

# ENTRE

# MAESTRas



La importancia de las artes plásticas en el desarrollo del niño preescolar Angélica Cuéllar Cabrera

Padres y maestros frente a la creatividad Rubén Castillo Rodríguez

Redes socioculturales y espacios de protagonismo social La experiencia del estado de Aragua Mirna Sojo

Ser profesional de la enseñanza a pesar de la descalificación, el desprestigio y la crítica social María del Carmen Montero Tirado Rocío Verdejo Saavedra

# Guía para autores

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

#### Los temas

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

Características de los textos publicables:

- Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas desde y/o sobre la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, etcétera, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
- Los textos han de ser breves, máximo doce cuartillas para las secciones Desde el aula, Para el Consejo Técnico y Hojas de papel que vuelan; para las otras secciones máximo se recibirán cinco cuartillas.
- 3. Los trabajos deben acompañarse de:
  - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras), nombre del autor.
  - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo y/o particular, teléfono del centro de trabajo y/o particular, comeo electrónico).
- Los originales habrán de presentarse:
  - a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un disquette (preferentemente en Word 97) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura, y una copia impresa del mismo trabajo. En altas y bajas (mayúsculas y minúsculas).
  - Sin cortes de palabras (eliminar los guiones a fin de renglón).
  - c) Cuartilla holandesa: 28 renglones de 60-65 golpes. Justificación izquierda (sin justificación derecha).
  - d) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.

- e) Uso de abreviaturas y notas al final del texto, no a pie de página.
- f) Se sugiere realizar las notas de la manera siguiente: apellidos del autor, título de la obra, número de página.
  - En caso de citar repetidamente una obra utilizar las locuciones: *idem, ibidem* u *op. cit.*, según sea el caso.
- g) Bibliografía y notas al pie deben aparecer al final del texto.
- h) Los criterios para anotar la bibliografía: Nombre de los autores (empezando por los apellidos), luego coma, luego el nombre, luego coma, (cuando haya más de un autor, el segundo empieza con el nombre y luego los apellidos -separados los autores con la preposición y-; cuando haya más de tres, se pone al primero y luego et al.). Si se menciona el tema de un libro o revista, éste aparecerá primero entre comillas, luego irá coma y el término "en". El título del libro o revista en cursivas (itálicas), luego coma. Número de edición (excepto si es la primera edición), luego coma (se usará ed.). Lugar donde se hizo, luego coma. Editorial o institución que lo (la) produjo, luego coma. Año de publicación, luego coma. Páginas (se usará por ejemplo p. 386.), luego punto final.
- i) Las fotografías, gráficas e ilustraciones deseadas han de acompañar al texto y ser de alta calidad, cada una con el pie o referencia pertinente, y se indicará con espacios en blanco dentro del texto el lugar donde deben incluirse.
- p) Palabras, frases o señalamientos especiales en cursivas (itálicas).
- k) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, acompañar el texto de una fotostática de calidad de la portada del volumen que sé trate.
- Los autores pueden dirigirse para la entrega de sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: rpulido@ajusco.upn.mx

#### Indicaciones generales:

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

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

El autor es el único responsable ante **entre maestr@s** y ante el lector de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

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

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

## **SECCIONES**

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

#### **DESDE LOS MESABANCOS**

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

#### PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

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

#### **ENCUENTARIO**

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros espacios, 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 y/o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

#### PARA LA BIBLIOTECA

En esta sección se reseñan libros que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente. Esta sección también se abre al mundo de la novela universal, y en particular la iberoamericana.

#### REDES

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

#### **CARTAS DEL LECTOR**

entre maestres 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

Marcela Santillán Nieto

Rectora

Tenoch E. Cedillo Ávalos

Secretario Académico

Arturo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Elsa Mendiola Sanz

Directora de Docencia

Aurora Elizondo Huerta

Directora de Investigación

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión

Universitaria

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Anastasia Rodriguez Castro

Subdirectora de Fomento Editorial

#### CONSEJO EDITORIAL

Director

Roberto I. Pulido Ochoa

rpulido@upn.mx

Asistente de dirección

Carmen Ruiz Nakasone

Consejo Editorial

Rigoberto González Nicolás

Eloisa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Daniel Goldin

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Diana Violeta Fineda

Rosa Isela Barrera Salgado

Guadalupe Sáenz (Nuevo Laredo, Tamaulipas)

Hilario Vélez Merino (Mérida, Yucatán)

Rafael Porlán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

Raquel Silva Zamponi (Argentina)

Martha Tlaseca Ponce

Emesto Gómez (España)

Josette Jolibert (Francia)

#### Colaboradores

Colectivos de maestras y maestros

de la Red Nacional Tebes (Transformación de la Educación

Básica desde la Escuela)

Red de maestras y maestros animadores de la

lectura y escritura en Iztapalapa, Distrito Federal

Irma Fuentes Mata (Zacatecas)

Angélica Jiménez Robles

Jesús R. Anaya Rosique

Eva Janovitz

Santos Cortés Castro

María de los Ángeles Huerta Alvarado

Elizabeth Rojas Sampeiro

María del Rocio Vargas Ortega

Juan Manuel Rendón E.

Macario Molina Ramírez

#### Coordinadores de la edición

Alma E. Cázares Ruiz

Saúl F. Cárdenas Pérez

#### Diseño gráfico de portada e interiores

Margarita Morales Sánchez

#### Formación

Margarita Morales Sánchez

María Eugenia Hernández Arreola

#### Supervisión editorial

Mayela Crisóstomo Alcántara

Dibojo de portada: Grecia Gómez

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad

Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, Tlalpan, México, D.F. Tel. 5630 97 00.

www.upn.mx

Reserva de derecho al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor mím. 04-2000-111611161400-102.

Certificado de Licitud de Título núm. 11483. Certificado de

Licitud de Contenido núm. 8065.

ISSN 1405-8774. Editor responsable: Javier Olmedo Badía.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad

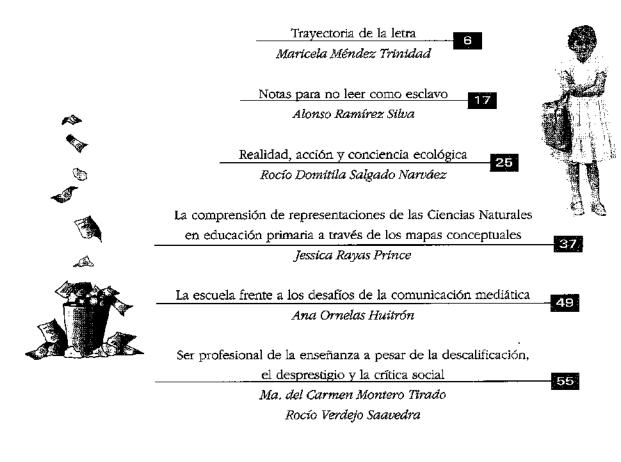
del autor.

Preprensa e impresión: Esta publicación se imprimió

en JorMan Impresos

El tiraje consta de 3000 ejemplares

#### **DESDE EL AULA**



#### **DESDE LOS MESABANÇOS**

El Rey de la corrupción Christian Hair Ruiz Hernández

81



PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Padres y maestros frente a la creatividad

Rubén Castillo Rodríguez

63



#### HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Redes socioculturales y espacios de protagonismo social: la experiencia del estado de Aragua

Mirna Sojo

84.

#### **REDES**

Las redes socioculturales del municipio Tovar y el trabajo con la comunidad

Abrahan Adraz, Augusto Marcano, Francis Rudmán, Gladis Romero, Leonardo Fajardo,

María Gutiérrez, Marianela Cordero, Marlene Rondón, Janet Villasana



#### PARA LA BIBLIOTECA

El movimiento indígena y la autonomía en México

92

Leer: un rumbo de placer

Alma Cázares Ruiz

DIRECTORIO DE LA RED ENTRE MAESTR@S

95



#### PARA PRACTICAR

Falso vitral María Angélica Cuéllar Cabrera

## **EDITORIAL**

ara este número de la revista entre maestr@s incluimos una propuesta interesante sobre La importancia de las artes plásticas en el desarrollo del niño preescolar, desarrollado por María Angélica Cuéllar Cabrera, con una amplia trayectoria en este campo. Comenta la maestra que "La expresión plástica es importante porque a los niños les permite comunicar sus ideas, sentimientos, deseos y experiencias; asimismo posibilita registrarlos y saber que cualquier persona que observe sus expresiones las podrá interpretar por largo tiempo". Por lo tanto, la expresión plástica se convierte en una herramienta indispensable para la vida. Particularmente a través de la pintura, los niños realizan los primeros intentos de expresión gráfica para comunicarse, para posteriormente transitar hacia la escritura.

En este número también podrán encontrar artículos importantes como: *Padres y maestros frente a la creatividad*, escrito por Rubén Castillo Rodríguez. Él propone a padres y docentes el reconocimiento de los factores que promueven el comportamiento creativo y su bloqueo, inherentes a los procesos de socialización de hijos y educandos. En el artículo se analizan desde diversas disciplinas a la creatividad, también llamada *pensamiento creador*, a partir de los planos actitudinal, social y cultural.

En la sección Hojas de papel que vuelan incluimos, de Mirna Sojo, el artículo *Redes socioculturales y espacios de protagonismo social: la experiencia del estado de Aragua, Venezuela.* Hablar de redes socioculturales desde esta experiencia es adentrarse en un cúmulo de acciones que, como la diáspora, ha esparcido sus semillas a lo largo de tres años y ha sembrado de posibilidades a todo el territorio aragüeño. La red sociocultural del estado, conformada por trescientos actores sociales de diversas disciplinas, ha activado la confluencia de ideas, con diferentes ritmos y desarrollos desde la práctica cotidiana a partir de la construcción colectiva con las distintas comunidades.

No es menos importante las reflexiones de Angélica Jiménez Robles, plasmadas en su poesía escrita para mujeres y hombres que comparten la equidad de género.

Finalmente, reiteramos nuestra intención de continuar publicando la revista mejorando su periodo de publicación.

Roberto I. Pulido Ochoa

# Trayectoria de la letra\*

Maricela Méndez Trinidad

#### ¿CÓMO NACÍ Y CÓMO RENACÍ COMO MAESTRA?

S oy una profesora normalista, egresada de la Escuela Nacional de Maestros. Recién salida me incorporé, junto con otros seis maestros, a la labor docente en una escuela de organización completa con director y dieciocho grupos. Como era una escuela completa, no podíamos quedarnos ahí mucho tiempo, motivo por el cual se nos informó que estaríamos provisionalmente en ese plantel mientras nos construían otra escuela.

Resulta que era una colonia de nueva creación en la zona conurbada de Iztapalapa, en donde la gran demanda hizo que se pensara en construir otra escuela en esa misma calle, pero no tenían ni terreno, ni director, ni alumnos, así que nos dimos a la tarea de organizar las inscripciones y de formar los grupos, a pesar de no contar con edificio ni director.

A los dos meses de iniciadas las labores, nos llegó una directora, la cual aceptó la organización que ya teníamos y se incorporó al equipo. Al ver la tardanza en la construcción de la escuela y las pésimas condiciones materiales en las que trabajábamos (niños sentados en piedras, debajo de árboles, en aulas prefabricadas, en medio de la tierra, del lodo y bajo el sol), nos vimos en la necesidad de intervenir hablando con el comisario ejidal para que donaran un terreno, y así poder iniciar la construcción del plantel.

Finalmente, a los dos años, después de muchas gestiones y trabajo de maestros y comunidad, estrenamos escuela. En ese entonces pensaba que con un edificio y mobiliario nuevo el aprendizaje de los niños sería mejor. En realidad no había reflexionado en otros

<sup>\*</sup> Esta propuesta fue publicada en *Propuestas pedagógicas de maestros de educación básica*, CD, coordinado por Martha Elba Tlaseca, UPN-SEP, México, 2002.

factores más importantes que inciden en el aprendizaje de los niños, ¡Cuánta experiencia me faltaba!, ¡cuánto me faltaba por aprender!

#### LA EXPERIENCIA DE NIÑA ME HIZO BUSCAR LA FORMA PARA QUE LOS NIÑOS ESCRIBIBRAN SIN TANTO SUFRIMIENTO

Mi trabajo al interior del aula se basaba en los conocimientos teóricos que tenía acerca de la "didáctica", y los cuales consistían en la importancia de planear una clase, iniciando con una buena "motivación"; quizá por eso pasaba gran parte de mi tiempo preparando "material didáctico"; les llevaba hasta muñequitos de teatro guiñol, jugaba yo mucho con mis alumnos y establecí lazos afectivos con ellos.

En la flamante escuela éramos sólo seis grupos, y todos eran de primer año, así que todos estábamos preocupados por que nuestros alumnos aprendieran a leer y escribir para el mes de diciembre; los tiempos eran muy importantes, ya que las autoridades nos apremiaban para que se vieran resultados en el proceso de lecto-escritura de los alumnos. Algo sucedía en mi trabajo docente que no me dejaba satisfecha, aunque los niños comenzaban a deletrear y a unir sílabas, nunca escribían por iniciativa propia, sólo hasta que yo les dictara, y para algunos de ellos eso representaba un verdadero sufrimiento. Entonces empezó a aparecer de manera constante mi preocupación por hacer que los niños escribieran a la par de la lectura, pero no cuando yo les dictara, ni que el escribir les hiciera sufrir, si no todo lo contrario, que escribieran todo lo que ellos quisieran por gusto.

Los recuerdos de mi nifiez en la escuela eran un motor constante que me movía a buscar la manera de que la escritura no fuera un motivo de "tortura", como lo fue en mi caso. Recordar la angustia de "tener que" llenar de letras cuartillas y cuartillas para entregar trabajos en la escuela, me hacía tratar de buscade un sentido a la escritura, hacer que la escritura tuviera un "significado" para los niños, que naciera en ellos la "necesidad" el escribir.

Algo me quedaba claro: la escritura en la vida escolar no tenía ningún sentido fuera de la escuela. Todo lo que los niños escribían era por encargo de los maestros, así tenemos que los dictados, las copias, las composiciones, los resúmenes son trabajos escolares que no tienen razón de ser en la vida diaria. ¿Entonces, para qué enseñar a los niños a escribir?, tal vez la lectura fuera una necesidad cotidiana más evidente, pero al salir de la escuela, ¿cuándo volvíamos a escribir?, quizá alguna vez escribiríamos una carta, pero con eso de que ahora es más fácil comunicarse por teléfono. Mi preocupación seguía: ¿escribir, para qué?

#### REFLEXIONAR SOBRE MI QUEHACER DOCENTE ME HIZO RENACER COMO MAESTRA

En 1993, cuando se presentó el nuevo modelo educativo y se inició el programa para la modernización educativa, dio inicio mi interés por conocer los nuevos enfoques y el giro que da en los propósitos curriculares, donde se busca más el desarrollo de habilidades, hábitos y destrezas, que contenidos conceptuales. Viene la gran preocupación: ¿cómo desarrollar todo eso², si hasta ese entonces el programa nos marca-



ba objetivos, actividades y materiales didácticos que debíamos utilizar, ahora, sólo planteaban propósitos, ejes y contenidos temáticos.

Ante esta situación, no me quedó otro camino que buscar actualizar mis conocimientos y acercarme a las instituciones que nos ofrecían esta posibilidad.

A partir de que empecé a asistir a las sesiones del diplomado "Preocupaciones Docentes", mi panorama se amplió en el sentido de analizar y reflexionar con mayor cuidado y más profundamente las actividades que realizo en el aula con mis alumnos.

Al escuchar hablar a los compañeros acerca de sus inquietudes docentes, surge una gran identificación con ellos. Hay puntos en donde sus preocupaciones se tocan con las mías.

Como profesora de educación primaria, imaginaba que mis preocupaciones se multiplicaban por dos o por cuatro, porque siempre había creído que, a diferencia del nivel secundaria, la primaria era la base formadora de hábitos, pero después de compartir preocupaciones y reflexiones con mis compañeros de preescolar y secundaria, pienso diferente.

Quiero comentar que llegar a identificar mis preocupaciones no ha sido nada fácil, ya que ha habido momentos en que los problemas me han abrumado, considerando que esto de ser maestra implica estar inmersa en un mundo de inquietudes. Sin embargo, en un esfuerzo de reflexión, he ido identificando qué preocupación es reiterativa y cuáles son los grandes ejes problemáticos que aparecen en cada ciclo escolar, y que de manera constante están ahí, independientemente del grado que me toca atender o de la escuela donde me encuentre laborando.

Las preocupaciones que siempre me han surgido son:

řít.

- 1. ¿Cómo lograr el interés y el gusto por la escritura?
- ¿Cómo entendemos los profesores el orden y la disciplina, y por qué nos preocupa tanto?
- 3. ¿Qué grado de importancia le damos a los contenidos de los programas, que llega a presionarnos tanto los tiempos?
- 4. ¿Cómo entendemos el aprendizaje?
- 5. ¿Qué significa para nosotros aprender?

En este ejercicio de reflexión, también he tratado de ir resolviendo algunas situaciones, por supuesto de manera empírica, algo así como una especie de "ensayo y error", que no siempre me ha producido satisfacciones ni buenos resultados.

A veces, me veo como una profesora deseosa de agradar a sus alumnos, con ganas de ver caritas felices de venir a la escuela; pero en otras, me doy cuenta de que me gusta el orden en el aula. Entonces, me preocupa saber ¿cómo puedo empatar "cierto orden" con un ambiente relajado y agradable en el salón? No me gusta el "acartonamiento", ni la disciplina militar, me agrada la algarabía de los niños, pero también estoy convencida de que deben existir normas mínimas de respeto y convivencia porque creo que de no existir reglas de convivencia aparecerían problemas "propios de la interacción social", por ejemplo, la propiedad de objetos, respeto a la persona de otro, tolerancia a las diferencias, comunicación, etc. En este sentido, he logrado que en los grupos de 4°, 5°, o 6°, elaboren en forma conjunta un "reglamento", en donde aparecen puntos que ellos mismos proponen como normas

de convivencia y respeto. Aunque en grados de 1°, 2° y 3° ha resultado más difícil, pues casi siempre pasan por alto las reglas y frecuentemente resuelven los problemas de manera inmediata, con golpes, se percibe que aún no han desarrollado el diálogo para resolver los problemas de grupo y pareciera que para llegar a establecer reglas de convivencia los niños requieren de un proceso largo, así como de dedicarle tiempo a conocer sus intereses y sus gustos.

## LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS, UNA HABILIDAD QUE PUEDE PROMOVERSE

De los años que llevo en el trabajo docente, la mayoría los he dedicado al primer y segundo año de educación primaria. Esto me ha dado la pauta para que mis preocupaciones docentes se centraran en el área de español, específicamente en la lecto-escritura.

Mi experiencia de trabajo con los niños de primero y segundo me ha dado la oportunidad de observarlos y de ir descubriendo y "redescubriendo" cosas que suceden en el aprendizaje de la lectura y la escritura en cada grupo que entra a primer grado.

Cuando el niño logra identificar que las "grafías", letras, empiezan a demostrar más interés. Por ejemplo, cuando leemos un letrero, o les leemos un cuento, ellos lo observan pero no sólo miran los dibujos, si no ven también las letras, aunque todavía no las puedan decodificar. Por lo que me resulta interesante la idea de buscar la forma de que esas grafías no resulten palitos y bolitas sin ningún significado.

He comprendido que el aprendizaje de los niños se facilita cuando el niño logra encontrarse con su maestro o maestra; por ello, lo primero que hago es: ir al encuentro de cada uno de los niños del grupo.

En el ciclo escolar pasado me tocó trabajar con los niños de primer año, y pensé que era la oportunidad de buscar otras formas de trabajo en la lecto-escritura; pensé planear actividades más acordes a sus intereses y buscar establecer una relación de amistad con ellos, que la relación profesoralumno fuera más "informal", en un intento de buscar una relación emocional con el aprendizaje pero, ¿cómo hacer algo así sin conocerlos?

La idea de buscar una relación emocional es algo que, de manera permanente y constante, ha estado presente desde el inicio de mi labor como maestra de grupo en la primaria, y que además me ha redituado grandes satisfacciones, independientemente del método, de la materia, o del grado escolar que me toca impartir, ya que es evidente que los alumnos se sienten menos presionados en un ambiente de confianza y de amistad, con más deseos de participación, con grandes posibilidades de aprendizaje y menos probabilidades de deserción por hostilidad.

Al recibir al grupo me di cuenta de que no era nada fácil planear actividades sin haberlos conocido antes. Así que, hice a un lado mi "primera" planeación, para lanzarme a la búsqueda de la persona que hay en cada uno de los niños del grupo.

Esta búsqueda resultó un tanto cuanto limitada, pues recogí datos generales (nombres, edades, domicilio, fechas de nacimiento, enfermedades, ocupación de los padres, etc.), y apliqué un pequeño examen para ver qué tanto nivel de madurez tenían.



El examen consistía en observar sus habilidades para identificar formas, colores, ubicación espacial, noción de número, habilidad para recortar, pegar, iluminar, percepción visual, etc. Los resultados del examen, me permitieron identificar a los niños que no tendrían dificultades para llegar a leer; a otros los que presentarían algunas dificultades, y otros más que tendrían serias dificultades para hacerlo.

Nombre del ajumno	Šliujačijon job servada
Luis Francisco	Timidez (poca comunicación), poca seguridad, difícil integración al grupo, problemas de ubicación espacio temporal y poca memoria visual, corta memoria auditíva y poca atención.
Marisol	Timidez (poca comunicación), poca seguridad, difícil integración al grupo, problemas de ubicación espacio temporal y poca memoria visual, corta memoria auditiva y poca atención.
Yarely	Timidez (poca comunicación), poca seguridad, difícil integración al grupo, problemas de ubicación espacio temporal y poca memoria visual, corta memoria auditiva y poca atención.
Sonia	Timidez (poca comunicación), poca seguridad, difícil integración al grupo, problemas de ubicación espacio temporal y poca memoria visual, corta memoria auditiva y poca atención.
Sarahî Juárez Huerta	Timidez (poca comunicación), poca seguridad, difícil integración al grupo, problemas de ubicación espacio temporal y poca memoria visual, corta memoria auditiva y poca atención.
Catalino	Repetidor de primer año, baja autoestima, timidez, poca comunicación con sus com- pañeros y con la maestra, poca habilidad en el recortado, pegado y escritura (trazos).
Imelda	Repetidora de primer año, baja autoestima, timidez (poca comunicación), poca habi- lidad para iluminar, pegar y recortar y realizar trazos.
Juan de Dios	Repetidor de primer año, baja autoestima, extremada tímidez, muy poca comunica- ción con compañeros y maestra, poca habilidad en el manejo del lápiz, coloreado, recortado y pegado. Se duerme en la banca, de muy baja talla y peso.
Alberto	Serias dificultades para hablar, no pronuncia bien las palabras, balbucea y es pobre en lenguaje. Pareciera un niño de dos o tres años. Timidez, poca integración al grupo.
Stephany	Presenta como ausencias, permanece con la vista fija, no es tímida, se integra al grupo, se le dificulta caminar en línea recta, le cuesta ubicarse en el espacio y en el tiempo, se le dificulta el recortado y el pegado, no reconoce formas ni colores, se le dificultan los trazos.

Los resultados del examen me sirvieron para ponerme alerta sobre los niños que presentaban dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura. Pero, todavía no lograba encontrar pensamientos, gustos, miedos, predilecciones, habilidades y sentimientos, por lo que tendría que identificar, de manera más precisa, y sistemática cuáles eran todas esas personitas escondidas detrás de una "gran masa humana" de caritas infantiles y uniformes escolares.

Posteriormente me dediqué a observar a cada uno de los niños, tratando de identificar algunas otras características. Así fue como identifique a los que les gustaba hablar, a los que no hablaban, a los que venían de otros estados, a los que ingresaban por primera vez, a los que repetían por segunda ocasión el primer grado, a los que ya "leían"; en fin, todo lo anterior aumentó mis inquietudes porque tenía que considerar diferencias individuales para iniciar o seguir un proceso de adquisición de la lecto-escritura.

De la observación obtuve los resultados expuestos en la tabla anterior: diez alumnos con serias dificultades para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Como no me resultaba del todo satisfactorio los datos recogidos y observados, me dediqué a platicar con cada uno de ellos sobre sus familias, quehaceres, gustos y problemas. Así fue como me enteré de que en su mayoría eran niños y niñas con problemas de afecto y baja autoestima.

El encontrarme con la *persona* de cada uno de los niños, me resultó impactante, pues al papá de Gregorio lo metieron a la cárcel recientemente; el papá de Beto se fue de "bracero" a Estados Unidos; el papá y la mamá de Gabriela la abandonaron con la abuelita; la mamá de Alejandra es madre soltera y trabaja todo el día; los papás de Yarely le pegan constantemente y le exigen mucho; el papá de Luz es alcohólico y les pega a ella y a su mamá; Lalo, Óscar y Abimael se sienten abandonados por que la mamá se casó nuevamente y acaban de tener otro hermanito; en fin, gran parte de ellos tenía una gran cantidad de sentimientos acumulados, esperando la oportunidad de sacarlos.

Con este panorama me surgió la preocupación de ¿cómo bacer que estos alumnos, con tantas experiencias y sentimientos que contar, accedieran a la lecto-escritura? Entonces se me ocurrió que si a ellos les interesaba platicarme las cosas que les sucedían, también podría interesarles cosas que a otros también les había sucedido, pero el relato sería en forma de cuentos, anécdotas y leyendas.

Así fue como les llevé al salón de clases los Libros del rincón, pues pensaba que en esos libros encontrarían historias semejantes a lo que sucedía en sus vidas, y que eso les llamaría su atención para que intentaran descifrar lo que les comunicaban esos libros.

En cada uno de los cuentos, observaba que los niños se identificaban con los personajes, pero a medida que iban descifrando las letras y accediendo a la lectura, comenzó mi preocupación por hacer que escribieran, pero sobre todo que escribieran sus vidas en forma de cuento.

Al hacer sus primeros escritos, se notaba de inmediato la expresión de sentimientos, de ilusiones y de deseos. Así fue como decidí iniciar la revisión del material impre-



so con el que contaba, de tal forma que pudieran sacar mayor provecho de ellos en el aspecto de la escritura.

# HACIA UN REENCUENTRO CON LOS LIBROS DE TEXTO Y LOS LIBROS PARA EL MAESTRO

Me interesé por conocer un poco más los libros de texto, principalmente los de Español; el respectivo programa, los ficheros y los Libros del rincón, y encontré cosas muy interesantes, tales como:

#### Me encontré con distintos tipos de textos

En el libro de lecturas, hay lecciones que se pueden trabajar por semana, ya que al contarlas uno se da cuenta que son 39 lecciones, que alcanzan para 39 semanas de trabajo. Las lecturas son cuentos en su mayoría y contiene algunos textos informativos que se complementan con el libro de actividades y el libro recortable.

### 2. ¡Por fin le encontré sentido a la escritura!

Me di cuenta que el libro de actividades está hecho para trabajarse de manera vinculada con el libro de lecturas, pues las actividades que ahí aparecen se separan por el mismo número de lecciones localizadas en el libro de lecturas, que a su vez, se complementan con el libro recortable. En este libro aparecen actividades que nos llevan a valorar la lengua escrita como un instrumento útil para tener y dar información.

#### 3. Jugando se lee y se escribe

En el libro recortable, se pueden encontrar juegos tales como: lotería, memorama, versiones de la oca, personajes de cuentos en títeres o máscaras, que nos apoyan para organizar juegos y dramatizaciones. Los materiales recortables complementan las actividades de los otros dos libros.

En el fichero encontramos una amplia gama de actividades que se pueden considerar "juegos" (que según he observado, resultan altamente interesantes para los niños) y que son suceptibles de modificarse, o inventarse otras a partir de ellas.

#### 4. Al rescate de la planeación

En el libro para el maestro, he rescatado la información acerca de cómo se organiza y planea cada lección.

Cada lección está compuesta por actividades de cuatro tipos:

- · Leer y compartir
- · Hablar v escuchar
- Tiempo de escribir
- Reflexión sobre la lengua

#### 5. ¡Por fin atrapé su atención! ¿Con qué...?

En la lectura de cuentos, encontré mi primer acercamiento con los niños, y empecé a atrapar su atención. He observado que a los niños, en primer año, les gusta que yo les lea en voz alta los cuentos; en segundo, solicitan ellos la participación para leer.

#### 6. Escribir para comunicarse

En el plan y programa de estudios de Español, se pretende que la lectura y la escritura sean herramientas de comunicación para el alumno. Uno de los propósitos es que el niños se exprese de manera oral y escrita, con ciertas habilidades para manifestar sus pensamientos. Lo anterior lo comparto; pues de nada le serviría al niño repetir el "sonido" o nombre de las letras si no le va servir para expresar su pensamiento, sus ideas o sus sentimientos de alegría, tristeza, miedo etc. Sin embargo, lo difícil era que los niños y yo los lleváramos a la práctica.

Retomando ideas del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (Pronalees), y adaptándolo a las características de los niños y las condiciones de la escuela, comencé por proporcionarles un ambiente "alfabetizador": llenaba de carteles el salón, llevaba libros de cuentos, les pasaba lista mostrándoles sus nombres escritos en cartoncitos de colores, inflaba globos con sus nombres escritos y los aventábamos para que ellos lograran atrapar el de su nombre, etcétera.

En este sentido he de decir que el libro de texto me resultó de gran utilidad, así como el libro recortable y el libro de lecturas, pues eran materiales individuales que les pertenecían, que podían recortar, pegar, iluminar, observar y manejar. Fue así como nos adentramos al proceso de codificar y decodificar las grafías.

Cuando comenzaron a "leer" las palabras, pensé que ya habíamos alcanzado algunos propósitos, sin embargo, todavía nos faltaba lograr la escritura que, desde mi experiencia y mis observaciones, casi siempre se da poquito después de la lectura, aunque otros compañeros pudieran pensar que se da simultáneo. Para mí no es así, por que para escribir en nuestro idioma se requiere de algo así como "leer" la palabra en el pensamiento y después escribirla.

#### ¡PRODUCIR TEXTOS PARA ESCRIBIR TODO LO QUE QUIERAS!

Preocuparme porque los niños tuvieran la competencia de la lectura y la escritura, me hizo conocer más sobre el Español, sus propósitos, manera de trabajarlo, y de encontrar los recursos con los que contaba.

Una vez que los niños comenzaron a leer, mi atención se centró sobre el "tiempo de escribir". Esto es porque en las "observaciones" registraba el gran interés que tienen algunos niños de hablar entre sí (constantemente se están comunicando), mientras que a otros les cuesta más trabajo por su timidez. A los que les gusta hablar mucho es algo reiterativo e inevitable, pues lo que ellos hacen es comunicar todo lo que piensan y sienten. Entonces, por qué no lograr que lo expresen por escrito también, por qué limitarlo a la lengua hablada que se den cuenta que lo que comunican también pueden comunicarlo a través del tiempo y la distancia, a través de la escritura. Para los que les cuesta trabajo comunicarse verbalmente, por qué no intentar hacerlo por escrito; a lo mejor esa es una oportunidad de expresión que no les causará tanta timidez o conflicto, tal vez eso les resultará más fácil.

En un principio, lo que hacía con los que hablaban mucho era tratar de callarlos; sin embargo, ellos guardaban silencio sólo



si lo que yo hablaba les interesaba, y esto sucedía cada vez que leíamos cuentos. Con respecto a los que no hablaban, trataba de que lo hicieran, y sólo lo hacían si les leía un cuento: al terminar el cuento, les preguntaba cosas sobre lo que leíamos. Entonces hice mi primer descubrimiento: los introvertidos y los extrovertidos participaban después de la lectura de un cuento.

### ¡Contesta lo que te pregunto, escribiéndolo!

Al utilizar el libro de actividades comencé a observar que muchos ejercicios están encaminados a rescatar ideas principales de los cuentos, a sacar información de los textos, o a tratar de que los niños resolvieran algunos problemas escribiendo las respuestas.

#### La escritura como sustituto de la lengua hablada

Después de consultar el Libro para el maestro, los ficheros y oír las experiencias de mis compañeros maestros del diplomado "Preocupaciones docentes", se me ocurrió establecer un día "mudo", en donde sólo se valía comunicarnos con recaditos, tratando de no hablar para nada. La realidad resultó bastante interesante, ya que me di cuenta que los niños escribían con elementos poco convencionales, sus escritos eran muy cortitos, apenas una oración tipo "telegrama", pero que expresaban ideas y mensajes.

#### Cuenta cuentos escribiendo

Después comenzamos con redacción de cuentos, los cuales les leía previamente en

voz alta, luego ellos trataban de escribirlo para contárselos a sus papás o hermanos. En la redacción del cuento contaba yo los elementos que tendrían que aparecer, por ejemplo: título, inicio, nudo y final; había una gran variedad de resultados: textos a los que les faltaba algún elemento hasta los que escribían sin secuencia lógica.

#### Cuéntame tus aventuras por escrito

En un segundo momento, ellos escribían aventuras verdaderas o imaginarias. Y en un tercer momento, escribían un cuento inventado por ellos. En sus textos, todavía se evidencia la dificultad en la mayoría de los alumnos para realizar la segmentación convencional, algunos hacen segmentación no convencional y otros escriben todo junto.

Para ir superando esta situación, escribía en el pizarrón dos textos iguales, uno con segmentación convencional y otro sin segmentación. Ellos trataban de leer los dos textos, y daban su opinión acerca de ellos. Como un apoyo para los que todavía se les dificulta la segmentación, lo que actualmente hacemos es que al escribir, decimos primero la palabra en voz alta y luego la escribimos, al terminar de escribir una palabra anotamos un guión rojo antes de escribir la otra y así sucesivamente hasta terminar el texto.

#### El correo en la escuela

También se me ocurrió que establecieran correspondencia mis alumnos del 2º "B" con los alumnos del 2º "A". Esto ha resultado también muy enriquecedor, pues los niños se esfuerzan por plasmar sus ideas en el papel, y saber que otros niños los iban a leer

les motivó mucho. Los textos originales, escritos en sus cuadernos, se los llevaron a casa para pasarlos en limpio, en hojas tamaño carta, y meterlas en un sobre. Sin embargo, tuve que hablar con los padres de familia, ya que ellos querían intervenir para cambiar los textos de las cartas, hacerlas más convencionales, en formato y redacción, y el resultado final de esta intervención era que las cartas escritas por los niños no se parecían en nada a las que los padres producían finalmente.

### Escribir lo que siento y pienso me bace sentir bien

No sé bien cuándo ni en qué momento preciso se dio, pero un día me di cuenta que cuando los niños escriben a veces nos dicen cosas que no se atreven a decirlas de manera oral.

Por esta razón se me ocurrió que si les ponía música clásica, como vals, y bailábamos al compás de éste, al término de la actividad pudieran escribir lo que sintieron. Los resultados fueron verdaderamente asombrosos, hubo relatos de viajes en el cielo y sobre las nubes, de caminar sobre pasto verde lleno de flores, de andar cerca de los planetas, etcétera.

En otra ocasión, les pedía que escribieran algo acerca de cómo reaccionaban sus papás cuando sacaban malas calificaciones, y sus narraciones fueron muy detalladas acerca de las actitudes de sus padres, y del miedo que ellos sentían cuando sacaban bajas calificaciones.

Después de escribir lo que cada uno pensaba y sentía, el ambiente del salón era

más relajado y manifestaban más confianza bacia la maestra.

#### **METAS PENDIENTES**

El propósito de mi propuesta es que los niños logren escribir textos que le sirvan para comunicarse y que al escribir sus textos sean cada vez más largos, y mejor redactados, que de una redacción muy sencilla, pasen a una redacción más completa, mejor acabada.

#### ¿Cómo evaluar la producción de textos?

Con respecto al avance de los niños en la producción de textos, he tratado de darles un seguimiento a través de sus propias producciones, comparándolas consigo mismas, de tal forma que los niños puedan ver sus propios logros.

Se les enseñan sus primeros textos producidos para que los comparen con los más actuales, de tal forma que él mismo pueda apreciar qué tanto ha avanzado.

La evaluación me resulta difícil hacerla, pues aún no tengo elementos que me indiquen cuantitativamente los avances; sin embargo, lo que intento es realizar una revisión de sus textos. Ésta la hago a partir de ciertos rasgos, que considero deben estar presentes al escribir: primero realizamos la actividad, y yo espero que ellos al finalizar puedan producir un texto.

El siguiente cuadro puede ayudar a ubicar lo que pretendo.



Producción de un texto detecmuado
Escribir las ideas principales que encuentre en un cuento, desde una sola idea hasta las que el alumno pueda encontrar.
Resolver algunos problemas planteados escribiendo respuestas. Desde la respuesta de una sola palabra hasta varias oraciones.
Escribir mensajes, desde los de tipo "telegrama" hasta los que tie- nen artículos, verbos, adjetivos y complementos.
Escribirlas acompañadas de sus respectivos dibujos. Aquí cabe la posibilidad de que los personajes dibujados puedan tener "globos" donde aparezcan textos que expresen diálogos de los personajes.
Escribir cuentos, con un inicio, un nudo y un final.
Escribir respuestas, cortas o largas a algunos problemas plantea- dos.
Escribir de manera libre, pero que exprese lo que siente, después de haber escuchado música.
Escribir lo que siente después de haber bailado con música.
Escribir correspondencia a niños de otros grupos. Ver si tiene fe- cha, el nombre a quien va dirigida la carta, el texto o cuerpo de la carta, la despedida y la firma.

#### Estructura gramatical

En la producción de textos, aún tengo mucho qué hacer; se han dado los primeros pasos, sin embargo, en el aspecto convencional, sólo 40% de los niños, aproximadamente, hacen uso de las mayúsculas, de puntos y comas, así como de signos de interrogación y exclamativos.

#### Segmentación

En cuanto al problema de la segmentación, creo que una buena manera de lograrla es usando la letra cursiva. Sin embargo, esto tendría que irlo observando al paso del tiempo y en la medida que dominen mejor y más frecuentemente la letra cursiva.@

# Notas para no leer como esclavo

Alonso Ramírez Silva

#### NOTA 1: LECTURA Y VOCES DE ULTRATUMBA

ue lea en voz alta y que me escuchen casi en el mismo instante, es una práctica muy antigua. Desde hace más de 25 siglos, 2500 años, los ciudadanos y la aristocracia griegos se reunían alrededor de un esclavo para escuchar la lectura de un texto.

El texto no era precisamente un libro, pues las palabras podían estar escritas en diversos materiales y formatos: rollos de papiro, grandes folios de pergamino, inscripciones en lápidas, en monumentos, en templos o en edificios públicos.

La lectura visual y silenciosa, como ahora, casi no se practicaba en aquel entonces. Los primeros textos estaban escritos de manera continua, no se formaban ni se separaban las palabras; no se utilizaban las comas, los puntos y seguido ni los puntos y aparte; mucho menos, los puntos suspensivos o los signos de interrogación. Como veremos, la puntuación de un escrito es un invento más reciente.

Prácticamente el lector estaba obligado a leer en voz alta y despacio. Descifraba letra por letra hasta completar las palabras: "A-R-I-S-T-I-D-E-S-H-I-JO-D-E-F-E-D-R-O-I-U-C-H-O-P-O-R-A-T-E-N-A-S".

A propósito, cuando yo iba a la primaria nos enseñaron a leer de manera semejante; decíamos: s, e, s-e; s, o, s-o; a-s-í e-s-e o-s-o s-e a-s-e-a.

Sólo algunos nobles podían darse el lujo de tener un rollo en su casa para leer más o menos en silencio o en silencio totalmente, cuando no se veían obligados a levantar la voz para comprender el texto: "... y se fueron a la guerra con sus arcos y sus flechas..."; leían murmurando, como algunos adultos poco hábiles de ahora, que leen como si estuvieran diciendo una oración.



Por el siglo IX, AC, Homero escribió, aunque lo más probable es que haya dictado a un escribiente porque era ciego, *La Iliada* y *La Odisea*, descripciones de la guerra de Troya y de los viajes de Ulises, respectivamente.

Imaginen a un grupo de ciudadanos y al mismo Sócrates escuchar, cinco siglos después, la lectura de un fragmento de alguna de estas dos descripciones.

Todos visten largas túnicas atadas por la cintura; una tela larga y angosta cruza el pecho y las puntas cubren el brazo apoyado sobre el estómago; usan sandalias. Los hombres se distinguen de las mujeres por la barba, el vello de piemas y brazos y la musculatura. Las mujeres, en general, tienen el cuerpo curvilíneo; además, están excluidas de la lectura y, al igual que a los extranjeros, sean o no esclavas, tampoco se les considera ciudadanas.

Se lee en lugares públicos; el grupo puede estar en medio de alguna calle, al frente de un templo o edificio de gobierno, o ante la tumba de algún personaje importante. Quien lee, como decía, es un esclavo, no un ciudadano. A los esclavos no se les considera seres humanos, porque un hombre piensa, crea, filosofa, gobierna y es libre; en cambio un esclavo realiza el trabajo físico, sirve para cargar piedras, para cultivar la tierra o para forjar el hierro; asimismo, quien ha perdido la libertad, quien no puede ejercer su voluntad no puede ser considerado humano, sólo es poco más que un animal.

Leer es un acto de sumisión; quien lee no lo hace para él, si no para los demás. El lector es únicamente un instrumento, una especie de máquina capaz de descifrar textos, que se limita a prestar su voz para expresar palabras que no son suyas. El texto tiene un poder casi mágico que determina el mensaje que habrá de comunicar el lector por medio de su boca.

La mayoría de los textos son de autor anónimo y se desconoce quién, quizá un ser superior o alguien que haya muerto, ha dotado de poder a las palabras escritas para que éstas lo ejerzan sobre el que lee.

Un hombre medio calvo, chaparrito y regordete, es Sócrates; a un lado está Platón y al otro Jenofonte. Parece que se pusieron de acuerdo y los tres tienen los brazos cruzados sobre el pecho. Ellos, con los otros integrantes del grupo, nada más escuchan.

El maestro posiblemente tenía problemas con la redacción y con la comprensión de textos, pero no por falta de inteligencia, precisamente. Sócrates no escribió nada, tal vez porque sabía que Platón, su discípulo, posteriormente escribiría sus diálogos. Tampoco leía, debido a que no se atrevía; quizá tenía miedo, como cualquier ciudadano ateniense de aquella época, al poder de la palabra escrita, a que palabras ajenas, escritas o dictadas por alguien sin rostro, invadieran su cerebro y salieran por su boca.

#### NOTA 2: CALLAD Y ESCUCHAD LA LECTURA DEL MENSAJE DIVINO

Ahora, les pido que por favor cambiemos de escenario y de época. Nos encontramos en Europa entre los siglos IV y XIV de la Era Cristiana, aproximadamente.

En el Viejo Continente, durante el Medioevo, la vida social era profundamente religiosa. Todo mundo reza, a todas horas. Los padres y los hijos, los señores feudales, la corte, los siervos y los artesanos; desde los niños hasta los viejos y, sobre todo, los integrantes del clero, quienes han ofrecido su vida a servir a dios.

Los textos aún estaban escritos en rollos o bien en folios que, me imagino, eran demasiado grandes e incómodos tanto para escribir en ellos como para leerlos. Eran tan estorbosos que, difícilmente, uno hubiera podido traerlos bajo el brazo y leer en el metro o en el pesero, sin incomodar a los demás pasajeros.

El texto que más se leía era Las Santas Escrituras, pero sólo podían hacerlo de manera directa los sacerdotes y quienes ocupaban los más altos puestos en la jerarquía eclesiástica. También los clérigos que, sin pertenecer a ninguna orden, eran personas estudiosas de la palabra de dios.

La mayoría de los textos griegos se habían traducido al latín y se escribían en latín. Como hasta hace unos cuantos años, durante la misa, el sacerdote leía la Biblia escrita en ese idioma a los creyentes, quienes, por supuesto, no entendían nada. Leían de oído, igual que los atenienses; lo importante era que escucharan, aunque no comprendieran; más importante aún eran los efectos que la lectura produjera en la audiencia: que cada uno sintiera que participaba en un acto sagrado, en el cual había que arrepentirse de los pecados y manifestar un respeto cercano a la sumisión.

Sólo el latín culto se escribía y era hablado nada más por una élite. Como en la antigüedad la gran masa no escribía ni leía como los romanos conquistaron casi toda Europa, cada uno de los diferentes pueblos conquistados se comunicaban por medio de alguna variante del latín hablado, del latín vulgar; es decir, de una lengua romance.

Sobre los textos en latín, los monjes, principalmente, y los particulares escribían notas, comentarios, glosas y resúmenes en alguna lengua romance. Así nació, por ejemplo, el español escrito (a propósito, hace poco, se cumplieron los mil y tantos años de la lengua española).

Los monasterios eran los centros más importantes de producción de escritos. En enormes salones había largas mesas sobre las cuales se colocaban los grandes folios escritos en latín llenos de anotaciones, a los márgenes y entre líneas, en lengua vulgar.





A lo largo de cada mesa se colocaban los monjes, que se encargaban de copiar las anotaciones o el mismo texto sin anotaciones, según fuera el propósito. No eran escritores, en el estricto sentido de la palabra, y quién sabe si algunos ni siquiera supieran leer. Se les llama copistas, ustedes ya sabrán por qué, pero no por que acostumbraran brindar con copas.

Probablemente todos los tipos de letra, que ahora tienen las computadoras, las reproducían los copistas, pero a mano; eran verdaderos artistas de la caligrafía, y había, entre la corte, quienes ostentaban un texto manuscrito, como una real obra de arte. (Por cierto, si ustedes quieren conocer más acerca de cómo era la vida en los monasterios y de cómo trabajaban los copistas, les recomiendo la película, El Nombre de la Rosa, o que lean el libro de Umberto Eco, tiene el mismo título y en él se basa la película).

Algún notable también producía textos, pero es posible que no escribiera directamente, sino que dictara sus ideas a un escribiente.

Se empezaron a separar las palabras y a introducir algunos signos de puntuación para hacer más ágil la lectura. Sin embargo, los textos aún carecían de divisiones, como los capítulos, los apartados y los párrafos; no existían los índices y, en un mismo volumen, estaban compilados escritos de muy diverso orden, sin que se pudiera saber, con cierta facilidad, dónde terminaba uno y dónde comenzaba el otro: después de un resumen de los Diálogos de Platón, se pasaba a la biografía de un personaje ilustre; de ahí a una interpretación de un fragmento de la Biblia; terminaba, con un texto breve de Aristóteles.

Con excepción de los autores reconocidos como autoridades en la materia, Platón, Aristóteles, San Mateo, San Lucas, entre otros cuantos, no existían la figura de autor y, mucho menos, los derechos de autor, los escritos por lo general eran anónimos,

así hubieran sido creados por algún aristócrata, por un monje o un sacerdote.

La enseñanza estaba ligada a la vida religiosa del monasterio. Durante la clase lefa un clérigo; los alumnos se limitaban a escuchar o a seguir el texto con la vista, si es que, por casualidad, contaban con una copia.

La clase era como la misa, sólo se escuchaba la voz del maestro, de la misma manera que, en el templo, exclusivamente se escuchaba la voz del padre.

En la actualidad, algunas clases se asemejan, de algún modo, a un acto religioso.

Recuerdo que hace ya algunos años, cuando estudiaba Psicología en la UNAM, un maestro, la mayor parte de la clase, con el libro en la mano, leía mientras caminaba a lo largo y ancho del salón; en tanto, nosotros los estudiantes, convertidos en fieles, escuchábamos atentamente, en silencio y sin mover un músculo. Se creaba, así, un cierto ambiente espiritual, de tranquilidad y recogimiento, como si estuviéramos en un retiro, apartados del mundanal ruido.

Tal vez ustedes hayan vivido alguna experiencia similar a lo largo de la escolarización. A veces en el aula el silencio es necesario; pero, por lo menos en la escuela primaria y en la secundaria, algunos maestros están obsesionados y constantemente demandan silencio, atención y quietud; que nadie hable ni se mueva, que todos se concentren en lo que dice o lee.

Los textos estaban controlados y censurados. Pocos podían tenerlos y nadie, los sagrados. En las primeras bibliotecas que, para variar, eran anexos de los monasterios, los volúmenes estaban sujetos a los muros con cadenas y sólo unos cuantos religiosos podían consultarlos.

En la Iglesia Católica los fieles, suponiendo que supieran leer, no tenían acceso directo a la palabra de dios, y de la Biblia sólo se copiaban los pasajes que algún sacerdote consideraba edificantes; se eliminaban todas aquellas partes que condujeran, al

lector o al oyente, a los malos pensamientos o, peor aún, a pecar de obra.

En todo caso, se leía intensamente pocos textos para acrecentar la sabiduría y propiciar la meditación; poco después empezó la práctica de leer muchos libros para acumular conocimientos; dejó de ser importante leer en profundidad unos cuantos libros, y adquirió relevancia la mayor cantidad de textos leídos superficialmente.

Como en la antigüedad, la inmensa mayoría no leía y quienes lo hacían era, por lo general, de oído, pasivamente y sin libertad para escoger los textos ni para interpretarlos como ellos quisieran. Para eso estaban el sacerdote y el maestro: para indicar cómo debían entenderse las escrituras, las santas y las no tanto.

#### NOTA 3: HOGUERAS EN LA NEGRA NOCHE

Estamos a fines del siglo xv y princípios del XVI; nace Lutero; con él el protestantismo y otra manera de leer la Biblia.

Lutero está en contra de los predicadores y de las interpretaciones que hacen los sacerdotes católicos de las Escrituras. Como lo hacían los judíos desde hacía siglos, que podían leer la Tora y el Talmud en los espacios reservados para la lectura en las sinagogas, plantea que los fieles puedan leer directamente la Palabra de Dios, sin intermediarios.

Proliferan, entonces, los catecismos, las hojas con breves fragmentos de la Biblia, vidas de santos, pasajes de la vida de Cristo y folletos con frases célebres y edificantes.

Es común que, antes de la comida, se reúna la familia alrededor de la mesa, para escuchar leer al padre o al abuelo alguno de estos textos.

Por todas partes circulan escritos breves difundidos por los protestantes y por cualquiera que desee comunicar sus ideas por escrito. Todavía existen los rollos y los grandes folios, pero la invención de la imprenta ya ha transformado los formatos y los materiales de escritura. Ahora se imprime sobre fracciones de pliego; se utilizan cuartos y octavos, cuando antes las hojas eran de medio pliego (para que se hagan una idea del tamaño de los textos, imagínense un pliego de papel cartoncilio o manila dividido en dos, cuatro y ocho partes).

También empiezan a editarse la obras por autor o por tema; se dividen en tomos, los tomos en secciones, las secciones en capítulos y los capítulos en apartados; se inventan los párrafos y los demás signos de puntuación; se crean los índices y se separan las introducciones y los prólogos redactados por una persona del texto propio del autor; es decir, aparecen poco a poco los libros tal y como ahora se hacen y los conocemos.

Desde la antigüedad se practicaba la lectura visual y silenciosa, pero para entonces la manera como están escritos los textos determina que esa práctica se vuelva común y dominante.

Para la Iglesia Católica, la amplia difusión de escritos y la lectura silenciosa constituyeron un atentado. Resultaba mucho más difícil controlar las ideas, porque los sacerdotes ya no eran los únicos que leían la Biblia; además, cada quien interpretaba lo que quisiera o pudiera; así, no podían impedir que los fieles leyeran los pasajes más escabrosos de las Santas Escrituras ni, mucho menos, conocer, por medio de la lectura, los pensamientos más diversos y peligrosos difundidos en una cantidad considerable de textos.

Para mantener el dominio sobre la escritura impresa y sobre los lectores, la Santa Inquisición y sus agentes elaboraron largas listas de textos prohibidos, de editores y libreros sospechosos, de escritores y lectores herejes; quemaron pilas y pilas de libros, torturaron y enviaron al garrote vil, a la horca y a la hoguera decenas, si no es que centenas y hasta miles, de infieles por escribir, producir, hacer circular o leer algún texto contenido en la lista. Aun-



En México,
José Vasconcelos,
al frente de la Secretaría
de Educación Pública,
en la década de los
veinte, emprende una
campaña gigantesca
de difusión de la
cultura universal y
manda imprimir
y distribuir
en todo el territorio
nacional miles de obras
de los clásicos.

que no fuera cierta, era suficiente la acusación de un testigo, real o falso, o la confesión mediante tortura para dictar la condena.

Si al esclavo en la Atenas de los tiempos de Sócrates se le forzaba a leer, porque carecía de libertad; si el alumno de la educación escolástica no era libre de escoger ni de interpretar los textos, durante la inquisición, el sospechoso de herejía no sólo dejaba de ser libre, también debía despedirse del mundo de los vivos.

#### NOTA 4: TIEMPO PARA LEER. EL TIEMPO DE LAS PRÁCTICAS DIVERSAS DE LECTURA

Poco falta para que lleguemos al final. A partir de los siglos XVII y XVIII, las prácticas de lectura anteriores ceden, paulatinamente, el paso a las modernas.

En Europa y en México, con el retraso correspondiente, se publican cada vez más: cartillas de alfabetización, periódicos, folletos, instructivos, volantes publicitarios, historias de santos, libros de bolsillo, novelas por entregas, libros de todas las disciplinas y de todas las épocas.

Con la Revolución Industrial, los obreros, la servidumbre y los empleados empiezan a disponer de algunas horas libres. En Francia, se publica la Biblioteca Azul, compuesta por libros sencillos, me parece que ilustrados, dirigidos a amplios sectores sociales. En México, José Vasconcelos, al frente de la Secretaría de Educación Pública, en la década de los veinte, emprende una campaña gigantesca de difusión de la cultura universal y manda imprimir y distribuir en todo el territorio nacional miles de obras de los clásicos.

Se produce un desplazamiento de la lectura colectiva a la lectura individual. Cada vez menos se lee en grupo, en la familia y en la iglesia; con menos frecuencia alguien lee en voz alta a un auditorio (las conferencias son situaciones de lectura excepcionales, si se compara con las ocasiones que las personas leen de manera individual y en silencio).

Los subempleados y quienes ocupan los puestos de trabajo peor calificados: ambulantes, aprendices de obrero, sirvientes, cargadores y personal de vigilancia, entre otros, se pueden dedicar, en los tiempos muertos o en los de descanso, a leer literatura barata, tanto por el precio, como por la calidad; con mayor razón, los hombres y mujeres de dinero pueden disponer de mucho tiempo para leer libros y revistas caros, aunque no por eso de contenido más elevado.

Algunos, sin importar el estrato social al que pertenezcan, se pasan horas y horas entregados a la lectura solitaria; aislados del mundo no dejan el libro de bolsillo, la historieta o el periódico ni para ir al baño.

No faltan el patrón que regañe al empleado ni el padre de familia que se moleste con su hijo, porque ni uno ni otro hacen otra cosa que leer.

Se piensa que la lectura es pérdida de tiempo; que quien lee con tanto afán se ha vuelto un esclavo de los libros, pues ha perdido la voluntad y el interés para realizar otras actividades. El obsesionado, cuando se ve obligado a cumplir una orden, tan pronto la lleva a cabo, se entrega nuevamente a la lectura.

Paradójicamente, existen algunas biografías de obreros, en las que ellos mismos plantean que encontraron en los libros un instrumento de liberación.

Consideran que, con la lectura, adquirieron conocimientos acerca de sus condiciones de opresión y vislumbraron otros mundos posibles, una sociedad más justa y más libre. Consciente y voluntariamente eran esclavos de la lectura y leían, sin parar, libros de utopías, de los anarquistas, de Marx y de Lenin; la lectura para ellos era conocimiento y el conocimiento los haría libres.

En la actualidad, a principios del siglo xxx, más o menos diez por ciento de la población en México, de más de quince años, no sabe leer y, en promedio, las personas que han adquirido la lectura, leen no más de tres libros al año. La mayoría tiene un bajo grado de escolaridad y es de bajos recursos; en general, los integrantes de este sector social leen fotonovelas, historietas, el *Esto* o el *Libro Vaquero*.

Pero, a veces, no es cuestión de *status*, algunos profesionistas se limitan a la lectura instrumental y, para ejercer su profesión, sólo leen libros y revistas especializados de Medicina, Arquitectura, Derecho, Psicología o Economía, según el caso.

Las revistas femeninas, de modas y de espectáculos son el territorio de las mujeres jóvenes, maduras y viejas; las de deportes y las ilustradas con mujeres sensuales son consumidas, casi exclusivamente, por hombres de cualquier edad y nivel social.

Quizá, la mayoría de los estudiantes, incluso los universitarios, lee por obligación y únicamente la bibliografía prescrita en los programas o la indicada por el maestro.

En fin, hay quienes nada más leen los letreros del camión, los textos de los baños, el horóscopo o las líneas de la mano.

Sin embargo, también es necesario reconocer que existen excelentes lectores entre profesionistas de las más diversas áreas del conocimiento y de la actividad laboral; entre maestros, estudiantes, mujeres dedicadas a las más diversas exupaciones, desde jefas de familia hasta líderes sociales y trabajadoras. Asimismo; es importante señalar que, hoy más que nunca, se han dado las condiciones históricas para la libre lectura.





Es cierto que están en ventaja los que, desde niños, tuvieron libros en su casa, los que desde la temprana infancia tuvieron quien les leyera, los que tuvieron un maestro, un amigo o una pareja que les contagió su pasión por la lectura y los libros, aun por los difíciles; también los afortunados que, sin guía, supieron descubrir el interés y el placer por la lectura.

Pero la desventaja de quienes no tuvieron nada de esto no es definitiva. Los libros, las revistas, los periódicos, en síntesis, los textos más diversos, están en todas partes: a media banqueta, a la salida del metro, en los puestos de periódicos, desde luego en las bibliotecas, cada vez son más accesibles las fuentes documentales; en nuestra casa, en los supermercados, en las librerías, incluso en las llamadas librerías de viejo; hasta en las salas de espera hay textos.

En veinte pesos se venden los libros de la colección Milenio. Antes en cinco y actualmente entre cinco y diez pesos, se venden los pocos números que quedan de la colección los Noventa, que publicó el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA) con otras editoriales; los libros de Alianza Cien costaban también cinco pesos; la literatura de escritores que han ganado el premio Nóbel, se encuentra en la sección de saldos y su costo no es mayor al de una botella de ron.

Ahora podemos leer en libertad, ya no tenemos que ser esclavos o leer como si lo fuéramos. Podemos escuchar la lectura, y leer en voz alta un poema, un cuento o un trabajo escolar; escoger los textos que más nos interesen; interpretarlos como se nos dé la gana; leer donde queramos, o podamos, novelas por puro gusto, instructivos para resolver un problema práctico o libros de Filosofía por el interés de aprender. Con conocimiento de

causa y con relativa libertad, podemos combinar equilibradamente la lectura con la realización de otras actividades; es más, si desarrollamos nuestras habilidades lectoras, si leemos para comprender, no nada más para que el maestro se dé cuenta que leímos, aunque poco hayamos entendido; si nos dejamos llevar por la lectura, hasta los textos escolares nos parecerán interesantes y, entonces, podremos descubrir personajes y hechos de la historia, fenómenos sociales y naturales y productos de la ficción que ni siquiera sospechábamos.

A diferencia de otras épocas, ahora las posibilidades son múltiples.

Ustedes cómo prefieren leer: en su cama, en el metro o en la biblioteca; acostados, de pie o sentados; el periódico, revistas o libros; novelas, cuentos o libros de historia; en la pantalla de la computadora o textos impresos; leer en voz alta lentamente para disfrutar el texto, o visualmente y a toda velocidad para un examen; no se preocupen si no tienen habilidad para la lectura rápida, pueden aprender, es cuestión de práctica.

Como ven, existen muchas posibilidades y la libertad es, en última instancia, capacidad de elegir, de acuerdo con ciertas condiciones y nuestros propios intereses, entre muy diferentes opciones.

A propósito de intereses y descubrimientos, descubrí y recomiendo el libro que cito a continuación. Su lectura me inspiró a elaborar este escrito, aunque, desde luego, yo soy el único responsable de las posibles imprecisiones.@

#### BIBLIOGRAFÍA

Guglielmo, Cavallo y Roger Chartier, *Historia de la lectu*ra en el mundo cccidental, España, Taurus, 2001.

# Realidad, acción y conciencia ecológica\*

Rocío Domitila Salgado Narváez

#### INTRODUCCIÓN

esde 1970 surgió la preocupación de algunos sectores a nivel internacional sobre la problemática ecológica; se inició la formación de grupos ambientalistas preocupados por los cambios generados en el ambiente: deforestación, pérdida acelerada de la biodiversidad, el agujero en la capa de ozono, el calentamiento de la tierra, exceso de desechos sólidos, desechos radiactivos, etcétera.

El impacto ambiental que se ha estado ocasionando a partir de la Revolución Industrial y el deterioro que ha sufrido la naturaleza no se había valorado; parte de la comunidad científica y la sociedad civil, preocupadas por toda esta situación, empezaron a presionar a las autoridades de los países e iniciaron una lucha que hasta el momento no ha rendido los frutos deseados.

En México, en 1993, cuando cambian los planes y programas de educación básica, y específicamente en educación secundaria, se estableció la materia de Educación ambiental en el tercer curso.

Fui designada para impartir esa disciplina. No tenía idea de cómo abordar la temática, ni siquiera sabía como definirla. Ese primer año no conocíamos el programa, no había libros de texto para los alumnos, no sabíamos cómo iba a evaluar los propósitos logrados en los alumnos y alumnas.

Esta propuesta fue publicada en *Propuestas Pedagógicas de Muestros de Educación Bāsica*, CD, coordinado por Marta Elba Tlaseca Ponce, México, UPN-SEP, 2002.



Al iniciar el curso se me fueron presentando varios momentos de incertidumbre. No era nada fácil abordar la problemática ecológica con los adolescentes, ya que a través de los medios de comunicación masiva habían recibido mucha información acerca de la contaminación; sin embargo, percibían este problema como alejado de ellos y lo consideraban algo trivial y aburrido.

Fue difícil convencerlos sólo a través del discurso; era necesario contrarrestar su apatía y desinterés en ese aspecto.

#### EN LA BÚSQUEDA

Cuando me responsabilizaron para impartir Educación ambiental, no sabía que actitud tomar; en ese proceso de búsqueda le di un enfoque informativo, atiborrado de datos sobre estadísticas de productos contaminantes, de los efectos en el organismo, de qué países producían más basura radiactiva, etc. Durante el primer curso, joh, decepción!, me gané el rechazo, la indiferencia y la apatía de los alumnos y alumnas, ya que el enfoque informativo que les di sólo les provocaba asombro aparente y momentáneo, además todos sabían de sobra que el planeta se encontraba terriblemente deteriorado y que ellos no podrían hacer nada, así que para qué se preocupaban. Otros eran los responsables de ese deterioro, no ellos. El problema era en las grandes ciudades, en las industrias, en otro lugar menos en su entorno inmediato, además el planeta pronto "tronaría", así que mejor había que vivir el momento y dejar de preocuparse. No había nada nuevo, todo era sólo una cosa: contaminación.

Mi frustración no tenía límites; cómo era posible que yo entrara a formar parte del clan de los maestros aburridos; no podía admitir que la clase resultara sosa, si la temática abordaba temas de actualidad y sobre todo trascendentes.

Había que rescatar al planeta, la labor de convencimiento resultaba difícil y esa tarea era de los jóvenes y yo era la responsable de desarrollar una conciencia ecológica en ellos.

- ¿Qué bacer?
- ¿Cómo formar una conciencia ecológica?

Educar ecológicamente era muy difícil para mí, cómo desarrollar ese proceso que permitiera formar actitudes en pro de la naturaleza. Partir de exponer la problemática de fuera no me llevaba a nada, los y las adolescentes veían las cosas aisladas. Mientras tanto me justificaba recriminando a mís alumnos(as) y concluía: los y las adolescentes actuales son unos irresponsables, no se interesan por nada.

#### LOS Y LAS ADOLESCENTES SON

Cuatro puntos de vista acerca de la juventud, tomados en diferentes momentos históricos:

"A nuestra fuventud le gusta el lujo, está mal educada, se burla de la superioridad y no respeta en absoluto a los ancianos. Nuestros hijos de hoy se han convertido en tiranos, no se ponen en pie cuando en una estancia entra una persona de edad, contradicen a sus padres. Hablando en plata: son muy malos".

"He perdido toda esperanza en cuanto al futuro de nuestro país, si la juventud de hoy empuña mañana las riendas del poder. Pues esta juventud es insoportable, impulsiva, simplemente horrible".

"El mundo en que vivimos ha alcanzado una fase crítica. Los hijos ya no obedecen a los padres. Por lo visto, el fin del mundo no está ya muy lejos".

"Esta fuventud está podrida basta el fondo de su alma. Los jóvenes son pérfidos y negligentes. Nunca se parecerán a los jóvenes de otros tiempos. La joven generación de boy día no sabrá conservar nuestra cultura".

La primera opinión pertenece a Sócrates (470-399 años a.d.n.e.); la segunda, a Hesíodo (cerca de 720 años a.d.n.e.); el autor de la tercera opinión es un sacerdote egipcio que vivió más de 2 000 años a.d.n.e. Y, por último, la cuarta y profética acusación se encontró en una vasija de barro encontrada entre las ruinas de Babilonia. La vasija en cuestión data de más de 3 000 años a.d.n.e.

Al encontrarme accidentalmente con estas opiniones sobre los jóvenes, me di cuenta de lo equivocada que estaba al pensar que mis juicios sobre los y las adolescentes como individuos ahistóricos, despreocupados, apáticos, negligentes, haraganes, irrespetuosos, etc., eran originales. Al compararlos con los puntos de vista que en otros tiempos se dieron sobre los jóvenes, compruebo que siempre los adultos los responsabilizamos de nuestros fracasos en el proceso educativo y nos justificamos argumentando diversos aspectos.

Específicamente en el terreno educativo, los acusamos de irresponsabilidad por su desinterés en el estudio, por falta de hábitos de estudio, o porque sus padres no los apoyan.

Al finalizar el primer año los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje no fueron los adecuados. Para mí todo era producto de causas externas, ajenas a mí; sin embargo, no tomaba en cuenta sus inquietudes, sus necesidades, sus deseos, sus preocupaciones y les negaba la posibilidad de ser responsables de sus aprendizajes. Además, la forma en la que planteaba el conocimiento estaba alejada de su realidad, nunca partía de su entorno inmediato porque creía que era intrascendente, que lo conocen, que se explican todo lo que está a su alrededor, que son conscientes de su realidad; tardé para darme cuenta de que no obstante, a pesar de ser algo que tenemos siempre muy cerca de nosotros, pocas veces o casi nunca lo valoramos y tomamos en cuenta.

Yo era una maestra que me creía perfecta, que me esmeraba en lo que hacía, mis muchos años de experiencia en grupos de 60 grado de educación primaria y la enseñanza de los tres cursos de Biología en secundaria, me habían permitido observar cómo los alumnos y alumnas manejaban mucha información, investigaban, experimentaban, disfrutaban lo que hacían, había avidez por el conocimiento. Lo que permitía que me sintiera segura de mi función.

La clase de Biología no sólo consistía en almacenar información, sino que implicaba desarrollar varias actividades, nunca era estar pasivos o asumír una actitud contemplativa.



#### LO INMEDIATO Y COTIDIANO COMO NOVEDOSO E INTERESANTE

Al terminar el ciclo escolar siempre pido a las y los alumnos que me den sus opiniones acerca del curso, marcando los siguientes aspectos:

- ¿Qué temas fueron los más interesantes?
- ¿Cuáles los más aburridos?
- ¿Cómo te bubiese gustado la clase?
- ¿Qué te gustó y qué no te gustó durante el curso?
- Sugerencias para mejorar el curso.

Ante las respuestas a la serie de preguntas y cuestionamientos de mi quehacer docente durante ese año, y después de los comentarios de los alumnos, no podía aceptar que me hubiera equivocado de esa manera.

Como maestra de Biología observé que las prácticas de laboratorio habían permitido que el conocimiento fuese de lo concreto a lo abstracto; partir de la observación, la comparación, el dibujo, la experimentación y registro de todo lo que sucedía permitía hacer de lo inmediato y cotidiano algo novedoso e interesante, mantenía ocupada la atención de los alumnos. No sólo era adquirir información sino que había que trabajar para adquirirla.

Entonces entendí que no se puede formar conciencia sobre algo asumiendo solamente una actitud contemplativa o pasiva, esperando que otros resuelvan el problema. Había que informar de la situación mundial sobre la problemática ecológica, era útil contar con información precisa, pero también era necesario conocer nuestro entorno inmediato y había que darle alternativas de solución y actuar, sólo así se podría ir desa-

rrollando ese proceso de concienciación para vivir en armonía con la naturaleza.

#### LA ACCIÓN ES LA ALTERNATIVA

A partir de ese momento concebí que debería darle un enfoque más dinámico a la clase; había que inyectar acción a toda la información que se planteara o que investigaran.

A lo largo de seis años, he podido ir descubriendo algunas circunstancias que permiten que los alumnos y alumnas se involucren en la problemática ecológica y que modifiquen algunas conductas.

La Educación ambiental es una estrategia de suma importancia para construir una nueva forma de relacionarse con la naturaleza.

Para lograr cambios en las conductas y actitudes de los alumnos(as) es necesario además de una información precisa, adecuada y actualizada, instrumentar acciones que propicien que las alumnos(as) vayan desarrollando valores que les permitan formarse como hombres y mujeres, capaces de vivir en armonía con su medio a través de una cultura de participación constante y permanente, congruente con las condiciones de cada escuela y comunidad.

#### CONSTRUYENDO UNA CONCIENCIA AMBIENTAL

Conciencia es el proceso psíquico que permite entender, comprender y transformar las situaciones del entorno, es decir: darse cuenta de las cosas, hechos y fenómenos que percibimos; es conocer las causas y consecuencias de los fenómenos naturales o sociales, es comprender el mundo objetivo y nuestro ser personal.

La conciencia, cualidad específica de la especie humana, se ha desarrollado gracias al trabajo y al lenguaje, por lo que es un producto del desarrollo social.

A lo largo de este proceso, nuestro ser social va identificando el por qué y el para qué de las cosas. Por lo tanto, cada uno de nuestros actos lleva una intención; esa intencionalidad nos hace ser individuos conscientes.

Cuando nos referimos al espacio inmediato o mediato que nos rodea, hacemos mención de nuestro entorno, del ecosistema que habitamos y de todos los que existen en el planeta; es aquí donde aparece la Ecología, ya que es ella la que se encarga del estudio científico de las interacciones que regulan la distribución y la abundancia de los organismos en el planeta. La armonía ecológica fue uno de los principios que rigieron la comprensión de la naturaleza por parte de los griegos, así que el aspecto del equilibrio en la naturaleza no es una preocupación reciente sino que ha sido marcada desde la antigüedad.

Concibiendo a la *naturaleza* como todo lo que nos rodea: el aire, el suelo, las montañas, el agua en forma de nubes, de ríos, lagos o mar, el cielo, las estrellas, las plantas y los animales en estado natural, es decir donde la mano del hombre no haya modificado nada, y entendiendo que la naturaleza obedece a leyes que le permiten mantenerse en equilibrio, manteniendo correspondencia y proporción entre todo lo vivo y lo no vivo, la naturaleza es armónica al regular sus interrelaciones.

La armonía implica un cierto orden que permite que las relaciones que se establezcan entre todos los seres vivos o no vivos sean equilibradas y recíprocas, lográndose la perfección.

Lo armónico sería la cualidad de perfecto, donde nada sobra ni falta, donde se logra un equilibrio en todos los componentes de ese espacio.

Sin embargo, a partir de la Revolución Industrial, se menospreció el aspecto de la naturaleza, no se comprendió la compleja estructura del ambiente, se ignoró la interacción de sus aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales; en consecuencia, la degradación de la naturaleza a partir de ese momento ha sido muy intensa.

La explotación irracional de los recursos naturales ha perjudicado enormemente a todos los seres vivos y al planeta, por lo que resulta necesario desarrollar y fortalecer la conciencia ecológica en los y las adolescentes para dar una idea clara de la interdependencia de todos los factores (biológicos, económicos, políticos) en el desarrollo de la vida en el planeta. Hay que establecer un orden que asegure el mejoramiento de todos los seres vivos para que acepten que todo acto que realizamos en cualquier momento tiene que ver con la naturaleza y que es nuestra responsabilidad moral el mejorar las condiciones actuales del planeta que habitamos: por lo que es importante que se valore cada uno de los actos que realizamos en todo momento a lo largo de nuestra existencia.

Todos nuestros comportamientos y acciones cotidianas deberán preservar y mejorar nuestro entorno inmediato.

Al tener presente, de manera anticipada, que cada acto que realicemos repercute de una u otra forma en nuestro entorno, se irá estableciendo y modificando nuestro proyec-



to de vida, ya que al anticipar nuestros fines, metas, propósitos, objetivos y acciones que se irán concretando en un tiempo determinado, podemos vislumbrar de acuerdo con nuestros recursos y expectativas mejores condiciones de vida.

Proyectar nuestras acciones y anticipar nuestras actividades permite planear y poder determinar que cada acto que realicemos no afecte al ambiente.

#### NUESTRO PROYECTO DE VIDA

Un proyecto de vida permite planear las acciones partiendo del análisis de nuestra problemática y de los recursos con que contamos, de acuerdo a la filosofía de vida que cada uno posea; es decir, de acuerdo con nuestras creencias como individuos comprometidos, como parte activa dentro de la sociedad, de esa manera organizaremos los tiempos para desarrollar las tareas, acciones o compromisos que asumamos para poder mejorar las condiciones en nuestro entorno inmediato.

Cada acto que realizamos está sustentado por nuestras creencias y por nuestra forma de concebir el mundo. Un proyecto de vida determina la existencia del ser humano.

Para lograr que las y los adolescentes conciban un proyecto de vida que tenga como objetivo el mejoramiento del ambiente y el no continuar dañándolo con cada acto que realizamos, se requiere que se involucren y eso sólo se logrará mediante la participación activa.

Participar dentro del grupo social al cual pertenecemos, pensando globalmente y actuando localmente. Somos parte de un todo y cada acción que realizamos influye en la naturaleza, nada está aislado, la naturaleza nos muestra en todo momento las interrelaciones en su desarrollo, por lo que nuestra participación es importante.

Participación, implica compartir compromisos y tareas, asumir la parte de responsabilidad que nos toca para poder rescatar el más bello planeta. El planeta azul, nuestro planeta.

Si partimos del hecho de que la conciencia se ha desarrollado por la actividad social, para lograr desarrollar en los alumnos y alumnas una conciencia ecológica es necesario: formar a través de la acción. Esto implica crear, desarrollar, plasmar, moldear, trabajar, modelar, labrar, configurar, constituir, organizar, fundar, establecer, educar, adiestrar, iniciar, aleccionar. Todas estas definiciones nos llevan a darle el contenido total a este concepto, por lo que formar implicaría construir y desarrollar una serie de valores que conformen y sostengan el quehacer de un individuo.

Cuando decimos formar una conciencia ecológica a través de la acción directa, se pretende que cada estudiante asuma que todo acto que realicemos implicará actividades que propicien un beneficio inmediato al ambiente.

Formar a través de la acción significa desarrollar valores para el mejoramiento de todos los aspectos de la vida humana, iniciando por el medio físico, por todo aquello que nos rodea de manera inmediata; pero para lograr que aquello que nos rodea se encuentre en condiciones óptimas, debemos pasar de una actitud contemplativa y pasiva a una actitud activa, no se trata de enterarnos solamente de lo que está sucediendo

con nuestro planeta, sino que a través de nuestros actos cotidianos manifestemos acciones que demuestren nuestro compromiso para con el ambiente.

Para poder vivir de un modo mejor y más perfecto, en armonía con la naturaleza, se requiere ir formando en el individuo ciertas conductas que le permitan lograrlo. Hay que ir desarrollando de manera contínua acciones que formen hábitos y costumbres y los relacionen con los sistemas reales para formar un proyecto de vida a largo plazo, que se tiene que ir construyendo con cada acto que se realice. Aquí la acción se hace presente pero, ¿qué debemos entender por acción?

Acción, todo movimiento implica una acción. Sin embargo, cuando yo me refiero a acción lo concibo como realizar actividades cotidianas y continuas que repercutan, impacten, transformen de manera positiva a la naturaleza, si no puede ser de manera inmediata sí de manera mediata.

Durante mi formación académica, me tocó vivir situaciones de demasiada pasividad. Cuando estaba en la secundaria, recuerdo que mis compañeros y yo pasábamos horas y horas sentados, cuando en esos momentos lo que deseábamos era salir, correr, actuar; teníamos que reprimir muchas energías para contener ese potencial que encierran todos los organismos jóvenes.

Permitir a las y los adolescentes realizar actividades y que además ellos las planeen es decisivo en su formación como seres sociales.

Es importante que logremos en los y las adolescentes que asimilen que cada acto humano que realizamos influye en la situación natural y social que enfrentamos.

Por ejemplo, el simple hecho de lavarnos las manos, implica: el uso adecuado del agua, el tipo de jabón que utilizamos y cómo lo usamos, cómo dejamos el lavabo, la cantidad de toallas de papel que requerimos para secarnos o el gasto de energía eléctrica que implica accionar el secador eléctrico.

Hablar de valores, de compromisos, de tareas, desligados de la realidad y de la acción inmediata, nos lleva al fracaso rotundo, al desinterés y apatía de todos los que están cerca de nosotros; hay que llevarlos de la mano a observar la realidad, enfrentándose a la problemática y que ellos y ellas propongan las acciones marcando los tiempos y recursos que se necesitan y darles continuidad para no perdemos.

Se tiene que ir construyendo la actitud de participación constante a partir de la necesidad, ante la problemática inmediata a nivel personal; por ejemplo, todos nos enfrentamos a la acumulación de residuos sólidos. Ante la problemática de la basura normalmente nosotros como















maestros impresionamos a los alumnos y alumnas con la información de las cantidades de basura que se producen en las grandes ciudades, y pocas veces cuestionamos a los alumnos y alumnas acerca de cuánta basura generan por cada actividad que realizan a lo largo del día y qué acciones deben realizar para disminuir esa cantidad de basura; hablamos de otros lugares menos de lo que sucede en su casa, en su escuela, en su barrio, en su pueblo.

Hay que realizar las acciones, actividades o tareas en el lugar que sea necesario mejorar, en el espacio indicado; sólo de esa manera se puede formar una conciencia ecológica y se consolidará la educación ambiental; no podremos formar valores cuando no los desarrollamos a través de cada acto que realizamos a lo largo de nuestra cotidianidad, así como argumentamos que escribir se aprende escribiendo; que leer se aprende leyendo, patinar, patinando, cocinar, cocinando, para aprender a respetar y a amar a la naturaleza es necesario conocerla y aprender a cuidarla con cada uno de nuestros actos; para poder decir que respetamos y amamos a la naturaleza ninguno de nuestros actos debe atentar contra ella.

#### ENFRENTAR Y ASUMIR

Propiciar que los y las adolescentes analicen su entorno con un enfoque ecologista y permitirles comunicar y plasmar sus ideas, emociones y deseos, primero en el ámbito de pequeños grupos y después a grandes colectividades, crea compromiso y desarrolla su función social.

Enfrentarlos a vivir situaciones de conflicto y que ellos y ellas propongan las solu-

ciones y asuman los compromisos concretos, creará en las y los adolescentes una cultura de participación, sólo la participación activa, no contemplativa, favorecerá nuestro entomo, y sólo entonces aprenderemos a convivir en armonía con la naturaleza.

#### FORMAR A TRAVÉS DE LA ACCIÓN, CONOCE TU REALIDAD Y TRANSFÓRMALA

En la práctica diaria pude darme cuenta de que la información por sí sola no tiene un significado si no se aplica o no se relaciona con lo cotidiano y con la acción inmediata (conocimiento no empleado, conocimiento muerto).

Cuando por primera vez leí a los grupos la respuesta del Jefe Piel Roja Seattle al presidente de los Estados Unidos de América, en 1854, cuando le propuso comprar sus tierras, los alumnos y las alumnas participaron de manera muy activa al dar sus comentarios.

Esta situación me impactó y me hizo comprender que a partir de una lectura podría llevar a los alumnos a la reflexión, así que la preocupación de cómo motivar a los alumnos y alumnas para modificar sus actitudes de indiferencia y apatía con respecto a la temática ecológica podría ser resuelta con algunas lecturas, y esto me llevo a seleccionar algunas lecturas que impactaran y que permitieran la reflexión y el análisis.

A partir de ese momento, las lecturas jugaron un papel muy importante: pedía al grupo que leyera en silencio y que marcara las ideas que consideraba importantes después se hacía la lectura comentando párrafo por párrafo, y se argumentaba por qué se

creía que eso era lo importante; al final los alumnos escribían sus conclusiones; esto formaba una parte de lo que se tomaba en cuenta para su calificación.

Otro aspecto que también resultaba motivador eran los videos de *National Geographic* sobre la vida de los animales y los secretos del mar, de Jacques Cousteau.

La lectura o el video comentados permiten la reflexión, y a partir de las conclusiones se inicia el punto de partida para la comparación con el entorno inmediato y se relacionan con nuestro actuar cotidiano.

Cuando los alumnos y alumnas cuentan ya con un referente a partir de la lectura o un video, se les pide que inicien la comparación de su entorno inmediato, iniciarlos en la observación directa a su casa, a nuestras calles, al jardín de la comunidad o al sitio necesario.

Cuando contabilizan cuántas bolsas de plástico llegan a su casa diariamente y qué pasa con ellas, cuántas envolturas de dulces y diversas golosinas se generan en su grupo, por lo que consumen durante el descanso, cuando se contabilizan las hojas de sus cuadernos recolectadas en un día en toda la escuela, cuando se hace la encuesta de cuánto detergente utiliza durante una semana una familia de seis elementos, cuánto consume de gasolina un automóvil por cada km recorrido, cuánto tiempo se requiere para que un pino crezca 10 m, cuando cuestionamos cada acción que realizamos y la vinculamos en relación con el ambiente, logramos que lo cotidiano resulte novedoso e interesante y permite desprender el análisis de las situaciones que enfrentamos a nivel ambiental.

#### LA CALLE, UNA OPCIÓN

Al salir a la calle aparece y surge la necesidad de buscar y corroborar que es urgente la participación activa de cada habitante del planeta, y que cada uno de ellos y ellas es muy importante en esta tarea. Ahí se inicia el involucramiento, al darse cuenta que son ellos quienes tienen que dar las alternativas de solución, y al realizar dichas alternativas se convierten en promotores del cuidado del ambiente.

Poner en contacto directo o indirecto con la naturaleza a los alumnos y alumnas los sensibiliza; de repente los despierta y descubren y redescubren lo que hay a su alrededor, además comparten sus inquietudes, emociones y dudas.

Durante este recorrido van observando cosas que antes no habían percibido y marcan las propuestas de solución o inician una etapa de confrontación.

El poder recorrer las instalaciones de la escuela, del mercado, de los jardines, de las calles, permite que ellos redescubran puntos que no habían valorado. Al registrar sus observaciones van ubicando las diferentes problemáticas ecológicas: fecalismo canino, basura, desperdicio de agua o de energía, contaminación de alimentos, fauna nociva, deforestación, erosión, etcétera.

### LAS ECOTECNIAS, HERRAMIENTAS IMPORTANTES

Más tarde, los alumnos analizarán los resultados de sus informes, y cada equipo decidirá qué problema va a tratar de abordar y se iniciará la organización de su plan de trabajo, marcando tiempos, recursos y responsables de las acciones. Al realizar su plan









de acción, entra en juego la aplicación de sencillas ecotecnias que ellos ya conocen.

El conocimiento de algunas ecotecnias es de gran importancia, ya que gracias a ellas tienen alternativas de solución ante la problemática ecológica; el poder contar con actividades que pueden ser aplicadas en la mayoría de las situaciones es muy importante. Los muchachos y muchachas tienen elementos prácticos que son fácilmente aplicables, impidiendo así continuar con la devastación del planeta.

En este punto es donde redescubrían la utilidad y la necesidad del conocimiento de las mismas.

La aplicación de las ecotecnias surgió en el tercer año de trabajo en Educación ambiental, cuando después de hablar de ellas, las alumnas y alumnos las aplicaron en sus casas y realizaron un trabajo de exposición de las mismas en un evento que se realizó en la escuela.

El enfrentar a los alumnos a ser difusores de esas ecotecnias los responsabilizaba en primer lugar para conocerlas en detalle y poder aplicarlas correctamente. Este conocimiento les permitía tener herramientas para resolver cierta problemática. Además, el ser portadores de alternativas de solución los hace más seguros y satisfechos de poder cubrir una función social.

Algunas de las experiencias rescatables en la difusión de las ecotecnias a lo largo del trabajo efectuado en tres años son las siguientes:

- ¿Plantar un árbol?
- Elaboración de composta
- · Reutilizar y reciclar papel
- Preparación de insecticidas naturales
- Preparación de limpiadores naturales
- · Cocina de reciclamiento
- Reciclamiento de jabón
- Cultivos verticales
- Aprende a curarte a ti mismo
- El nopal, una planta aclimatada y arraigada en México
- La soya, un sustituto de la carne
- El huautli o amaranto
- Los quelites en la cocina

Los alumnos se organizaron y fueron a explicar a las escuelas, a padres y a alumnos el manejo de estas ecotecnias; elaboraron composta; reforestaron un jardín.

El día que los aspirantes para secundaría hicieron su examen, aprovechando el hecho de que muchos papás y mamás acompañan a sus hijos, decidieron realizar una exposición de estas ecotecnias. El evento resultó todo un éxito. Elaboraron guiones para obras de teatro con mensaje ecológico y mensajes radiofónicos.

Al abordar una problemática e intentar dar alternativas de solución, los alumnos inician un proceso que los lleva a la elaboración de un plan de trabajo.

Para la elaboración del plan se les hizo mención de los puntos que debe llevar un plan. Primero se les pidió que marcaran el problema que iban a abordar y justificar por qué y para qué habían decidido escoger ese problema. En segundo lugar, debían mencionar cómo y con qué iban a desarrollar su plan de acción. En seguida tenían que especificar en qué tiempos iban a realizar las acciones y quiénes iban a realizarlas. Más tarde había que ir valorando las acciones realizadas y ver si daban resultado o no para cambiar o continuar con las mismas acciones. Además, había que ir involucrando a la comunidad.

A través del trabajo realizado, he podido llegar a la conclusión de que permitir al grupo que integre sus equipos como ellos decidan tiene más ventajas que desventajas y que es importante marcar y señalar las condiciones del trabajo a realizar en sus inicios.

El trabajo en equipo les permite conocerse e integrarse, el aprender a ser colaboradores a explotar las cualidades que cada uno posee y de complementarse, porque es en el trabajo donde cada uno se da cuenta de lo que es capaz de realizar, además a mí me permite conocer de manera más detallada a cada uno de las muchachas y muchachos.

Los valores de participación, solidaridad, cooperación, respeto, aún sin mencionarse, se fortalecen.

La evaluación es continua de manera grupal y por equipo, además se da la auto-evaluación y la coevaluación, los rasgos a evaluar son: participación en el análisis de la letura o el video, registro de observaciones durante el recorrido, participación durante la exposición de sus observaciones, justificación del problema abordado, alternativas y soluciones, organización y realización de las acciones (anteproyecto, durante la realización y los resultados obtenidos), además los comentarios de las personas que los observaron directamente.

Recapitulando el proceso para transformar a través de la acción, abarcaría las siguientes acciones:

## **1.** Lecturas y videos para sensibilizar y transformar.

- a) Para desarrollar este punto, partiremos del análisis de lecturas, de videos, de noticias ecológicas e información complementaria, destacando el tema o problemática que queramos abordar.
- b) Los alumnos y alumnas leerán y subrayarán las ideas que ellos consideren más importante.
- c) Se entablará la discusión sobre lo leído y se relacionará con el entorno inmediato.
- d) De la actividad anterior se partirá para programar un recorrido por la escuela o comunidad.



- 2. Hacer un recorrido por la escuela o la comunidad. Al realizar el recorrido se debe haber programado qué aspectos se desean observar y se debe llevar un registro de esas observaciones. Después del recorrido, cada equipo informará sobre los resultados de sus observaciones y destacarán la o las problemáticas que encontraron.
- 3. Comparar la información previa con las observaciones realizadas. Esta es la fase de análisis, quizá la más importante, ya que de ésta se derivarán las acciones a realizar por cada equipo.
- 4. A nivel de plenaria plantearán las alternativas de solución ante los problemas ecológicos identificados.
- 5. Elaboración de un plan de trabajo. Aquí es donde los alumnos y alumnas muestran todas las potencialidades que encierran: su capacidad organizativa, su iniciativa, su visión, su creatividad y, lo más sorprendente, esa disposición de ser útiles y de involucrarse en la solución ante la problemática ecológica, cada equipo elabora su plan de acción.

La elaboración de un plan de trabajo se da a partir de sus alternativas de solución, justificando por qué y para qué lo realizarán, indicando las metas o propósitos a lograr, detallando las acciones a realizar, los recursos que se emplearán y los responsables de la realización de las acciones, definiendo los tiempos de manera precisa y llevando un control de los avances, valorando las situaciones, ya que si se encuentra que algunas cosas no funcionan, se cambiarán durante el proceso, sin olvidar que se debe ir involucrando a los habitantes de la comunidad.

Algunos alumnos, al ser hijos de maestros, por iniciativa propia han difundido sus aprendizajes a los alumnos de sus papás y han trabajado también con padres de familia, en este aspecto se pulen en los materiales que elaboran para la difusión de sus ecotecnias; han ideado guiones para obras de teatro guiñol con mensajes ecológicos.

La práctica me ha demostrado cómo las alumnas y alumnos son capaces de realizar acciones grandiosas. La acción directa los transforma, disfrutan cargando o llevando sus herramientas para remover la tierra, para poder plantar o sembrar una planta, al pintar las macetas, al regarlas, al darles mantenimiento, cuando crean sus guiones y escogen o diseñan la escenografía para sus obras de teatro, para sus mensajes ecológicos, para elaborar sus anticomerciales poniendo en práctica sus ecotecnias y difundiéndolas, creando juegos didácticos para difundir la problemática ecológica con materiales de reuso y papel reciclado.

El trabajo realizado los ha llevado a la conclusión que hay mucho por hacer, pero que es el trabajo con los niños el que es más importante y hay que realizar porque la mayoría de los adultos siempre se justifica con falta de tiempo, y además se han vuelto insensibles ante la problemática ecológica.

Los y las jóvenes nos demuestran que pueden ser individuos comprometidos siempre y cuando se les den las condiciones adecuadas para poder manifestarse a través de acciones concretas.

En este proceso, los educandos desarrollan una conciencia ecológica, y se generan las bases para vivir en armonía con la naturaleza, como parte de su proyecto de vida.@

# La comprensión de representaciones de las Ciencias Naturales en educación primaria a través de los mapas conceptuales

Jessica Rayas Prince

e la inquietud por comprender a los alumnos en su aprendizaje de las Ciencias Naturales, este trabajo presenta algunas cualidades de los mapas conceptuales que sirven para dicho fin.

La enseñanza-aprendizaje en la educación primaria influye directamente en la formación de capacidades que acompañarán al sujeto durante toda su vida, como el desarrollo del pensamiento, la resolución de problemas, el conocimiento del entorno natural y social, el desarrollo de la creatividad y las habilidades para acceder, comprender y utilizar el conocimiento científico.¹

En caso concreto, en este trabajo se presenta la importancia de las representaciones de los alumnos en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales; se aborda la descripción de los mapas conceptuales, sus cualidades y su aplicación y uso en la enseñanza-aprendizaje.

### IDEAS PREVIAS Y SU INTERVENCIÓN EN EL APRENDIZAJE

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales están intimamente ligados a la naturaleza de los sujetos que participan en ellos, ya que estos procesos se dan a partir

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Al respecto, Raúl Calixto Flores plantea un escenario descable y factible en la enseñanza de las Ciencias Naturales, a partir de un estudio prospectivo con profesores de educación primaria en el libro: *La imagen descable de las ciencia naturales*.



de construcciones sucesivas, donde influyen los componentes tanto individuales como sociales a través de los cuales se accede a la realidad.

La comprensión y conocimiento de esta realidad se desarrolla a partir de **ideas previas**, que se definen como interpretaciones acerca de diferentes fenómenos, aun sin recibir ninguna enseñanza sistemática al respecto; son explicaciones que los niños y niñas dan a lo que van aprendiendo; se crean a partir de las experiencias tanto físicas como relacionales, a través de la interacción con el entorno natural y las relaciones sociales, así como por medio del lenguaje. Las ideas previas conforman modelos coherentes de conocimiento en los sujetos, aunque pueden parecer incoherentes a la luz de la ciencia o del conocimiento escolar.<sup>2</sup>

Antes de acceder a los contenidos de Ciencias Naturales, que por lo general abordan los sujetos por primera vez de manera formal en la escuela primaria, los alumnos han conformado un sinnúmero de ideas previas a partir de las cuales basan su aprendizaje, de tal suerte que, cuando los niños participan en las actividades de aprendizaje, retoman estas ideas, infiltrando referentes tanto conceptuales como subjetivos con los que forman elementos simbólicos. Estos referentes están formados por concepciones, imágenes, creencias, opiniones etc., las cuales poseen una lógica y una organización fundamentada en las experiencias personales y del grupo social al que pertenecen.

<sup>2</sup> Rosalind Driver, et al., Ideas ctentificas en la infancia y en la adolescencia, 3°. ed., Madrid, Morata Ediciones, 1996, p. 20-21.

Según los estudios de Driver,<sup>3</sup> las ideas previas de los niños permanecen por periodos largos, son difíciles de modificar debido a su coherencia; se trata de construcciones personales, como mencionan tanto Giordán (1988)<sup>4</sup> como Porlán (1993)<sup>5</sup>, en razón de que los sujetos interiorizan su experiencia de una forma propia, construyen sus propios significados experienciales.

Entre las principales características de las ideas previas se pueden mencionar que son construcciones lógicas, personales, basadas generalmente en el sentido común, diferentes al conocimiento escolar o científico, prevalecen aún después de participar en procesos de enseñanza-aprendizaje y están relacionadas con el desarrollo del pensamiento, son estables, resistentes al cambio y están relacionadas con el entorno sociocultural. Estudios recientes señalan que estas ideas son implícitas, es decir, los alumnos no se dan cuenta de que las tienen y que aunque generalmente se encuentran en los niños, en la edad adulta prevalecen, sobre todo en conocimientos con un grado alto de abstracción y complejidad, como los contenidos de Ciencias Naturales.

El hecho de que las ideas previas sean personales, los estudiantes, ya sea niños o adultos, interiorizan su experiencia de una forma particular, construyendo significados propios; esto no significa que no puedan encontrarse

<sup>3</sup> Idem.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> André Giordán y Gerard Vecchi, "Dimensiones conceptuales de la idea de concepción personal", en: Los origenes del saber, Sevilla, Díada, 1988. pp. 91-98.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Rafael Porlán, "Construir el conocimiento escolar: la investigación de alumnos y alumnas en interacción con el medio", en: *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Díada, 1993, p. 105-117.

similitudes en los sujetos, sobre todo en aquellos con características parecidas en cuanto a edad y contexto sociocultural.

Las representaciones de los alumnos son muy importantes en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales, pues a partir de su exploración permiten conocer algunos procesos del pensamiento, la interacción con el entorno y las mediaciones que realizan a través del lenguaje, las experiencias vividas, el estilo del aprendizaje, la subjetividad propia que se refleja en algunos elementos simbólicos, así como el significado y el sentido que tienen algunos contenidos escolares para los alumnos, su interés intrínseco y el desarrollo del pensamiento. En la medida en que se conozcan y se retomen estas ideas, se promueve el aprendizaje significativo en los alumnos.6

En la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en educación primaria las representaciones son un referente continuo, tanto para adquirir nuevos conocimientos como para fundamentar los que ya poseen;

asimismo, tienen una gran influencia en el progreso conceptual de los alumnos. Considerar la importancia de estas ideas representa no sólo una aportación en la enseñanza de las Ciencias Naturales, sino un apoyo a las propuestas innovadoras en educación que tratan de romper con las prácticas tradicionales de enseñanza en las Ciencias Naturales.

La importancia del conocimiento previo como factor determinante en el aprendizaje representa mucho más que como punto de partida en el aprendizaje. Con los trabajos de Ausbel<sup>7</sup>, se inicia el desarrollo de un enfoque nuevo en los procesos educativos, una visión distinta que indica centrar esos procesos en los alumnos, reconociendo sus particularidades como sujetos y la acción que tiene en un grupo escolar.

Esta propuesta aún no ha logrado una comprensión suficiente con respecto a la importancia e injerencia de las ideas previas en el aprendizaje escolar, ya que aunque en la mayoría de las propuestas educativas se sugiere, en lo teórico no es considerado por los maestros.

En la práctica cotidiana escolar presenta serias dificultades, pues no se cuenta con suficientes estrategias para conocer y retomar estas ideas; de ahí el énfasis en centrar la atención en las técnicas y recursos que nos permitan conocer y comprender dichas ideas.

Una de las técnicas más adecuadas para la práctica de la propuesta es la de los mapas conceptuales, que permite explorar las ideas previas como representaciones de los alum-

nos, destacando la trascendencia de

estas ideas en el desarrollo de los diversos enfoques, desde didáctico-pedagógicos, social, cultural y cognitivo que puedan posibilitar a los alumnos de una manera integral, desde los planteamientos de

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Jessica Rayas Prince, Ideas previas sobre energia en niños y niñas de 5º grado de educación primaria y sus opiniones acerca de las actividades de aprendizaje, México, Tesis de Maestría, UPN, 2002.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> David Ausbel, Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo, México, Trillas, 1993.



los propios protagonistas del proceso, es decir de quienes aprenden y enseñan Ciencias Naturales.

## MAPAS CONCEPTUALES Y SUS CARACTERÍSTICAS

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo y la importancia de la construcción del conocimiento en los alumnos, surge el mapa conceptual como recurso en el aprendizaje escolar y en la investigación educativa. Un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados incluidos en una estructura de proposiciones, implícitas o explícitas, que proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido, ordenado de manera jerárquica. El conocimiento está organizado y representado en todos tos niveles, situando los conceptos, concepciones, términos y palabras más generales e inclusivos en la parte superior y los más específicos y menos inclusivos en la parte inferior, se trata de un gráfico, un entramado o red de líneas que confluyen en una serie de puntos.8 El mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual".

Joseph D. Novak presenta el mapa conceptual tanto como estrategia de ayuda a los docentes para organizar los contenidos u objetos del aprendizaje, así como método, porque permite construir aprendizajes comprensivos; también da cuenta de lo signifi-

cativo de los aprendizajes que poseen o construyen los alumnos. Novak inicia el trabajo con mapas conceptuales en la educación para ofrecer una forma de aprendizaje que correspondiera con los planteamientos de Ausbei sobre el aprendizaje comprensivo y significativo, ya sea por recepción o descubrimiento, una respuesta para conocer o dar cuenta del aprendizaje significativo, que llevase a un cambio de significado de la experiencia de aprendizaje. En su libro *Aprendiendo a aprender*, Novak plantea las bases teóricas y técnicas de los mapas conceptuales. <sup>10</sup>

Los mapas conceptuales se componen básicamente de tres elementos: conceptos, que pueden ser hechos, palabras clave, cualidades, objetos, nombres, adjetivos, pronombres, etc.; palabras de enlace: verbos, preposiciones, conjunciones, adverbios (es decir palabras que no sean conceptos), y proposiciones, son las frases con un significado determinado que se forma por dos o más conceptos unidos por palabras enlace. En los mapas conceptuales se utilizari dos elementos gráficos, elipse u óvalo, que puede ser también un rectángulo, y la línea; los conceptos se colocan dentro de la elipse, las palabras enlace se escriben sobre o junto a la linea que une los conceptos.

Algunas características básicas de los mapas conceptuales son la pluridireccionalidad o direccionalidad multiple, hace que la representación se sitúe tanto de izquierda a derecha, como la seguida por motivos semánticos, de manera que cada idea se expanda de forma autónoma. Otra característica es la cen-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Antonio Ontoria, et al. Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Madrid, Narcea, 1999.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Antonio Ontoria, Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. México, Narcea, 1995, p. 33-39.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> J. D. Novak y D.B. Gowin, Aprendiendo a aprender, Barcelona, Martínez Roca, 1988, p. 30-32.

tralidad de la idea nuclear a partir de la que se deriva todo el mapa.

En un mapa conceptual se representan conceptos jerárquicamente ordenados por su significado; es un medio para visualizar ideas o conceptos; ayuda a la comprensión; tiene por objeto representar relaciones significativas incluídas en una estructura de proposiciones. Los mapas conceptuales presentan usos diversos en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en la educación primaria; se pueden utilizar excelentemente para explorar las ideas previas de los alumnos; para analizar todo tipo de textos, ya que permiten recordar fácilmente las ideas esenciales y la comprensión de los mismos y bien para relatar oralmente, redactar textos manejando de forma ordenada la información.

Una de sus máximas posibilidades radica en que permite dar cuenta de la comprensión, de las ideas, conocimientos, conceptos, significados, sentidos y simbolizaciones de los alumnos y de su propia subjetividad; da cuenta también de la forma de pensar y aprender de los alumnos, sus intereses y lo que es significativo para ellos. El trabajo con estos mapas abre la posibilidad de utilización de un instrumento idóneo para comprender las ideas o representaciones de los alumnos.

En la elaboración de los mapas conceptuales es importante tomar en cuenta que los alumnos realizan una serie de habilidades intelectuales como: imaginar, conceptualizar, reconocer, jerarquizar, organizar, clasificar, comparar, discriminar, relacionar, optar o elegir, y muchas otras que requieren gran cuidado del docente para graduar el nivel y

habilidades que se requieran para la elaboración del mapa conceptual. Es importante, también, propiciar en los alumnos el desarrollo de la habilidad para reconocer las imágenes mentales, es decir, la capacidad de reconocer si un término, concepto o palabra tiene sentido o significado para ellos mismos.

Las imágenes mentales son las representaciones que se forma en el individuo cuando escuchamos o leemos palabras cuyo significado es conocido para nosotros. Cuando se trata de niños pequeños, las palabras que se usen deberán ser simples y conocidas por ellos. La dificultad aumentará gradualmente, a medida que se avance en la técnica y en el nivel educativo". Los mapas conceptuales, como técnica de investigación, representan una gran posibilidad para dar cuenta de la comprensión en el aprendizaje, así como el impacto y significado de los contenidos de aprendizaje.

## LOS MAPAS CONCEPTUALES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES

En la educación primaria, propiamente en las Ciencias Naturales, los mapas conceptuales son un medio pertinente para conocer las ideas de los alumnos y trabajar con ellas. Como recurso didáctico y técnica de investigación, por sus características de sistema analítico, se apoyan en el conocimiento de la estructura cognitiva como sistema o cuerpo organizado de conocimientos, acumulados en la memoria a largo plazo, es decir significativamente. En cuanto a su forma de jerarquía conceptual o

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Juan Josafat Pichardo Paredes, *Didáctica de los mapas conceptuales*, México, Jertalhum, 1999, p. 34.

<sup>12</sup> Idem, p. 16.



red de proposiciones, están formados por representaciones semánticas, o constructor, que dan cuenta del sentido, el significado y las simbolizaciones de los alumnos, asociados con el lenguaje, la percepción y el pensamiento.

Diferentes estudios donde se han utilizado mapas conceptuales han mostrado su eficacia, tanto en el mejoramiento de los procesos de metaconocimiento, metacognición y metaaprendizaje, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, del análisis y del conocimiento de las representaciones de los alumnos y sus ideas previas.

Asimismo, han sido un apoyo, como en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales: Cardemore (1975); Álvarez y Risco (1977); Bogden (1977); Stewart, Van Kira y Rowell (1979); Buchweitz (1981); Melby-Robb (1982); Symington y Novak (1982); Laine Gurley (1982); Minenemier (1983); Volmink (1983); Edwards y Fraser (1983); Novak, Gowin y Johansen (1983); Kahle (1984); Robertson (1984); Robertson y Taylor (1985); Kinnear, Glesson y Comerford (1985); Freaser y Edwars (1985); Fuatai (1986); Ersler (1987); Bar-Lavie (1987); Moreira (1988); Ausbel Novak (1978); Buchweitiz (1981), Melvy-Robb (1982); Gurley (1982); Symingation y Novak (1982); Minemier (1983); Volmink (1983); Eduardo y Fraser (1983); Novak, Gowin y Johansen (1983); Brody, Faser y Edwars (1985); Chipman y Scott (1989); Robertson (1984); Kinnear, Gleeson y Comerford (1985); Moreira (1988); Brody y Koch (1989); Brumsted (1990);

La función de los mapas conceptuales consiste en ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumno tiene que aprender y a relacionarlos entre sí o con otros que ya posee

Yakoby (1990); Novak (1991).<sup>13</sup> Estas investigaciones resaltan las posibilidades de explicitación y evidenciación que pueden tener los mapas conceptuales como medio investigativo, tanto por la rápida incorporación de elaboración y desarrollo de los mapas conceptuales a las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos, como por el interés intrínseco que muestran al elaborarlos; se destaca también la gran utilidad que los mapas conceptuales tienen para la detección de las ideas y conocimiento previos.

Algunos trabajos con alumnos de educación primaria hablan de la efectividad de los mapas conceptuales en este nivel, favoreciendo el aprendizaje significativo, la conexión con las ideas previas, el agrado y disfrute de los alumnos al realizarlos, la forma de esquematización de los procesos psicológicos de pensamiento, así como los sentidos y significados que tienen estas ideas y las características que poseen en sus componentes.<sup>14</sup>

La función de los mapas conceptuales consiste en ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumno tiene que aprender y a relacionarlos entre sí o con otros que ya posee. Debido a su orientación práctica y aplicativa, se

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> F.M. González García, "Los mapas conceptuales de J.D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales, en: *Enseñanza de las ciencias*, 1992, 10 (2), España, p. 148-149.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Jessica Rayas Prince, Ideas previas sobre energía en niños y niñas de 5º grado de educación primaria y sus opiniones acerca de las actividades de aprendizaje, México, Tesis de Maestría UPN, 2002.

habla de ellos como instrumento, recurso esquemático, técnica o método y estrategia de aprendizaje. <sup>15</sup> Con los mapas conceptuales se establece un vínculo de comunicación entre estructura cognitiva del alumno, su subjetividad y la representación de lo que sabe y cómo lo sabe.

Los mapas conceptuales ayudan a los niños de educación primaria a ubicarse en lo que están aprendiendo, a hacer más evidentes las ideas previas y a la vez a posibilitar el surgimiento de nuevos conocimientos y, al mismo tiempo, utilizar los que ya saben.

En la elaboración de cada mapa conceptual intervienen diferentes factores, como el interés, el sentido, la significatividad, los conocimientos previos, las interpretaciones de los fenómenos, las experiencias cotidianas y el tratamiento que niños y niñas dan a la información. Presentan un medio para visualizar conceptos, palabras e ideas, por medio de relaciones jerárquicas.

Un mapa conceptual tiene semejanza con un mapa de carreteras, tanto en uno como en el otro tiene lugares importantes o palabras importantes a las que se puede llegar fácilmente siguiendo la carretera, sin ayudas especiales; todas las palabras o lugares se apoyan en las relaciones, se presentan conceptos, palabras o lugares fundamentales, o importantes, siguiendo la analogía de la carretera, de estos sitios o conceptos primordiales, se desprenden otras palabras o conceptos o lugares secundarios. 16

Se adscriben a un modelo educativo centrado en el alumno y no en los contenidos o en el hacer del profesor, la acción se centra en posibilitar y orientar las diferentes formas de aprender, con apertura a reconocer y a valorar la acción y conocimiento de los alumnos, facilitando el proceso enseñanza-aprendizaje por medio de conflictuar cognitivamente, haciendo cuestionamientos, ofreciendo recursos e indagando lo que necesite e interese a niños a partir de su propia visión y comprensión de las cosas.

Los mapas conceptuales pretenden algo más allá del desarrollo de las capacidades intelectuales, plantean dar cuenta de diferentes aspectos para lograr un desarrollo armónico integral del sujeto a partir de su propia acción, en cuanto a la metacognición y la propia construcción del conocimiento. Asimismo juegan un papel en el desarrollo del meta aprendizaje. Los procesos de construcción de conocimiento ayudan a liberar un gran potencial en los alumnos.

Es importante señalar la utilidad de los mapas conceptuales como medios excelentes para que los alumnos se interesen en el aprendizaje, una gran parte de estas investigaciones

Los mapas conceptuales dentro del aprendizaje implican considerar que son los alumnos los que construyen su propio conocimiento, en un proceso individual pero mediado y construido con sus semejantes, por medio de diferentes relaciones, tanto con sí mismos como con el contenido de aprendizaje y los demás, pero en donde se resalta siempre el papel activo del sujeto en el aprendizaje. Muestran también que existen muy diferentes formas de aprender y representar lo aprendido evidenciando al aprendizaje como un proceso ampliamente diverso.

Antonio Ontoria Peña y Ana María Molina Rubio, Los mapas conceptuales, Buenos Aires, Argentina, 1995, p. 6.
 Antonio Ontoria Peña, et al., Potenciar la capacidad de aprender y pensar, Madrid, Narcea, 1999, p. 95-96.



se ha realizado con alumnos de níveles superiores, a nivel bachillerato o secundaria, lo que permite decir que aún falta mucho por aprovechar este recurso en educación primaria, donde su utilización muestra grandes ventajas, precisamente por las características de los alumnos: necesitan de recursos esquemáticos para poder expresar con mayor eficacia sus ideas, así como la organización de ellas.

Junto con los conceptos, o palabras utilizadas por los alumnos y alumnas, usan también conectores, formados por palabras enlace, los cuales tienen la función de unir y señalar el tipo de relación existente; con los conceptos y palabras enlace se van formando proposiciones con la unión de dos o más palabras con los conectores, éstas forman una unidad semántica que tiene valor de verdad, ya que afirma o niega algo de una idea o un conocimiento, estas palabras que los miños utilizan ofrecen, también, posibilidades de exploración y conocimiento en las representaciones de los alumnos.

La comprensión en el aprendizaje está muy relacionada con las acciones que se realizan al elaborar mapas conceptuales, ya que la mayor parte de este aprendizaje consiste en la asimilación de la nueva información, y la comprensión depende de la capacidad de tejer una red de interconexiones que relacione experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se le presentan.

Una forma de conectar este proceso de asimilación, es la técnica de mapas conceptuales, que permite la relación y estructuración de los conceptos con una comprensión e interiorización previa de la nueva información, haciendo de los conocimientos previos ele-

mentos de significado y sentido que propician la comprensión.

Los mapas conceptuales en el aula, ya sea como estrategia de enseñanza-aprendizaje o como medio de investigación, repercuten ampliamente en la dimensión relacional del aula, desde el ámbito afectivo-social-relacional. El hecho de realizar mapas conceptuales, posiciona a los alumnos y alumnas en un lugar único y especial como constructores, como elaboradores, diseñadores, sujetos, propiciando una gran seguridad en ellos y ellas mismas y que así lo asumen.<sup>17</sup>

En la acción con los otros, hacen una negociación de significados; desarrollando actitudes cooperativas se reconoce la elaboración de mapas como una actividad autoestructurante y autoestimulante que favorece la autoestima, la personalidad y la autoimagen. Novak mencionó que en sus estudios ha encontrado de forma recurrente que en las prácticas educativas no hacen que los y las alumnas capten el significado de la tarea en el aprendizaje, normalmente no son capaces de darle confianza en sus capacidades ni de incrementar su sensación de dominio sobre los acontecimientos: 18

Los mapas conceptuales sobre las ideas previas son constructores, representan un cierto modelo de ver o concebir la realidad o el mundo que nos rodea, interpretando e imponiendo una forma estructural y un significado.

Los mapas conceptuales dan cuenta también de la estructura cognitiva de los niños, es decir muestran los esquemas mentales o re-

<sup>17</sup> Jessica Rayas Prince, op. ctt.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Joseph Novak, idem., p. 55.

presentaciones internas que permiten ubicarse, distinguir semejanzas y diferencias, conceptuar en estructuras flexibles dinámicas, que se transforman propositivamente para construir estructuras mentales más complejas.

Al realizar mapas conceptuales los y las alumnas representan un área de conocimiento de una forma que consideran correcta, es decir una representación razonable a la luz de su propia organización.

De los mapas se derivan diferentes procesos entre los cuales se pueden señalar la construcción, la reflexión, la organización; estos procesos son individuales, pero los mapas conceptuales propician también procesos sociales como el hecho de compartir los sentidos y significados, tanto con los compañeros, como los y las profesoras, ya que en el aula tiene lugar una multitud de acontecimientos que se relacionan estrechamente entre sí, en los que generalmente se interrelacionan la enseñanza y el aprendizaje. Los mapas conceptuales favorecen esta interacción que se da en el aula, ya que cuando los alumnos y las alumnas elaboran un mapa conceptual comparten sus conocimientos, sus ideas y, en un segundo momento, después de la elaboración pueden ser utilizados para colaborar en la explicación, hacia los demás, de determinado conocimiento.19

La técnica de mapas conceptuales es una herramienta donde se pueden conocer aspectos de diferentes campos como el psicológico, educativo, filosófico, sociológico, epistemológico y didáctico-pedagógico. En educación primaria representan una gran herramienta de trabajo para el análisis del aprendizaje y pen-

Los mapas conceptuales permiten, además, confrontar y analizar la forma de aprender y de pensar de los alumnos, y entre el alumno y el profesor y entre los miembros del grupo; estos mapas, como medio para conocer las representaciones de los alumnos, representan una herramienta motivadora para la asimilación de contenidos y al mismo tiempo evaluador y organizador de la estructura de cualquier mensaje oral o escrito, o bien como un instrumento metacognitivo por una parte y/o expresivo de pensamientos y conocimientos por otra, con la ventaja de ser más flexibles a otras formas de representación, al permitir la expresión de múltiples factores y relaciones.

Los mapas conceptuales consideran tanto el proceso individual, el cual da cuenta de los procesos, etapas y características de la construcción de conocimiento en un sujeto, como el enfoque de un constructivismo social o coconstructivismo en el que centra su atención en las interacciones sociales de clase y la forma como se van conformando construcciones mediatizadas, influidas por la acción de los otros; el punto de congruencia de estas dos posturas es que tanto en una como en la otra se pretende dar explicación de la forma en que los alumnos hacen construcciones de conocimiento sobre diferentes fenómenos, situaciones y contenidos que se dan como un proceso individual, en los sujetos, o media-

samiento de los alumnos, ya que dan a conocer no sólo los conocimientos y conceptos adquiridos sino también la forma como organizan esos conocimientos y conceptos, su lógica de pensamiento y los sentidos y significados que conforman su propia subjetividad, así como lo que significa para ellos el abordaje de diferentes contenidos.

<sup>19</sup> Jessica Rayas Prince, Ibidem.



das en una co-construcción, es decir construcciones entre varios sujetos.<sup>20</sup>

Por medio del uso de los mapas conceptuales se prioriza que los niños aprendan a formular y defender sus propios intereses, ante el grupo social al que pertenece. Tanto autogestionar, autodirigirse, como reposicionarse implica una enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales con una actitud de profundo respeto intelectual hacia los alumnos y sus características, respeto por sus posibilidades y sus limitaciones, a sus necesidades físicas y psíquicas, a su dimensión sociocultural, teniendo en cuenta el propio proceso, mostrados en sus representaciones e ideas previas a las que intenta responder o interrelacionar en una atmósfera de libertad y actividad espontánea y responsable.

En la construcción del conocimiento, el interés representa un elemento de suma importancia. Por naturaleza, los niños y niñas tienen curiosidad por lo que les rodea y diversos intereses sobre lo que desean conocer. El desarrollo de estos intereses permite crear, inventar, e innovar, fortaleciendo las diferentes dimensiones que como sujetos individuales y sociales tienen. Las ideas previas, que los niños y niñas tienen sobre el mundo que les rodea son las primordiales en la actividad constructiva, ya que son persistentes y se mantienen aún después de haber trabajado en la clase de Ciencias Naturales. La mayoría de los niños pueden

aplicar los aprendizajes adquiridos en contextos escolares estereotipados o tradicionales, como los ejercicios de un libro o las preguntas de un cuestionario, pero eso no significa que el aprendizaje haya sido significativo, comprensivo y constructivo, que realmente puedan aplicar sus conocimientos a la vida cotidiana; de ahí la importancia de la comprensión en el aprendizaje constructivo de los contenidos de las Ciencias Naturales.

La utilización de los mapas conceptuales en la educación primaria se presentan como una actividad de juego y expresión; permiten dar cuenta de lo que los niños conocen, lo que les significa e interesa, sus relaciones lógicas de pensamiento, además de sus conocimientos. A partir de este planteamiento, la finalidad de la intervención pedagógica se transforma para desarrollar en los niños de educación primaria la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solos en una amplia

gama de situaciones y circunstancias, sobre todo que permitan apropiarse de los conocimientos actitudinales, procedimentales y conceptuales que les permitan apren-

der a aprender.

A través de la comprensión de las representaciones de los alumnos, que permite involucrarnos en la posición de los alumnos en un proceso de elaboración,

selección, organización y transformación que evidencian lo que sucede cuando se aprende y se enseña Ciencias Naturales, se disfruta de esa experiencia.

Nicolás Marín Martínez, et al., "Tirando del Hilo, de la madeja constructivista" en: Enseñanza de las ciencias, 17 (3), España, 1999, p. 479-492.

#### REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian, Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscítivo, México, Trillas, 1993.
- Díaz Barriga, Frida, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, McGraw Hill, 1998.
- Driver, Rosalind, Edith Guesne y Andrée Tiberghien, Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia, 3ª. ed., Madrid, Morata Ediciones, 1996.
- Burón, Javier, Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición, 4º ed., España, Mensajero, 1997.
- Carretero, Mario, Construir y enseñar las Ciencias Experimentales, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Calixto Flores, Raúl, La imagen deseable de las Ciencias Naturales, México, UPN-Limusa, 2002.
- Caballer, M. J. e I. Jiménez, "Las ideas previas de los alumnos y alumnas acerca de la estructura celular de los seres vivos", en: *Enseñanza de las ciencias*, 10 (2), España, 1992, p. 172-80.
- Cubero, Rosario, "Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿Distinta terminología y un mismo significado?", en: *Revista Investigación en la escuela*, núm. 23, 1994, México, España, 1994, p. 33-41.
- Giordán, André, La enseñanza de las ciencias, Madrid, Siglo XXI, 1982.
- García, André y Gerard Vecchi, Los origenes del saber, Sevilla, Díada, 1988, p. 91-98.
- González, García, F. M., "Los mapas conceptuales de J. D. Novak como instrumentos para la investigación en didáctica de las ciencias experimentales", en: *Enseñanza de las ciencias*, 1992, 10 (2), España, 1992.

- McDermot, M., "Research on conceptual understanding in mechanics", en: *Physics Today*. Inglaterra, 1984.
- Helm, H., "Misconceptions about physical concepts among South African pupils studying phisical science", *South African Journal of Science*, 74, Sud Africa, 2000, p. 285-290.
- Osorio J., Representaciones, imaginarios e identidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, México, Plaza y Valdez Editores, 2003.
- Ontoria Peña, Antonios, et al., Potenciar la capacidad de aprender y pensar, Madrid, Narcea, 1999.
- Ontoria Peña, Antonio, *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*, México, Narcea, 1995, p. 33-39.
- Marín Martínez, Nicolás, et al., "Tirando del Hilo, de la madeja constructivista", en: Enseñanza de las ciencias, 1999, 17 (3), España, 1999.
- Nieda, Juana, Un curriculum científico para estudiantes de 11 a 14 años, México, Biblioteca del normalista, vid, 1998.
- Novak, J. D., "Overview of the Seminar", en: Proceedings of the international Seminar Misconceptions in science and mathematics, EUA, Ithaca, N. Y. Commell University Press, 1983.
- Porlán, Rafael, *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Díada, 1993, p. 105-117.
- Pozo, Juan Ignacio, "Mas allá del cambio conceptual: El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional", en: *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), España, 1999.
- Rayas Prince, Jessica, Ideas previas sobre energía en niños y niñas de 5º grado de educación primaria y sus opiniones acerca de las actividades de aprendizaje, México, Tesis de Maestría, UPN, 2002.



## La importancia de las artes plásticas en el desarrollo del niño preescolar



Maria Angélica Cuéllar Cabrera conchitacabrera@msn.com Jardin de niños Juan O'Gorman

Para comenzar es importante respondernos la siguiente pregunta: ¿Qué es el arte?

A diferencia de la artesanía, el arte es la producción de una pieza o creación única en la que el artista se expresa libremente. Si una obra perdura en el gusto de la gente al paso del tiempo y cubre con los requisitos de la estética del momento histórico en la que fue creada, siendo innovadora en los materiales o en su elaboración o expresión artística, su valor se incrementa y se considera una obra de arte.

El arte es una expresión social y cultural que ha marcado e ilustrado épocas, de ahí la importancia de expresarse libremente y desarrollar la capacidad de apreciar lo que otros hacen, en cualesquiera de sus formas, ya sea danza, teatro, música, cine, literatura, canto y artes plásticas.

Se consideran como artes plásticas a la pintura, la escultura y, en el siglo XVII, a la arquitectura.







La pintura surge desde antes de la escritura y gracias a ella se conoce la forma de vida desde el tiempo de las cavernas; por esta razón es tan importante la expresión a través de la pintura.

## La importancia de la expresión plástica en el niño preescolar

La expresión plástica es importante porque a los niños les permite comunicar sus ideas, sentimientos, deseos y experiencias, y les posibilita registrarlos y saber que cualquier persona que observe sus expresiones las podrá interpretar por largo tiempo. Cuando el niño descubre lo anterior, traspasa la barrera del tiempo y del espacio para ser interpretados por otras personas, sin importar qué tan lejos estén o que tanto tiempo haya pasado; así, la expresión plástica se convierte en una herramienta indispensable para la vida. A través de la pintura los niños realizan los primeros intentos de expresión gráfica para comunicarse, para posteriormente transitar hacia la escritura.

La pintura es la forma inmediata de interpretar o plasmar su realidad; desarrolla en el niño preescolar la creatividad, la lectura de imagen, la capacidad de comunicarse, la experimentación, la descripción y la observación.







A continuación se proponen dos actividades que permitirán al niño desarrollar todos estos aspectos y divertirse experimentando con nuevos materiales.

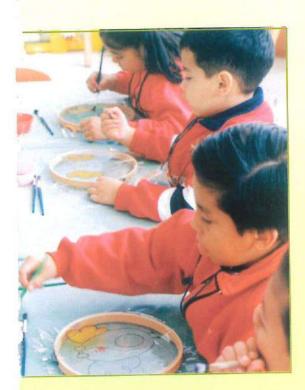
Estas actividades están consideradas para niños de 5 a 6 años; el procedimiento lo hace completamente el niño, es decir, preparar la pintura y aplicarla, buscar o elaborar el dibujo. Si los niños son menores de 5 años, les puede ayudar a realizar la actividad preparando el dibujo, la pintura y en la aplicación de ésta.

En seguida se presenta el material y el procedimiento para llevar a cabo la actividad.





- Una botella de mucílago (goma arábiga transparente)
- Varios frascos con tapas, según los colores que se desee preparar
- Color vegetal (diferentes colores)
- Diamantina
- Plástico cristal
- Un aro para bordar
- Marcador negro de aceite
- Un dibujo para calcar
- Un pedacito de listón
- Encaje del color que se desee
- Silicón
- Pistola para silicón





### **Procedimiento**

### Para preparar la pintura

- Colocar la cantidad deseada de mucílago en cada uno de los recipientes según los colores que se vayan a ocupar.
- Agregar color vegetal poco a poco, mezclándolo hasta obtener el tono deseado, considerando que debe quedar cristalino o transparente.
- Agregar un poquito de diamantina, si así lo desea.
- Preparar los colores necesarios para el dibujo que va a pintar.
- 5. Guardar la pintura sobrante en envases con tapa.





### Desarrollo de la actividad

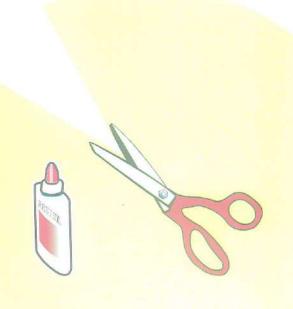
- Calcar el dibujo en el plástico cristal con marcador negro.
- Colocar el plástico cristal en el aro de bordar y estirar muy bien.
- 3. Decorar el dibujo con la pintura recién preparada.
- 4. Recortar el plástico sobrante.
- Pegar con el silicón el encaje alrededor del aro para que luzca más.



## Experiencia en el salón de clase

La primera actividad que hicimos fue investigar sobre la historia del vitral. Para llevar a cabo la investigación una de las niñas llamada "Victoriana" propuso realizar una conferencia Freinet sobre la historia del vitral y su proceso de elaboración, ya que su papá era vitralista y artista plástico. Victoriana presentó su exposición y ésta motivó a sus compañeros para realizar un vitral falso con hule cristal, ya que realizarlo con vidrios y plomo implicaba riesgos para los niños.

Ideamos entre todos una forma de hacer el vitral; Mariana dijo que en lugar de vidrio podríamos poner el plástico transparente que en ocasiones pone su mamá cuando se rompe una ventana; en lugar de plomo, Rolando propuso que para sustituir el plomo, podríamos utilizar un plumón negro de agua para dibujar las rayas. Yo sugerí que fuera marcador de aceite para que no se despintara. Jenny propuso que para pintar el plástico utilizáramos plumones de colores, pero no resultó. Como no teníamos idea de cómo





hacerlo, les propuse experimentar con diferentes materiales, probamos con pintura, plumones, resistol pintado, pero ningún material resultó ser el adecuado.

En una junta con mis compañeras, mientras platicábamos sobre el proyecto para elaborar el vitral, me dieron diferentes ideas, una de ellas, Alejandra, me comentó que probara con el mucílago, un pegamento transparente. Compramos el mucílago, le pusimos pintura vegetal, pintamos sobre el plástico cristal y nos quedó un color cristalino, así surgió el falso vitral. Cada niño eligió un dibujo que calcó en el plástico cristal con el plumón negro y lo decoró con la nueva pintura, todos quedamos satisfechos.

Algo que aprendimos con esta experiencia es que descubrimos la importancia de conocer los materiales y experimentar con ellos.

## OTRA EXPERIENCIA: "ESPUMA DE COLORES"

En otra ocasión realizamos en el grupo una actividad utilizando jabón de pasta, al cual los niños nombraron "Espuma de colores". A continuación menciono la manera de llevar a cabo dicha actividad.

## Espuma de colores

#### Material

- Un jabón "Zote" blanco
- Un rayador de queso
- Un recipiente
- Pintura vegetal de varios colores
- Agua
- Pinceles
- Cartulina Bristol o cartón grueso para hacer el dibujo



- Cartón corrugado de colores para el marco
- Cartulina de color para la marialuisa
- Resistol blanco
- Una cola de pato para colgar el cuadro

#### Procedimiento

Para preparar la pintura

- Rayar el jabón "Zote" con un rayador de queso y colocarlo en un recipiente.
- Agregar agua poco a poco y disolver el jabón batiéndolo hasta convertirlo en espuma.
- Si se van a preparar varios colores, distribuir la espuma en varios recipientes.
- Agregar la pintura vegetal a la espuma mezclando hasta obtener el tono deseado.

## Desarrollo de la actividad

- 1. Elaborar un dibujo en el cartón o cartulina Bristol.
- Aplicar la pintura en el dibujo con pinceles o con las yemas de los dedos.
- 3. Dejar secar la pintura.
- Cortar la cartulina de color cuatro centímetros más ancha que la cartulina donde está el dibujo.
- Pegar el dibujo sobre la cartulina de color, de tal manera que quede centrado.
- 6. Cortar en tiras de 2 cm el cartón corrugado.
- Pegar las tiras de cartón corrugado en la orilla de la cartulina de color.
- 8. Colocar la cola de pato en la parte de atrás del cuadro para colgarlo.







### Experiencia en el salón de clase

Esta experiencia surge a partir de una visita al museo de Arte Moderno, actividad que realizamos el sábado o domingo de la cuarta semana de cada mes. Específicamente visitamos la sala de la exposición permanente, ya que era la oportunidad de que los niños conocieran diferentes autores y distintas técnicas de pintura.

Al día siguiente de la visita, los niños propusieron jugar al museo, así que preparamos todo para transformar el salón de clases. En un área pusimos diez caballetes, en otro espacio acomodamos las mesas para instalar el taller de enmarcado y comenzamos a trabajar.

Los niños hicieron su dibujo, lo montaron en el caballete, prepararon la pintura y lo colorearon, dejaron secar su dibujo durante dos días. Mientras se secaba la pintura, realizaron el marco con la cartulina y el cartón corrugado.

Una vez seca la pintura del dibujo, lo pegaron sobre la cartulina de color en la que previamente habían pegado el marco.

Concluidos los cuadros, el grupo montó una exposición en el salón, la cual fue visitada por los niños de la escuela, padres de familia, maestras y autoridades educativas.



# La escuela frente a los desafíos de la comunicación mediática

Ana Ornelas Huitrón

El ser humano se ha ido transformando conforme se han transfigurado no sólo su práctica sino sus formas y recursos para la comunicación. En su largo proceso evolutivo y obedeciendo primero a los instintos, antes de existir la palabra como lenguaje hablado, se comunicaba mediante movimientos y sonidos, es decir por medio de una enorme gama de alternativas de interacción que le ofrecía la comunicación no verbal: su cuerpo, gestos, sonidos; eran sus instrumentos de comunicación esenciales. Más tarde, después de un largo proceso de evolución, los recursos para la comunicación se ampliaron mediante sencillos procedimientos de asociación de sonidos vocales con los objetos de la naturaleza y su entorno, esto dio como resultado un sofisticado sistema de signos vocales y códigos que integraron y organizaron todos los sonidos conocidos. Surgió entonces, paulatinamente, la palabra o el lenguaje hablado.

Si consideramos a la tecnología como el conjunto de los instrumentos operativos de una época, es decir, como el complejo de recursos objetivos con que el ser humano cuenta para operar y relacionarse con su entorno, entonces, la *palabra*, entendida como síntesis que estructura e integra múltiples sonidos para convertirse en representación de significados, es propiamente pionera en el universo de las tecnologías de la comunicación humana. Desde esta perspectiva se puede afirmar que el lenguaje hablado es uno, entre otros factores, que hacen posible la gran transformación que convirtió al ser humano de un ser puramente instintivo en un ser social, capaz de pensar. El desarrollo de la palabra está ligado muy de cerca con los modos de subsistencia o inserción práctica. Cuando el ser humano descubrió la agricultura y se hizo sedentario, se creaton las condiciones de vida que

le permitieron un mayor intercambio social y el desarrollo de su pensamiento, por el simple hecho de que, instalado en un solo lugar, tuvo más tiempo para la convivencia y el pensar.

La evolución de las tecnologías de la comunicación es análoga con la evolución y transformación del ser humano. La palabra hablada supone un tipo específico de ser humano. Walter Ong ofrece un brillante acercamiento histórico a lo que ha sido el paso del hombre oral-auditivo al ser humano alfabetizado. Sus ideas nos permiten sugerentes desarrollos que avalan uno de los objetivos centrales de la investigación sobre El universo de la comunicación y su impacto en el aula universitaria: poner de relieve la transformación del sujeto en relación con la metamorfosis de sus formas, prácticas, recursos y tecnologías para la comunicación.

El surgimiento de la palabra hablada conlleva la aparición de un ser humano pensante cuya actuación, antes puramente instintiva en función de su sobrevivencia inmediata, se complejiza con el desarrollo del pensamiento. Su transformación se orienta a desarrollar su socialidad y sus habilidades de pensamiento. Con el uso de la palabra, se convierte en un hombre que habla y simultáneamente escucha. Ong lo identifica como bombre oral-auditivo. Lo uno lleva a lo otro y viceversa. Es decir, la aparición de la palabra hablada sólo tiene sentido si se la puede usar y se la puede escuchar, y es únicamente con el otro (un interlocutor) con quien se puede usar la palabra, de modo que la palabra facilita mayores desarrollos de la socialidad, el intercambio y la interacción.

El hombre oral-auditivo tiene características desprendidas exclusivamente de ese modo de comunicación y cuya esencia se mantendrá a lo largo de su proceso evolutivo, aún cuando contextual y circunstancialmente se modifiquen. Siguiendo los razonamientos de Walter Ong, en primer lugar, es un hombre dirigido exteriormente por fuerzas compartidas con otros y concretadas en la palabra.1 La palabra hablada no es algo abstracto y lejano, por el contrario, es algo concreto, algo que pasa en el acto, en lo inmediato; este hombre no distingue la palabra de la realidad. El hombre oral-auditivo tiene memoria, pero al no tener registros escritos, no tiene historia. Su pasado se concentra en su presente a través de relatos contados (verbalizados) de generación en generación. No obstante, esos relatos encierran una mezcolanza de hechos pasados que se "enredan intrincadamente con el mito".2 Consecuentemente su noción de tiempo no responde a una noción lineal o sucesiva de acontecimientos; el pasado y el futuro están en el presente, y el presente existe por la palabra hablada que, a su vez, es el evento mismo; palabra y hecho son la misma cosa. De ahí que las palabras para el hombre oral-auditivo son fuente de poder. Se tiene poder sobre aquello que se nombra. En consecuencia, le otorga a las palabras, incluso, un sentido mágico. Recordemos que es precisamente el hom-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Walter J. Ong, S. J. "Historia y futuro de los medios verbales", en: Silverstein, Albert. Comunicación Humana. Exploraciones teóricas, México, Trillas, 1985, pp. 177-195.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Idem, p. 180.

bre primitivo el que creó la magia, pues las palabras son acción y poder.

El hombre oral-auditivo expresa sus ideas y sus sentimientos sin ninguna mediación intelectual, debido a que en términos de Ong es "infraintelectual". Toda su cultura responde a esta característica. Por consiguiente, en sus interacciones con los otros, suele buscar alivio a sus tensiones "mediante un repentino estallido de ansiedad abrumadora, miedo y hostilidad, dirigido en forma externa y terminando en violencia". Sus conocimientos los va adquiriendo mediante la vinculación oral-auditiva con sus antecesores, preguntando a alguien con más memoria y convirtiéndose así en un reproductor más, a la vez que productor, de esa mezcolanza de saberes que orientaban su vida.

En su libro *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Ong afirma la manera como las culturas orales concentraban el conocimiento, haciendo uso de fórmulas nemotécnicas. Con base en repeticiones de expresiones fijas que circulaban de boca en boca, ordenaban la experiencia en el pensamiento. El pensamiento sólo se podía organizar en aquello que podía recordar, de modo que "el conocimiento una vez adquirido, tenía que repetirse constantemente o se perdía: los patrones de pensamiento formularios y fijos eran esenciales para la sabiduría y una administración eficaz", 4 dado que esas fórmulas eran la sustancia del pensamiento y en ese tiempo, la ley misma.

Todo su desarrollo y su quehacer cotidiano se apoyaban fundamentalmente en su audición, pues la palabra era básicamente *sonido* concretado en la acción. Su relación con los otros, con su entorno y con todo el universo era auditiva. Todas sus rela-

ciones eran directas e inmediatas. El universo tenía un sentido de "armonía", de unidad, pues el mundo del sonido abarcaba toda la realidad. Su Díos era un Dios comunicador. Dios era el verbo, era la palabra: "y Dios dijo 'Hágase la luz' y la luz se hizo..."5.

Siguiendo los razonamientos de Ong, analicemos ahora lo que sucede con el ser humano cuando la palabra hablada, esa primera tecnología de la comunicación, se transformó en palabra escrita.

De acuerdo con los datos aportados por Ong, el cambio de la oralidad a la escritura ocurrió alrededor del año 3500 antes de nuestra era, cuando en Mesopotamia se encontraron los escritos más antiguos conocidos. 6 No obstante, este autor señala que el gran cambio llegó con la aparición del alfabeto. Se sabe que éste surgió alrededor del año 1500 antes de nuestra era y fue inventado sólo una vez, de modo que existe un solo alfabeto en todo el mundo, desarrollado probablemente a partir de los jeroglíficos egipcios en la antigua región de Siria y Palestina y de donde han surgido los alfabetos en uso que se conocen (hebreo, griego, romano arábigo, sánscrito, tamil, coreano, etcétera).7

Con la aparición de la palabra escrita, el ser humano descubre una inmensa gama de posibilidades de expresión y comunicación, no sólo con los *otros*, sino consigo y para sí mismo. Una de esas nuevas funciones de la palabra escrita es que ofrece al hombre la posibilidad de guardar, fuera de sí (de su memoria), los acontecimientos, sus ideas, preocupaciones, etc. El ser humano comienza a hacer registros de lo que percibe, de lo que hace, de lo que observa, y con esos archivos se inicia

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> *Idem*, p. 183.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Ong Walter J., *Oralidad y escritura. Tecnologias de la palabra*, México, FCE, 1987, p. 32.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Idem, p. 184.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> En la parte introductoria de *Oralidad y escritura...* afirma que el escrito más antiguo que se conoce data de hace seis mil años. <sup>7</sup> *Idem*, p. 182.



propiamente la *bistoria*, tal y como la conocemos hoy día.

La aparición de la palabra escrita se asocia, también, con la organización del hombre en sociedades más complejas y mejor estructuradas, es decir, cuando las sociedades se concentran en "centros urbanos". En esos nuevos contextos de interacción humana, surge la impetuosa necesidad de hacer registros. pues la memoria por sí misma no es suficiente. El conocimiento, el tiempo, el pasado y el futuro cobran otra dimensión. El hombre deja de ser dirigido por aquellas fuerzas exteriores compartidas con los demás, concretadas con la palabra hablada, convirtiéndose en un ser intelectual que pasa a ser dirigido por su interioridad. Aparece así el hombre reflexivo y analítico, capaz de reprimir o contener sus emociones, las cuales expresa con la mediación de su intelecto. Ante las tensiones y represiones masivas se repliega sobre sí mismo. Estimulando la reflexión y el análisis, el hombre intelectual inaugura una salida o desahogo; con frecuencia alivia sus tensiones "en la alucinación esquizofrénica de la sistematización, estableciendo un mundo de sueños autoconsistentes al que puede retirarse para evitar la ansiedad (...). El hombre alfabeto se orienta hacia su propio ego, oculto en nuevas defensas...".8

La palabra, de ser sonido y hecho a la vez, que se comparte permanentemente con los otros, se convierte en algo que puede asimilarse de manera privada. No se necesita de los otros, sólo de la palabra escrita. El alfabeto, entonces, le permite

al hombre separar a las palabras de la realidad y ponerlas en un plano visual; quedan atrapadas en un presente permanente, donde se registra ordenadamente el pasado, pero también se prefigura el futuro.

De la audición exclusiva pasamos a la observación. La realidad se convierte en un "objeto" susceptible de ser visto, observado, analizado, estudiado. Así, nos dice Ong, nace el "estudiante" en el sentido en que lo conocemos y al que define como el principiante que trabaja con las palabras y los conceptos.

Antes la palabra hablada estaba situada en el tiempo y era efimera, ahora la palabra escrita se sitúa en el espacio y es permanente. Walter Ong destaca que "el surgimiento de la tipografía alfabética está asociada con una gran intensificación de la conciencia espacial... El siglo XV... marca la edad de la perspectiva lineal... y el sentido concomitante de la superficie terrestre como una extensión espacial... se delineó el universo con gráficas... Fue la etapa que hizo de la observación un tema importante... La exaltación de la visión... cambió el sentido del hombre sobre el universo... La cultura caligráfica despersonalizó al mundo".9

El ser humano se transformó cuando evolucionó la todavía incipiente tecnología de la comunicación; no obstante, las nuevas tecnologías no hacen desaparecer a las anteriores, la esencia de éstas subsiste e, incluso, permanece casi inalterada, pero lo que sí se transforma es la manera de expresarlas. La primera forma de interacción humana a través de la comunicación no verbal se matizó y acompañó en todo su proceso a la palabra hablada. Tanto la comunicación no verbal, como la

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> *Idem*, p. 183.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Ibidem, p. 184.

palabra hablada subsisten, en esencia igual, pero en apariencia, transformadas con el surgimiento arrollador de la palabra escrita. Walter Ong señala que la escritura estimula y rehace el habla en los nuevos contextos sociales urbanizados: "La escritura es el producto de la urbanización. Fue producida por gente de poblaciones pequeñas, quienes ciertamente hablaban más que la gente esparcida en el campo. Una vez que tuvieron la escritura, se les estimuló a hablar más, aunque fuera sólo porque tenían más de qué hablar".<sup>10</sup>

Más tarde, cuando apareció la imprenta, la escritura cobra una dimensión social más amplia. Efectivamente, la imprenta consolida y refuerza a la escritura, pero también creó la necesidad social del aprendizaje de la lecto-escritura. La palabra escrita se convirtió, entonces, en una imperante necesidad para el intercambio, la comunicación, el desarrollo y progreso social en general. La alfabetización se convirtió en una aspiración universal. El libro "empezó a ser considerado como un recipiente en el que las "cosas" están ordenadas cuidadosamente, más que una voz que habla al lector, y los "hechos" tendieron a considerarse como objetos físicos disponibles sin ninguna referencia a la verbalización...". 11

Desde la perspectiva de la evolución de las distintas tecnologías y recursos para la comunicación, se puede interpretar la transformación del ser humano afirmando que primero fue el hombre oralauditivo, luego el hombre alfabeto, ahora presenciamos la configuración de un nuevo tipo de ser humano: el hombre electrónico o lo que también podríamos llamar el sujeto mediático.

A lo largo del siglo XX, el invento y desarrollo de nuevas tecnologías electrónicas e informáticas generaron un nuevo tipo de sociedad y cultura: la sociedad de la comunicación, cuyo impacto y creciente influen-

Con los vertiginosos avances científicos del siglo xx, las tecnologías de la comunicación dieron un salto poderoso y la palabra, que hasta entonces sólo dependía de la mecánica y el movimiento físico del cuerpo humano, encontró sofisticados mecanismos electrónicos mediante los cuales sus potencialidades se hicieron ilimitadas. La palabra oral y la palabra escrita no sólo subsistieron, sino que se vieron incentivadas por la electrónica y el mundo de la informática. Con la electrónica, la palabra oral-auditiva se expandió a través del teléfono y la radio; más tarde, con el cine y la televisión, se agregó la imagen a la oralidad. La informática dio a la palabra escrita múltiples dimensiones, cuya extensión, cuantificación y expansión tienen alcances nunca antes vistos.

Los avances del siglo xx hicieron posible la comunicación tecnológicamente mediatizada, es decir. la comunicación humana sin importar las distancias. La comunicación directa, cara a cara o interpersonal, dejó de ser la única y fue relegada ante la avasalladora e imponente fuerza de la nueva comunicación mediática, es decir, la palabra electrónica.

Como en la cultura oral y en la escrita, la cultura electrónica impone una nueva noción de tiempo y espacio: lo simultáneo y lo automático. Sus capacidades y sus posibilidades ilimitadas rebasan toda capacidad de entendimiento humano común. El sujeto electrónico está sobre-informado, sobre-estimulado. Sus habilidades de reflexión y análisis son rebasadas e incluso obstaculizadas por la sobre-carga de palabras, imágenes e información banal a la que está expuesto día con día y en todo momento, tanto en la intimidad de su hogar como en cualquier otro espacio.

cia se sitúa más a nivel de lo ideológico y simbólico que a nivel de lo cuantitativo. En consecuencia, ahora es posible hablar de *cultura electrónica* y tal vez de *sujeto electrónico*, aún cuando no sean representativos cuantitativamente de todas las sociedades y comunidades humanas existentes en el planeta.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Ibidem, p. 192.

<sup>11</sup> Ibidem, p. 193.

Consecuente y paradójicamente, el sujeto de la cultura electrónica ve disminuida su capacidad de "pensar" si se considera, aún de manera hipotética, que uno de los saltos más importantes en la evolución humana fue cuando el ser humano nómada se hizo sedentario y esta nueva condición de vida le impuso nuevas dinámicas, nuevas prácticas productivas y también le creó condiciones propicias que le permitieron desarrollar su capacidad de pensar, debido, probablemente, al simple hecho de que contaba con más tiempo y "tranquilidad" para hacerlo (sentado en un lugar, esperando la cosecha o cuidando al ganado). En contraste, el sujeto mediático ve cada vez más disminuida esa posibilidad ante la pérdida de esa condición.

Ong observa que la comunicación electrónica ha realineado los mundos del sonido y de la vista. La electrónica, destaca, hace posible una mezcla paradójica entre lo oral, lo escrito y lo impreso. Permite producir a gran escala libros sin autor que no han sido escritos. "Vivimos en una época en que todo sucede al mismo tiempo. Esto significa que todos los medios antiguos continúan a nuestro alrededor. Están trabajando más que nunca. Pero también están produciendo el tipo de cosas que nunca hicieron antes". 12

Ante este panorama, cabe preguntar: y la escuela, ¿cómo está enfrentando la transformación del sujeto y el predominio de las tecnologías de la comunicación en todos los ámbitos de la vida humana?, ¿ella misma se está transformando o se mantiene esencial y estructuralmente igual en su intencionalidad básica de enseñanza-aprendizaje? Hablar de la institución escolar es hablar de una instancia diversa, multifacética y plural de la que ya no se pueden hacer afirmaciones tajantes.

En principio podríamos suponer que la escuela, en general, también se ha transformado, pues es evi-

dente que en las sociedades modernas la administración escolar y su funcionamiento dependen en gran medida de las nuevas tecnologías de la comunicación. No obstante, la vida en las aulas sigue siendo un lugar donde el tiempo pasa con lentitud, donde las transformaciones del exterior apenas se perciben. La vida en las aulas sigue girando alrededor de la relación jerárquica entre el maestro y el alumno. Aún cuando estos sujetos (maestro y alumno) están transformados objetiva y subjetivamente dada su inserción social y el creciente predominio de la cultura electrónica. Por lo mismo, sin duda, están hiper-informados y sobre-estimulados, pero en la cotidianidad escolar están atrapados en una práctica tradicional y reiterativa, cuya inercia de varios siglos es aún más fuerte que la relativa juventud de la transformación social y cultural de las nuevas tecnologías de la comunicación, de apenas unas cuantas décadas.

La institución escolar enfrenta, hoy por hoy, los desafíos más grandes de su historia, y podemos preguntamos: ¿cómo se relacionará con sujetos cada vez más inmersos en la cultura electrónica, a los que no tiene nada nuevo qué enseñar y quienes tienen cada vez más disminuida su capacidad de pensamiento crítico y reflexivo ante el imperio de la información ligera, instantánea y encapsulada?; ¿cómo enfrentará lo que parece ser un retroceso histórico, en el sentido de que el ser humano actual pierde paulatinamente su capacidad de dirigirse por su interioridad para ser "nuevamente" dirigido por fuerzas externas?@

#### REFERENCIAS

Ong, Walter J., Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, México, FCE, 1987.

Silverstein, Albert, Comunicación bumana. Exploraciones teóricas, México, Trillas, 1985.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 195.

# Ser profesional de la enseñanza a pesar de la descalificación,¹ el desprestigio y la crítica social

Ma. del Carmen Montero Tirado Rocío Verdejo Saavedra

nte los nuevos retos del siglo XXI, nos encontramos siendo profesionales de la enseñanza, a pesar de la fiscalización que de forma permanente este profesional tiene frente al público, la descalificación de la que es sujeto y el desprestigio social.

Estos factores, entre otros, han propiciado que el maestro sea uno de los profesionales más insatisfechos y deseosos de que llegue su jubilación para retirarse del servicio, cuestión que no es tan evidente en otras profesiones.

Este ensayo es una pequeña parte de un proyecto de investigación sobre las relaciones laborales de los profesores de educación básica en México, que se está llevando a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Unidad Ajusco, en el Área de Investigación.

Durante el desarrollo del proyecto, surgieron algunas interrogantes, como: ¿Es considerado el trabajo de enseñanza un trabajo económico y socialmente reconocido?, ¿es el trabajo de la enseñanza una profesión o semiprofesión?, ¿por qué el trabajo de la enseñanza está sujeto a la fiscalización, desprestigio y descalificación?, ¿tiene características específicas el trabajo de la enseñanza?, ¿es la enseñanza una profesión de Estado?, ¿por qué el trabajo de la enseñanza no se desarrolla como el trabajo de las profesiones liberales?, etcétera.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Se entiende por descalificación la falta de reconocimiento a la actividad laboral y profesional que realiza el profesor de primaria.

## entre maestr@s

De antemano decimos que el trabajo de la enseñanza es profesional, calificado y que requiere un conocimiento especializado, tanto científico como técnico; pero, por su trayectoria histórica —como profesión de Estado— y social, ha sido descalificado, desconocido, muy mal retribuido y lleno de exigencias laborales de todo tipo (tanto por parte de la institución, como de la sociedad y, en lo inmediato, del público al que atiende).

Esta situación ha generado en el trabajo de la enseñanza una permanente insatisfacción laboral, problemas de salud y un indiscutible "malestar docente".<sup>2</sup>

A pesar de todo, sólo nos queda compartir la frase: "el pesimismo de la razón y el optimismo de la voluntad", que nos permite plantear que el trabajo de la enseñanza es un trabajo profesional y quienes trabajamos en esto tenemos que luchar todos los días por ser profesionales de la educación y ser reconocidos como tales.

#### EL DOCENTE EN CONSTANTE FISCALIZACIÓN

Existe una gran diversidad de factores que influyen sobre el trabajo de la enseñanza (la relación de poder en el aula, la burocratización de la actividad docente, las condiciones de trabajo del maestro,<sup>3</sup> y hasta las mismas condiciones de vida del alumnado, entre otros...). Hay un factor que dificulta aún más el trabajo de la enseñanza; los padres de familia que demandan el servicio, bajo la concepción de que la educación es un servicio otorgado bajo un régimen de concesión y de servicio público que otorga el Estado. Así, el trabajo es visto en un plano más asistencial que profesional. Para estos padres es un derecho exigirles, y si es necesario hasta vetar, a estos trabajadores de la enseñanza si les parecen incompetentes o muy rigurosos.

Con respecto a este fenómeno, Sarramona nos dice que una primera explicación se puede encontrar en el hecho de que sentimos a la educación como una actividad que nos implica a todos, no sólo al monopolio de los profesionales. También es por el aumento de la cultura de la población que lleva a los usuarios directos del servicio a relativizar el nivel cultural de los docentes. Otra es el rompimiento de la unidad de criterios sobre lo que debe ser una buena educación, reflejo del pluralismo cultural e ideológico que caracteriza la sociedad contemporánea. En síntesis, esto se resume en la falta de prestigio social:

"...el profesor ha sufrido una erosión de su autoridad intelectual relacionada con el proceso de relativización del valor del conocimiento (negritas mío), ha supuesto una crítica del esencialismo que implica de la cosa en sí y su sustitución por simples interpretaciones que no son sino proposiciones de significado. De ahí se ha pasado a la pretendida igualación de todas las interpretaciones con independencia de que estén basadas en la superstición, el

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Sobre, la insatisfacción laboral, problemas de salud y ausentismo laboral de los profesores, hay toda una propuesta de José M. Esteve Zarazaga: *Malestar docente*, Barcelona, Paidós, 2da. ed., 1998.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Por condiciones laborales o de trabajo del maestro estamos entendiendo: "...a el conjunto de recursos y circunstancias que afectan el desarrollo de la jornada laboral, el salario, las condiciones de contratación, son los factores que facilitan o entorpecen la planificación, ejecución y evaluación de la actividad concreta a desarrollar por parte del trabajador, sus posibilidades reales de capacitación, la existencia y/o papel de su organización sindical, mecanismos de promoción laboral, el acceso y calidad de los servicios de seguridad social y todo el conjunto de factores administrativos que afecten su grado de satisfacción y

estabilidad física, intelectual y emocional, antes, durante y después de su actividad laboral..." Sonia Castrejón Mata, *Impacto de la modernización educativa en las condiciones de trabajo de los profesores de Educación Primaria*. Estudio de Caso, México, UPN, 2000, mimeo.

capricho, la moda o en argumentos y datos contrastables. También ha sufrido una merma la autoridad moral del profesor, por la coexistencia plural de modos de vida y una socialización divergente, donde los modelos contradictorios parecen anularse unos a otros, produciendo una cierta sensación de caos en la que es difícil redefinir la tarea de educar..."

Probablemente no se descarta el hecho de que otros profesionales también han experimentado en las últimas cuatro décadas una degradación de su autoridad, pero también ha estado presente la pérdida de prestigio de los profesionales; pero el prestigio de los docentes se agravó más por la influencia de las dos corrientes de pensamiento de los años sesenta y setenta: las teorías sociológicas fatalistas y la de los movimientos de desescolarización.

Las primeras, acusaban a la educación de ser agentes de la reproducción de las desigualdades sociales. Sin embargo, dice Sarramona, la socialización que realiza hoy el profesor se da en un marco de fuerzas divergentes y de pública discusión de conocimientos, procedimientos y valores, de modo que la función de la estabilidad social que realiza la educación, ya no se da por la vía de la reproducción mecánica. Además, diversos estudios sociológicos nos muestran "que la posición social se hereda hoy menos que ayer, es decir, que las sociedades son cada vez más meritocráticas y menos adscriptivas". Esta posición también cuestiona la validez de los movimientos de desescolarización.

En este sentido, en primer lugar, consideramos que detrás de este problema está el reconocer que el trabajo de la enseñanza es efectuado "... por 'trabajadores', es decir, por sujetos involucrados en una relación laboral asalariada, tiene otras derivaciones muy importantes. Esta relación permite verificar el contraste o la ruptura que existe entre todo el discurso prescriptivo acerca de lo que el docente 'debe ser' por un lado, de los propósitos emancipadores y las características materiales de su puesto real de trabajo en las escuelas...".

En medio de esta constante fiscalización de la que es objeto el trabajador de la enseñanza, se da una contradicción por un lado, los maestros son vistos como subprofesionales, como un personal poco calificado para la actividad que realiza y por el otro lado, los maestros son depositarios de esperanza y de anhelo de cambio social y cultural. No es gratuito, por lo menos en México, que las políticas educativas y su discurso retomen la actividad de la enseñanza como una medida de legitimación social; como también las clases populares vean en la educación un medio para ascender socialmente.

Nos parece muy importante poder plantear que difícilmente (o por lo menos pasaran varías décadas) el trabajador de la enseñanza puede sustituirse. Hasta ahora, lo más que se ha hecho ha sido a través de los sistemas abiertos, que se ha ido implementando la instrucción a través de la transmisión de conocimientos a la población adulta, pero para la población infantil y aun adolescente difícilmente puede ser sustituida la figura del maestro.

Esto se da por la complejidad en la recopilación de mensajes didácticos que son esenciales, sobre todo, en los primeros años de edad de los niños, en los que es imprescindible para su desarrollo la figura de un docente como educador, quien muchas de las veces asocia su imagen con la figura materna o paterna, y busca su identidad de géne-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Sarramona, Jaume, Noguera y Vera. http://dewey.uab.es/pmarques/ntic/sarramo. html p. 19-20.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Idem, p. 21.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Ma. Cristina Davini, Poder, control y autonomia en el trabajo docente. La Formación Docente en Cuestión Política y Pedagógica, Buenos Aires-Barcelona y México, Paidós, 1995, p. 59.



ro, motivo por el cual también el maestro o enseñante también permanentemente es fiscalizado.

DESPRESTIGIO SOCIAL, DESCALIFICACIÓN E INSATISFACCIÓN LABORAL DEL DOCENTE

El prestigio social ocupacional de una profesión es la posición de una actividad respecto de otras actividades. Así, cada profesión adquiere un cierto prestigio, o bien desprestigio, según la percepción que la sociedad tiene de ésta y la admiración o descrédito que despiertan los miembros que realizan esa profesión u ocupación por su desempeño y actuación en esa sociedad.

Para García Llamas, el reconocimiento social del carácter profesional de una ocupación se manifiesta "...en el mayor o menor grado, en la adquisición de ciertos rasgos para la función que se ejerce: realizar investigación teórica y práctica, autonomía en las decisiones propias de su trabajo y tipificar derechos y obligaciones profesionales....".

Han sido diversos aspectos los que han contribuido a considerar el trabajo de la enseñanza como semiprofesional, inicialmente porque su formación era a nivel técnico, por ser una profesión de Estado, por ser una actividad que en buena medida es otorgada como servicio público y hasta se ha pensado en la semiprofesionalización del carácter burocratizado del trabajo de la enseñanza, por la alta feminización en esta ocupación.8

Aunado a esto, se presenta el desprestigio social y descalificación profesional que hay sobre la actividad de la enseñanza y de los maestros de la educación básica o elemental. Al respecto nos dice Torres Jurio:

En más de una ocasión se divulgaron opiniones negando sus posibilidades [de los maestros], para la investigación, y lo que es tan grave para la innovación. Tales ideas no servirían sino que para propagar un mensaje implícito que los profesores y profesoras de Educación Infantil y EGB (sic) no deben opinar en cuestiones de fondo acerca de qué significa educar, con qué contenidos culturales, sino que deberían ser otras personas más 'capacitadas' quienes aconsejasen qué realizar en las aulas e, incluso desde las mismas instituciones universitarias, se ayudó a fomentar la idea de que sólo mediante investigaciones controladas desde la universidad se podrían detectar cuáles son los verdaderos problemas con los que el colectivo de enseñantes se acostumbra a enfrentar en las aulas...9

Pero al mismo tiempo que se da este desprestigio, también está presente la falta de respeto a su que-hacer; la ciudadanía ha demostrado una insuficiencia en la conciencia pública, no toma con seriedad el trabajo de los docentes ni tiene credibilidad sobre el carácter profesional de los mismos con su conducente fundamentación teórico-académica,

Un ejemplo de esto es lo que nos expone Fernández Pérez, en una reflexión muy interesante cuando compara el trabajo profesional de los médicos con el de los docentes, diciendo que en el primer caso los clientes critican a los profesionales por razones externas a la esencia de la profesión médica sin entrar al *misterio tecnológico* [sic]; <sup>10</sup> mientras

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> José Luis García Llamas, Formación del profesorado. Necestdades y demandas, Barcelona, Editorial Praxis, 1999, p. 137.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Sobre la feminización de la actividad de la enseñanza en particular, consultamos a Martha Jiménez. "El genero en el profesorado" en: Los estudios de género y el análisis sociológico de la educación. El caso de las profesoras universitarias, Dirección General Investigación de Canarias, 1999-2000, mimeo.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Jurjo Torres, *El currículum oculto*, Madrid, Ed. Morata, 1998, p. 188

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Miguel Fernández Pérez, La Profesionalización del Docente, Madrid, Siglo XXI, 2º ed., José Luis García Llamas, Formación del Profesorado. Necesidades y demandas, Barcelona, Ed. Praxis, 1999, p. 12.

que a la profesión docente se enjuicia positiva o negativamente y además, se critica aspectos intrínsecos a la sustancia del tratamiento técnico-pedagógico.

Y expone ampliamente los diversos comentarios que suelen manifestar los padres de familia, <sup>11</sup>
los cuales reflejan la intromisión de padres de familia, alumnos, y opinión pública en general, en problemas de todo tipo que son desde las de orden
académico, hasta actitudes y valoraciones sobre los
maestros, ¿qué tanto tienen estos individuos la información pertinente para calificar el trabajo de los
profesores y en particular los métodos y técnicas
pedagógicas que lleva a cabo el profesor, el cual
también debe adecuarse a los requisitos curriculares
propuestos?

Pero lo más grave es lo que nos dice Davini "...en general, la tarea docente se realiza en medio de un gran descrédito, tanto desde la sociedad como desde los organismos de conducción político administrativa. En la mayor parte de los casos, las familias muestran un gran desinterés por la escuela y los maestros...". La decir, los padres de familia en muchas ocasiones ignoran que los maestros no tienen recursos materiales para efectuar su trabajo, que tienen fricciones con su autoridad, que hay problemas en su centro de trabajo, que les impiden efectuar un buen desempeño.

Es esta una realidad latinoamericana y seguramente de todos los países del tercer mundo, de hecho no sólo hay un escaso prestigio social, sino que también una pobreza material y cultural que data de varias décadas atrás y de más un siglo. Por esto nos preguntamos, ¿hasta dónde es posible comparar a la docencia con otras profesiones en relación con su desarrollo y desempeño, sí esta es más bien vista como un servicio público otorgado por el Estado, y por lo tanto aparece como un trabajo asistencial?

El trabajo de la enseñanza comparado con otras profesiones, como la abogacía, la medicina, la arquitectura, aparece como un servicio, mientras que las otras profesiones liberales, en cierta forma elegantes; incluso en el caso de la docencia en el ámbito superior se refiere al trabajo docente como catedrático; generando con esto una mayor distancia –diferenciación social— entre el trabajo docente en el nivel básico y el superior.

Por último, consideramos que otro factor que hace ver al trabajo de la enseñanza como semiprofesional es que aunado al problema de la falta de reconocimiento social se presentan diferencias sustantivas construidas socialmente sobre las profesiones, lo que da lugar a un detrimento en el trabajo pedagógico y también genera un estado de conflagración en el desarrollo de dicho trabajo, en palabras de Emilio Tenti es, "El grado elevado y persistente de conflictividad que caracteriza la relación de los sindicatos docentes con el Estado en sus diversas jurisdicciones impacta directamente sobre el tiempo efectivo de trabajo pedagógico..." 18

Podríamos concluir con todo lo expuesto, que el trabajo docente aparece socialmente como una semiprofesión y, por lo tanto, es fiscalizada, descalificada y desprestigiada socialmente —en el nivel básico en los países latinoamericanos—, cuando en realidad es una profesión que se desarrolla en medio de un conflicto entre la exigencia de diversos con-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Manifestando argumentos como estos: "... es imposible que niños de esta edad sean capaces de entender ni siquiera el enunciado de los problemas que les pone este año el profesor de matemáticas...; ¿con qué derecho les ocupan su tiempo a nuestros hijos los profesores de...(tal o cual asignatura), obligándoles a aprender sólo para examinarse en la escuela, pues en la vida esos conocimientos, en cuanto salgan de la escuela, no les van a servir de nada? Y lo más grave es que esta enseñanza la pagamos nosotros con nuestros impuestos...", en Fernández Pérez, op. ctr., 1999, p. 12.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Davini, op. cit., p. 65.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Emilio Tenti, *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*, Buenos Aires, UNICEF, 1994, p. 67.

troles burocráticos (tanto por parte del Estado como de su organización gremial), la demanda de reconocimiento social (es tan importante y necesaria como otras profesiones), búsqueda de respeto a su labor (la intromisión en problemas de carácter pedagógico), resistencia a los requerimientos del mercado (competitividad y calidad) y cumplimiento de diversas tareas (generando el alargamiento de la jornada de trabajo e intensificación), dejando de lado a la enseñanza, la cual es la tarea central y materia de trabajo, por tanto objeto de dicha actividad laboral. 14@

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Hernández, Citlalli, *Trabajo de los maestros, una construcción coridiana*, Tesis de maestría, Centro de Investigación de Estudios Avanzados, México, p.N., 1991.
- Arnaut, Salgado Alberto, Historia de una profesión, México, Siglo XXI, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1998.
- Davini, Ma. Cristina, "Poder, control y autonomía en el trabajo docente", La Formación docente en cuestión política y pedagógica, Buenos Aires-Barcelona y México, Paidós, 1995.
- Fernández, Enguita Mariano (1972), "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?, Revista Iberoamericana de

- Educación, núm. 2, enero-abril 2001, www.campus-oei.or/ revista. p. 2 de 17. Citando a Jonson (1968), Friedson (1970, 1986) y Collins.
- Fernández, Pérez Miguel, La Profesionalización del docente, Madrid, Siglo XXI, 2ª ed., 1999.
- García, Llamas, José Luis, Formación del profesorado. Necesidades y demandas, Barcelona, Ed. Praxis, 1999.
- Hargraves, Andy, "Cambian los tiempos, cambia el profesorado", en: Cultura y posmodernidad, Madrid, Morata, 1999.
- Ibarrola, Ma., "Los Maestros de Educación Primaria en el Siglo xx", en: *Un siglo de educación en México*, Pablo Latapí (coord.), México, FCE, 1986.
- Jiménez, Martha Jean, "El genero en el Profesorado", en:
  Los estudios de género y el análisis sociológico de la
  educación. El caso de las Profesoras Universitarias,
  Dirección General Investigación de Canarias, 19992000, Mimeo.
- Pacheco, Teresa y Díaz Barriga Ángel, La profesión. Su condición social e Institucional, México, CESU-Porrúa, 1997.
- Pontón, Ramos, "El Corporativismo como expresión social de los intereses profesionales", en: Pacheco, Teresa y Ángel Díaz Barriga, *La Profesión o Condición* Social e Institucional, México, CESU-POITÚA, 1997.
- Remedi, Eduardo, et al., La Identidad de una actividad: Ser Maestro, México, UAM-X, 1998.
- Shön, Donal, El Profesor Reflextvo. Cómo piensan los Profesionales cuando actuán, Barcelona, Paidós, 1998.
- Sarramona, Jaume y Vera Noguera, "¿Qué es ser profesional docente?, artículo Publicado en la *Revista de Teo*ría de la Educación, vol. 10, 1998, p.p. 95-144. http://dewey.uab.es/pmarques/ntic/sarramo, html.
- Stringhini, Muga, "Nuestras Marcas... El trabajo docente. diferentes perspectiva de análisis: entre el oficio y la profesionalización", Revista *Crónicas del malestar docente*, Buenos Aires, Ediciones Educativas, núm. 42, 2002.
- Tenti, Emilio, *El arte del buen maestro*, México, Pax, 1998. Torres, Jurjo, *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1998.

<sup>14</sup> Al respecto estamos entendiendo por enseñanza a la actividad efectuada en el aula estrictamente de carácter cognitivo, en este sentido nos dice Hargreaves, que en Francia el papel del profesor se define de manera ciara y estricta como un cometido especificamente vinculado al aprendizaje y a la actividad académica escolar. Andy Hargreaves, "Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado", en Cultura y posmoderridad, Morata, Madrid, 1999. En México, en el trabajo cotidiano de los profesores, se le dedica menos de 50% de su tiempo a esta actividad, según nos dice Citlali Aguilar Hernández, trabajo de los maestros, una construccion cotidiana. México, Excelente tesis de maestría del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1991.

## El Rey de la corrupción

En épocas muy remotas, los continentes del Oriente no sabían que podía existir una tierra ajena a ellos. Todos vivían contentos, felices y animados para realizar cualquier buena obra, pero entre tanta bondad tenía que haber algo malo, algo vil. Era el rey de todas las tierras de ese lugar, de todas las tierras conocidas, y mientras más tierras conociera, más ambicioso se volvía.

El rey tenía muchos súbditos y la gente le llamaba el Rey de la corrupción, pues sobornaba a los campesinos, con oro a cambio de que le rindieran homenaje o traicionaran a sus compañeros aldeanos, estafándolos de diversas maneras. Aún así él no estaba contento, ya que la mercancía de los campesinos no lo satisfacía. Quería conocer más tierras, más lugares dónde practicar su maldad y, por supuesto, su corrupción, hasta tenía planes para lograr que los peces, que según él habíaban, salieran del agua y así quitarles toda la sal de encima y venderla.

Fue en ese entonces cuando el rey decidió mandar a un navegante cruzar todo el océano, todos los peces que le fueran posible, para sobornarlos y hacer con ellos los preparativos de sus corruptos y malignos planes.

El navegante cumplió y tras varios meses de viajar y viajar, sacando tantos peces que le habían sido posibles, llegó el día en que:





—¡Sí! ¡Lo logré! Ganaré mucho oro —por esto gritó el navegante entusiasmado. Toda la tripulación del barco no sabía de qué hablaba.

-¿Qué le sucede? -murmuraban todos-. ¡Está loco el pobre! -respondían otros.

Sí, el practicante era rico, había encontrado una nueva tierra. La tierra que hoy conocemos como México.

-¡Su Majestad! ¡Su Majestad! -gritó el navegante dirigiéndose al rey.

Contó todo lo sucedido, y el rey se alegró tanto que arrojó a los peces al mar.

-¡Inmediatamente llévenme a ese lugar!

Al llegar, el rey se dirigió a todos en son de paz.

He venido para ayudarlos, compañeros. No teman que desde hoy yo seré su amo
 dijo el rey.

La gente se enojó al pensar que alguien llegaría a gobernarlos sin conocerlo y sin saber de dónde venía, pero después de las propuestas del rey, todos decidieron aceptarlo.

El rey empezó a gobernar y a emplear sus malvados planes, pero se llevó una gran sorpresa que lo dejó con la boca abierta. En ese lugar, actual México, ya existía la corrupción; la gente no respetaba los derechos de otros y sobornaban a todos.

El rey demasiado enojado por lo que había encontrado, trató de ser más corrupto hasta en los aspectos mínimos y la gente se dejaba. El y los habitantes de ese país estaban de acuerdo en todo, tanto que juntos parecían la tierra y el pasto.

Pasaron varios siglos, el rey ya había muerto y la gente seguía igual. El tiempo pasó hasta llegar a nuestros días.

En aquel entonces parecía que la maldad ya no existiría. Pero hoy, todos sin excepción alguna, en esta tierra bautizada como México contienen en una remota parte de su mente y de su corazón: el ejemplo y recuerdo del rey corrupto.

Fue una lástima la corrupción existió desde entonces, gracias a este rey malvado.

La corrupción no sólo se extendió en México, sino también en todo lo que años más tarde se conoció como América, y en todas las tierras donde el rey gobernó y empleó sus malvados planes... en todo el mundo.@

> Elaboró: Christian Hair Ruiz Hernández, 1º B Profesora: María Isabel Hernández Bautista, E.S.T. 139 Cinco Señores, Oax.

# 

# Padres y maestros frente a la creatividad

Rubén Castillo Rodríguez

La omnisciencia de los padres continúa después en todos los niveles de instrucción por la omnisciencia de los maestros, así instalan un dogmatismo que es la negación de la cultura.

G. Bachelard, Le rationalisme appliquê

Este trabajo ha sido elaborado para apoyar la comprensión del proceso creativo en los contextos familiar y escolar. La exposición propone a padres y docentes el reconocimiento de los factores que promueven el comportamiento creativo y su bloqueo, inherentes a los procesos de socialización de hijos y educandos.

Se lleva a cabo la revisión que diversas disciplinas hacen en torno a la creatividad, también llamado pensamiento creador, desde los planos actitudinal, social y cultural, a través de un recorrido histórico en torno a algunos conceptos y factores que distintos autores han identificado como obstáculos a esta conducta. Se ha considerado importante plantear algunos de ellos para hacerlos objeto de resignificación, pues en la medida que el sujeto toma conciencia de que los porta como elementos que orientan su comportamiento, y en ellos centra su atención y disposición, probablemente se encontrará en condiciones de crear nuevas formas de relación con su entorno natural, social y, por ende, consigo mismo.

La exposición se complementa con una serie de observaciones a las prácticas pedagógicas relacionadas con la estimulación de la creatividad. Asimismo, reconoce la trascendencia de las actitudes en particular y las circunstancias que en general resultan propiciaspara la manifestación de la creatividad, entendida no como una "habilidad" aislada, sino fundamentalmente como una forma de ser, como un comportamiento susceptible de educar.





# LA CREATIVIDAD, UN PROCESO DE PERSONALIDAD

La creatividad se manifiesta como unidad de lo afectivo y lo cognitivo, unidad reguladora de la conducta por la personalidad. Sabido es que ninguna actividad creadora resulta explicable sólo por los elementos afectivos que funcionan independientemente. En el acto creador el sujeto manifiesta sus potencialidades de carácter cognitivo y afectivo en unidad indisoluble. "La creatividad tiene en su base un fuerte impulso motivacional, expresión de la jerarquía motivacional de la personalidad que es un núcleo central" (Mitjans).

Complementariamente, se hace necesanio considerar que la formación de la personalidad tiene lugar en la interacción que los
sujetos mantienen con diversas instituciones
que lo socializan, en gran medida son éstas
instituciones las que frenan la creatividad a
través de la imposición de sus propios patrones de comportamiento; que las más de
las veces coinciden con actitudes adaptativas,
conformistas y competitivas. Potencialmente, tales elementos se ponen de manifiesto
como formas y estereotipos culturales que
en diferentes grados y sentidos, coartan y limitan el desarrollo del pensamiento creador,

que es diferente del pensamiento convergente, aquel que convencionalmente es estimulado y estimado como adecuado y positivo, en detrimento de la imaginación y la creatividad. Así se hace evidente como el autoritarismo ejercido en distintas formas y matices al interior de las instituciones y de la cultura, frena el desarrollo de los caracteres del pensamiento creador.

En este sentido Fustier advierte que los conceptos en que se apoyan las civilizaciones, considerados en un principio como el punto de partida de una evolución, si se toman como fines o valores en sí mismos, o simplemente si corresponden a actitudes esclerosadas, favorece su constitución en obstáculos:

- La influencia de los modelos antiguos y de la tradición: lo que se hace desde tiempos inmemoriales y se resiste a cualquier innovación.
- El peso de las "autoridades": éstas se vuelven monolitos, fortificaciones poderosas contra todo lo que tiende a cuestionar su gloria o seguridad.
- 3. Las modas intelectuales: cada época tiene sus modas y los que no se conforman sufren todos los malestares de una reprobación general que pueda ir de la indiferencia al ridículo o a la hostilidad.
- Las marcas de la educación: la educación moldea nuestras maneras de juzgar y percibir.
- 5. La resistencia personal al cambio.
- La razón como obstáculo para la creatividad es una potencia irracional y se sirve de datos irracionales.

En relación con la trascendencia de los procesos de socialización en la formación de ciertas predisposiciones hacia el comportamiento creativo, Gloton y Clero consideran que:

La educación familiar es el acto primero y capital, pues no solamente la naturaleza de las relaciones entre adultos y niños signan profundamente el futuro de los jóvenes, mas aún, la forma dada a ellas, reconocidas por el conjunto de la colectividad, influye igualmente en la forma de las relaciones sociales. La imagen del padre, la manera en la que es visto y sentido se erige en mito. Ser omnipotente y omnisciente quien detenta el poder y a quien se ubica en dicha posición, lo que hace vivirlo a la vez deseado y rechazado. Por transferencia, esta imagen determina la del enseñante, del patrón, del jefe de Estado que al ser fundamentalmente monárquica. parecería una de las razones que dificultan la instauración de un espíritu de relaciones democráticas [...] Sin embargo, en nuestras sociedades vemos desarrollarse un fenómeno que pone en cuestión la imagen del padre, el 'maternalismo', que con la evolución de la condición femenina, la igualdad de los derechos y la promoción de la mujer a través de la indiferenciación progresiva de funciones familiares, hacen reconocible en los jóvenes el proceso de transición de la imagen paterna, de la pérdida de sus caracteres tradicionales, a favor de la imagen matema que puede tomar un lugar dominante, reforzada por el reconocimiento social, agregado al status biológico. El carácter de las relaciones sociales puede modificarse en todos los niveles, en el sentido que hace deseable, necesaria, liberal e igualitaria la totalidad del ser humano.

Este factor será analizado posteriormente por Arieti, en su planteamiento de factores creativogénicos.

Por otra parte, en el "Informe Paralelo de Creatividad", se consideraba que dentro de los obstáculos identificados a la creatividad; no era la hostilidad el mayor de ellos, sino la indiferencia. La creativi-

dad necesita de un estímulo que libere a la persona de su inhíbición para expresarse y comunicarse, para extrañarse, plantear y planear problemas, enfrentarse con las situaciones para querer actuar y resolverlas [...] Los frenos a la creatividad resultan ser generalmente producidos por el contexto. Son bloqueos socioculturales y emocionales, de adaptación y conformismo, de imitación y competencia. Una necesidad de realismo que nos aleja de los mecanismos inconscientes. Tenemos mayor fe en la razón y en la lógica, buscamos la perfección y evitamos lo inseguro; predomina el miedo a equivocarnos y a parecer irracionales.

Según Osborn, la tensión en responder y producir rápidamente hace que las respuestas y realizaciones sean superficiales y repetitivas. Se trata de un obstáculo emocional que evita asociaciones remotas y profundas, reestructuraciones nuevas de lo conocido, así como la interiorización para un compromiso subjetivo real en la tarea del aprendizaje. Para él, la crítica como censura bloquea el juicio y la percepción de lo nuevo. Asimismo considera que hay que adaptarse por un tiempo a las reglas, distanciarse y no rechazar lo plausible, lo aparentemente equívoco o sólo poco probable. Esta actitud libre o desprendida de normas y cánones conocidos, por algún momento, ayuda al planteamiento de nuevos problemas y a su solución. Más sutil y difícil de evitar en muchos de los casos es el obstáculo del éxito. Las escuelas están orientadas hacia el rendimiento, la competición y la perfección. Este autor reconoce que éstas constituyen las motivaciones más fuertes para el estudio y el esfuerzo. El niño gasta mucha energía en ellas y pierde interés por otras motivaciones de tipo divergente y arriesgado. No se lanza entusiastamente hacia una actividad que sabe puede no ser recompensada y apreciada. Limita, por tanto, sus intereses a los que sabe que van a ser apreciados por el adulto, es decir, los padres y maestros.



Desde la perspectiva psicosocial de Vervalin, hacen las veces de obstáculos:

- Sentimientos de inseguridad. Manifestados por una falta de confianza, miedo al castigo y a cometer errores, preocupación por la estima personal, miedo a la autoridad y sentimientos de dependencia de otros.
- Necesidad de conformidad. Manifestada en una seguridad basada en el orden y en las normas, una necesidad por un ambiente familiar y condiciones repetitivas, miedo a ser diferente o de no encajar en los patrones psicológicos y culturales.
- Incapacidad para utilizar la percepción inconsciente y evaluarla libremente. Esto se muestra por un deseo de no probar nada nuevo y una escasa sensibilidad para los problemas.
- Ocupacionalismo. El autor incluye en este grupo todas aquellas barreras que se imponen al individuo por el tipo mismo de especialidad en el trabajo u ocupación que involucra patrones de hábitos estereotipados.

Para Vervalin, estos factores deben apreciarse como integrantes de un todo en la personalidad del individuo, él reconoce la necesidad de elaborar un análisis para tratar de encontrar las causas de tales factores con el propósito de erradicarlos y encaminar al individuo hacia una forma de vida más creativa.

Por su parte Alvín L. Simberg, lleva a cabo la identificación de tres tipos fundamentales: de bloqueos a la creatividad: perceptuales, culturales y emocionales.

# Bloqueos perceptuales:

- Dificultad para aislar el problema. Este caso se presenta cuando el individuo no encuentra posibilidades para aislar el problema de otros relacionados con él mismo; no pudiendo separar las "partes" del "todo".
- Delimitar excesivamente el problema. Este bloqueo es ocasionado por prestar escasa o nin-

- guna atención al ambiente y contingencias que rodean al problema.
- 3. Dificultad para comprender términos. Dado que el lenguaje es el medio por el que nos comunicamos esencialmente, suele suceder que al no entender el problema enunciado verbalmente, esto imposibilita trabajar en él.
- 4. Uso parcial de todos los sentidos en la observación. Muchas veces es útil emplear otros sentidos además de la visión en la observación del problema; esto permite apreciar otras dimensiones.
- Dificultad para establecer asociaciones remotas.
   Incapacidad para formar conceptos y transferirlos a otras soluciones. Estas son las limítaciones para ver o estudiar una solución desde otras áreas.
- 6. Dificultad para investigar lo que es obvio. Esta dificultad proviene de que nos acostumbramos de tal manera a ver todos los días las mismas cosas y eventos que en realidad no los "vemos", los pasamos por alto; es decir, los objetos y los eventos se cosifican.
- 7. Fracaso entre causa y efecto. La mayoría de la gente confía en que sabe la diferencia entre causa y efecto y en que puede distinguirlos de presentarse el caso, pero no siempre es así.

# Bloqueos culturales:

- Deseo de conformarse con un patrón adoptado. Simberg explica este bloqueo planteando que a la mayoría de las personas no les gusta ser diferentes, pues no se trata precisamente de un sentimiento cómodo.
- Ante todo ser prácticos y económicos. Es decir, utilizar los esquemas ya conocidos y no perder tiempo y energía experimentando nuevas formas para solucionar el problema.
- No es muy aceptado ser demasiado inquisitivo y dudar de todo. Esto también es un bloqueo, ya que el individuo creativo "siempre está tratando

- nuevas formas de hacer mejor las cosas. Supone que todo puede ser mejorado".
- 4. Sobreénfasis en la competencia o en la cooperación. Tanto un énfasis en la competencia como en la cooperación pueden llevar a perder de vista la propia meta, llegar a la solución de un problema y sustituirla por competir con otro o por aceptar lo que otro dice por "cooperar" con él.
- Demasiada fe en las estadísticas. Este tipo de bloqueo se refiere a que la gente tiende a tomar las estadísticas literalmente sin analizar realmente su significado.
- 6. Tendencia a tipificar los comportamientos. Se refiere fundamentalmente a que constituye un obstáculo generalizar cuando se trata de personas, ya que éstas deben ser tratadas como individuos no como "ingenieros", "marginados", "mujeres", "bohemios", o como éste u otro tipo de personas.
- 7. Fe excesiva en la razón o en la lógica. Hay cosas que nos parecen ilógicas e irrazonables, debido a los conocimientos que tenemos, pero en la ciencia como en otros ámbitos se ha visto que al tener nuevos conocimientos sobre un aspecto de la realidad, lo que antes parecía ilógico adquiere lógica, sentido; haciéndose evidente.
- Tendencia a tomar una actitud de todo o nada. Se refiere a la incapacidad de una persona para transigir o intercambiar con otras ideas, esto es, la persistencia en una sola idea sin considerar la utilidad de otras.
- 9. Excesivo o muy poco conocimiento acerca del campo en que se está trabajando. Es obvio que la carencia de conocimientos de un campo determinado limita su comprensión, y por otro lado, llegar a ser un experto en él mismo, afirma Simberg, da al individuo una actitud de conjunto, hace que éste piense que únicamente él tiene todas las respuestas correctas, lo que también limita su visión de las cosas.
- 10. Es inútil fantasear.







Obstáculos emocionales:

- Miedo a cometer un error, de hacer el ridículo o de verse como un tonto.
- 2. Asir la primera idea. Cuando un individuo ha estado trabajando bajo presión con algún problema por largo tiempo, tiende generalmente a tomar la primera idea que le viene a la cabeza y desiste de buscar más. Esto puede llevar a limitar su visión de los diferentes aspectos del problema.
- 3. Rigidez de pensamiento.
- Una sobremotivación por terminar rápidamente.
   Generalmente se requiere de paciencia y concentración para encontrar solución a problemas complicados.
- Un deseo patológico de seguridad. Este obstáculo está relacionado con el miedo a probar situaciones nuevas e inciertas.
- Miedo a superiores y desconfiaza de los colegas y subordinados (esto en una situación específica de trabajo).
- Relativa persistencia. Este bloqueo consiste en tener mucho entusiasmo en comenzar nuevos proyectos y perder interés a medida que se avanza en su desarrollo.
- Falta de motivación para poner en práctica una solución.

Las investigaciones de Torrance, identifican como factores que afectan u obstaculizan el desarrollo de la capacidad creativa los siguientes:

- Cultura orientada hacia el éxito. La educación no prepara al individuo para enfrentarse con la frustración y el fracaso. Su norma es evitar todo lo que sea perjudicial al éxito.
- 2. Cultura orientada a nuestros semejantes. Se refiere a la necesidad de afirmación consensual; es la presión ejercida sobre los compañeros con el propósito de adaptarlos. Las ideas originales e insólitas, la realización destacada y casi cualquier tipo

- de comportamiento divergente se transforma en el blanco de las presiones de nuestros semejantes hacia el conformismo.
- 3. Sanciones hacia el cuestionar y la exploración, un comportamiento de tipo inquisitivo tan importante para la creatividad, comienza antes de que el niño pronuncie sus primeras palabras. Sin embargo, a la mayoría de los niños jamás se les ofrece la oportunidad de tomarla en cuenta, desarrollarla y disfrutar de dicha capacidad.
- 4. Importancia excesiva en aspectos relacionados con el género. Por su misma naturaleza, la creatividad requiere de sensibilidad e independencia. En nuestra cultura, la sensibilidad ha sido identificada como una virtud femenina, mientras que la independencia se valora como una cualidad masculina. Así, se observa que un muchacho creativo aparece más afeminado que sus compañeros y que la muchacha creativa se muestra con un aspecto un tanto masculino a diferencia de sus compañeras. De ahí que una importancia exagerada o desplazada sobre la función del sexo, exige pérdida sobre la capacidad creativa de ambos sexos y agobia al niño excepcional con serios problemas de adaptación.
- 5. Divergencia, sinónimo de anormalidad. En nuestra cultura ha persistido la creencia de que cualquier divergencia de las normas establecidas de conducta es una indicación de lo anormal, o de lo malsano, y debe corregirse a toda costa.
- 6. Dicotomía trabajo-juego. La cultura supone que la escuela debe representar el trabajo, no la diversión. La distinción entre trabajo y juego es (una de las razones principales por las cuales la mayoría de los maestros no ofrece a los niños mayores oportunidades de aprender creativamente, debido a la rigidez proveniente de su formación, en la que no se les enseñó a comprender que el juego, además de ser un medio de socialización, constituye una de las fuentes primarias de la creatividad.

Varios de los factores planteados como obstáculos a la creatividad aluden al contexto escolar en general y particularmente a la práctica de los maestros; en esta perspectiva, el listado elaborado por Dabdou, incluye una serie de acciones reconocidas como "lo que hacemos los educadores para enterrar la creatividad", a saber;

- Avergonzar al alumno cuando comete un error o da una respuesta fuera de lo común.
- Controlar excesiva y permanentemente la actividad, con base en instrucciones y sin posibilidad de variación.
- Utilizar excesivamente recompensas, estrellas y sellos que a la larga matan la motivación intrínseca del alumno.
- Fomentar la competencia entre los alumnos.
- Plantear expectativas inadecuadas respecto a la capacidad del alumno, ya sean muy bajas o muy altas. A un alumno talentoso, una actividad que no le resulta desafiante, puede percibirla aburrida. Por otra parte, un alumno que tenga alguna limitación de conocimiento o de habilidad para realizar una tarea, puede sentirse abrumado y desmotivado si la dificultad o complejidad es muy alta.
- Restringir la libertad para elegir respecto a la forma de llevar a cabo las actividades.
- Ignorar sus esfuerzos y triunfos haciendo sentir al alumno que nunca es suficiente.
- Usar el temor al castigo o la asignación de un peso en la calificación de las actividades, como forma para motivar a los alumnos.
- Enfatizar que el control exclusivo del salón de clases lo tiene el profesor.



la educación
se dificulta
en la medida
que se desea
a la vez
un niño
'expensívo'
y un niño
'bien

educado',



- Utilizar conductas para "señalar" a los que salen de la norma, a los que hacen preguntas inusuales, a los que se expresan con dificultad, a los que son más tímidos, etcétera.
- Evitar "perder el tiempo" con temas que están "fuera de programa", por lo que existe poca oportunidad para discernir sobre ideas originales que puedan tener los alumnos, o sobre inquietudes que les surgen al estudiar algún tema.
- Usar frecuentemente el "no" ante las propuestas o ideas divergentes de los alumnos, sin apenas escuchar lo que quieren decir
- Subrayar la división entre juego y trabajo y la asociación entre juego-diversión-pérdida de tiempo, trabajo-importancia-utilidad.
- Emplear estereotipos y generalizaciones para evaluar el trabajo del alumno.

Los planteamientos anteriores debidos a distintos estudiosos, llevan a considerar que son fundamentalmente los efectos obvios y sutiles del autoritarismo quienes bloquean y obstruyen el desarrollo de la creatividad y su manifestación en los planos, sociocultural (contextual) y psicológico (cognitivo y emocional), enajenado al ser humano de su potencial transformador. A este respecto, el planteamiento de Gloton y Clero resulta ilustrador:

En consecuencia, la educación se dificulta en la medida que se desea a la vez un niño 'expansivo' y un niño 'bien educado', este es un problema harto difícil de superar si no se comienza por modificar las nociones habituales. La historia de los padres es un



círculo vicioso. Ellos han nacido en un mundo jerarquizado en todos los terrenos, así, en todas partes las relaciones son las de superiores quienes toman las decisiones para que subordinados las ejecuten; son para unos el poder y la autoridad, para otros la obediencia y la sumisión, un mundo que se considera en orden si el superior posee cualidades de responsable y si el subordinado es dócil y un buen ejecutante. Y como es necesario que el sistema sea estable, se admite hipotéticamente que los superiores reúnen las cualidades que legitiman su poder y que, si los subordinados no responden exactamente a lo que se espera de ellos, es justo y normal que quien dispone de la autoridad, elabore y ponga en marcha los medios para apremiarlos ya que todo se hace por el interés general [...] Así, los adultos han aprendido que cuando se encuentran en la posición de padres, la naturaleza los dota de un status idéntico al status social que además da prestigio y autoridad moral, es decir, status jerarquizado, fundado en la desigualdad natural, que conduce necesariamente a legitimar el poder y la autoridad del adulto, depositario de normas para transmitirlas, pedir al débil y desprotegido niño; obediencia, docilidad y sumisión ante quien le provee de ayuda y protección. Para el niño, el adulto es quien sabe todo y quien puede todo y manifiesta interés en escucharlo; para el adulto, el niño es quien no puede nada y tiene todo por aprender. El uno tiene necesidad de seguridad, de protección, de la que el otro está excedido. Estos son pues hechos para ser entendidos por el adulto, quien plantea en un principio las reglas del juego para no abusar de ellas. Pero se inclina también a pensar, además de estar atento, en conducir y dirigir a su niño por la buena vía, el buen camino, a lo largo de su infancia, aunque necesitará tiempo para juzgarse y ser juzgado como buen padre, digno del niño bien 'educado' que habrá producido.

Como consecuencia de reprimir la creatividad, Torrance considera que pueden tener lugar alteraciones como las siguientes:

- Autoconcepto imperfecto. La persona que abandona su creatividad, se transforma a veces en un ser conformista y demasiado obediente.
- Incapacidad de aprender. Quien reprime su creatividad prefiere ser enseñado autoritariamente, desdeñando la autonomía y el aprendizaje por descubrimiento.
- Problemas de comportamiento. Cuando la escuela no proporciona actividades interesantes, los alumnos creativos pueden "comportarse mal", es decir, pueden estar en una actitud de resistencia pasiva.
- Conflictos neuróticos. Cuando el deseo creativo es intenso, excitado, pero restringido momentáneamente en su expresión, el principal síntoma psicológico es la tensión.
- Psicosis. Si las necesidades creadoras son fuertes y se las reprime seria y prolongadamente, es probable que la tensión llegue a ser agobiante y que en consecuencia, se evidencie cierta parálisis de pensamiento, cierta falta de verificación o revisión en el pensamiento imaginativo.

A partir de los planteamientos vertidos, dos preguntas resultan insoslayables. La primera, ¿cuáles constituyen entonces, las maneras que resultan más pertinentes para propiciar la creatividad en general en los ámbitos cultural y social y específicamente en el educativo? La segunda, ¿cuáles son los saberes y las formas de proceder que los sujetos de la educación han de tener en cuenta cuando pretendan que su intervención explique y/o aliente el comportamiento creativo?

En contraparte, así como se han planteado aquellos elementos que en general juegan un papel de bloqueadores de la creatividad, se hace necesario exponer las características de aquellos factores

y condiciones que han sido reconocidos por sus cualidades como facilitadores de la creatividad.

Para Arieti, son nueve los factores creativogénicos socioculturales implicados en el fomento y la producción de la creatividad:

- 1. Disponibilidad de los medios culturales (y ciertos medios físicos). Debe existir por lo menos una elite que conserve estos medios culturales que no deben ser considerados como un lujo o como un entretenimiento, como "pan y circo", como pensaban los emperadores romanos. Los dirigentes políticos interesados en fomentar la creatividad han de promover la existencia y el desarrollo de los medios culturales. La disponibilidad de los medios es extensiva a los medios físicos, como el acceso al equipo científico o a materiales como mármol, hierro, madera, pinturas, etc., para la obra artística. Tales medios son indispensables para el desarrollo de la civilización.
- 2. Apertura a los estímulos culturales. Tales medios y estímulos no sólo deben estar presentes, sino que también deben ser solicitados, deseados, puestos a disposición de todos. La apertura de parte de la población generalmente se convierte en auténtica receptividad.
- 3. Hincapié en el devenir, y no sólo en el ser. Una cultura que sólo insiste en la inmediata satisfacción, sensualidad, comodidad y placer no promueve la creatividad. Es injustificado y dañino el contraste entre ser y devenir, que subrayan algunas corrientes culturales, en el entendimiento de que sólo

En la mayor parte de las culturas, los rasgos valiosos y los no tan valiosos suelen permanecer estables; una vez bien fincados, tienden a volverse estáticos.

- cuenta ser, porque no se puede confiar en el mañana. En el nivel humano, devenir es una parte de ser. Una sociedad que no promueve más que ser conducirá a la decadencia y no al desarrollo.
- 4. Libre acceso a los medios culturales para todos los ciudadanos, sin discriminación. La pasmosa disparidad de creatividad mostrada por hombres y mujeres debiera convencer a cualquiera, no de la supuesta inferioridad de las mujeres, sino del grado y la extensión en que las mujeres han sido maltratadas por la sociedad. Parece justo suponer que, dada una igualdad de categorías y oportunidades, habrían contribuído tanto como los hombres.
- 5. Libertad, o aun la retención de una discriminación moderada, después de grandes opresiones o de absoluta exclusión. La premisa expuesta en el factor anterior se hace extensiva hacia los grupos raciales y minorías productoras de ideologías, valores y productos culturales particulares.
- 6. Contacto con diferentes y aun contrastantes estímulos culturales. En la mayor parte de las culturas, los rasgos valiosos y los no tan valiosos suelen permanecer estables; una vez bien fincados, tienden a volverse estáticos. El hecho de sobrepasar las pruebas del tiempo, les da respetabilidad, y predispone a la gente a retenerlos. Sin embargo, cuando se adquieren nuevos estímulos de diferentes culturas, la persona talentosa aumenta la posibilidad de que surjan nuevas síntesis creadoras.



- Tolerancia a las opiniones divergentes. Hace referencia no sólo a las opiniones procedentes de diferentes culturas, sino a todo tipo de divergencias. Un producto de creación a menudo perturba a la gente por su carácter no familiar. La gente se siente más a sus anchas con lo que conoce. Los modos familiares no exigen alterar los viejos hábitos y adquirir otros nuevos, ni dan sorpresas que puedan ser desagradables. Resulta económico aferrarse a lo viejo. Escuelas e instituciones deben permitir la independencia del espíritu, la disensión de las normas de la sociedad y lo insólito en las formas más variadas, incluyendo algunos hábitos sexuales. Los temores de perder su lugar en el establecimiento o en la academia, no ha de inducir a los maestros a irritarse contra sus alumnos que han aventurado ideas no convencionales o que están ávidos de hacer nuevos experimentos.
- 8. Interacción de personas importantes. Aquí se considera a los grupos de personas que por el accidente de vivir en el mismo tiempo o lugar, o por tener la posibilidad de trabajar en armonía, determinan un efecto extraordinario. Tal posibilidad ocurre frecuentemente con hechos sociales e históricos, pero ocasionalmente se le encuentra, asimismo, en la ciencia. En el arte ocurre con relativa frecuencia (en el cine).
- 9. Promoción de incentivos y recompensas. No obstante que la mayor recompensa a la creatividad sea la creatividad misma; incentivos y recompensas externas fortalecen la motivación, poseen un muy conocido efecto reforzador. Históricamente, la institución de premios ha promovido la creatividad.

Para este autor, "sólo el primero es absolutamente necesario. Los otros ocho, aunque importantes, no son factores que un enorme esfuerzo de parte de la persona creadora no pudiese superar, o remediar su ausencia. Pero aunque importantes, estos nueve factores no bastan para producir la creatividad. Sólo constituye el aducto para el sistema abierto de creatividad individual. Los que son esenciales son los elementos intrapsíquicos de la persona creadora".

En esta perspectiva, para Rogers, por su naturaleza misma, las condiciones internas de la creatividad no pueden forzarse sino que es necesario aguardar a que aparezcan espontáneamente, para ello propone el establecimiento de condiciones externas capaces de estimular la seguridad psicológica, misma que se establece relacionando entre sí, procesos como:

- La aceptación incondicional del individuo (la persona es valiosa por sí misma). Cuando el individuo capta esta actitud de respeto y aprecio hacia su persona (de parte del padre, maestro, etc.), pierde rigidez; puede descubrir lo que es ser él mismo e intentar realizarse de maneras nuevas y espontáneas. Así avanza hacia la creatividad.
- La creación de un clima carente de evaluación externa.
- La comprensión empática. Comprender al individuo, entendiendo su conducta desde su propio punto de vista.
- 4. Libertad psicológica. Se fomenta la creatividad cuando padre, maestro o cualquier persona con funciones facilitadoras, favorece una absoluta libertad simbólica, lo que deja al individuo en libertad de pensar, sentir y ser lo que guarda en lo más profundo de sí mismo.

En el contexto escolar, Rogers considera necesario para tender hacia el desarrollo de la creatividad, llevar a cabo un replanteamiento de la función docente tradicional por la de "facilitador" del aprendizaje, noción que en el presente trabajo cobra particular interés por cuanto implica para intervenir en el grupo de creatividad. Por su parte afirma:

Con un toque de mi varita mágica haría que todos los profesores, de todos los niveles, se olvidaran de que son profesores. Les sobrevendría una amnesia total respecto de todas las técnicas de enseñanza que se han esforzado por dominar a través de los años. Se encontrarían con que son absolutamente incapaces de enseñar. A cambio de esta pérdida, adquirirían las actitudes y aptitudes propias del facilitador del aprendizaje: autenticidad, capacidad para valorar y empatía. Plantearía a los estudiantes preguntas tales como: ¿qué quieren aprender?, ¿qué cosas les intrigan, qué cosas despiertan su curiosidad?, ¿cuáles temas les interesan?, ¿cuáles problemas desearfan poder resolver? Una vez obtenidas las respuestas a estas preguntas, se formula otras: ¿cómo puedo orientarios para que encuentren los medios -las personas, las experiencias, los materiales didácticos, los libros, los conocimientos que yo poseo- que les ayuden a aprender de modo que les proporcionen las respuestas a las cuestiones que les interesan, a las que están ansiosos por aprender? Y más adelante ¿cómo puedo ayudarlos a evaluar su progreso y fijar futuros objetivos de aprendizaje basados en esta auto evaluación?

Es evidente como las actitudes del profesor y del facilitador se encuentran en polos opuestos a partir de replantear la función docente.

Hber Jaoui considera que la expresión simbólica no precisa de restricciones, puesto que permite al sujeto la manifestación de sus intereses, impulsos y afectos, a través de comportamientos externalizados no directamente con los objetos productores de sus sentimientos, sino por medio del enfrentamiento y contacto con símbolos que los representan.

Afirma J. Hollman, que con el fin de no inhibir la creatividad, y poder hacer efectivo el empleo de ciertas técnicas para fomentarla, los maestros deben evitar aspectos, tales como:

- El impulso hacia la conformidad. Este puede estar dado por pruebas y rutinas estandarizadas o por un currículo inflexible.
- 2. Ambientes y actitudes autoritarios. Estos inhiben el aprendizaje de la libertad, la autodirección y el asumir responsabilidades. La educación autoritaria da mayor énfasis al seguimiento de instrucciones, a hacer lo que los demás dicen y a solucionar problemas que tienen respuestas fijas y predeterminadas.
- Ridiculizar al alumno, ya que estas actitudes afectan los sentimientos de autoestima en los educandos y en consecuencia, tienden a bloquear sus esfuerzos creativo-expresivos.
- 4. Aquellos rasgos relacionados con una rigidez de personalidad inhiben expresiones creativas. Estos rasgos pueden variar desde condiciones psicopáticas hasta los hábitos inconscientemente aprendidos que anulan a los demás. Los miedos compulsivos y los mecanismos de defensa inflexibles por parte de los maestros son frecuentes causas de ofensa para los alumnos.
- 5. Un sobreénfasis en las recompoensas tales como las calificaciones, fomenta actitudes defensivas en los alumnos, de ahí que limiten la inventiva. Hollman afirma que es posible que todas las formas externas de evaluación a una situación determinada deterioren la tendencia productiva, aún cuando sean críticas halagadoras.
- 6. Una demanda excesiva de certidumbre elimina el impulso creativo. Este hábito lo tienen algunos maestros que insisten en que las respuestas sean dadas exactamente como ellos las conciben, ya que piden soluciones predeterminadas.
- Un énfasis exagerado en el éxito disminuye el esfuerzo creativo. Esto porque impulsa a dar la respuesta esperada y no a intentar otras nuevas por miedo al fracaso.
- La hostilidad hacia personalidades divergentes también puede ser un bloqueo de tipo cultural.



- La persona creativa tiende a ser individualista, curiosa y no conformista. Aunque también hay que aclarar que no todas las personas con rasgos divergentes de lo común, son creativas; ya que este rasgo se puede presentar como un mecanismo de defensa. Por lo tanto, la tarea del maestro es tratar de diferenciar este tipo rígido de personalidad de la creativa. Por último:
- Intolerancia hacia la actitud de "juego". También en lo referente al juego, se ha hecho hincapié con anterioridad en la importancia que éste reviste para el desarrollo del proceso creador.

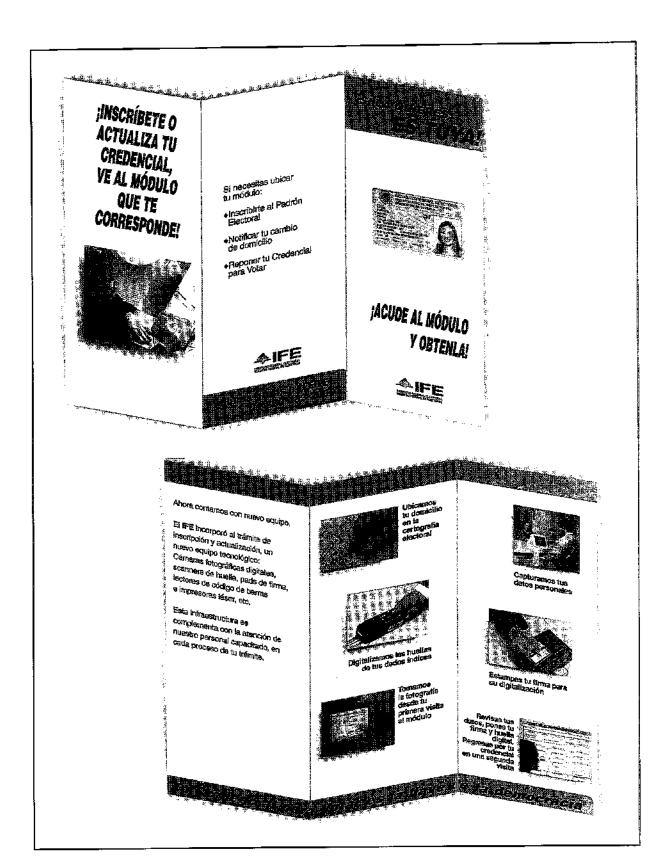
Para A. Koestler (1964,103), la actitud creativa se manifiesta desde la percepción del problema y es determinante en el momento de análisis. Su ausencia o debilitamiento después de haber tenido la intuición de la solución, impide el tránsito al acto, o en todo caso, atenúa enfadosamente el efecto de sorpresa eficaz que tiene el acto y que caracteriza a la invención auténtica. La acción es libre si nace de la iniciativa del sujeto y si éste puede liberarse de los estereotipos y categorías rígidas de pensamiento y acción. Esto significa que es necesario minimizar los bloqueos que impiden este desarrollo, arreglar y diseñar las condiciones mediante las que el individuo aprenda a ser flexible, original y con fluidez en el pensamiento.®

### BIBLIOGRAFÍA

- Arietí, S., "La sociedad creativogénica", en: La creatividad.

  La síntesis mágica, México, FCM, 1993, pp. 273-284.
- Dabdou, L., "Los asesinos de la creatividad en la escuela", en: Ganem, Escuelas que matan. Las partes enfermas de las instituciones educativas, México, Limusa, 2003 pp.109-126.

- Castillo, R., "Obstáculos y facilitadores de la creatividad: conceptos y experiencias", en: Expresión y creatividad en preescolar, Antología básica, LE 94, México, UFN, pp. 96-101.
- Fustier, M., en: Carrillo, E., La Creatividad, Perfiles Educativos, núm. 1, México, CISE, LINAM, 1978.
- Gloton, C. y R. Clero, "La sociedad contra la creatividad", en: L'activité créatrice chez l'enfant, Orientations/3 Casterman, Bélgica, 1978, pp. 36-51. Traducción de Rubén Castillo Rodríguez e Hilda M. Reyes Mota.
- Hollman, J.R., "Technique of creative teaching", en: *Training creative thinking*, Davis, G.A. & Holt, J.A., Inehart and Winston Inc., 1971.
- Jaoui, H., Clefs pour la créativité, Segers, Paris, 1975.
- Koestler, A., *The act of creation,* Hutchinson and Co., Londres, 1964.
- Mitjans, M.A., La relación entre personalidad, creatividad y motivación. Implicaciones en la práctica educativa, trabajo presentado en el Congreso de pedagogía 93, La Habana, Cuba.
- Osborn, A., L'imagination constructive, Paris, Dunold, 1969.
- Rogers, C., "Como convertirse en facilitador del aprendizaje", en: *Libertad y creatividad en educación*, Buenos Aires, Paidós, 1964.
- Rogers, C.R., "Hacia una teoría de la creatividad", en: *El proceso de convertirse en persona*, Buenos Aires, Paidós, pp.168, 1961.
- Santillana, Programa paralelo de creatividad, Madrid, Santillana, 1973.
- Simberg, citado en Dabdoub, *Creatividad: conceptualiza*ciones y algunas investigaciones concernientes, tesis de licenciatura, UNAM, 1978.
- Torrance, E.P., Educación y capacidad creativa, Madrid, Morova, p. 24, 1977.
- Vervalin, CH. H., What is creativity? Davis and Scott, 1962.



# 

# El maestro

Con el alma en una nube y el cuerpo como un lamento viene el problema del pueblo viene el maestro.

El cura cree que es ateo y el alcalde comunista y el cabo jefe de puesto piensa que es un anarquista.

Le deben treinta y seis meses del cacareado aumento y él piensa que no es tan malo enseñar toreando un sueldo.

En el casino del pueblo nunca le dieron asiento por no andar politiqueando ni ser portador de cuentos.

Las buenas gentes del pueblo han escrito al ministerio y dicen que no está claro cómo piensa este maestro.

Dicen que lee con los niños lo que escribió un tal Machado que anduvo por estos pagos antes de ser exiliado. Les habla de los innombrables y de otras cosas peores les lee libros de versos y no les pone orejones.

Al explicar nuestra guerra siempre se muestra remiso para explicar claramente quién venció y fue vencido.

Nunca fue amigo de fiestas ni asiste a las reuniones de las damas postulantes esposas de los patrones.

Por estas y otras razones al fin triunfó el buen criterio y al terminar el invierno le relevaron del puesto.

Ahora las buenas gentes tienen tranquilo el sueño porque han librado a sus hijos del peligro de un maestro.

Con el alma en una nube y el cuerpo como un lamento se marcha el Padre del pueblo se marcha el Maestro.@

Paxixi Andion (1973)

# Todas somos mujeres

Todas, todas somos mujeres, mujeres plenas las blancas, las morenas, las invidentes y las parapléjicas las sordas, las mudas y las locas las que tienen dinero y las que no lo tienen las que se pasean en automóvil lujoso en Polanco y las que acarrean agua en la sierra tarahumara las que tienen un sueño y las que todavía no lo construyen las que huyen y las que ven la vida de frente las que se perforan los pezones y las que hacen el amor aprisa las que vomitan sandeces y las que rezan las de caderas grandes y las de ojos tristes las que ordenan bombardear las Malvinas y las que le dan un hijo a cada hombre que conocen las que nunca podrán leer a los escritores rusos y las que le dan pecho a un hijo ajeno las bonitas y las que tienen cara de hombre las que declaman "los amorosos callan" y las que lloran a sus hijos muertos

las que dejan sangrar sus venas por un

amante

y las que odian a su padre las que tienen correo electrónico y las que no tienen ni qué comer todas, todas tenemos derechos en primer lugar a la vida a respirar y soñar a alimentarnos y tener un hogar a recibir amor, caricias y a tener esperanza a un proyecto de vida si queremos, a tener una pareja, y si no lo queremos, a no tenerla si queremos a ser madres, y si no lo queremos a no serlo pero por encima de todo y de todos a ser independientes, a progresar y en definitiva a ser mujeres, mujeres plenas mujeres, mujeres libres.@

Angélica Jiménez Robles

# Anecdotario La geografía del magisterio

Angélica Jiménez Robles

ay quien dice que el maestro tiene un trabajo sencillo, tranquilo, sin riesgos, con sueldo quincenal y jubilación segura. ¿Qué estrés puede sufrir un maestro? Solo tiene que calificar planas y a lo mucho cuestionarios.

Comentan por ahí, que es una de las profesiones más nobles que hay, que el maestro debe ser un pastor de la educación: honorable hasta la aburrición, tan mártir como un santo y humilde casi por vocación.

La geografía del magisterio es una serie de historias contadas desde la perspectiva de ese gremio tan heterogéneo, considerado popularmente como personas muy parecidas, que tienen una profesión monótona.

Mirando al gremio magisterial con lente radiológico vemos que no todos los maestros y maestras son iguales y que su profesión es emocionante; poseen un caudal de anécdotas y circunstancias únicas y maravillosas.

Las siguientes historias son una radiografía acerca de lo que puede pasar en el ambiente escolar, de todas las vicisitudes que enfrentan a diario miles y miles de maestros por todo el país. De sus secretos y sus deseos, de sus limitaciones y sueños.

Hay maestros por todas partes y de todos tipos: de gimnasia, inglés, catecismo, de primaria, de universidad; los hay comprometidos, los hay indiferentes, hay quien camina horas para llegar a su trabajo y quienes llegan en coche último modelo.

El magisterio es un gigante con un ilimitado poder, un botín político, quien guía el destino del país y con quien dejamos a nuestros hijos a diario.

Pero eso sí, ese gigante no está dormido, se mueve por todas partes y en todas direcciones.

### MI PRIMA DALIA

Cuando la prima Dalia terminó la carrera de maestra normalista y le dieron su nombramiento para trabajar en su pueblo natal, la abuela Carlota exclamó "¡Dios nos agarre confesados". Lo cierto es que la prima Dalia siempre fue, cómo podríamos decirlo: media locuaz, pero muy divertida. Dalia tenía ojos negros y brillantes, precisamente esa mirada fue la que cautivó a Hilario, su único novio, pero no su única pasión, la tía Dalia tenía una debilidad: leer, leer y seguir leyendo.

Fue debido a esta afición que conoció a Hilario, quien era dependiente, empleado y dueño de la única librería que había en San Matías, un poblado del estado de Puebla que tiene más iglesias que calles pavimentadas.

Dalia e Hilario se enamoraron entre libros de literatura, arte, historia y religión, estos últimos eran los que le proporcionaban el sustento a Hilario.

Un día Dalia tomó sus pertenencias y le dijo a su madre: —Ya me voy, vengo a comer el viernes—. ¿Adónde vas? —contestó asustada la mujer—. Dalia sólo dijo: —a vivir con Hilario— y cerró la puerta.

Dalia e Hilario construyeron un paraíso de armonía, ante la mirada atónita de un pueblo religioso que los censuraba por su desacato, no lograron concebir hijos, quizá por eso los alumnos de Dalia se convirtieron en parte de su familia. Hilario donaba libros a los niños, quienes lo agradecían leyéndolos con entusiasmo. San Matías era un lugar pobre, los únicos libros que no eran religiosos eran los de texto gratuito, por lo tanto, la generosidad del librero era muy bien vista en el pueblo.

Dalia tenía especial interés en contagiarles a sus alumnos su pasión por la lectura; como ella señalaba a los padres de familia —Leer no es un hábito, eso sería lavarse los dientes, leer es como paladear un rico chocolate, se hace poco a poquito.

Tenía fama de buena maestra, los niños le tenían un aprecio casi familiar. Le gustaba que sus alumnos leyeran literatura de aventuras, bellas poesías e historietas interminables; quería que se emocionaran hasta las lágrimas y que rieran a carcajadas contagiosas.

Cada año organizaba con los alumnos de la escuela círculos de lectores que eran todo un éxito.

Un año en particular, se dio cuenta que tenía el mejor grupo de toda su carrera, se sentía orgullosa de sus alumnos, avanzaban con rapidez, discutían y analizaban todos los sucesos. Cada mes les proponía una cantidad de cuartillas que entre todos leían. Dalia les premiaba con algún regalo, un pastel o un buen libro.

Mi prima Dalia se volvió ambiciosa, les propuso a sus alumnos una cantidad mucho mayor de cuartillas que la del anterior mes, los niños le dijeron que eran muchas hojas. Beto, el líder del grupo, le dijo a la maestra —me parece que son muchas hojas, sería un esfuerzo mayor, que puede ofrecernos para animarnos—. La maestra les propuso un paseo a las albercas de aguas termales. Marilú, una muchacha vivaz y única, hija de la dueña de una estética, mencionó: —De-



be ser algo personal, para que valga la pena. —¿Como por ejemplo?, preguntó la maestra. —Que se pinte el pelo de rubio —dijo la niña con sonrisa pícara.

Dalia era una mujer de alrededor de 40 años, tenía una sencillez agradable y todavía conservaba esos ojos intensos que cautivaron a Hilario. Lucía el mismo peinado desde hacía años, en una cabeza salpicada de canas delatoras del tiempo, ante la zozobra de sus alumnos, aceptó el reto.

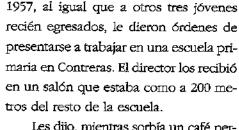
Como lo repetía su abuela Carlota: —Dalia es una alma inquieta y arriesgada— Dalia decidió ir más allá, pensativa les dijo: —Al parecer a ustedes les encantaría verme con una cabellera rubia, y a mi me gustaría que se devoraran todos los libros de la biblioteca, les propongo que dupliquemos la cantidad de cuartillas, si ustedes logran terminar antes del día 30 de mayo, yo me corto todo el pelo. Sí, como lo oyen, me podrán ver peloncita caminando por la calle.

Los alumnos aceptaron entusiasmados, leían en las mañanas, en las tardes y hasta en las noches, se les veía caminar como zombis con un libro en la mano durante la hora del recreo.

Llegó el tan esperado 30 de mayo, la tía Dalia se puso un vestido sin mangas, de color amarillo, que combinaba con sus aretes de media luna; ese día se veía hermosa y eso que no tuvo necesidad peinarse.

### MI PRIMA MALY

Maly estudió en la Escuela Nacional de Maestros. Cuando salió de la normal en



Les dijo, mientras sorbía un café perfumado: —Ustedes están bien nuevecitos, como aquel edificio escolar, hay cuatro grupos sin maestro y ustedes son cinco, échense a correr a los salones, cuando vean a uno sin maestro métanse ahí, el que no alcance va a ser el secretario.

Maly estaba acostumbrada a recontrer enormes distancias porque vivía entre las chinampas de Xochimilco, corrió como si se le escapara la vida, primero se asomó a un salón donde un maestro muy viejito la miró como si estuviera deschabetada, siguió corriendo y se asomó a otro salón donde había unos jóvenes casi de su edad —aquí no me quedo ni de chiste— pensó; siguió corriendo y se metió a otro, eran un montón de niños y niñas que la miraron con sus ojos color capulín. Se sentó en la silla del maestro, estiró los pies y se sintió en casa.

Fue muy feliz en esa escuela. Al terminar las clases, los maestros recién egresados se iban los días de quincena al pueblo de San Jerónimo a tomar un helado y a bailar con la rocola del lugar, con los niños organizaban excursiones a los dinamos donde todos terminaban empapados.

La escuela estaba rodeada de enormes árboles que daban la impresión de estar abrazando a los salones. En las vigas de los corredores había alegres nidos de gorriones, algunas lagartijas gimnastas



y enormes arañas vigilantes. Cerca pasaba un río, donde algunos niños durante el recreo metían los pies y trataban de atrapar charales.

Todo era felicidad en la escuela primaria matutina "Héroes de San Nicolás", hasta que un día, el director le dijo a mi prima Maly: —Maestra María Luisa, tengo un primo que es director de una escuela de niños judíos en la colonia Roma, anda buscando una buena maestra de primer año. ¿Le gustaría trabajar en esa escuela? Si acepta, yo le consigo cambio de turno a una escuela de esa zona y así tendría doble turno.

La prima no quería dejar a su grupo de amigos, pero pensó que con un doble salario podría ayudar a su familia a vivir mejor, todos sus hermanos estaban estudiando y su salario se había convertido en parte fundamental de la economía familiar.

Al otro día le dijo al director que sí aceptaba el trabajo y que pedía que la ayudara a cambiarse de turno. El maestro rápido arregló el cambio y en quince días Maly ya estaba en sus nuevos trabajos.

El nuevo director la presentó a un grupo de niños muy blancos de ojos claros, pronto descubrió que no eran como los de la escuela de Contreras, estos se pelaban y se insultaban en un idioma que no conocía. Desde ese día empezaron las prisas para llegar al trabajo, porque para llegar a la colonia Roma tenía que tomar el tranvía y dos camiones. En las noches, al llegar a su casa, no sabía si tenía hambre o sueño. Claro que en su casa estaban felices, con el doble sueldo, su mamá sacó una estufa en abonos, sus herma-

Un día de enero la prima Maly se despertó media hora más tarde de to normal, corrió como gamo a la terminal del tranvía, pero no alcanzó el tren de las 6:30 v tuvo que esperar a que llegara otro. Cuando llegó al salón los niños corrieren hacia ella gritando "Liliana se cortó la mano"...

nitos estrenaron zapatos y ella cada día estaba más flaca.

La ponía nerviosa llegar tarde a la escuela de la mañana porque al entrar al salón veía niños tirados por un lado y por otro, oía de todo tipo de quejas: me robó, me levantó la falda, me mordió etc. Cuando llegaba tarde a la escuela, a veces estaba el secretario de muy mal humor atendiendo al grupo, en otras ocasiones estaban solos, y esto era realmente lo preocupante.

Un día de enero la prima Maly se despertó media hora más tarde de lo normal, corrió como gamo a la terminal del tranvía, pero no alcanzó el tren de las 6:30 y tuvo que esperar a que llegara otro. Cuando llegó al salón los niños corrieron hacia ella gritando "Liliana se cortó la mano", Maly sintió un hueco en el estómago cuando vio a la pequeña niña de ojos verdes con una navaja en la mano derecha y su mano izquierda desangrada. Le quitó la navaja y cargándola la llevó a la dirección. Todos los niños corrieron atrás de ella gritando y algunos florando.

Al poco rato llegó la mamá de Liliana y contó que su niña había nacido con una membrana entre el dedo índice y el anular, el médico familiar les dijo que la podían operar hasta que pasara de los diez años, porque los tendones todavía no tenían fuerza suficiente y su dedo índice podía quedar sin movimiento.

Liliana seguido decía que ya quería que la operaran y sus papás le pedían que esperara siquiera un año más. El día anterior Liliana había encontrado en un cajón de su papá una navaja, la guardó en su mochila y cuando llegó al salón se



sentó en la última banca y empezó a cortar su carne, poco a poco, sin quejarse ni asustarse. Los niños vieron que había sangre en el piso, justo cuando entró la prima Maly.

A Liliana se la llevaron a un hospital cercano, donde el cirujano terminó de hacer la operación que la niña había empezado.

Maly se sentía muy deprimida, avisó que el año siguiente ya no iba a trabajar en la escuela, el director insistía en que tenía que sacar provecho de la experiencia y ser puntual de aquí en adelante, no quería que se fuera porque era una buena maestra.

Cada que la prima Maly veía a la mamá, Liliana se disculpaba como el día que se cortó la mano. En una ocasión la señora le dijo: --Mire maestra, la verdad es que usted no conoce bien a Liliana, no se imagina las travesuras que ha hecho, para que se dé una idea le voy a contar que hace poco fuimos a la casa de mi mamá, quien tiene un edificio de cuatro pisos, que precisamente estaban pintando. Los trabajadores salieron a comer y yo estaba platicando con mi mamá, cuando una inquilina nos vino a avisar que la niña estaba trepada pintando. Cuando salimos y la vimos sobre una tabla que colgaba de dos reatas desde el cuarto piso, sentí, lo que usted ha de ver sentido cuando llegó al salón y la vio ensangrentada. Este es solo un ejemplo, mi suegra dice que mi marido era igualito. Maestra, no se preocupe, mi marido y yo entendemos lo que pasó, ya no se sienta tan mal. Además, quiero decirle que el médico que operó a Liliana dijo

cumplir 10 años para que le quitaran la membrana, si Liliana no hubiera tomado la iniciativa, hubiéramos tenido que esperar varios años más. La verdad, estamos muy contentos porque le quedó muy bien su mano.

que no era cierto que la niña tuviera que

### LEONOR

La prima Leonor era una hermosa muchacha de piel dorada y pelo rizado pegadito a la cabeza. Tenía una belleza de pantera salvaje, era una especie de reina mulata, quizá por eso causaba más curiosidad su vida. Había llegado de la Costa Chica y un pariente le había ayudado a conseguir una plaza de primaria. Con los años estudió Historia en la Normal Superior y empezó a trabajar en las tardes en una secundaria. Su vida era todo un misterio porque casi no hablaba con nadie, por más que intentaban sus compañeras acercarse, ella con gran cordialidad se retiraba.

Por eso fue gran sorpresa cuando notaron que su esbelta figura tenía una protuberancia en el vientre, que poco a poco se fue convirtiendo en un tremendo vientre que era imposible dejar de ver. Nunca la habían visto con ningún hombre, se preguntaban sus compañeras "¿Quién será el padre de la criatura?" Por supuesto que Leonor no sació su curiosidad.

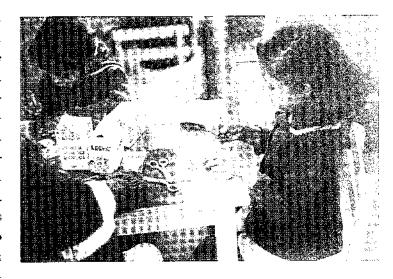
Después de varios meses nació Diego, como se llamó el niño. La comunidad escolar se acostumbró a que de vez en cuando, la maestra Leonor llevara consigo al niño porque no tenía quién se lo cuidara. En una ocasión tuvo que

A Liliana se la lievaron a un hospital cercano, donde el cirujano terminó de hacer la operación que la niña había empezado.

# ...era muy inquieto, entraba y salía del salón de juntas, iba corriendo por el patio, se metía en los salones, mientras las maestras y Rigoberto, el único maestro de la escuela, acordaban el plan de trabajo, el festival del día de la madre y el cumpleaños de la directora

llevar al niño el día de la junta de consejo técnico. Para entonces el niño ya había cumplido cuatro años. Como era muy inquieto, entraba y salía del salón de juntas, iba corriendo por el patio, se metía en los salones, mientras las maestras y Rigoberto, el único maestro de la escuela, acordaban el plan de trabajo, el festival del día de la madre y el cumpleaños de la directora. Al terminar la junta, Leonor empezó a gritar Diego ven, ya nos vamos, y Diego no respondía. Leonor empezó a perder la cordura, corría por toda la escuela, asustada, las demás maestras también la ayudaban. Rigoberto era el más desesperado, corría de la calle a la escuela, paraba a las patrullas, gritaba, y su voz de lobo herido resonaba en la calle. Después de una hora a la maestra Carmelita se le ocurrió abrir su estante para sacar su monedero, en la última banca miró una manita que colgaba tambaleante, ahí encontró al niño completamente dormido. El primero en correr a abrazarlo entre lágrimas fue nada menos que el maestro Rigoberto, quien para mayor dato era el esposo de la maestra Lupita de 3°B. Fue entonces cuando las demás maestras se fijaron que Diego no era rizado como su mamá y más bien era blanco y tenía los ojos color miel, igualitos a los del maestro Rigoberto.@





# 

# Redes socioculturales y espacios de protagonismo social: la experiencia del estado de Aragua

Mirna Sojo

ablar de redes socioculturales es adentrarse en un cúmulo de acciones que, como la diáspora, ha esparcido sus semillas a lo largo de tres años y ha sembrado de posibilidades a todo el territorio Aragüeño. La red sociocultural del estado, conformada por trescientos actores sociales de diversas disciplinas ha dinamizado la confluencia de ideas, conformado diferentes ritmos y desarrollos desde la práctica cotidiana, a partir de la construcción colectiva con las diferentes comunidades.

La red opera en todos los municipios, y se articula a los procesos de cambios descritos en nuestra constitución: la refundación de la república. En este sentido, y consciente de que soñar la república no es lo mismo que vivirla, hemos establecido diversas estrategias que a lo largo del tiempo darán sus frutos en esa dirección.

# RAZÓN DE SER DE NUESTRA RED

Partimos de la idea de que refundar la república tienen implicaciones en todos los órdenes establecidos.

En el **orden económico**: un sistema capitalista que convierte a los sujetos sociales en consumidores de todo tipo de mercancía global, y de la industria cultural que en el día a día penetra a nuestras comunidades y hogares, así como también la compra-venta de los sentimientos y todas formas de relaciones humanas enajenadas por esta suerte de monstruo de varias cabezas. Una manera de hacer las cosas son las posibilidades que el sistema capitalista durante 500 años nos ha brindado. Este modelo que convive con nosotros ha

pervertido nuestro espíritu y nuestra posibilidad de reconocernos en el otro, la cotidianidad. Aunado a ello, estableció las divisiones sociales, distanciando cada vez más los caminos para vivir integralmente, desde el desarrollo integral de los seres humanos dejando como legados: los intelectuales, los ideólogos por un lado y los ejecutores de las ideas por el otro; así, nos encontramos toda esta división en la esfera pública, donde existen los gobernantes y los gobernados, los investigadores y los investigados, los que enseñan y los que aprenden, etcétera.

En el **orden político**: las instituciones y las organizaciones que establecieron sus formas de hacer política como modo de vida, usurpando los detechos de los ciudadanos y erigiéndose como las o los representantes de los mismos, estableció todo tipo de intermediaciones y alejó cada vez más a los sujetos de los espacios públicos. Estas intermediaciones, algunas de muy buena voluntad y otras con todas sus perversiones, alejaron la posibilidad de que los ciudadanos pensaran con cabeza propia, con autonomía, generándose una crisis de participación y resistencias hacia toda forma de protagonismo social. Los vicios de la vieja cultura política aún siguen hegemonizando la esfera pública, y sus razones se yerguen en todo tipo de banderas y consignas que en su trasfondo guardan intereses personalistas o grupales, que en nada favorece el verdadero protagonismo visto desde y como derecho a la soberanía y dignidad.

En el **orden social**: las estructuras de base e instituciones que hacen vida activa en las comunidades se encuentran escindidas en sus diversos intereses y necesidades. La concreción del bienestar social como colectivo cuya razón de ser es la configuración de la patria, de la nación, se desarrolla atomizadamente, salvándose cada uno para sí o conectándose con los órganos de poder desde lo local hasta lo nacional, una suerte de encrucijadas que tiene que ver con lo político y económico, que deja entrever las grandes desarticulaciones que atentan con el desarrollo del bienestar común al doblegarse esfuerzos y recursos en todos los ámbitos. Por otra parte, esta dispersión y doblegación de recursos, planes, programas y proyectos establecen cada vez más la exclusión en todos sus tipos, al no tomar en cuenta propuestas integrales de desarrollo que favorezcan la organización y puesta en común de los sujetos sociales involucrados.

En el orden territorial: la expansión y crecimiento acelerado hacia el centro de nuestro país hacen que los problemas sociales se acrecienten por la diversas implicaciones que ello aporta. Vinculamos el desarrollo económico, político y social a partir de los desequilibrios territoriales, al observar que el campo está abandonado y poco incorporado a los planes de desarrollo, así como también, la poca asistencia a partir de las posibilidades de sus propios pobladores, el desconocimiento de los potenciales recursos y el desmedido uso y abuso del ambiente, además, de los límites territoriales hacen necesaria una reflexión e implicación de sus pobladores.

En el **orden Internacional:** el desconocimiento de nuestros pueblos latinoamericanos, la desvinculación con los movimientos de base y organizaciones que luchan por la igualdad y la justicia, cuya propuestas perfilan una nueva forma de asumir la realidad



y la vida en nuestro planeta, hace que nos aboquemos nada más a nuestro entorno, desconociéndonos como parte de esa gran configuración de los procesos protagónicos, aún más desconocidas las luchas independentistas que nuestras etnias aportaron al desarrollo y resistencia cultural.

Todas estas generalidades plantean asumir con una visión estratégica los cambios desde las localidades, estableciendo vínculos entre lo organizativo, formativo, investigativo y comunicativo, cada uno de estos elementos actuando como visagras articuladas entre sí y propiciando el desmontaje de lo anteriormente expuesto desde un enfoque crítico, transformador; se asumen aquí los sujetos actores y autores del cambio a partir de la construcción colectiva y mancomunada, haciendo frente a un sin fin de obstáculos y nudos críticos que permean la cotidianidad. He aquí las estrategias propuestas como una manera de refundar la república.

# LO ORGANIZATIVO

Las estructuras de base son los colectivos que, articulados con otros sujetos, conforma lo que es un tejido social, cuyo fin primordial es desarrollar la visión colectiva, mancomunada, entre la diversidad de procesos personales que se den en su seno; los colectivos establecen propósitos a partir de planes y estrategias, las cuales orientan procesos de consolidación de formas y maneras de hacer cultura política: horizontalidad, igualdad de condiciones, delegación y coordinación entre sus miembros, transparencia y toma de decisiones a partir de los procesos protagónicos. Estos colectivos establecen re-

des entre otros colectivos configurando así un gran tejido social interrelacionado entre sí.

# LO FORMATIVO

La estructura de los colectivos interrelacionados y en red plantea un reto para las instituciones y sujetos, puesto que el desarrollo de un sujeto protagónico crítico, autónomo, transformador bajo los esquemas vividos se hacen difíciles; sin embargo, asumimos la formación sociopolítica en todos sus ámbitos: económico, político, social, territorial e internacional para perfilar lo que denominaríamos la revolución cultural, una nueva sociedad, un nuevo país. Este proceso de formación pasa por mover estructuras en todos los aspectos del quehacer cotidiano, donde se encuentren los sujetos y las tensiones que generan dichos procesos; por ello conscientes estamos de los impases, situaciones e interferencias que se viven a diario cuando se plantea otra forma de hacer política. Unas de las líneas que utilizamos en estos procesos de permanente tensión son las de los acompañamientos, como una manera de caminar en la juntura estableciendo vínculos desde las ideas y debates, más que el enfrentamiento personal que en nada favorece los cambios.

Consideramos los espacios de formación a aquellos donde un grupo de sujetos se reúne para generar conocimientos y saberes, tantos prácticos como teóricos; los colectivos son considerados escuelas de ciudadanos, puesto que en su seno se generan las más diversas teorizaciones y métodos para las acciones, así como también es fuente permanente de información de lo que acontece en el barrio, municipio o país y más allá. Las escuelas de ciudadanía se mueven y no son oficiales, sino más bien se utiliza la educación no convencional para su desarrollo, así como también se mueven y se vinculan a otros espacios de formación, no se necesita un nombre o un plan de estudio, o un horario para la organización. Estas escuelas cotidianas se complementan con cursos de formación donde las mismas experiencias son socializadas y reconocidas, además de otras experiencias fuera del ámbito de acción de la red.

# LO INVESTIGATIVO

La investigación-acción, como método de transformación de la realidad y las indagaciones permanentes de los contextos de las comunidades, barrios, caseríos, hacen de las redes un escenario para el conocimiento pleno del territorio y acceso al saber durante años usurpados. Los colectivos indagamos para:

- Reconstruir las memorias existentes en las comunidades, en todos los aspectos constitutivos del saber: gastronomía, usos, costumbres, lenguaje, tradiciones, arte, organización, economía a partir de la diversidad étnica y multiculturalidad.
- Conocer y retroalimentar planes, programas y proyectos que se desarrollen o quieran ser insertados en las comunidades; para ello se establecen criterios que tienen que ver con la pertinencia sociocultural, la participación, la integralidad, entre otros.
- Conocer los asuntos públicos y la participación protagónica de los excluidos, conocer las organizaciones de bases, partidos. Y sus movimientos en función del bienestar social.



los colectivos son considerados escuelas de ciudadanos, puesto que en su seno se generan las más diversas teorizaciones y métodos para las acciones, así como también es fuente permanente de información de lo que acontece en el barrio, municipio o país y más allá



- Crear un nuevo currículum que permita la formación de los niños, jóvenes y adultos desde el conocimiento de su realidad local, en primera instancia, la regional y nacional.
- Conocer los recursos de las comunidades, a partir de las herencias culturales de cada sujeto o grupo, y ponerlos al servicio de la comunidad: en escuelas y en todo espacio necesario para el encuentro.
- Andar juntos más allá de las intermediaciones conocidas, establecer propósitos más reales que eviten la desesperanza aprendida por años al no ver que lleguen los beneficios del gobierno y potenciar la organización a partir de las proplas posibilidades de los sujetos; es decir, una autodeterminación colectiva que establezca la corresponsabilidad con las instituciones.
- Respecto a la producción de conocimientos más allá de los monopolios del saber y de las editoriales que establecen criterios y formas de publicación válidas para la academia, no lo son mas no para un colectivo social. Creemos y tenemos la convicción que las comunidades están llenas de saberes interesantes para publicar y socializar en sus más diversas formas.
- La investigación, formación y organización se complementan, no deben verse por separadas, pues una nos lleva a otra, son interdependientes entre sí y se desarrollan de manera simultánea y continua.

# LO COMUNICATIVO

Partimos del hecho que somos comunicadores, por lo tanto las redes establecen los mecanismos de comunicación, desde los más sencillos: diálogos, tertulias, conversaciones, periódicos murales, murales, periódicos, folletos, hasta la operatividad de las radios comunitarias.

La socialización de publicaciones y saberes a través de libros, videos, entre otros, permite dar a conocer en las mismas comunidades las potenciales acciones y transformaciones que se generan en el seno de la misma.

### PARA TERMINAR

Las redes basan sus principios, más allá de conquistar el poder, en asumirse en un colectivo social que conquista su espacio protagónico. Por ello sus intereses se establecen a partir del pueblo mismo, la juntura, el encuentro entre colectivos y sujetos para configurar la patria bonita para todos. Marcan distancia hacia la intermediación y operan como escuelas de ciudadanía en todos y cada uno de sus contextos.

Un eje importante es la formación de los niños, jóvenes y adultos a partir de las habilidades y destrezas del pueblo mismo, quien es poseedor de saberes y los cuales se deben preservar.@

# Las redes socioculturales del municipio Tovar y el trabajo con la comunidad

Abraban Adraz • Augusto Marcano • Francis Rudmán Gladis Romero • Leonardo Fajardo • María Gutiérrez Marianela Cordero • Marlene Rondón • Janet Villasana

I municipio Tovar fue creado como tal en 1987, quedó conformado por 24 caseríos y un casco central (La Colonia Tovar), actualmente cuenta con una población aproximadamente de 16 824 habitantes, configura un conglomerado humano diverso en sus orígenes y expresiones culturales. Su topografía es variada y existe una separación de grandes distancias entre algunos de sus centros poblados con falta de transporte y algunos sin luz eléctrica.

Este municipio por su estratégica situación geográfica y el origen de Tovar, como colonia de inmigrantes alemanes, le ha dado características especiales para el turismo nacional e internacional. Su producción agrícola de duraznos, fresas, mora, cacao, café, hortalizas, verduras y grano, promueven la economía del lugar, lo que le ha permitido a una parte de la población tener un ingreso apropiado; sin embargo una gran mayoría de los habitantes del municipio se encuentran económicamente deprimidos.

Igualmente se manifiestan numerosos problemas de índole socio-educativos, como el alto nivel de analfabetismo, deserción escolar, niños incorporados al trabajo, bajo índice de consecución de estudios técnicos y universitarios, escasa representatividad deportiva y cultural, alto grado de alcoholismo y suicidios, entre otros.

Ante esta grave situación y la carencia de un organismo gubernamental responsable de la cultura en el municipio, los facilitadores de redes ubicados en ocho sectores, con el propósito de cubrir la gran necesidad existente en esta área tan importante para el desarrollo integral de nuestros niños y adolescentes, abren los espacios permanentes con el maestro-pueblo según su tradición, costumbres, acervo y saberes, para así incorporar las tecnologías populares relacionadas con arquitectura, gastronomía, agricultura, artesanía y otras áreas del sector, orientadas a la generación de empleos, rescate y permanencia de las técnicas tradicionales con recursos locales.

## EL COMIENZO

Se comenzó con el levantamiento del croquis de los diferentes sectores (La Aplanada, Las Hernández, La Lagunita, San Esteban, Costa de Maya, Costa de Paraulata, El Molino, San





José). Con los niños, los maestros, la Asociación de Vecinos, comunidad en general y los facilitadotes de redes; de acuerdo con los caminos, carreteras y atajos que usan los habitantes del sector para facilitar la ubicación de las familias; escuelas, bodegas, iglesia, plaza y otros.

Luego, se hizo un reconocimiento del área con el croquis en mano y en muchos casos analizando por qué el croquis era levantado de una forma diferente a como lo levantaría un topógrafo; a veces, encontrándose que el norte no estaba en la parte superior como nos lo enseñan en los libros, sino que al contrario podía estar en el este, o en el sur. La razón que dan los niños y adultos de los caseríos es que el transporte popular o el carro rústico que entra al sector lo hace de esa manera.

Se trabaja el croquis con los niños y adultos de los diferentes sectores, ubicando a las familias y realizado visitas, conversando con ellas, observando y hasta participando en su quehacer diario; vemos en muchos casos su saber y acervo: ¿qué cultivan?, ¿por qué lo cultivan?, y ¿cuánto cultivan?, ¿de qué y cómo viven?, ¿dónde se reúnen?, ¿cuál es su fauna?, ¿sus yacimientos arqueológicos?, ¿sus cuevas?, ¿monumentos?, ¿su religión?

Se realizan expediciones pedagógicas (movilizaciones con los niños, adolescentes y adultos del sector) encontrando petroglifos, construcciones antiguas y otros elementos que han permitido el conocimiento de la historia de la comunidad y socializar los saberes. Con todo este conocimiento de los aspectos físicos, naturales, ecológicos, históricos, arqueológicos de estas comunidades, a través de la memoria de sus habitantes, podemos auspiciar el desarrollo sustentable y la participación comunitaria, se afianza la identidad cultural y el arraigo en los habitantes de estos sectores, se logra la pertinencia de los aprendizajes y se abren los espacios de integración (espacios permanentes y de formación), según las necesidades de las comunidades,

fomentando la formación de la ciudadanía a través del desarrolio de una cultura participativa y de gestión pública.

Siendo parte de una comunidad, se sabe y reconoce sus necesidades y sus saberes, de allí se parte para fomentar y estimular la creación de los espacios permanentes con el **maestro-pueblo**, de esta manera se han encontrado en Tovar ciudadanos dispuestos a compartir, especialmente con niños y adolescentes de la comunidad, sus saberes y acervos.

# SAN ESTEBAN

Froylán Vásquez, agricultor (gran colaborador en el levantamiento de la historia de San Esteban, tallador, impulsó la liga de campesinos de la costa, juegos tradicionales de la zona, curandero, comadrón). Josefina Mayora de Vásquez, 60 años de edad, ama de casa (comida criolla, dulces criollos de la zona). Yorwin Antonio Mayora Escovar, 16 años de edad (colaborador en el levantamiento del croquis, guía del sector San Esteban). Yasnair Coromoto Mayora Escovar, 14 años de edad (colaboradora en el levantamiento del croquis de San Esteban, guía del sector). Emily de Vásquez, ama de casa (costura, comida criolla, tejido de mecatillo, arcilla, dulces). Juana Sosa, ama de casa y agricultora (adornos de tapara, dulces criollos, picantes, casabe). Adolfo Gutiérreznené, agricultor (horno de bahareque, tailado de madera, bateas de madera, pilones). Mariselia Suárez, 15 años de edad (tejido de mecatillo). José Alberto Gutiérrez, 15 años de edad (tallado de maderajuegos). Felix Sánchez, agricultor (cestas de Piragua). Margarita Suárez, ama de casa y agricultora (hace pilones, bateas de madera, tejido de piragua, tejido de macatillo, dulces, costura, pan). Juan Vásquez, agricultor (tallado de madera, construcción, horno de bahareque, casabe, trabaja el cuero: carteras, zapatos, sandalias). Plácida Suárez, ama de casa

(tallado de madera, costura, cestas de piragua). Joel Antonio Gutiérrez Carrillo, agricultor (cría de gallos de peleas, talla de madera). Dimas Sosa, agricultor (hace escobas, Quija de madera-chocochoco-jaiba, hace morcillas, tortas, dulces). Mario Mayora, agricultor (talle de madera, dulces, casabe). Candelaria Justare, agricultora (dulces, costura). Luis Sánchez, agricultor (papelón). Reyes Sánchez, agricultor (cestas de piragua). Meury, agricultora (pan). Inocente Suárez, agricultor (pilón, bateas de madera). Argenis Mayora Bello, agricultor (hace dulces, pan pequeño, funche, arroz con coco, trabajos en arcilla, albañilería). Meuri Lilie Ayala Pérez, agricultora (hace pan rellenos de frutas y sin relleno, vende conserva de coco).

### COSTA DE PARATILATA

Luis Enrique Pereira, mecánico (toca arpa, cuatro, compone música venezolana). Carlos José Niño, agricultor (toca arpa, maraca, cuatro). Eladia Betancourt (cose). Lucrecia Niño, comerciante y agricultora (hace Torta). Ana Silvina Niño Morales, ama de casa (comida criolla). Miguel Antonio Pereira, agricultor (toca guitarra, cuatro). Petra Celestina Morales, ama de casa (comida criolla, dulces). Jesús Pastor Pereira, agricultor (toca arpa, maraca). Ligia Alvarado de Pereira, ama de casa (comida criolla, dulces, preparaciones de remedios caseros). Yesenia Tovar, ama de casa (dulces). Rosalín Mileida Flores García, ama de casa (peluquería, pintura).

### LAS HERNÁNDEZ

Luz Marina Mújica, ama de casa (fabrica hornos de barro, dulces y mermeladas, envasa pulpa de durazno y otras frutas). Faustino Morante, agricultor (envasado de frutas). Bonifacio Morante

(tortas y dulces). Margarita Lorca (costura). Miriam Márquez (construcción artesanal).

### POTRERO PERDIDO

Orlando Suárez, ingeniero (agricultura ecológica). Mariela Rengifo, alfabetización. Mildre Maury, antropóloga (orfebrería). Gladys Romero de Marcano, ceramista. Amílcar Marcano (teatro, títeres).

### LA MORA

Aquiles del Nardo, toca acordeón. Enrique Páez, toca cuatro. Yusley Cibira, toca guitarra. Gregorio Castellano, hace manualidades. Jorge Luis, es instructor de Deportes. Aracelis de Fajardo elabora dulces embasados

# SECTOR EL MOLINO (COLONIA TOVAR)

Nikolaos Ocurrís, de origen griego, habla tres idiomas (griego, italiano y español). Gastronomía: hace pan y pizzas de diferentes tipos, es zapatero profesional, fabrica y cose zapatos. Alicia Gutt, gastronomía, hace tortas y dulces.

Al maestro-pueblo se le habla, se le explica el proyecto de país que se quiere y lo importante que su saber no quede en el recuerdo sino lo que implica transmitir su conocimientos a los niños y adolescentes de nuestra comunidad. Igualmente se impulsa a participar desde el quehacer comunitario, la formación para el trabajo productivo, cooperativo, humano y solidario; fomentando la organización sustentada, partiendo de los mecanismos e intereses propios de la comunidad; capacitando y potenciando a la misma, a la organización y participación directa de lo trabajado. ®

# Para a longuage

# El movimiento indígena y la autonomía en México

Saúl Velasco Cruz,\* El movimiento indígena y la autonomía en México, México, UPN/UNAM, 2003.

ste libro es un estudio acerca del movimiento indígena que, desde hace algunas décadas, comenzó a demandar el establecimiento de sistemas de autonomía indígena en México.

Su autor parte de reconocer que este movimiento ha ocurrido en un contexto internacional, signado por una época de resurgimiento de fenómenos fincados en la identidad étnica. Un contexto que coincidió principalmente con el fin de la guerra fría.

Después de explorar los aspectos singulares que caracterizan al movimiento indígena latinoamericano, sus matices y semejanzas con el caso de México, el libro aborda, entre otros aspectos, el tema de quiénes son los indígenas mexicanos, cómo se les distingue a través de los censos de población y vivienda, la situación actual en la que viven, su ubicación dentro del territorio mexicano, el alto grado de dispersión geográfica que han experimentado como resultado de los fenó-

menos migratorios, la falta de unidad geográfica de sus territorios, sus altos índices de pobreza y marginación, el analfabetismo y el fenómeno del narcotráfico, que también los ha ido afectando en las últimas fechas.

Luego, establece que la conexión de los pueblos indígenas con el movimiento social por sus derechos ocurre por la mediación de las organizaciones que suscriben el plan de acción y el catálogo de demandas del movimiento indígena nacional.

Esta obra presenta un análisis de las características particulares del movimiento indígena mexicano, sus orígenes en la década de 1970, sus vinculaciones con el movimiento campesino, sus etapas de latencia o de bajo perfil, su reemergencia en la víspera del quinto centenario del llamado "descubrimiento de América en 1992" y su relanzamiento renovado a raíz de que

el EZIN —un movimiento que surge con pretensiones originales de promover un ambicioso cambio revolucionario en México— decide suscribir sus planteamientos principales y defenderlos en las mesas de negociación con el gobierno federal.

Como resultado de esas negociaciones, la autonomía indígena quedaría establecida en los Acuerdos de San Andrés (ASA) –firmados en febrero de 1996– como la forma en que podría ejecutarse el reclamo del derecho a la libre determinación de los pueblos

indígenas. Sin embargo, como intenta demostrar el autor, en esos acuerdos no se sancionó ninguna modalidad de autonomía para poder operarla en forma práctica. No obstante, a raíz de la firma de los ASA, se hizo patente un debate entre tres modelos o propuestas de autonomía indígena, sostenido por distintos actores de la vida política nacional, del que la obra da cuenta con todo detalle en su capítulo sexto.

Por último, el libro incluye algunas consideraciones importantes acerca de la reforma constitucional sobre derechos y cultura indígenas de 2001, las posiciones de rechazo que han mantenido el movimiento indígena mexicano y el EZIN con respecto a la misma y, finalmente, algunas consideraciones sobre el tema de las Juntas de Buen Gobierno que los zapatistas establecieron en agosto de 2003 para coordinar, de manera regional, a los 29 municipios autónomos que con anticipación, habían creado en la zona bajo su influencia en el estado de Chiapas.

En las conclusiones, Saúl Velasco establece con toda claridad que el movimiento indígena mexicano es un movimiento plenamente consolidado, posee una identidad propia, pero paradójicamente su demanda principal, la autonomía indígena, presenta grandes dificultades para su realización práctica. Estas dificultades no resultan de la oposición real o supuesta de actores políticos de la vida nacional, sino sobre todo de las complejidades de la realidad actual de los indígenas mexicanos; una realidad signada por su alta dispersión geográfica, su falta de unidad política como pueblos y los muy altos niveles de marginación y de pobreza que

los afectan. En síntesis, el libro que ahora comentamos, es una obra bien documentada y bien escrita que, sin duda, habrá de convertirse en un texto de referencia obligada para la comprensión del fenómeno indígena mexicano de finales del siglo xx y principios del XXI.@

\* Licenciado en sociología por la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach) y doctor en la misma especialidad por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (FCPyS-UNAM). Ha sido profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Unach, del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (TESM), y profesor adjunto en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Es candidato a investigador nacional por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), miembro del comité de evaluación de Becas Internacionales del Conacyt y autor del ensayo Etnias y multiculturalismo, Buenos Aires, Ethos y Distribuendum, 2001. Actualmente se desempeña como profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco.

# Leer: un rumbo de placer

Alma Cázares Ruiz



Abuelito, "voy. voy"

ven a contarme algûn cuento

de esos mil que tú te sabes

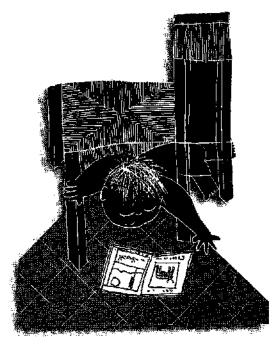
y que traten de misterio o de amor...

"Abuelito" (fragmento), Francisco Gabilondo Soler, " Cri-Cri"

Gerardo Cirianni y Luz María Peregrino, Rumbo u la lectura, México, IBBY México, 198 p., 2003.

Cómo formar lectores? Esta es una pregunta y una actividad que tiene más de una respuesta y un rumbo a seguir; las estrategias pueden ser variadas y pueden alcanzarse resultados satisfactorios. Sin embargo, son muchos los obstáculos que impiden o eliminan el gusto por leer.

Muchos suponen que el placer por la lectura comienza tiempo después de que el niño ya ha tenido una experiencia lectora formal, como si, por automático, la grafía de las letras salpicara chispas mágicas, mientras se hace repetir, una y otra vez, el cantadito de las cinco vocales.



Contrarios a esa visión, Gerardo Cirianni y Luz María Peregrina, en su libro Rumbo a la lectura, de una manera sencilla y sensible, exploran esa capacidad maravillosa del niño, quien, aún sin saber leer, es capaz de comprender y reconstruir las emociones que siente, o lograr representar esas emociones con las palabras que conoce, a través de la lectura en voz alta de un mayor o de otro niño. Los autores recomiendan compartir con los niños la exploración de los libros; identificar sus preferencias y apreciar las imágenes que más llaman su atención.

Si no se tiene noción de la presencia de obstáculos, cuando el niño está aprendiendo a interpretar los signos lingüísticos, es probable que preguntas imperativas como "¡¿Qué dice ahí?!"; "¡¿Qué quiso decir el escritor?!", etc., se vuelvan una barrera entre el disfrute y el nuevo mundo con las letras. Cirianni y Peregrina proponen motivar a los niños para que sean, o continúen siendo, usuarios competentes de las lecturas y escrituras, en el sentido de que "reconocen en estas acciones posibilidades para pensar, sentir, decir, para hacer." Es necesario permitirle al lector abrir sus espacios para que pueda reescribir internamente los que el escritor propone.

Un obstáculo más en la creación de lectores, son esas custodias tan severas de los libros en las bibliotecas. En Rumbo a la lectura, los autores muestran que hay formas creativas para acercar los libros a las personas, y que luego las personas se acerquen a los libros. Si bien es cierto que el contacto frecuente con los escritos no garantiza la formación de un lector, si es cierto que este acercamiento proporciona elementos para relacionarse de manera distinta con el mundo de la escritura.

En Rumbo a la lectura, editado por IBBY México, los autores han concentrado, de manera particular, sus reflexiones y experiencias en torno a la formación de lectores, ofreciendo a padres, maestros e interesados en el tema, formas de llevar a la práctica conductas y actividades que propiciarán un ambiente idóneo para el placer de la lectura de sus hijos y alumnos. En un marco más general, retoman el uso elemental de la palabra como transmisión de la cultura, la escritura y sus efectos en la vida cotidiana, y la capacidad de reflexionar sobre lo que leemos y lo que ello nos representa como individuos y como parte de la colectividad.

Al final de cada apartado, Cirianni y Peregrina ponen a la disposición del lector una serie de sugerencias y actividades para desarrollar en grupo o, de manera independiente, las acciones más pertinentes que fortalezcan la tarea lectora.

Así, seamos lectores y hagamos lectores; tal vez podamos empezar cantando un cuento: "Ahí viene el Tlacuache / cargando un tambache / por todas las calles / de la gran ciudad..., y luego sorprendernos en la lectura de cómo Alicia nada en el mar de sus lágrimas y merienda con la Liebre de Marzo y el Sombrerero en un país de las maravillas.@

# Directorio de la red entre maestr@s

Angélica Cuéllar Cabrera

conchitacabrera@msn.com

Ana Ornelas Huitrón

aornelas@upn.mx Universidad Pedagógica Nacional

Angélica Jiménez Robles -

ajimenezr@upn.mx Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

Aragua-Venezuela

Colectivo de Facilitadores

Abrahan Adraz

Augusto Marcano

Francis Rudmán

Gladis Romero

Leonardo Fajardo

Maria Gutiérrez

Marianela Cordero

Marlene Rondón

Janet Villasana

mirnasojo@hotmail.com

# Graciela Herrera Labra

gherrera@upn.mx

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

# Jessica Rayas Prince

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 052, Torreón, Coah.

# Maricela Méndez Trinidad

México, Distrito Federal

María Luz López Morales

Hilda Torres Medrano

Anastasia Escobedo Banda

Elva Sifuentes Soto

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 054, Monclova, Coahuila

marialuzsol@hotmail.com

Tel: 01-866-636-40-97

# Ma. del Carmen Montero Tirado

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

# Mirna Sojo (Venezuela)

mirnasojo@hotmail.com

# Rubén Castillo Rodríguez

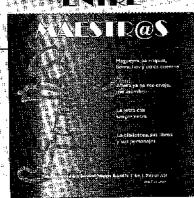
rcastillo@upn.mx

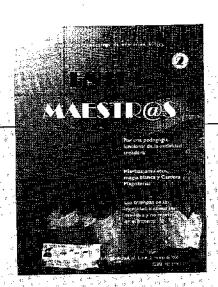
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

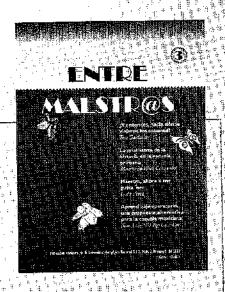
# Rocio Domitila Salgado Narváez

México, Distrito Federal











Ofrece textos de maestros, maestras y especialistas en educación preescolar, primaria y secundaria • Adquiérela en librería de UPN Ajusco • Números publicados: I al 9

Dirección de Difusión y Extensión Universitaria Fomento Editorial Información en el teléfono 56 30 97 37

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

