartir lo escrito con los pares o con otros actores inmersos en el acontecimiento.

La sistematización en educación tiene algunas características importantes a considerar:

1. Es una actividad reflexiva que ayuda a mirar procesos vividos.
2. Es utilizada para obtener aprendizajes críticos sobre la experiencia.
3. Es un proceso permanente de transformación que se da a partir de la escritura.
4. Funciona como una tarea participativa.
5. Aparece como una modalidad de investigación cualitativa.

La sistematización de experiencias educativas puede ser realizada por cualquier maestro, porque no es necesario seguir un único proceso para llevarla a cabo, aunque sí son necesarios, al menos, dos requisitos indispensables:

1. Haber sido partícipe de la experiencia.
2. Tener registros de lo vivido, como diarios de campo, trabajos, fotografías, entre otros.

La reconstrucción de una historia puede lograrse a través del método, en una primera etapa, se hará cronológicamente, escribiendo las interpretaciones que de ellas se tuvieron, los aspectos políticos y

locales que se pudieron derivar, con el objetivo de obtener una visión general del proceso, para pasar a una segunda etapa en la que se tiene que decidir el propósito de nuestra sistematización, es decir, lo que queremos compartir. Esto permitirá reflexionar sobre la práctica, al enunciar los problemas que se tuvieron.

Las experiencias pedagógicas, como antes mencioné, toman diversos referentes teóricos y variadas propuestas pedagógicas, didácticas. Entre ellas está aquella que pone en el centro el aprendizaje y parte en su planeación desde las actividades que realizan los niños bajo la base didáctica de proyectos.

VIVIR CON LOS NIÑOS EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

Durante la búsqueda de otras formas de enseñar, tuve la oportunidad de conocer la propuesta pedagógica-didáctica de la Pedagogía por Proyectos, la cual fue trabajada primero en Francia con Josette Jolibert, quien posteriormente la implementó en Chile con un grupo de maestros que lograron sistematizar su experiencia, ésta se encuentra resumida en el libro *Interrogar y producir textos auténticos en el aula* (Jolibert y Jacob, 1998). Recientemente ha tomado fuerza en Brasil, Argentina y en algunos lugares de México como Oaxaca, Monclova y Distrito Federal.

Uno de los beneficios de la Pedagogía por Proyectos es la oportunidad de articular la teoría y la práctica, y evitar la acumulación de contenidos a desarrollar sólo porque "lo marca el programa", por el contrario, esta propuesta aborda la enseñanza, lo que interesa, lo que es objeto de pregunta. Los proyectos en ocasiones son tan complejos que para abordarlos se integran diversas perspectivas, intenciones y finalidad; no siempre es posible la presencia equilibrada de todas la asignaturas curriculares.

Aunque pareciera que trabajar por proyectos no ofrece ninguna alternativa nueva, esta propuesta sí tiene mucha relevancia, sobre todo, porque nos ofrece una manera de transformar la práctica educativa para salir de la rutina y la repetición sin sentido, y vincular lo que cada niño tiene en su bagaje cultural con lo que se les debe enseñar en los grados específicos. "La escuela deja de ser un lugar de transmisión de conocimientos por parte del educador a niños que reciben una enseñanza. Para movilizarlos es necesario que sepan lo que van a hacer y por qué" (Jolibert y Ecouen, 2002, p. 50).

La Pedagogía por Proyectos, vista a través de la sistematización de experiencias educativas, hace posible recuperar los saberes generados desde las prácticas, a partir de la reflexión de los procesos didácticos y no sólo de las descripciones o el activismo generado con los proyectos; al mismo tiempo que representa una experiencia formativa que permite mirar y construir opciones que en el aula sirvan para transformar la práctica.

La práctica distinta dentro del salón implica reconocer que existen otras culturas diferentes a la mía en igualdad de condiciones. Significa no sobreponer una cultura sobre otra y, principalmente, tener "en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes y la heterogeneidad como una norma y no como un déficit" (Castillo y Guido, 2015, p. 25). Significa entender que en el aula se encuentran niños que tienen realidades distintas, pero que aportan en la construcción de conocimientos y saberes desde sus subjetividades, por eso, construir un proyecto con ellos es toda una aventura.

La dinámica que esta forma de trabajo imprime, permite romper con lo establecido por la educación oficial y tomar el riesgo de plantear proyectos desde la vida cotidiana de los estudiantes, sin el temor a que la práctica pedagógica sea descalificada o puesta en duda, pues se establecen los propósitos basados en principios didácticos, con un claro vínculo entre los saberes escolares y los populares, además de aplicar herramientas pedagógicas para la planeación, para la puesta en práctica, y aquellas que vayan surgiendo de los proceso cognitivos que se desarrollen con los educandos durante la aplicación de la Pedagogía por Proyectos.

CÓMO HACER UNA SISTEMATIZACIÓN

Para llevar a cabo la sistematización de experiencias pedagógicas, en primer lugar, se elige aquello que se quiere contar, qué aspecto o tema del proyecto realizado queremos dar a conocer, puede tratarse de algún asunto social que repercuta en la escuela, alguna hipótesis que se comprueba o no, o simplemente se trata de dar cuenta de lo que se vive en las aulas de manera cotidiana.

Con el objetivo de compartir la experiencia propia y la de los pares, es necesario que se tengan ciertos elementos que ayuden a recrear lo que se vive en la práctica, por eso es importante retomar algunas herramientas y técnicas de recolección de información.

En el plano personal, para la sistematización de experiencias, como docente, he utilizado el diario de campo, en él recojo impresiones de aquello que sucede en el aula, las ideas que tengo para trabajar el proyecto, los miedos que enfrento, los conflictos que se generan al trabajar desde lo impredecible, pero también las soluciones que se construyen o las relaciones que permiten avanzar en el proyecto. Normalmente tales proyectos se centran en los acontecimientos que se generan con los alumnos y padres de familia. Por ejemplo, cuando la elección del proyecto no se da como se esperaba, sobre los cuestionamientos que surgen por parte de los padres, respecto de la forma de trabajo como se van integrando las asignaturas, sobre la vida del aula, en cuanto a las prácticas de la comunidad, e incluso acerca de la manera en que se aceptan los cambios al interior de la clase.

Durante el trabajo en el aula, cobra una fuerte relevancia la observación participante, técnica, que obliga a la participación, en ella se involucran las distintas relaciones, se pregunta acerca de los modos de vida con la idea de comprender el contexto, porque al conocer las normas y costumbres locales se puede tener una mejor perspectiva de las situaciones que acontecen en el salón de clases.

Uno de los instrumentos, a parte del diario del profesor, es la fotografía que se involucra como

En el plano personal, para la sistematización de experiencias, como docente, he utilizado el diario de campo, en él recojo impresiones de aquello que sucede en el aula, las ideas que tengo para trabajar el proyecto, los miedos que enfrento, los conflictos que se generan al trabajar desde lo impredecible, pero también las soluciones que se construyen o las relaciones que permiten avanzar en el proyecto

todo un arte; el dominio y las formas sirven como una prueba que ayuda a reobservar lo que ha sucedido, pueden ser cambios o ideas, se registran en un momento que parece interesante para que otros lo puedan ver, además, es una manera de compartir el trabajo que estamos realizando. En algunas ocasiones, las fotografías han permitido dar cuenta de sucesos que habían sido pasados por alto, como el clima, detalles en los cuadernos o algunas acciones espontáneas de los alumnos.

La grabación de video durante la clase ha servido para registrar las cosas que ocurren en el transcurso de ésta, de los discursos que se emplean y la manera en que los estudiantes van viviendo los procesos de aprendizaje.

Las reuniones con los padres de familia han ayudado a consolidar relaciones de apoyo para la realización de los proyectos, tanto en el aula como en casa de algunos chicos.

Los seminarios en red sirven para generar relaciones de simetría, es decir, no existen las jerarquías, las conversaciones son entre iguales, se comparte lo que se está haciendo dentro del aula, se cuentan las experiencias con el objetivo de ir reflexionando acerca de cómo suceden y qué se está haciendo. En ocasiones se encuentran soluciones a un conflicto o se generan interpretaciones desde distintas miradas.

Algunas de las fases que se proponen para un proceso de sistematización son:

1. Ordenar y reconstruir la experiencia. En esta etapa se identifican, ordenan y clasifican las diversas vivencias, así como el material que se tiene.
2. Encontrar un eje que dé sentido a la experiencia. Se debe hacer de manera detenida, tomando en cuenta todos los elementos que han hecho posible la construcción del proyecto y conociendo qué línea retomará la sistematización.
3. Interpretación de la experiencia. A partir de un enfoque que permita ir construyendo teoría a partir de los conceptos provenientes de la realidad social y del análisis que se hace de la experiencia (Jara, 1996).

La sistematización realizada durante el surgimiento de la Pedagogía por Proyectos, llevó a que se plantera el recorrido de un proyecto identificado como de acción, debido a que está centrado en la actividad de los que participan, en varias fases, eso ayuda a reconstruir lo vivido, ayuda a organizar de manera general la experiencia con el objetivo de ir visualizando hacia dónde puede dirigirse el centro de la investigación.

En una sistematización, el diálogo que se establece al abordar los diversos asuntos que surgen, como son los contenidos de un programa, contribuye a clarificar una nueva manera de ver la educación desde un posicionamiento político, ético y epistemológico, que se ubica en un punto que hace reconocer al "otro", como lo nuestro sin ser nuestro, no desde la tolerancia sino desde una manera de entender esa "diferencia" que nos hace "iguales", pasar del simple discurso a la práctica y realidad. Quizás suena difícil y complejo o sencillo y simple, pero no es lo uno ni lo otro: la práctica, la experiencia y, sobre todo, la vocación permiten contrarrestar, aunque sea en reducidas porciones, la idea del Estado, donde lo homogéneo en una nación pluricultural sería ideal. La gestión del conocimiento, la libertad didáctica, la verdadera gestión de las escuelas se haría realidad.

APRECIACIONES FINALES

Toda sistematización de experiencias tiene como antecedente una práctica, esto la diferencia de otros procesos de investigación; es una práctica que se da a conocer a partir de la memoria, la historia y la reflexión de los procesos que se fueron viviendo para construir conocimientos, por ello es valiosa, no sólo como producto final, sino como un todo, por eso es muy importante la escritura desde el principio, el leer y releer lo que escribimos nos ayuda a ir ubicándonos en este proceso; y así narrar lo que elegimos, no todo, porque sería muy general, sino lo que nos apasiona o agobia en esos momentos.

En la sistematización nos interesa conocer la manera en que se llegó ahí, cómo nos miramos a nosotros mismos, al igual que la teoría que se está construyendo desde la práctica. Realizar una buena sistematización permite comprender la práctica, y da la posibilidad de crear conocimientos; al ser una metodología que se realiza en colectivo, nos ofrece la oportunidad del encuentro con el otro, lo que nos permite confrontar ideas con el fin de aprender.@

REFERENCIAS

Bickel, A., Torres, A., y Cendales, L. (2006). Sistematizacion de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes. Panamá: La Piragua-CEAAL.

Capo, W., Arteaga, B., Capo, M., Capo, S., García, E., Montenegro, E., y Alcalá, P. (2010). *La sistematización de experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores* (capítulo 2). Caracas, Venezuela: Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular.

Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación,* 17-43.

Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. San José de Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Recuperado de *www.cepalforja.org/sistematizacion*

Jara, O. (1996). Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. Aportes (44). Sistematización. Recientes búsquedas. Bogotá, Colombia.

Jara, O. (s/f). *Orientaciones teórico-prácticas para sistematizar experiencias.* Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: Recuperado de *www.cepalforja.org/sistematización*

Jolibert, J. y Ecouen, G. D. (2002). Formar niños productores de textos (8ª. ed.). Madrid, España: Dolmen Ediciones.

Jolibert, J. y Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula.* Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.

Mejía, M. R. (2009). *La sistematización: proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas.* Bogotá, Colombia: Planeta paz y otros.

Núñez, M. (2015). ¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos. *Docencia* (55), 62-71.

Posada, J., Cendales, L. y Mariño, G. (2004). Aprendiendo a sistematizar. Una propuesta metodológica. Bogotá, Colombia: COSUDE.

Posada, J., Múnar, A. y Mariño, G. (2013). *Formación para la sistematización de Experiencias.* Bogotá, Colombia: UPN-CINDE.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens.

Torres, A. y Mendoza, N. C. (2013). La sistematización de experiencias en educación popular. En CEAAL, *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.

Taller para padres de familia: una propuesta en educación primaria para prevenir la violencia familiar

*Óscar Cortés Jiménez**
oscarcj9@yahoo.com.mx

FASE DE PLANEACIÓN

Fundamentación

En el entendido de que la escuela como la conocemos, es una institución creada por la modernidad con el propósito de establecer postulados humanistas, y de que la posmodernidad (o modernidad tardía), como condición social, ha establecido líneas como la disolución de instituciones tradicionales, por ejemplo, la propia escuela y la familia y, con ello, ha desdibujado al sujeto desde una perspectiva humanista y lo ha colocado como consumidor hiperquinético, la institución escolar aparece diluida y muy lejos de una perspectiva ciudadana, como lo plantea Juan Delval:

> El ciudadano que es capaz de participar de forma responsable en la vida social es aquel que entiende los problemas que se plantean en la sociedad, que es capaz de comprender las diferentes perspectivas y los intereses de los diversos grupos, y de aportar y participar en soluciones viables para los problemas comunes (Delval, 2006, p. 86).

Socialmente, la perspectiva posmoderna pone frente al sujeto diluido una lista de miedos e incertidumbres, así como crisis permanentes que nutren los diversos contextos. José Gimeno Sacristán (2005) muestra un marco caracterizado por la tendencia globalizadora, el auge de las tecnologías de la comunicación, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento. Es en ese cruce que la violencia ha cobrado facturas muy fuertes. Si bien es cierto que la violencia es inherente al sujeto, es necesario considerar que dicha violencia va tomando tonalidades distintas de acuerdo con distintos contextos. Coincidimos con Escobar y Gómez (2006) en que existen dos tipos de violencia: la generada por la acción criminal y la interna que se da

* Profesor normalista, sociólogo y académico de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

en la familia. Desde luego que una revisión histórica soslaya la evidencia de que estos dos tipos de violencia son común denominador; sin embargo, como toda acción, es transformada por los propios sujetos de acuerdo con los contextos. Por ejemplo, la violencia intrafamiliar en el México de mediados del siglo XIX, bien podría contar con el aval social, amén de que no existían las reglamentaciones necesarias para sancionarla. En la actualidad, la violencia intrafamiliar continúa, aunque el contexto es distinto, pues si bien existen reglamentaciones y condenas sociales, dicha violencia ha encontrado cambios internos.

En esa relación dialéctica que implica comprender las problemáticas desde lo social y desde el sujeto mismo, es necesario considerar que diversos estudios con validez científica han tratado de explicar el mecanismo de violencia a partir de un punto de vista biológico y, más específicamente, neurológico. El sistema límbico, compuesto por estructuras cuya función se relaciona con las emociones, el aprendizaje y la memoria, es fundamental para entender la violencia y, por lo mismo, es un área vital de trabajo para la prevención o la disminución de acciones violentas a partir de programas que consideren tanto estos aspectos biológicos como determinados elementos sociales.

CONTEXTO

La propuesta que aquí presentamos considera un trabajo para las escuelas primarias que hayan detectado o busquen prevenir, a partir de ciertos diagnósticos, elementos de violencia intrafamiliar. Con ello, hablamos de una escuela abierta que tome en cuenta la relación estrecha entre los docentes, los alumnos y las familias, con lo que se supere la creencia de que la institución escolar sólo es la encargada de los conocimientos declarativos, y se comprenda que también colabora en los procedimientos, pero sobre todo en las actitudes. Esta propuesta de intervención considera una convocatoria para que los padres de familia asistan a una sesión de trabajo con sus hijos durante una jornada. Se sugiere que pueda ser un viernes, de modo que los padres cuenten con espacio de fin de semana para reflexionar acerca de las diversas acciones que aquí

La escuela, por su naturaleza, es una institución que debe estar abierta a las diversas problemáticas, pero no como receptora, sino como un lugar que dialoga con los sujetos. A partir de las diversas problemáticas que enfrentan las familias, como la violencia interna, los sujetos que asisten a la escuela pueden abordar estos temas desde diversas perspectivas, una de ellas es a partir del taller Padres de familia de educación primaria: miradas compartidas. Esta propuesta no es un recetario, sino que intenta sugerir y considerar cada situación contextuada para realizar diversas adaptaciones.
Palabras clave: escuela abierta, mediación, negociación, violencia, taller, reconocimiento, confianza, comunicación.

School, by its nature, is an institution that should be open to various problems, not only as a receptor of them but as a place for dialogue with the subjects involved. Starting from the various problems faced by families, such as internal violence, individuals who attend the school can address these issues from different perspectives. An option for them is the workshop Parents of Primary Education: Shared Views. This proposal is not a recipe, but tries to come up with each situation and look upon it in its context, in order to perform various adjustments.

se proponen. Es importante aclarar que la convocatoria para que asistan los padres debe considerar por lo menos un mes de anticipación, con el propósito de que los convocados tengan la oportunidad de gestionar los diversos permisos laborales para asistir a esta jornada de trabajo. Además, los invitados serán los padres de los niños del grupo, de modo que no podrán acudir otros parientes de los alumnos, por eso resulta fundamental la asistencia de ambos padres, pues, como veremos más adelante, el propósito es generar procesos reflexivos para los integrantes de este taller.

PROPÓSITO

Que los participantes de este taller cuenten con elementos reflexivos para considerar la comunicación como un acto que transforme su relación como familia, y que la institución escolar sea vista como mediadora y potenciadora de elementos de negociación.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Fundamentación del taller

Entendemos como taller un espacio horizontal en donde los participantes, a partir de acciones propias, conviven, crean y proyectan con otros. Estas actividades deben contar con un mediador que pueda coordinar y permitir que los sujetos reflexionen sobre las mismas. Para ello el docente del grupo será importante como coordinador, pues conoce las problemáticas de los niños de su grupo y, por lo mismo, las familias a las que pertenecen.

Con este fundamento, el taller que aquí se propone es horizontal, pues considera a los alumnos de la escuela, sus padres y a los docentes como parte de una comunidad.

Actividades para implementar

Antes del taller

Se lanza una convocatoria a los padres de familia para que asistan al taller, preferentemente, con un mes de anticipación. En dicha convocatoria, se aclara que los alumnos acudirán con sus dos padres, en el mejor de los casos. También se establecerán los propósitos de la actividad y la duración de la misma.

Los días previos a la actividad, los alumnos serán informados de los siguientes requerimientos:

- un paliacate por familia,
- el dibujo de su juguete favorito (el cual harán en la escuela sin informarles a sus padres),
- responder a un cuestionario que se presentará en la etapa dos del taller.

Los docentes necesitan contar con materiales extras para prevenir faltantes, asimismo, requerirán de:

- hilos de aproximadamente 50 cm de largo,
- clips
- y peces de cartón recortados con perforaciones en la boca.

Es conveniente aclarar que en caso de que los padres informen que ninguno de los dos se presentará al taller, se negociará la inasistencia del alumno, con el propósito de que no quede aislado de las actividades.

Durante el taller

El taller se organizará en cuatro etapas: reconocimiento, confianza; mecanismos de negociación y evaluación del taller por parte de los integrantes.

1. Etapa de reconocimiento

Esta etapa tiene la intención de que los integrantes reflexionen acerca de la importancia que tiene reconocer al otro. Para ello es fundamental que consideren que la violencia puede prevenirse a partir de tomar en cuenta al otro y, al mismo tiempo, que se puede establecer una participación mutua.

a) Para ello, se solicita a los padres que permanezcan en fila afuera del aula de clases y se les entrega el paliacate solicitado. El coordinador

les da la bienvenida y les explica que adentro del aula se encontrarán los niños en fila y que los padres entrarán al salón con los ojos vendados y tendrán que reconocer a su hijo mediante el tacto o el olfato y que por ningún motivo podrán hablar. Mientras se informa de esto a los padres, en el salón de clases se organiza a los niños y se les solicita que aquellos que utilizan anteojos se los retiren, lo mismo que sus chamarras o cualquier otra prenda u objeto que pueda facilitar el reconocimiento. Los niños se acomodarán en filas y se les explicará el procedimiento a seguir. El coordinador podrá auxiliarse de otros docentes para hacer pasar a los padres por turnos. Es importante también que el coordinador guíe a los padres y que durante el trayecto charle con ellos, que les pregunte, por ejemplo: ¿por qué su hijo tiene ese nombre? Una vez que los papás hayan reconocido a sus hijos se les retira la venda y el coordinador les pedirá que busquen la mochila de su hijo y que se sienten en ese lugar. El niño reconocido regresará a la fila. En caso de que un padre no esté seguro de reconocer a su hijo, escogerá a aquel que sea más cercano a sus predicciones y comprobará su elección al quitarse la venda. Por ningún motivo se evidenciarán los errores.

Una vez terminada esta fase, se pedirá a los niños que se sienten junto a sus padres (se les puede denominar equipos familiares) y comenzará la socialización de experiencias. Algunas preguntas que pueden servir de guía son: ¿qué tan difícil fue encontrar a su hijo? ¿De qué recursos se valieron para resolver este reto? ¿Cómo es su hijo al tacto? ¿Cómo es su hijo al olfato?

b) La siguiente actividad está relacionada con el cuestionario que los niños resolvieron previamente a la sesión:

…¿por qué su hijo tiene ese nombre? Una vez que los papás hayan reconocido a sus hijos se les retira la venda y el coordinador les pedirá que busquen la mochila de su hijo y que se sienten en ese lugar. El niño reconocido regresará a la fila

1. ¿Cómo se llama tu mejor amigo?
2. ¿Cuál es tu asignatura o materia favorita en la escuela?
3. ¿Cuál es tu comida favorita?
4. ¿Cuál es tu programa de televisión favorito?
5. ¿Cuál es tu color favorito?
6. ¿Cuál es tu canción favorita?
7. ¿Cuál es el personaje que más admiras?
8. ¿Qué es lo que más te gusta de tus padres?
9. ¿Qué es lo que no te gusta de tus padres?
10. ¿Qué quieres ser cuando seas grande?

Las preguntas pueden variar de acuerdo con las características y necesidades del grupo.Durante la sesión de trabajo, se entregará a los padres una hoja (en caso de que asistan los dos se dará una hoja por padre) con un cuestionario semejante, pero con las preguntas planteadas en tercera persona, por ejemplo:

1. ¿Cómo se llama el mejor amigo de tu hijo?
2. ¿Cuál es la asignatura o materia favorita de tu hijo?
3. ¿Cuál es la comida favorita de tu hijo?

El coordinador hará hincapié en que los niños no podrán ayudar a los padres en las respuestas durante la realización de la actividad. Una vez que los papás hayan terminado de responder, el coordinador les entregará los cuestionarios que respondieron sus hijos y leerán una por una las preguntas. Es importante aclarar que el coordinador considerará que la actividad no tiene el propósito de evidenciar quién obtuvo respuestas más comunes y quién menos.

Una vez contrastadas las respuestas, se socializa con preguntas como ¿cuál fue la pregunta más sencilla de responder?, ¿cuál fue la pregunta más difícil de responder?, ¿cuál fue la respuesta que más le sorprendió de su hijo?

c) Previamente, a los niños se les sugirió que dibujaran su juguete favorito. La tercera actividad de esta primera etapa consiste en que los padres, uno por uno (en caso de que asistan los dos tendrán que ponerse de acuerdo sobre quién participa), tendrán que adivinar qué juguete dibujaron sus hijos. Para ello, tendrán tres oportunidades y los niños responderán ante las sugerencias de los padres.

La socialización consiste en que el coordinador realizará preguntas como: ¿por qué fue fácil saber qué juguete dibujó su hijo?, ¿por qué fue difícil saber qué juguete dibujó su hijo? ¿Quién se lo compró? ¿Se lo trajeron los reyes magos? ¿Por qué es el favorito de su hijo?

2. Etapa de confianza

Las relaciones humanas se fincan en la confianza como un elemento primordial. Reconocer al otro como sujeto en el que se pueden depositar las emociones o elementos materiales a partir de márgenes de común acuerdo.

a) El coordinador solicita al colectivo que se trasladen a un espacio más amplio, que puede ser el patio escolar. Ya en éste, se pide a los padres que formen un gran círculo (en caso de que asistan ambos padres quedarán juntos) y dentro se formará otro círculo con sus hijos delante de ellos dándoles la espalda.

b) El coordinador explica que la actividad consiste en que, uno por uno, los niños deben dejarse caer de espaldas con los brazos extendidos y los padres tendrán que agarrarlos. Se explica también a los niños que no pueden voltear y deben mantener los pies juntos. Es importante señalar a los niños que sus padres no permitirán que se lastimen, por lo tanto, resulta fundamental preguntarles: ¿tienes confianza en tus padres?,

¿estás convencido de que no permitirán que te lastimes? Por ningún motivo se obligará a un niño a realizar este ejercicio y, por lo mismo, no se evidenciará a los equipos cuya actividad no resulte satisfactoria.

Al finalizar esta actividad, el coordinador socializa con algunas preguntas, por ejemplo, ¿cómo se construye la confianza?, ¿por qué es importante la confianza mutua?

c) El coordinador sugiere a los padres que se coloquen frente a sus hijos y que, al vendarles los ojos, y sin tocarlos, los guíen por el patio escolar por medio de un código establecido previamente entre ellos, por ejemplo, un silbido especial, aplausos, chasquidos, entre otros. En caso de que exista un peligro o inminencia de accidente, el código común que establecieron podrá aumentar de volumen para que sirva como alerta.

Una vez terminada esta parte, se les pide a los papás que retiren la venda de los ojos de sus hijos y que ahora se inviertan los papeles; de modo que los hijos vendarán los ojos de sus padres (si asisten ambos padres, esta actividad se realizará primero con uno y después con el otro). Es importante que el coordinador les señale a los niños que no permitan que sus padres tengan un accidente.

Al finalizar esta etapa el coordinador puede realizar algunas preguntas a los integrantes del taller: ¿cómo se sintieron siendo guiados?, ¿cómo se sintieron como guías?, ¿Qué relación tiene esta actividad con la confianza?

3. Mecanismos de negociación

En las relaciones interpersonales es importante considerar la negociación a partir de la autonomía y la autorregulación de los sujetos. Ya el poeta Octavio Paz había definido que no basta con la empatía, sino que hay que desarrollar una compatía, que significa intentar sentir lo que el otro siente. Por lo mismo, la violencia puede prevenirse con consideraciones de negociación a partir de la compatía.

Para esta etapa, el coordinador sugiere que los participantes regresen al salón original. Ya en este espacio se pide que formen los equipos familiares y a cada uno se les entregará un hilo de aproximadamente cincuenta cm de largo y un clip, y se les pide que por equipo elaboren una caña de pescar. Mientras los equipos resuelven, el coordinador coloca en el piso un amplio grupo de peces de cartón con un orificio en la boca. Cuando los equipos terminan se les pide que pasen a atrapar uno de los peces colocados en el piso, sin especificar el modo en que lo harán. Una vez que los equipos familiares obtienen su pez regresan a su lugar. Al terminar todos los equipos el coordinador especifica que pudieron presentarse tres situaciones:

¿Cómo resuelven los problemas que enfrentan como familia?, ¿por qué es importante la colaboración y la negociación?, ¿cómo contribuyen estas situaciones para el desarrollo de la autonomía en los sujetos?

1. El padre o los padres resolvieron toda la situación, desde elaborar la caña y pescar el pez.
2. El niño pasó a pescar el ejemplar con la vigilancia del padre o de los padres.
3. Lo resolvieron en equipo y colaborando.

Una vez planteadas las formas anteriores, los equipos de trabajo analizan cuál fue el modo de resolución. Para ello el coordinador sugiere preguntas socializadoras como: ¿por qué son fundamentales los acuerdos para resolver los problemas?, ¿cómo resuelven los problemas que enfrentan como familia?, ¿por qué es importante la colaboración y la negociación?, ¿cómo contribuyen estas situaciones para el desarrollo de la autonomía en los sujetos?

4. Evaluación del taller

El taller culmina con estas tres etapas y el coordinador solicitará a los niños que abandonen un momento el aula. Ya con los padres se inicia el proceso de evaluación del taller a partir de preguntas como:

- ¿Cómo se sintieron en el taller?
- ¿Qué aprendimos como integrantes del taller?
- ¿Cómo sintieron que fue invertido el tiempo en este taller?
- ¿Se modificó algo en su visión de familia?
- ¿Cómo podemos resolver nuestros problemas como familia?

Para complementar esta actividad todos escuchan la canción *Esos locos bajitos* de Joan Manuel Serrat, cuya letra dice:

A menudo los hijos se nos parecen,
así nos dan la primera satisfacción;
esos que se menean con nuestros gestos,
echando mano a cuanto hay a su alrededor.

Esos locos bajitos que se incorporan
con los ojos abiertos de par en par,

sin respeto al horario ni a las costumbres
y a los que, por su bien, hay que domesticar.

Niño, deja ya de joder con la pelota.
Niño, que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.

Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma,
nuestros rencores y nuestro porvenir.
Por eso nos parece que son de goma
y que les bastan nuestros cuentos para dormir.

Nos empeñamos en dirigir sus vidas
sin saber el oficio y sin vocación.
Les vamos trasmitiendo nuestras frustraciones
con la leche templada y en cada canción.

Niño, deja ya de joder con la pelota...

Nada ni nadie puede impedir que sufran,
que las agujas avancen en el reloj,
que decidan por ellos, que se equivoquen,
que crezcan y que un día nos digan adiós.

Se reflexiona acerca de lo que dice la letra, y se propicia la libre participación de los padres. Resulta fundamental que el coordinador utilice el sentido común para poder moderar las participaciones y las emociones.

Para finalizar, se sugiere a los padres que escriban una carta dirigida a sus hijos (en caso de que asistan los dos padres se propone que hagan una sola carta) y para ello se les entrega el material necesario (hojas, plumas y un sobre). Se les pide a los niños que regresen al aula, y los padres entregan la carta a sus hijos.

Observaciones generales

Es conveniente que el coordinador observe y anote su experiencia en una bitácora con el propósito de resguardar la memoria de la actividad, así como de registrar las diversas reacciones, tanto de padres como de niños, de modo que le permitan analizar y tomar decisiones en su momento.

Se sugiere tener listos todos los elementos y materiales, con el fin de evitar incidentes o imprevistos que retarden o desvíen el objetivo del taller. Al finalizar éste, es fundamental que los niños puedan también expresar su valoración de la actividad, que puede ser de manera oral o también por medio de una carta que podrán entregar a sus padres posteriormente.

Después del taller

Es importante que el docente no considere esta actividad como aislada, sino como parte de un proceso, por eso resulta fundamental darle seguimiento a partir del registro en la bitácora. Para el caso de situaciones de violencia familiar detectadas previamente a la implementación del taller, éstas requieren de un seguimiento y un registro particular, de modo que se pueda tomar en cuenta el impacto del taller en tales situaciones.@

REFERENCIAS

Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana.* Madrid, España: Morata.

Escobar, A. y Gómez González, B. (2006). Violencia y cerebro. *Revista Mexicana de Neurología.*

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid, España: Morata.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós *(Educador).*

Johnson, D. y Johnson, R. (2010). *Cómo reducir la violencia en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Paidós *(Educador).*

Santos Guerra, M. Á. (2003). *Aprender a convivir en la escuela.* Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía-Akal.

Trilogía de ficción

*Víctor Luis González**
victorluisw@hotmail.com

CUMPLEAÑOS

En su cumpleaños halló el otro lado del espejo mientras perseguía un conejo que se quejaba de la hora, de que el tiempo nunca era suficiente cuando era consumido entre dos en un país de maravillas al revés en un Centro Histórico que no existe para nadie más, un lugar único al que llevan los caminos amarillos de una película de la mamá de Liza Minelli donde bailan por su cuenta los juegos de té alrededor de pasteles con números de cera donde los hornos refrigeran helados calientes y los orgasmos marean y a veces los grillos entran en la mente del deseo, los números de cera festejan y andan sobre la mesa con los pies llenos de merengue y no está el gato de Alicia para lamer las manchas, festejan los objetos, las letras, las mariposas de los estómagos, las novelas sin escribir, los libros sin leer, la tele sin imágenes, el hormiguero dentro de los miembros de quien la esperó esa mañana antes de que ella, en su cumpleaños, encontrara el otro lado del espejo donde celebraría con él y serían el animal de ocho patas de Shakespeare antes de sentir su cuello aprisionado y de que la cortara en pedazos, la dejara en la calle, en cada esquina, se la comieran las ratas y nunca más viera transcurrir otro año.

---

* Licenciado en filosofía, letras inglesas y letras francesas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha incursionado en el cuento fantástico, la crónica urbana, la novela y el teatro. Obtuvo el premio Juan Rulfo por la novela *El mejor lugar del infierno.* Algunas de sus obras son: *Tenías que ser tú; Aire, Aire; Si yo muero primero.*

SIN RUTINA

–Sólo te lo cuento a ti porque eres mi mejor amiga y tú conociste la clase de persona que era Pablo. Me lo dijiste un día: "No sé cómo puedes vivir con él", ¿lo recuerdas?

Hay muchas cosas que no sabes. Tú supiste de su indolencia para el trabajo. Odiaba la burocracia. No sabía hacer nada más que no fuera atender tras una ventanilla; era su único medio para vivir, pero lo odiaba. Y, ya ves, cuántas veces cambió de empleo, En todos, lo mismo. Empezaba con cierto entusiasmo por la novedad y porque en todos creía que hallaría algo que lo salvara de la rutina. Luego, con el paso del tiempo sobrevenían las insatisfacciones por el salario miserable, por el mal trato de los jefes y compañeros, que lo despreciaban por su manera de pensar. Terminaba por sentirse acorralado, sin salvación. De allí las renuncias y sus consecuencias. ¿Recuerdas cuando nació nuestro hijo? Prácticamente se mantuvo con regalitos de pañales, con la ayuda de nuestras familias, que ya de por sí tenían poco para ellos. Fueron meses y meses, hasta que encontró algo, ese trabajo como vendedor de telas; le pareció variado, atractivo por las comisiones y porque no estaba obligado a estar metido en una oficina. Pero aquello no resultó como esperaba.

Shingo Matsunuma

Desesperado otra vez, Pablo se volvió una persona terrible con el niño y conmigo. En ocasiones deseé que no regresara a casa. Llegó a culparme por su situación, por hallarse sujeto a trabajar donde no quería por los deberes hacia una esposa y un hijo. Se creía enajenado, increativo, miserable por cumplir con una rutina circular, aburrida, pobre, llena de esfuerzos que no lo llevaban a ninguna parte, ni siquiera a cuidar bien de nosotros. No atendió mis súplicas y volvió a dejar el empleo. Pero, al poco tiempo, se vio obligado a regresar a lo mismo. Nuestro hijo había enfermado y las necesidades crecieron.

Pidió que lo hicieran vendedor viajero, para probar suerte. Entonces sus paredes se ensancharon y hasta lo vi feliz…, no por mucho. Las malas condiciones laborales y la rutina volvieron a atacarlo, y su odio hacia todo y hacia todos regresó.

Dejé de tolerarlo. Por mutuo acuerdo decidimos dormir separados; era cosa de prepararse para separarnos. Aquello vino a multiplicar sus cargas, por culpas, quizá.

Cuando su estado de ánimo empeoró, una mañana, no salió de su habitación durante ese día ni al siguiente. Yo me dediqué a buscar empleo y por fin lo conseguí. El trabajo era arduo y pesado, pero la paga incluía comisiones. Trabajaba horas extraordinarias cotidianamente, mientras mis padres se encargaban de mi hijo.

Pasaron semanas sin que Pablo y yo nos viéramos. Lo imaginaba salir de su habitación cuando me había marchado, pero ya estaba en ella en cuanto yo regresaba. No me atrevía a entrar, y sólo escuchaba a través de la puerta. Era tranquilizador escucharlo andar de un lado a otro, como si arrastrara los pies.

Pasaron muchos más días. Una noche, noté telarañas en la parte alta de la puerta de la recámara de Pablo, y me sentí impelida a entrar.

La habitación estaba oscura y olía a humedad. Escuché lo que creí una respiración y llamé a Pablo. No hubo respuesta. La luz del corredor entró débilmente, al principio. Cuando abrí la puerta por completo, la cama quedó a la vista, con sus sábanas revueltas y el cobertor en el suelo. Entonces lo vi: un monstruoso insecto se hallaba echado sobre el caparazón de su espalda. Observé la figura convexa de su vientre oscuro, surcado

por callosidades curvadas. Me aterré. No sabía qué hacer, pero a poco tuve el impulso que tiene cualquiera al encontrarse con algo desconocido, y me quité el zapato y lo golpeé una y otra vez hasta casi aplastarlo. Llena de horror y estremecimientos llevé el cuerpo al baño, tiré de la cadena y desapareció.

Ahora ya lo sabes. Todos creen que Pablo se fue y que seguramente ahora vive de manera más libre en algún sitio carente de rutinas. Yo también prefiero creer eso. Pero hay veces que me acuerdo y me pongo tan mal, que si no se lo cuento a alguien, siento que me voy a volver loca.

SI YO MUERO PRIMERO

Mi padre es un hombre de fortaleza extraordinaria y un mecánico estupendo. Luego de la muerte de mi madre, papá construyó una réplica exacta de su esposa: una muñeca con mecanismo de cuerda, que fue un éxito en la familia. Aun yo, que al principio miré el invento con desconfianza, sin darme cuenta, una noche me descubrí contándole mis problemas.

Piscis ex machina. Brian Despain.

Con el tiempo, otros parientes murieron y fueron sustituidos por dobles de cuerda, hasta que los únicos de carne y hueso en la familia éramos mi padre y yo. Las reuniones eran engorrosas: entre plática y plática había que dar cuerda a quien la necesitara.

Un día, papá y yo enfermamos. Y, a despecho de la enfermedad, mi padre no dejaba de trabajar en mi doble: Tiene que estar listo cuanto antes, dijo, no quisiera pasar sin ti los años que me quedan por delante.@

La poesía posible de los más pequeños

Una experiencia poética en la primera infancia*

*Gloria Stella Ramos***
gloritaramos@gmail.com

La poesía es la resurrección del mundo.
J. L. Borges

RAZONES PARA ZARPAR

En 2013, la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, se propuso revisar y aportar a los estándares establecidos para todo el país. El Colectivo Metáforas, inscrito en la misma, revisó también los referentes para la didáctica del lenguaje publicados por la Secretaría de Educación del Distrito, e indagó en ambos documentos sobre los contenidos del currículo relacionados con la poesía. En la ponencia que el colectivo presentó se señala: "En lo concerniente a la lectura de la poesía en la escuela, diremos como lo afirma Georges Jean (1996, p. 16), que se trata de:

> La inmersión del niño y del adolescente, en un baño del lenguaje, en la que la función no está reducida a la comunicación, sino que en definitiva nos encontramos ante un cambio de paradigma que reta a la escuela y al docente a asumir a los lectores de textos poéticos desde su subjetividad, psiquismo e imaginario.

En otro apartado se menciona:

> Una didáctica de la poesía en educación inicial es un proceso motivacional, en el que el estudiante no sólo reconoce y se familiariza con la lengua que conquista, sino que esta experiencia con la poesía

---

* La presente ponencia corresponde a una versión extensa de otro texto: Tocar el mar de la poesía: una experiencia estética en la primera infancia, publicado en el número 72 de Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura (abril, 2016; Graó, Barcelona).

** Estudiante del Doctorado en Mediación Pedagógica de la Universidad La Salle. Maestra por la Universidad Javeriana. Adscrita a la Red Colombiana para la Transformación de la Enseñanza del Lenguaje. Docente de preescolar en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán.

le demuestra cómo la literatura interpreta las emociones y, al mismo tiempo, calma su sed de sentido y compañía. Entonces, una experiencia poética que se imprime en su memoria, lo ayuda a "pensar" en el lenguaje.

Desde esta mirada, a los niños desde muy pequeños, se les debe leer literatura de alta calidad estética. Que en las aulas se abran espacios "rituales", permanentes, para leer buena literatura. La didáctica concede el don para que saboreen las palabras de grandes poetas y permite la voz del maestro y del niño que emite juicios sobre lo que se lee para ir asignando a la literatura un lugar de prestigio en sus vidas.

Consecuentes con el papel de la poesía, en la presente experiencia de aula (que también nació del Colectivo Metáforas y que tuvo un especial acompañamiento por parte de la profesora Tatiana Pachón Avellaneda), me aventuré a indagar alrededor de este género, desde una perspectiva hermeneútica, establecí los conceptos de *prefiguración, configuración y refiguración* de Paul Ricoeur, y me basé en una secuencia didáctica para estructurar las acciones.

BAJO EL CIELO Y SOBRE EL MAR

Esta experiencia se llevó a cabo en 2014 con 25 niños de 5 años de edad inscritos en el grado transición D del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán, de Bogotá, institución en la que la directora del curso es quien desarrolla dicha experiencia. La mayoría de las familias de los niños pertenec*ía*n a un estrato social medio bajo, las cuales obten*ía*n recursos económicos mediante el desempeño de oficios como peluquería, venta de comidas ambulantes, ayudantes de cocina, entre otros; quienes mejores condiciones económicas presentaban eran aquellos que realizaban actividades relacionadas con servicios generales, algunos en el ejército, la policía y en hospitales. Dos niños formaban parte de familias desplazadas de sus lugares de origen, y una niña vivía solamente con sus abuelos. Otros dos niños eran indígenas de origen ecuatoriano, cuyos padres se dedicaban a las ventas en la calle. Algunos de los niños no habían tenido escolarización.

Este texto corresponde a la sistematización de una experiencia realizada con niños de grado transición del Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán de Bogotá (sector oficial). Desde el enfoque hermenéutico, desarrollé una secuencia didáctica con el fin de buscar, por parte de los niños, la interpretación de un fragmento del poema: *Balada del mar no visto,* del poeta León de Greiff. Esta interpretación se hizo con base en sus posibilidades de creación poética y expresión plástica mediante pinturas y dibujos.
Palabras clave: poesía, primera infancia, hermenéutica, secuencia didáctica, creación poética, expresión plástica, experiencia.

This text accounts for the systematization of an experience carried out with children of a transition grade from the Technical and Commercial School Manuela Beltrán in Bogotá (official Sector). From the hermeneutical approach, I developed a teaching sequence for the interpretation by children of a fragment of the poem "Ballad of the Unseen Sea" written by poet Leon de Greiff. This interpretation was based on their ability for poetic creation and their artistic expression on paintings and drawings.

Al identificar elementos comunes de formación en todos los niños, reconocí a la televisión (TV) en primer lugar. En reunión con los padres de familia, ellos afirmaban que: "la amenaza de quitarles la TV por unos días era el mejor de los castigos".

Esto nos hace recordar que en Estados Unidos los niños en promedio ven 30 000 comerciales antes de ingresar a primer grado. Al respecto, dice Lomas (1998):

> Los medios de comunicación de masas y la publicidad apuntan a construir ideologías […] En el interior de los anuncios se alaban determinados estilos de vida, se elogian o condenan maneras de entender [y de hacer el mundo], el decir de los objetos [la estética de la publicidad] se convierte no sólo en una astucia comunicativa orientada a exhibir las cualidades de los productos sino también en una eficacísima herramienta con la que se construye la identidad sociocultural de los sujetos.

En efecto, la TV atrae y absorbe al restringir la imaginación y limitar la capacidad creativa, los programas y comerciales se aceptan sin criticar ideas y valores.

> A diferencia de lo que ocurre cuando leemos o cuando escuchamos contar una historia, no necesitamos crear nuestras propias imágenes y ejercitar nuestra imaginación. Frente a los medios de comunicación nos abrimos a una sutil deformación del alma (Hathaway y Boff, 2014, p. 144).

MIRANDO LAS ESTRELLAS O LA BÚSQUEDA

Vivenciar algunas situaciones de aula para inventar y descubrir significados por medio del lenguaje y las pinturas de los niños como formas de acercamiento a la poesía.

BAHÍAS POR CONQUISTAR O LAS TAREAS QUE EMPRENDIMOS

- Hacer de la poesía un objeto cotidiano en el aula de clase.
- Lograr que los niños perciban la naturaleza de los poemas (su resonancia, la complicidad, su relación con lo existencial).
- Elaborar un libro álbum con base en los dibujos y poesías de los niños.

PLAN DE VIAJE

Para la implementación de esta propuesta, recurrí inicialmente a la secuencia didáctica como metodología; esta perspectiva toma en consideración la variabilidad de las prácticas del lenguaje, las situaciones de comunicación diversas y las características lingüísticas de cada género textual (Dolz, 2013). La secuencia didáctica implicó la elección de un tema que despertara el interés de los niños y del cual pudieran extender lazos naturales y articuladores con otros campos de conocimiento diferentes al del lenguaje mismo; para hacerlo, se utilizaron tarjetas ilustradas con diversos temas entre los que, al final de tres sesiones, los alumnos escogieron por medio de una votación "el mar". En la indagación necesaria para saber qué niños habían ido al mar, sólo uno de ellos respondió positivamente. Otros decían que habían visitado lugares con piscinas.

ARRIBAR A UNA BAHÍA DESCONOCIDA (LA PREFIGURACIÓN)

La prefiguración, en términos de Ricoeur (2004), es una anticipación de lo que va a ser. Es un cúmulo de acciones que conlleva formas simbólicas, las cuales son procesos culturales que articulan toda experiencia. Abarca todo el ámbito de la precomprensión, de la experiencia vinculada a la vida cotidiana, y conlleva en sí misma cualidades prenarrativas. Teniendo en cuenta estos conceptos, se planeó una sesión en la que los niños elaboraran un mural con los recortes de revistas sobre objetos del mar que habían traído de sus casas.

Durante varias semanas, los niños hicieron exposiciones sobre embarcaciones y fauna marina, éstas permitieron a los niños ejercitar la interacción oral en un ámbito predeterminado al tener que seguir ciertos comportamientos y reglas en cada exposición, como saludar de manera formal al grupo, presentar al expositor y asumir los turnos conversacionales. Para exponer su tema, los niños se apoyaron en carteles que elaboraron en sus casas; además, tuvieron la oportunidad de descubrir información en libros y por medio de internet, de tal modo que desarrollaron una forma básica de categorizar y relacionar las diferentes embarcaciones y especies de fauna marina.

En el Colectivo Metáforas encontramos un poema para acompañar la propuesta de los niños: *Balada del mar no visto, ritmada en versos diversos,* del poeta colombiano León de Greiff. Reconocimos que el poema sería una oportunidad irreverente, atípica, casi violenta, si se miraba desde una perspectiva tradicional en relación con la manera en que se les han entregado los poemas a los niños, pues en términos generales, en Colombia, ha sido una práctica recurrente el uso memorístico de los poemas de Rafael Pombo y, en general, su uso instrumental, en el que se sobreestima la rima como única musicalidad. Desde la perspectiva de Ricoeur (2004), consideramos que todo lenguaje simbólico se constituye a partir del nivel de la *prefiguración, de lo preconceptual.* Este modo de acercarnos con los niños al espíritu que entrañaba el poema que vendría a continuación, les permitió "el disponerse sentimentalmente al texto, es decir, encontrarse en un estado anímico radical que les daba toda posibilidad de disfrutar, padecer, vivir el texto poético".

EL ALMIRANTE POETA

Con el apoyo de las familias de los niños, decoramos el salón de clase con caracoles y conchitas de mar; los pequeños fueron invitados a escuchar un CD con el sonido del océano. Todo esto permitió crear una atmósfera de ensoñación en la que los alumnos expresaron sus ideas alrededor de lo que intuían que era el mar. En la misma jornada vieron una presentación en Power Point acerca de la biografía del poeta antes mencionado y en una de las paredes coloqué una estrofa del poema en cuestión:

> *La cántiga ondulosa de su trémula curva / no ha mecido mis sueños; / ni oí de sus sirenas la erótica quejumbre; / ni aturdió mi retina con el rútilo azogue / que rueda por su dorso... / Sus resonantes trombas, / sus silencios, yo nunca pude oír...: / sus cóleras ciclópeas, sus quejas o sus himnos; / ni su mutismo impávido cuando argentos y oros / de los soles y lunas, como perennes / diluyen sus riquezas por el glauco zafir...!*

Insistí en que, como muchos de los niños del curso, este poeta tampoco había visto el mar, y que al imaginarlo lo había descrito de esa forma. Les propuse a los niños inventar el significado de las palabras desconocidas y dibujar las imágenes que se les iban ocurriendo, así los textos y los dibujos servirían para hacer nuestro propio libro de poesía.

NAVEGAR MÁS ALLÁ DE LAS COSTAS (LA CONFIGURACIÓN)

Ricoeur (2004) afirma que en los poemas la construcción de la trama es la síntesis de lo heterogéneo, lo que genera una totalidad significante en la que los acontecimientos se van entretejiendo. Esta totalidad se hace patente en el punto y final de la trama, como aquel lugar donde se cierra la narración. La configuración, por un lado, como innovación, es poética en tanto pasa del no ser al ser; y de generación de esquemas de narración, en tanto que es un proceso de la imaginación creadora. Por otro lado, como sedimentación, parte de los paradigmas enraizados en la propia tradición.

Para dar paso al segundo momento, nos detuvimos en los dos primeros versos:

> La cántiga ondulosa de su trémula
> curva no ha mecido mis sueños;

Cuando pedí a los niños la interpretación de esas palabras dijeron que eso significaba: "mariposa", "espejo", "libros", "canasta", "Atlántida", "mar", "castillo", "sirena", "luna" y "caballito de mar".

Escribí las palabras en lista al lado derecho del tablero. Luego les pedí a los niños decir las cosas que se les ocurría alrededor de cada palabra, y anoté cada idea mientras guardaba la silueta de poesía en el centro del tablero.

En una siguiente sesión entregué el texto que quedó en fotocopia a cada niño. En el mismo, y con el apoyo de una alumna del curso, reemplacé con dibujos obtenidos de Google algunos sustantivos para que los niños los colorearan. Ellos memorizaron de inmediato el texto mientras experimentaban una forma de lectura. El siguiente es el poema construido en el colectivo:

La mariposa se mira en el espejo / Y se hace reina /
Guarda sus libros / En la canasta de Atlántida /
Ella está debajo del mar / En su castillo /
Como una sirena / Cantando a la luna /
Que mira por la ventana al caballito de mar.

En la reflexión que hice para tratar de entender el "material" de donde pudieron salir algunas palabras aportadas por los niños, podría apostar lo siguiente, el texto: "Se mira en el espejo", pudo haber sido tomado del cuento de Blanca Nieves, en el que la reina hace eso literalmente, y la versión que yo les he leído lo dice en esa forma (podríamos suponer un proceso intertextual con base en películas y cuentos de hadas que se hicieron en clase). "Y se hace reina", puede ser una inferencia de lo que sucede cuando el espejo le dice, en primera instancia, que "ella es la reina" (cuento de Blancanieves). "Guarda sus libros", para esta idea, los niños retoman la fotografía de León de Greiff que ellos vieron en la presentación en Power Point, esta imagen suscitó muchos comentarios por la manera en que el poeta León de Greiff guardaba sus libros y la gran cantidad que tenía. La palabra "Atlántida" surge del libro álbum *Cristobal Colón,* que les leí y en el que aparece dicha palabra cuando se narran los temores que tenían los hombres antes de surcar el mar. La expresión "debajo del mar" puede corresponder a mi insistencia personal cuando elaboraron el mural, pues les tuve que preguntar permanentemente si la imagen que iban a pegar se debería colocar "sobre" el mar o "debajo" del mar.

Con respecto a "castillo", la palabra pudo ser motivada por la recurrente idea que aparece en los cuentos de hadas, leídos en clase, o a una fotografía que uno de los alumnos trajo en la que aparece un castillo de arena que un niño construye (inclusive puede ser una imagen motivada por las películas de Walt Disney). La "sirena cantando a la luna" es inequívocamente el resultado de diversas exposiciones de varias niñas sobre la leyenda de las nereidas, imagen que también corresponde al mito griego de Nereo (leído en clase). "El caballito de mar" tiene que ver con un tema expuesto por tres niños en diferentes sesiones.

Puede suponerse que el poema elaborado por los niños evidencia los rasgos de las lecturas realizadas en clase, y me arriesgo a pensar que hay una mezcla entre lo que reverbera en los niños sobre lo escuchado y una invención que le da un sentido inédito e inaudito. Para efectos de la narrativa dentro del poema, primero pasa una cosa y luego otra y otra, con lo que se construye un acontecimiento, una narración que nos da sentido de totalidad.

En otra sesión, y para la interpretación del siguiente verso:

Ni oí de sus sirenas la erótica quejumbre;

invité a la antropóloga María Natscheilly Torres a elaborar la toma de apuntes y triangulación sobre lo que los niños iban construyendo en la mecánica de la creación colectiva. Cabe mencionar que después de cada sesión de interpretación del poema, los niños fueron invitados a hacer pinturas con base en lo que les suscitaban las palabras. De tal manera que siempre se escuchaban los versos, se interpretaba y de acuerdo con el nuevo texto se pintaba.

La creación poética de esta sesión es la siguiente:

El rey cena en su castillo / Con su hija, la sirena /
Su corona es de oro /
De perlas y diamantes / Caracolas /
Estrellas y un caballito de mar /
Escuchan la música /
El ritmo producido con el viento /
Que es como / Un silencio del amor.

Este texto tuvo otra interpretación que me pareció muy interesante. Sucedió cuando les pregunté a dos niñas que no habían estado en la jornada anterior sus opiniones sobre los mismos versos. Ellas respondieron:

La sirena escribe / Con su lápiz de cangrejo /
Sobre las olas que se mueven /
Algas, almejas y cascanueces /

En otras jornadas, leí para los niños otros poemas. Uno de ellos fue: *No es necesario,* de IIan Busquets; *Había una vez,* de María Teresa Andruetto; *Doña Piñones,* de María de la Luz Uribe; y *Los pájaros,* de Germano Zullo, del que decidí no leer el texto que acompañaba las ilustraciones para que ellos se lo agregaran y esto fue lo que dijeron tres niños:

El pájaro mira a la pájara /
El pájaro lleva una rosa /
Con un corazón lleno de amor /
El corazón tiene alas y estrellas /
Y una luna persiguiendo al sol.

En agosto, volvimos al poema de León de Greiff y leí a los niños:

Ni aturdió mi retina con el rútilo azogue /
que rueda por su dorso…

Los niños crearon:

Retiñe el mar de negro y azul
La soga pasa por el árbol
La princesa abre la puerta embrujada
El ojo se transforma en boca
El hilo cose el grito del viento
Que ruge en el mar.

Este texto se empleó en el libro que editaron los niños; las pinturas que lo acompañan se comparten en las páginas siguientes.

Lo anterior me lleva a considerar que los niños producen significado al crear conexiones con el sonido de las palabras, y pueden generar imágenes potentes que los llevan inequívocamente a construir nuevas poesías.

¡TIERRA A LA VISTA! LA REFIGURACIÓN

En el tercer momento o refiguración, que propone Ricoeur (2004), el lector lee y aplica el sentido que la obra tiene para ello. En este ejercicio, los niños transfirieron el texto a su propio lenguaje y se aventuraron a ilustrarlo. Ello implicó recoger la impresión sentimental y la experiencia comprensiva por medio de sus dibujos y pinturas. Dice Gadamer (citado en Ricoeur, 2004) que el lector instaura un sentido y por lo mismo reconfigura el texto. Para que lo anterior suceda es necesario que el lector parta de una experiencia vivencial que le permita reconocer los símbolos del texto y leerlos; la lectura siempre conlleva el elemento imaginario que hace que cada lector represente en sí mismo el texto de forma distinta, así el lector refigura el texto desde sus propios esquemas generados a partir de su experiencia de vida y su imaginación. La construcción de la trama en este sentido, es una obra conjunta entre el texto y su lector, por lo mismo, un texto sólo cobra vida a partir de su lectura. Puede afirmarse que el fragmento del poema tuvo un nivel creativo de comprensión por parte de los niños, y que la interpretación no implicó tomar conocimiento de lo que deben comprender en términos abstractos, lo valioso de estas experiencia radicó en la comprensión que pudieron hacer ellos de las posibilidades que se desplegaron en el acto de comprender tomando como herramienta el lenguaje que, evidentemente, vivió transformaciones, como se nota en su producción poética y en las pinturas que obedecieron a las imágenes creadas desde el potencial de sus competencias.

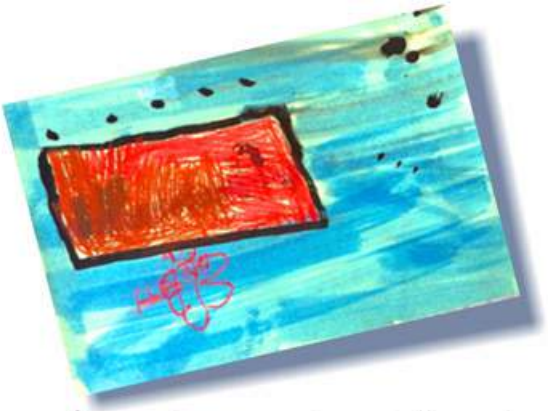
La creación poética que emerge en la intención de la interpretación, lleva a los niños a un discurso nuevo en el que entrenan su capacidad de sumergirse en los objetos para denominarlos. Esta nueva relación con el lenguaje permite en los niños una manera de sentir y saber cómo entrar al mundo de la poesía. Los niños descubren que el poema tiene un lenguaje particular y una musicalidad más allá de la rima, razón por la cual cuando hilan palabras no construyen sólo frases.

LA ALEGRÍA DE DESCUBRIR

Coincido en afirmar, como lo plantea Rodríguez (2009), que al asumir la actitud pedagógica como actitud fenomenológica que da prioridad al estar en el mundo, en lo inmediato del entorno y en la cotidianidad de nuestro hacer, el aprendizaje cobra sentido y se encarna en los contextos y en las experiencias vitales y se distancia del aprendizaje memorístico de enumeraciones, definiciones neutras, conocimientos, conceptos y modelos abstractos como verdades absolutas y definitivas. Los niños son capaces de usar de una manera distinta el lenguaje, de jugar con él y experimentar con él. Cuando debimos hacer el cierre parcial para la entrega de este documento y ante la pregunta: "y, entonces, ¿qué es poesía?". Los niños respondieron:

—Son letras.
—Es decir palabras de algo del mar.
—Es una reina como tú.
—Es quitar palabras malas y dejar palabras bonitas.
—Poesía es que los niños podemos adivinar.

Luego solicité a los niños el título del libro que estábamos haciendo con los poemas y dibujos y una de las niñas respondió: —el libro se va a llamar: *Tocar el mar.* A continuación me permito compartir algunas de las pinturas seleccionadas para el libro elaborado por los niños.@



La mariposa se mira en el espejo

El rey cena en su castillo con su hija,
la sirena

Su corona es de oro, de perlas, diamantes y caracolas

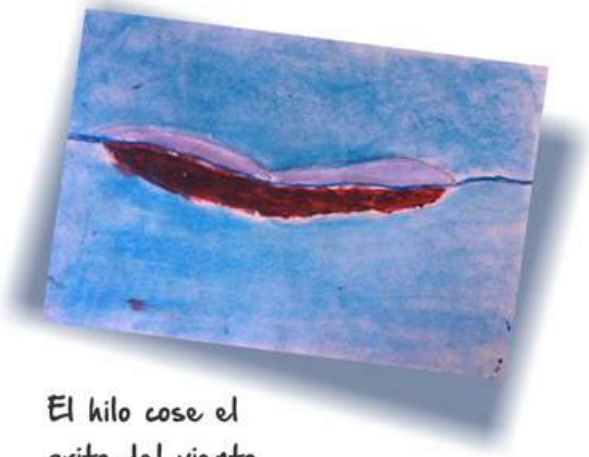
La sirena escribe
Con su lápiz de cangrejo
Sobre las olas que se mueven
Algas, almejas y cascanueces

Retiñe el mar de negro y azul

La soga pasa por el árbol

La princesa abre la puerta embrujada

El ojo se transforma en boca



El hilo cose el
grito del viento

Que ruge en el mar

REFERENCIAS

Dolz, J. M. Noverraz, M. y Schnuwlyen, B. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje.* Barcelona, España: Editorial Graó.

Hathaway, M. y Boff, L. (2014). *El tao de la liberación.* Barcelona, España: Trotta.

Hernández, N. J. y Pachón, T. (2012). *Experiencia de lectura del texto literario con estudiantes de segundo ciclo desde un enfoque hermenéutico.* Tesis de grado Mg. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Huidobro, V. (1992) *Altazor. Temblor del cielo.* Bogotá, Colombia: Rei *(Letras Hispánicas).*

Georges, J. (1996). *La poesía en la escuela*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

León, E. A. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Polis* [en línea], 22.

Larrosa, J. (2000). Dar de leer, quizá: entre literatura y poesía. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.* Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Ramos, G., Arias, C., Pachón, T. y Hernández, J. (2013). El lugar de la poesía en las políticas públicas. Ponencia presentada en la Red Colombiana para la Transformación Docente en el Campo del Lenguaje. Cali, Colombia.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración.* México: Siglo XXI Editores. Recuperado de: *http://tempoespiral.blogspot.com/*

Rodríguez Pérez, E. (2009). Las iluminaciones del poema. *Enunciación,* 14 (2). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La formación continua: del deber ser al placer de ser

*Laura Pérez Santiago**
lamaca5022@gmail.com

Cuando veo que nuestras prácticas tienden a ser memorísticas, repetitivas, la inquietud por transformarlas no me deja, Eso hizo que en una reunión de Consejo Técnico en la escuela Cristobal Colón, externara a mis compañeros docentes ideas apasionadas sobre la transformación de la práctica educativa, traté de llevarlos hacia un ejercicio crítico y participativo, así que, impregnando de emoción cada una de mis palabras, propuse el incursionar a nivel escuela en la Pedagogía por Proyectos[1] que tanto Josette Jolibert, creadora e investigadora de esta propuesta pedagógica, como diversos investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) trabajan en diversos encuentros y diplomados.

Bajo el ambiente citadino de la ciudad de Oaxaca, pues la escuela está ubicada en pleno centro, expliqué con entusiasmo que esta estrategia metodológica parte de realizar proyectos en el aula, considerando el contexto real, así como al retomar el interés y las preocupaciones de los niños del grupo. Con desaliento observé que para mis compañeros mis palabras no eran suficiente motivación. Su fría indiferencia lo decía todo. Mis compañeros, impasibles, prosiguieron con sus actividades sin hacer caso a la propuesta. Era visto que tenía que continuar sola mi camino y, como dice el poeta, "hacer camino al andar".

PICANDO PIEDRA

Los proyectos transcurrían lentamente en mi grupo de segundo año, pero con osadía dejaban verse fuera del salón. Los comentarios de algunos padres hacían labor, pues con curiosidad expresaban que querían saber qué pasaba en mi aula. En el desarrollo de la vida escolar, poco a

* Maestra de educación primaria. Integrante de la Red de Lenguaje Oaxaca (Red LEO).
[1] Estrategia metodológica que considera el interés de los estudiantes a partir de una pregunta eje: ¿Qué quieren hacer?, y a través de una coparticipación se desarrolla un proyecto pedagógico dentro del aula.

poco, la voz de los alumnos que observaban el trabajo de mi grupo, comenzaban a agrandar ese clima de curiosidad que se estaba formando como un remolino. Ellos estaban haciendo lo que un pequeño cincel a una gran roca, con preguntas como:

—¿Y usted puede ser mi maestra? ¿Le puede decir a mi maestro que trabaje como usted?

—¿Yo? ¿Por qué? —respondía con un tono como de duda.

—Porque queremos hacer proyectos, como dicen sus niños—, me contestaban niños y niñas con cierta timidez, cuando me abordaban a la hora del recreo o a la entrada y, a veces, a la salida.

La verdad… comencé a hacerme un poco popular entre ellos. Pero no fue así con los docentes que en este ciclo escolar trabajaríamos juntos en la institución, porque no se dejaron contagiar.

PERSEVERANCIA Y DISPOSICIÓN

Tuvo que pasar bastante tiempo en esa escuela primaria urbana vespertina, que albergaba en su matrícula a todos los chicos de los orfanatos más grandes de la ciudad, para que la propuesta ofrecida encontrara espacio en el trabajo de los profesores dentro de la escuela. Por mi parte, mi insistencia continuó y se combinó entre el trabajo en el aula con asesorías y acompañamientos que hice a contraturno con algunos docentes, tratando de no descuidar mi horario de clases.

Después de aproximadamente dos años, en una reunión de Consejo técnico consultivo,[2] en la que la tónica era escuchar quejas de los profesores sobre el desinterés en el trabajo pedagógico de la mayoría de los alumnos, un docente cuestionó por qué compartía mi forma de trabajar fuera de la escuela, que debía hacerlo también con ellos, pues podía ser una alternativa de solución.

¡En mi interior supe que el momento había llegado! Con mucha paciencia, esperé las intervenciones de los

[2] Nombre que se le da a la reunión oficial de la academia de una institución para tratar asuntos pedagógicos y administrativos de la escuela, ahora en México, se autoriza por la SEP una reunión al mes, en horario de clases, lo que implica que los alumnos no sean citados ese día.

El trabajo en colectivo e intercultural, emprendido en la escuela, permitió conocer y considerar en el hecho educativo diversos aspectos culturales, que de forma continua son invisibilizados por no entrar en los cánones establecidos del discurso oficial y que en ocasiones son determinantes para generar aprendizajes. La formación continua del docente es necesaria para poder considerar los intereses de los niños, la participación de padres de familia y la colaboración de todo el personal de la comunidad escolar para generar aprendizajes significativos. ¡Y se convierte en un placer el deber ser!
Palabras clave: colectivo, acompañamiento, lectura, asamblea, transformación, proyecto de aula, problematizar, intereses, contexto.

A collective and intercultural work undertaken at school allowed to know and consider, in the educational event, many cultural aspects that are usually invisible because they do not fit in the established canons of official discourse, but that sometimes are crucial to generate learning. Continual training of teachers is necessary in order to take in consideration the interests of children, the participation of parents and collaboration of all the staff of the school community, to generate significant learning. And thus duty becomes a pleasure!

demás, quienes al verme callada pensaban que no estaba dispuesta e inmediatamente unieron sus voces para convencerme. ¡Estos maestros, les gustan las cosas difíciles!, pensé. Aunque también me vi reflejada en su decisión, pues advertí en ellos la necesidad de incursionar en otros terrenos, con la intención de mejorar sus prácticas educativas.

—Claro que puedo compartir —dije, fingiendo pesar— aunque… es un poco complicado, requiere de disposición, por lo general no hay tiempo… pero si se comprometen a trabajar… pues… trataré de organizarme... ¡y aceptaron! Así que accedí a compartir mis experiencias, diciéndoles con voz suave y firme "pero quiero que apliquen lo que vayan conociendo y en la marcha lo iremos fortaleciendo". En ese momento, mi idea fue problematizarles su práctica docente y esperar a que crearan una necesidad de acercarse a la teoría a través de la lectura, pues, sinceramente, en ese momento esta no era su prioridad.

UNA DE LAS MUCHAS DUALIDADES

En la postura de indiferencia que tomaban los docentes integrantes del colectivo escolar de esta escuela primaria vespertina ante el acercamiento a la teoría, reflexioné sobre una dualidad en su desempeño profesional: por una parte, asumir una actitud de exigencia hacia sus alumnos para que realizaran faenas de investigación, disciplina en la elaboración y cumplimiento de tareas escolares; y, por otra, la actitud pasiva que ellos asumían cuando les tocaba realizar acciones de actualización. Actitud que considero como una de las secuelas que dejan años y años de dominio y control epistemológico por parte de un sistema, en el cual el docente se ha concretado a reproducir planes y programas; aunque esto es funcional para la perpetuación del sistema político, los profesores pierden la posibilidad de tener elementos que les permitan cambiar el contexto educativo en el que laboran.

DEL RECELO A LA CONFIANZA

De regreso al tema de la reunión, comentaré que todos aceptaron ser partícipes en esta exploración pedagógica, aunque me di cuenta que lo hacían con recelo porque no sabían exactamente a qué se estaban comprometiendo, pero también supe que depositaban en mí su confianza, porque me habían visto trabajar con tenacidad durante varios años.

Para mis compañeros docentes, tener seguridad en alguien que pudiera guiarlos o acompañarlos en su travesía, era muy necesario e importante, y eso lo comprendí con el paso de los días. No les era fácil romper esquemas y de pronto arriesgarse a tomar el timón de su propio barco, preferían que otro lo hiciera. Pero para mí era muy significativo que hubieran decidido arriesgarse, se abría la posibilidad de poder generar condiciones que nos permitieran en un futuro tomar decisiones

de impacto en la vida escolar, y con ello poder dejar de ser reproductores de un sistema social. Lo relevante es que habíamos decido trabajar nuestro currículo con base en nuestras propias necesidades y circunstancias, en esta bella pero complicada ciudad de Oaxaca de Juárez, México.

El proceso se presentaba como arduo, pues a pesar de la intención de un cambio en su actitud profesional, aún no podían ver lo que la transformación les exigiría congruentemente entre su decir profesional y su hacer personal. Estaban depositando una confianza ciega en mí, actitud que pudiera parecer hasta cierto grado irresponsable, pero sabía que estarían atentos al proceso y que pronto cambiaría su actitud.

Los años vividos en el servicio docente les indicaban que necesitaban herramientas pedagógicas que les auguraran cierto éxito, querían empezar el recorrido con las que tenían. Los convencí de que sería mucho peso para nuestro barco, que había que despojarse de todo. Por supuesto que el temor los invadió y dudaron. Su ánimo cambio cuando me escucharon decir muy segura: "sólo estaremos dejando las viejas herramientas por un momento, en lo que decidimos hacia dónde vamos. Una vez decidido el rumbo, escogeremos las que nos puedan servir, pues los saberes que tienen son herramientas construidas a lo largo de nuestra profesión docente y son de mucho valor. Sin embargo, tiene que quedarnos claro que no hay espacio para todas, así que hay que ser muy selectivo y creativo para construir las que nos hagan falta".

En mi interior también dudaba, porque era una aventura en la que no sabía qué podía esperar de los navegantes, sin embargo, el lugar de llegada y el compromiso de viajar juntos, me dio el ánimo para zarpar.

El director de la escuela quiso utilizar las reuniones de nuestro colectivo para entregar documentos oficiales, y la representante sindical[3] para organizarnos en esa línea; pero les recordaba continuamente que las sesiones eran para nuestro trabajo pedagógico y entre todos defendíamos el espacio. Se programaron tres sesiones a la semana, lunes, miércoles y viernes a la salida de clases sin marcar límite de tiempo, así que eso nos llevó a tener más de tres horas de trabajo, de estudio, reflexiones y orientaciones que a pesar de ser agotadoras, pues hubo momentos que nos quedamos hasta las 11 de la noche, nos dejaban buen sabor de boca.

Uno de los problemas que se presentó al inicio era la asistencia irregular de algunos compañeros, así que las protestas de los que cumplían con el compromiso no se hicieron esperar. Detuve la protesta al decirles que nuestro barco había zarpado, que ya no estábamos en tierra firme, así que no nos podíamos detener, y que nadie era lo suficientemente importante como

[3] Compañera del centro de trabajo, nombrada democráticamente para la organización y administración de actividades sindicales.

para inmovilizarnos, que el viaje se hacía, estuviera quien estuviera. Mientras esto decía, el temor cautelosamente me abrazó, pero no quise demostrarlo, al contrario, me armé de valor y todavía me arriesgué a decir: "¿qué les parece que los que no asistan a las sesiones se ajusten a los acuerdos emanados de ellas?", y sorpresa, ¡lo aceptaron! Nuevamente como colectivo tuvieron otra causa por la cual unirse y los lazos se iban fortaleciendo entre nosotros. A partir de ese momento surgió un ambiente que era sostenido por el coraje del grupo de no dejar que nadie lo detuviera.

En lo personal aprecié la responsabilidad de ser la coordinadora de un proyecto, y valoré que uno debe defenderlo y cuidarlo en todo momento. Estar ahí cuando te necesitan, dar esa palabra de aliento y ayudar a que confíen en sí mismos, proporcionar referentes teóricos necesarios que permitan a los colegas despegar y al mismo tiempo aprender a ser.

La invaluable disposición de mis compañeros duró aproximadamente otros dos años. Situaciones familiares y físicas, así como el cansancio, nos hicieron ajustar las jornadas. Tuvimos que dedicar un tiempo para analizar nuestras condiciones a esas alturas del viaje y anclamos. Ello nos llevó a establecer una sola reunión hasta las 18 horas, todos los días miércoles. Eso nos llevó a que este día retiráramos a los niños media hora antes de que concluyera el horario de clase. Al explicar a los padres de familia que tendríamos sesión de colectivo, ninguno objetó nada, los cimientos y la tierra eran firmes, hubo reconocimiento hacia el trabajo que realizábamos. Notamos que habían estado al pendiente de nuestra travesía, su observación había sido constante, sabían hacia dónde íbamos y el tiempo de navegar que ya teníamos.

El paso del tiempo y las lecturas de teoría crítica, textos de pedagogía, poesía, noticias relevantes o simplemente cualquier texto que alguno quisiera compartir, permitieron entender que no podíamos exigirle a nadie que se comprometiera igual que nosotros, debía haber convicción personal para transformar nuestra práctica. Se había logrado que la lectura fuera el faro que en medio del océano nos iluminara el camino. Y a esas alturas de la travesía, surgió el interés del colectivo docente por hacer una revisión de planes y programas oficiales, porque había que conocer y reconocer la intención real del currículo. Lo que había entre líneas o detrás de las líneas, como expresa Cassany (2006), identificar lo central, y en dónde subyacen los verdaderos fines de una educación oficialista.

Fuimos 15 docentes, de un total de 16, quienes decidimos romper esquemas y vivir la vida de una forma distinta. Esta decisión nos llevó a tratar a nuestros alumnos de manera diferente, de modo que lográramos que tanto ellos como nosotros viviéramos la escuela con alegría, que asistir no fuera una obligación sino un deseo, de igual forma el querer vernos. Las relaciones de poder en esa institución fueron ahogadas por un ambiente horizontal que invitaba al trabajo colectivo, entre docentes, directivo, intendencia, alumnos y la aún incipiente integración de los padres de

familia. Revaloramos nuestro trabajo y nos redescubrimos como sujetos capaces de proponer, decidir y defender. Nuestra vida personal también cambió.

Este cambio tuvo luz propia en las reuniones de trabajo al verlos leer con emoción, al ser ellos los que llevaban las lecturas y contactaban a especialistas que nos asesoraran. Era notoria la profundidad de sus reflexiones, el compromiso con las actividades, el verlos aplicar estrategias metodológicas diferentes, así como observar la respuesta de sus alumnos y sistematizarlas. No sólo a mí me llenaba de satisfacción escuchar decir que esperábamos la reunión de los miércoles porque eran verdaderos espacios de formación continua y el disfrutar de llevar el registro anecdótico de lo que ahí pasaba. Para entonces… esa embarcación contaba con muy buenos navegantes, la presidencia y relatoría de cada reunión estaban sujetas a roles de participación, el timón era tomado por cualquiera de los docentes. Todos querían tener la posibilidad de ser el que le tocara grita: "tierra a la vista". La vida me permite agradecer haber tenido la posibilidad de estar en el proceso de crecimiento de este colectivo. Para ese entonces yo… ya buscaba otros barcos.

Releer estas líneas siempre me emocionará, porque fue muy difícil romper la indiferencia para que juntos lográramos el simple placer de ser mejor para nuestros alumnos. Aprendí que en la tormenta caótica que aparece en plena travesía, surgen dudas sobre si lo que uno hace es lo correcto; también cómo sortear los problemas que se enfrentan con padres de familia, con alumnos, compañeros de la escuela, supervisores y hasta con uno mismo. Los obstáculos, en realidad, no acaban, pueden surgir nuevos en el camino. Es necesario estar conscientes de que se requiere un cambio personal y profesional orientado hacia la innovación pedagógica para incidir en la transformación del currículo desde el contexto de las escuelas y sus comunidades.@

REFERENCIAS

Ávila A., C. y Muñoz, V. (1999). *Creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.* México: Noriega Editores.

Beane, J. A. (2010). *La integración del currículum* (2a. ed.). Madrid, España: Morata.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.

Freire, P. (2011). *El grito manso*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (trad. Lilién Ronzoni). México: Siglo XXI.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Axolot.

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

Kemmis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción* (4a. ed.). Madrid, España: Morata.

Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender

*Martha Patricia Ruiz Nakazone**

maparuna_kazo@yahoo.com.mx

Grupo de Lenguaje Bacatá (2015). *Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender*. Bogotá, Colombia: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje-Editorial Gente Nueva.

El Grupo de Lenguaje Bacatá surgió dentro del Movimiento Pedagógico de los años ochenta y actualmente es miembro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente de Lenguaje, en el nodo Bogotá, Colombia. Este colectivo publicó en el año 2015 el libro *Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender*.

Las maestras que integran el Grupo de Lenguaje Bacatá, se han preguntado, al igual que muchos otros maestros de otras latitudes, acerca de las causas por las cuales los estudiantes de los diferentes niveles escolares de su país presentan serias dificultades de comprensión y apropiación de conceptos en las diferentes áreas del conocimiento escolar, además de las consecuencias que se reflejan en la calidad del aprendizaje y en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales.

Las autoras plantean que son varios factores los que influyen en el aprendizaje escolar, tanto de carácter político como social y académico.

Con esta obra, las maestras aportan su experiencia de varios años como docentes en diferentes niveles de enseñanza, y desde los análisis y discusiones que tienen lugar al interior del Grupo de Lenguaje Bacatá, con el propósito de contribuir a través de la pedagogía y la didáctica de la lengua al debate en torno al uso que se le da al texto expositivo en las prácticas de lectura, escritura y oralidad en algunas áreas del currículo de la educación básica y media.

La situación de los docentes en Colombia no dista mucho de la de los maestros en México. Las autoras señalan que poco o nada se les ha ofrecido a los profesores en relación con estos temas, bien sea en los procesos de formación continua o de acompañamientos; en las escuelas normales, las facultades de educación o en las ofertas de formación, el trabajo con los textos se les ha delegado a los docentes del campo de lenguaje.

La propuesta que realizan las autoras va dirigida a profesores de diferentes áreas; ellas plantean que el lenguaje, en especial, la palabra, está presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas del saber.

* Profesora de la escuela primaria J. Concepción Rivera, Iztapalapa, Ciudad de México.

El trabajo que se muestra en este texto, inicia con la presentación del tema y del enfoque discursivo sociocultural que lo orienta. En el primer capítulo se plantean algunos referentes teóricos generales acerca de la tipología textual y discursiva; en especial, se define el texto expositivo y se exponen sus principales características y propuestas de clasificación. En el segundo capítulo se propone una reflexión acerca de la necesidad y las implicaciones pedagógicas que supone trabajar este tipo de textos, ya que favorecen el acceso al conocimiento científico, social y tecnológico, además, se pueden utilizar de manera transversal en las diferentes áreas del conocimiento y promueven el desarrollo cognitivo y social.

En el tercer capítulo se establecen algunos principios y consideraciones didácticas relacionadas directamente con la enseñanza de la lectura y la producción de textos expositivos, los cuales conllevan procesos diferentes a los que se realizan con otros textos, y que hacen especial énfasis en el aprendizaje como actividad continua del individuo en interacción con otros y su contexto sociocultural. Se especifican los conceptos de lectura, escritura y oralidad, y se proponen actividades o estrategias generales para su enseñanza, principalmente, el empleo de la estructura textual y los organizadores gráficos como facilitadores de su comprensión y producción. Así mismo, se exponen algunas propuestas de secuencias didácticas que posibilitan trabajar temas y procesos específicos en forma coherente y progresiva, con actividades secuenciales acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes que participan activamente en la planeación, el desarrollo y la evaluación. Cabe mencionar que dichas propuestas constituyen una planeación sistemática pero flexible.

El interés de las integrantes de este grupo, y autoras del texto, como ellas mismas lo señalan, es aportar su experiencia para contribuir a mejorar las prácticas educativas y, por ende, la calidad del aprendizaje de los estudiantes, mediante la generación de espacios pedagógicos más creativos e interesantes en favor de la formación de mejores ciudadanos que puedan expresar adecuadamente sus ideas y propuestas en pro de una sociedad más justa, equitativa y en paz.@

Cartas del lector

Análisis, reflexión sobre el propio hacer profesional, compartir experiencias en torno a prácticas educativas, así como conocer el trabajo de académicos, docentes e investigadores inmersos en el contexto educativo, son elementos que tienen como punto de encuentro la revista *Entre maestros*.

En este espacio, los estudios y experiencias exitosas dentro del aula, son mostradas a toda la comunidad lectora, dando voz a los verdaderos protagonistas de procesos educativos, quienes conviven a diario con los estudiantes.

Mi más sincero reconocimiento a los colaboradores y equipo editorial que hacen posible que se publique *Entre maestros*, pues en la trayectoria que llevo como docente, esta revista es uno de los pocos espacios a nivel nacional que se interesan por conocer, reconocer y compartir las experiencias no sólo de investigadores y académicos, sino también de compañeros maestros.

Otros docentes al igual que yo, leemos los artículos de la revista y los consideramos como una herramienta para mejorar nuestra labor docente, pues el contenido de estos nos brinda estrategias de cómo abordar diferentes contenidos en las distintas asignaturas de la educación básica. Además de que en cada uno de los antes mencionados se conjuga la teoría y la práctica, brindándonos la oportunidad de analizar y reflexionar sobre nuestro quehacer educativo e ir hacia la innovación y transformación de nuestra práctica docente en pro de un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje en beneficio de la educación de niños, jóvenes y adultos.

Nuevamente reconozco y felicito el trabajo del equipo editorial y agradezco a los autores que comparten sus experiencias, por medio de las cuales nos alientan a ser mejores docentes.@

Claudia Martínez Montes
clausmares@gmail.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:

  1) **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**.
  2) **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.
  3) **RECHAZADO,** cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista **entre maestr@s** o evidencie serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.

- En el caso del Consejo Editor, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
- Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.

El peinado de la tía Chofi

*Gerardo Luis González**
gerardo_64_1@hotmail.com

Introducción

"El cabello es muy importante porque históricamente ha sido fundamental tanto en las religiones como en las manifestaciones culturales de todo tipo. El cabello determina una forma de ser y de estar en el mundo", afirma la escritora Margo Glantz, autora del libro *La cabellera andante*.

En el siglo XIX era muy común que las personas cortaran un rizo del cabello de la persona amada y lo pusieran en un relicario; era una acción profundamente entrañable. En opinión de Glantz, el cabello está volviendo a ser muy importante, sobre todo, en los fundamentalismos:

"La mujer tiene que cubrirse la cabeza, los hombres tienen que ponerse turbantes, manifestaciones externas e importantes de una religiosidad…, basta ver los mitos en torno al cabello que hay en la Biblia. Por eso estudiar el cabello y trabajarlo literariamente es muy significativo; se aprende sobre ciertos modos de ser" (Glantz, 16 de enero de 2016).

Desde tiempos antigüos, el cabello se considera como símbolo de vitalidad, por ello ha sido siempre objeto de atenciones y cuidados.

En las culturas romanas, principalmente, la dignidad y el estado social del hombre se podían distinguir por la longitud de sus cabellos. Cabellos largos llevaban los que nacían libres, los nobles, los guerreros y los dioses; cabellos cortos, los esclavos, los sirvientes y los trabajadores.

Los antiguos egipcios lucían barba puntiaguda en el mentón y cabello largo. En épocas posteriores, los cabellos ya se utilizaban cortos y la perilla

* Maestro normalista por el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO). Actualmente es supervisor escolar de la zona 026 de primarias en Oaxaca. Integrante de la Red de Lenguaje Oaxaca (Red LEO).

Retrato de la reina Marie-Antoinette titulado *Con la rosa*, por Elisabeth Louise Vigée-Le Brun, siglo XVIII.

se reemplazó, en los faraones y altos funcionarios, por una barba artificial adherida al rostro, probablemente, debido a la necesidad de afeitar el pelo para evitar la frecuente proliferación de parásitos. Las mujeres llevaban los cabellos naturales sujetos en la frente con una cinta y divididos con raya al medio de la cabeza. Era muy común en el antiguo Egipto que las mujeres usaran una peluca de cabello largo dividido en tres partes: dos de ellas que caían por detrás de las orejas y delante de los hombros, y la tercera sobre la espalda. Más tarde, en tiempos del Imperio Medio, aparece la peluca caracol, llamada así por la manera en que se enrollaban los cabellos sobre el pecho.

En Mesopotamia, los hombres lucían el pelo natural tanto en la cabeza como en el rostro, y se lo peinaban y rizaban cuidadosamente, aunque también utilizaban pelucas. En ocasiones, se lo teñían con alheña, un tinte natural de color rojizo. Las mujeres se dejaban crecer de manera natural el pelo e, igual que los hombres, llevaban pelucas.

En la antigua Grecia era muy común que hombres y mujeres llevaran los cabellos rizados. Las mujeres usaban el cabello ondulado sobre la frente, recogido en la coronilla y dividido en gruesos mechones que caían sobre los hombros y la espalda.

En la Edad Media, el cabello era símbolo de poder, riqueza y dignidad. Las leyes medievales sancionaban con fuertes multas económicas o castigos corporales a quienes tocaran o arrancaran parte de la barba o los cabellos. Las mujeres acostumbraban llevar el pelo cubierto.

Desde que Pipino, rey franco, dejó de utilizar cabellos largos, se pone de moda el cabello corto entre la población. En los siglos IX y X era de uso generalizado el pelo corto en los jóvenes y la barba en los mayores.

A principios del siglo XV son muy comunes los peinados altos y sujetos con lazos. Como nos revelan las pinturas de la época, las mujeres de clase alta llevaban trenzas adornadas con cintas y perlas que se entrelazaban en forma circular en la parte posterior de la cabeza.

En la primera mitad del siglo XVI, el peinado más característico utilizado por las mujeres es el cabello con raya al medio, peinado liso hacia ambos lados de la cabeza y llevado hacia atrás por encima de las orejas.

En el Barroco (1620-1715), en las cortes de Francia e Inglaterra, los caballeros llevaban el pelo rizado y el bigote se empieza a utilizar con mucha mayor frecuencia.

Durante esta época también se pusieron de moda las pelucas en Francia (Luis XIII comenzó a usar una a los 23 años y los miembros de la Corte lo imitaron rápidamente). Más tarde, en Inglaterra, a

partir de la Restauración, la peluca *allonge* (del francés *allonger,* alargar) es muy utilizada entre altos funcionarios, doctores y abogados; poco después se extiende al resto de Europa. Los peinados de las mujeres eran sumamente elaborados y se utilizaban extensiones de cabello para darles mayor volumen y altura. Son característicos los rizos y el flequillo también ondulado.

En el Rococó (1715-1789), los primeros peinados de esta época para la mujer son sencillos y empolvados. A partir de 1764 se puede ver a nobles y ricas burguesas con peinados cada vez más altos, característica que alcanzó su mayor popularidad alrededor de 1778. Los altísimos peinados se coronaban con extravagantes adornos, entre los cuales las plumas eran los más populares.

En el Neoclasicismo (1789-1804), el cabello se usa de manera simple y natural, sin colores artificiales. Desaparece la trenza en los hombres, que llevan el cabello suelto, igual que las mujeres, quienes además se lo peinan de modo que se vea desordenado.

En la época del Imperio (1804-1815), cuando Napoleón se corona como emperador, el gusto por los peinados naturales y los vestidos sencillos dura poco, así que se introducen nuevamente las modas cortesanas. Hay una vuelta a la etiqueta y el lujo. Tanto los peinados como los vestidos adoptan formas más rígidas. El cabello se retira de los lados y se ajusta atrás en un moño. A los lados caen cabellos cortos rizados. El pelo se sujeta con diademas, collares, peinetas, entre otros accesorios. Los hombres llevan el cabello corto, caído hacia delante, ondulado, sin raya. Este peinado tipo César es el que utilizaba Napoleón, quien se consideraba sucesor del emperador romano.

Durante el Romanticismo (1815-1848), entre 1820 y 1830, el peinado femenino se caracteriza por un ancho moño ajustado detrás de la cabeza, con rizos que caen en los laterales del rostro. Los hombres de la época romántica manifiestan con la forma de sus peinados y barbas sus inclinaciones políticas. En los años 1820, el cabello en los hombres es ligeramente rizado, por lo que para lograr este efecto debían recurrir a medios artificiales como las tenacillas. Los jóvenes que querían separarse de los tradicionalistas, preferían el pelo corto en la frente y patillas o barbas en las mejillas más o menos destacadas. A partir de 1830, se llevaban los cabellos más largos y se usaron menos las tenacillas; en su lugar se utilizaba aceite para mantener su forma y darle brillo.

Como bien señala Margo Glantz, hablar del cabello y de los peinados es hablar de la historia de la humanidad.

Estrategia de lectura basada en el libro *El peinado de la tía Chofi*

Este libro se puede encontrar en la biblioteca de aula. La intención de la presente

Retrato del rey Luis XIV, por Charles Le Brun.

estrategia es que, a través de la lectura en voz alta del cuento *El peinado de la tía Chofi,* los participantes –alumnos y padres–, pongan en práctica sus habilidades, creatividad, inventiva e imaginación al crear su propio peinado.

Propósitos

Participar en diversos eventos comunicativos a partir de la lectura de un cuento en voz alta, con la finalidad de que se produzcan textos orales y textos escritos.

Cohesionarse afectivamente y reconocerse como parte de un grupo a través de actividades lúdicas, que les permitan a los participantes desarrollar su creatividad e imaginación.

Quiénes son los destinatarios

Estudiantes de educación básica y padres de familia o cualquier otro grupo que desee consolidar sus afectos y compromisos. En el caso de los alumnos del nivel de educación básica, se pretende que la estrategia se lleve a cabo entre éstos y sus padres.

Qué se necesita

- Libro *El peinado de la tía Chofi*
- Un reproductor de audio
- Música para relajarse
- Papel periódico, crepé, de china, de reúso; cartulina, cartones
- Globos, pintura, pasadores para el cabello (opcional)
- Tijeras, cinta adhesiva (durex, masking tape), pegamento líquido, engrapadora

En qué consiste la actividad

El profesor lee en voz alta el cuento *El peinado de la tía Chofi* y pone en práctica una serie de principios o pasos a seguir, los cuales guían la intervención de los participantes para que desarrollen sus habilidades comunicativas y pongan en juego su creatividad e imaginación a través de la estrategia de lectura.

Primer momento

Para iniciar es importante elegir un sitio idóneo para el desarrollo de las actividades, preferentemente un espacio amplio que cuente con sillas y mesas que se requerirán posteriormente en los distintos momentos del desarrollo de la estrategia.

Los participantes se sientan en círculo en sillas o tapetes para que centren su atención en las primeras actividades.

Después, los alumnos escuchan la música que se seleccionó previamente para que se relajen. Se les solicita que cierren los ojos y que imaginen que se van a ir a una fiesta, por lo que deben considerar todos los preparativos: pensar en el regalo, cómo se van a vestir (la ropa, los zapatos, con lo que se van a abrigar, los accesorios que se pondrán para acompañar su indumentaria, entre otros), las medidas que tomarán por si alguien de la familia se queda en casa; pero, sobre todo, cómo

se peinarán. Se les puede sugerir algunos peinados que las personas utilizaban en distintas épocas, mismos que se presentan en la introducción de esta estrategia.

Enseguida se menciona que se hará la lectura en voz alta del libro *El peinado de la tía Chofi,* quien al igual que ellos se preparó para ir a una fiesta.

Se lee en voz alta el cuento (es necesario que el lector prepare con antelación su lectura) y se hacen las acotaciones pertinentes, inflexiones de voz, pausas, onomatopeyas, entre otros recursos, para que el alumno pueda imaginar los acontecimientos que se narran en la historia.

Al culminar la lectura, se les pregunta a los participantes si han vivido o visto alguna situación como la de la tía Chofi en alguna fiesta a la que hayan asistido.

Segundo momento

Los participantes:

Se integrarán por equipos. Dependiendo del número de participantes, el maestro los integrará en grupos que de preferencia no tengan más de cuatro personas.

Le pondrán un nombre a su equipo, si es mediante una dinámica mejor porque esto permite que los participantes tengan una mejor relación y adquieran mayor confianza entre ellos.

Le harán un peinado a alguno de los integrantes del equipo (también puede hacerse por parejas), utilizando los materiales con los que disponen: cartulinas, papel crepé, entre otros. Echarán mano de todos los recursos que tengan a su alcance, se trata de que pongan en juego su creatividad, imaginación e inventiva. Es importante que los peinados sean lo menos convencionales posible, tienen que ser originales, por eso es importante que los alumnos conozcan algo de la historia de los peinados y lo que éstos simbolizaban. Si los participantes pueden ver algunas imágenes de estos peinados será mucho mejor, pues esto favorecerá el desarrollo de su creatividad.

Presentarán ante el grupo, en una pasarela, el peinado que diseñaron, por lo que deberán ponerle un nombre, quién lo diseñó (nombre artístico), para qué tipo de fiesta es, si hay algún salón de belleza que lo realice, el costo, entre otras cosas. Esta información se tiene que escribir en una cédula, que se leerá al momento de presentar el peinado. Todos los integrantes del equipo participarán en el desarrollo de la actividad, pues mientras uno espera que le arreglen su peinado, otros lo diseñan y otro redacta la cédula.

Tercer momento

Una vez que los equipos terminaron la actividad, se preparan en la pasarela para la presentación de los peinados. Si los alumnos no han visto una antes se les explica en qué consiste ésta. Se les aclara que mientras el o la modelo camina por la pasarela, algún integrante del equipo leerá la cédula del peinado para que el público conozca los detalles del mismo.

El coordinador de la actividad designará el orden de presentación y animará a los espectadores para que aplaudan a cada equipo. Se cierra la actividad con algunos comentarios de los participantes.

Algunas recomendaciones:

Como es un trabajo que se puede realizar de manera conjunta entre padres e hijos, es importante tomar en cuenta la participación de los niños en el desarrollo de todas las actividades.

Es importante que todos se involucren, de ahí la sugerencia de no tener más de cuatro integrantes por equipo, ya que si es un equipo muy grande se puede dispersar la atención y perder el interés.

Los niños generalmente hacen el trabajo de recortar y pegar, así como de acercar el material a los que están haciendo el peinado, por lo que es relevante, sin importar el grado en el que estén, que los niños escriban el texto para la presentación.

Es necesario sugerir a los participantes que esta actividad está pensada para que pongan en juego su creatividad e imaginación, por lo que deben salirse de lo habitual. Hay que señalar que la creatividad e imaginación se potencializan cuando el alumno cuenta con información que le permite ampliar su bagaje cultural.

Cuando los integrantes están diseñando y elaborando el peinado, se propone que escuchen música para que el ambiente en el que se desarrolla el trabajo sea más agradable.

En el transcurso de las actividades, el coordinador deberá observar cómo es la relación entre los participantes –padres e hijos– y, en su momento, señalar tanto las actitudes que favorecieron el trabajo como aquellas que deben ser modificadas para que éste sea más armonioso.

Se sugiere que los alumnos investiguen acerca de la historia de los peinados, así como leer el libro *La cabellera andante* de Margo Glantz.

Cuarto momento

Si la actividad se realizó con padres de familia, es conveniente que, en casa, hijos y padres escriban lo que les gustó y lo que no les gustó de la actividad. Los niños presentarán el escrito al día siguiente en el salón de clases ante sus compañeros. Si la actividad se realizó solamente con los alumnos, de igual manera estos presentarán el escrito.

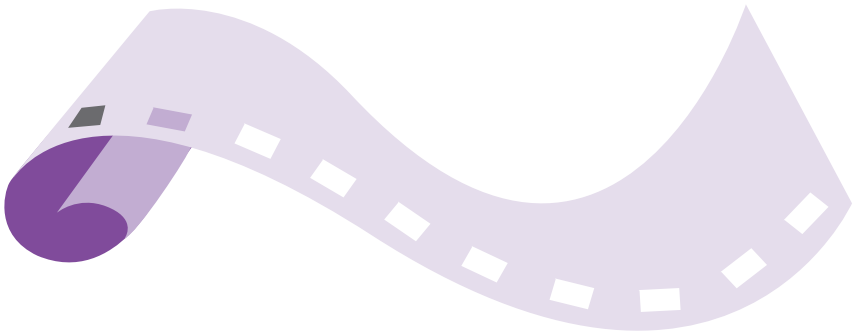
El coordinador de la actividad reflexionará sobre las observaciones que realizan los participantes a través de sus escritos para enriquecer la estrategia de lectura.

Referencias

Glantz, M. (2015). *La cabellera andante*. México: Penguin Random House.

Glantz, M. (16 de enero de 2016). El cabello determina una forma de ser y de estar en el mundo. *La Jornada* (Sección Cultura), p. 2. Recuperado de *http://www.jornada.unam.mx/2016/01/16/cultura/a02n1cul?partner=rss* el 11 de abril de 2016.

Mansour Manzur, V. (2004). *El peinado de la tía Chofi* (ilust. M. Avilés). México: FCE.



Aprendiendo a través del cine
Un milagro para Lorenzo

Lorenzo Odone es un niño de 5 años que vive alegremente con sus padres, Augusto y Michaela Odone, dos inmigrantes italianos que son académicos en una universidad de Estados Unidos. La felicidad de Lorenzo se ve frustrada cuando empieza a manifestar los síntomas de un extraño padecimiento neurológico que le causa la pérdida de la vista, del habla y de las habilidades motrices. Los médicos aseguran a los padres de Lorenzo que no se conoce la cura de la enfermedad y que deben resignarse a que pierda la vida en poco tiempo.

Michaela y Augusto, al darse cuenta de que el conocimiento de los médicos es insuficiente para sanar a su hijo, deciden emprender su propia búsqueda. Asumen que deben entender a profundidad lo que sucede en el cuerpo de Lorenzo y se adentran en campos del saber que antes les resultaban ajenos, como la genética, la biología, la química y la medicina. Inician un intenso proceso de investigación que los impacta a nivel emocional y que consume muchos aspectos de su vida, al mismo tiempo intentan que Lorenzo sea tratado dignamente a pesar de su condición física, procurando que se le brinde respeto como a cualquier otro ser humano.

Un milagro para Lorenzo es una película basada en hechos reales que nos permite entender cómo se motiva la búsqueda del conocimiento y nos muestra la extraordinaria capacidad que tiene el ser humano para aprender, incluso en los momentos más extremos a partir de las razones más vitales. Es una excelente cinta para analizar los procesos de investigación y comprender cómo se disputa el conocimiento científico entre los grupos de expertos.

Evangelina Barrera Correa