

ENTRE MAESTR@S



**La educación ambiental, el plomo
y la salud de los niños**

Raúl Calixto Flores

Lucila Herrera Reyes

**La escucha de la voz del alumno
en la renovación de la tradición
docente: el trabajo en el aula**

María Guadalupe Velázquez Guzmán

**Adolescentes reales para una
educación secundaria viable**

Alicia Costanzo

Luis Correa

**La vida cotidiana en la escuela:
tejido de vida difícil de investigar**

*Mónica Bolívar, Wilfran Pertuz,
Olga Niebles, Ruth Pahuana,
Amanda Galán, Sergio Sarmiento
y Grupo Red Insecaldas-Soledad*



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 es el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros 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 niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

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

PARA PRACTICAR

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

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaría Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Prócoro Millán Benítez
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

Andrés Lozano Medina

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Ernesto Díaz Couder Cabral

2. Diversidad e Interculturalidad

Cuahtémoc Gerardo Pérez López

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Carlos Ramírez Sámano

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Julio Rafael Ochoa Franco

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

Margarita Morales Sánchez

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

Jorge Alberro Chona Porrillo

Floisa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Daniel Goldin

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Diana Violeta Solares Pineda

Rosa Isela Barrera Salgado

Martha Tlaseca Ponce

Alicia Ávila Storer

María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)

Rafael Porlán Ariza (España)
José Martín Toscano (España)
María del Pilar Unda (Colombia)
Martha Cárdenas (Colombia)
Ernesto 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 Izrapalapa, Distrito Federal
Angélica Jiménez Robles
Jesús R. Anaya Rosique
Eva Janovitz
Santos Cortés Castro
María de los Ángeles Huerta Alvarado
María del Rocío Vargas Ortega
Juan Manuel Rendón E.
Macario Molina Ramírez

Diseño gráfico original

Margarita Morales Sánchez

Formación

Mayela Crisóstomo Alcántara
María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de encarte, portada y diagramación

Mayela Crisóstomo Alcántara

Traducción

Resúmenes: Rigoberto González Nicolás

Del portugués

Isabel Carteño Díaz
Nashielly Corrés Hernández
Nevin Siders Vogt

Corrección de estilo

Marco Antonio Silva Martínez
Armando Ruiz Contreras
Ernesto Silva Aceves

Apoyo fotográfico

Angélica Fabiola Franco González

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

entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2006-062110062500-102. Número de certificado de licitud de título 11483. Número de certificado de licitud de contenido 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 Litografía Mier y Concha S.A. de C.V. Pablo García No. Ext. 245A. Número Int. local 12, Col. Juan Escutia C.P. 09100, Delag. Izrapalapa, México, D.F. 5443-0452

El tiraje consta de 3000 ejemplares.

DESDE EL AULA

Mirarse, encontrarse y decir la palabra...

Daney Salazar Rueda

6



El clima de trabajo en el aula y factores que lo constituyen

Leticia López Mejía

10

De la integración a la inclusión: educando en la diversidad

Nayeli de León Anaya

18



La educación ambiental, el plomo y la salud de los niños

Raúl Calixto Flores

26

Lucila Herrera Reyes

DESDE LOS MESABANCOS



La leyenda de los cocodrilos

Héctor Daniel

36



PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Eros y participación estudiantil

Miguel Escobar Guerrero

38



Educación y cultura. Un compromiso para la titulación

María de los Ángeles Cabrera

50

La escucha de la voz del alumno en la renovación
de la tradición docente: el trabajo en el aula.

María Guadalupe Velázquez Guzmán

64

ENCUENTARIO

La araña

Carlos Merino F.

70

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Adolescentes reales para una educación secundaria viable

Alicia Costanzo

Luis Correa

72

PARA LA BIBLIOTECA

La comprensión del deber ser.

Valores que expresan los adolescentes en la escuela

Mtra. Ana María Rodríguez Velasco

82

La deconstrucción y reconstrucción de la interculturalidad,
la educación y los derechos humanos

Alba Liliana Amaro García

86

REDES

La vida cotidiana en la escuela: tejido de vida difícil de investigar

Mónica Boltvar

Wilfran Pertuz

Olga Niebles

Ruth Pahuana

Amanda Galán

Sergio Sarmiento

Grupo Red Insecaldas-Soledad

88

CARTAS DEL LECTOR

96



PARA PRACTICAR

No hay pesar que dure cien años...

Patricia Ruiz Nakasone

Irma Gómez Rosales

Isabel Favila Salazar

EDITORIAL

Los problemas de la educación en México son de tal complejidad que proponer soluciones desde una sola mirada y un mismo camino, como se ha pretendido en estos últimos años, es un desacierto.

En la edición número 21 de la revista entre maestr@s presentamos una gran variedad de temas educativos que nos muestran la magnitud del reto. Veamos algunos de ellos: integración educativa, diversidad, clima en el aula, medio ambiente, derechos de los niños, educación ambiental, disciplina escolar, estilos del docente, contexto, diversidad lingüística e intercultural, globalización, seducción, sueños, utopía, participación estudiantil, movimiento y cambio, subjetividad, indagación, vida cotidiana etcétera. Como podemos ver, son algunos de los temas que cotidianamente se viven en las aulas no sólo de educación básica sino a todos los niveles educativos.

Un asunto de preocupación profunda es el creciente consumo de drogas por parte de niños y jóvenes. El gobierno federal reconoce que la delincuencia, el crimen organizado, la inseguridad, los asesinatos, el consumo de drogas, crecieron hasta representar hoy una de las mayores amenazas para México. Hay encuestas de la Secretaría de Educación Pública en las cuales se plantea que en las principales ciudades del país más de 40 por ciento —es decir, casi la mitad— de los alumnos, ha visto físicamente la droga, la marihuana, la cocaína, las drogas sintéticas. Las conocen porque algún compañero las lleva, las han visto en la calle o con alguien cerca de ellos. Además, uno de cada cinco niños ha visto que sus compañeros portan armas, navajas, cuchillos o pistolas.

La SEP propone tres acciones: la primera incluye un programa de rescate de espacios públicos, para mejorar o construir parques, plazas y jardines, así como espacios recreativos y culturales. En segundo lugar, un programa de escuela segura, con acciones que impulsen desde los salones una cultura de prevención del delito y promuevan un clima de seguridad en el entorno escolar; campañas y talleres informativos de concientización y prevención del consumo de drogas, acompañadas de atención médica integral y, en aquellas escuelas donde los padres lo autoricen, un monitoreo y una revisión permanente del estado de salud de los alumnos para detectar cualquier adicción. La

tercera acción propuesta por el gobierno es prevenir y dar tratamiento especializado a los jóvenes adictos. Así mismo, se proponen construir 300 unidades médicas especializadas en todo el país para darles atención. Se plantea iniciar estas medidas en ocho mil escuelas de México a partir del ciclo escolar 2007-2008.

Debemos preguntarnos por qué hasta ahora después de tantos años de abandono a las escuelas se inicia este programa apuntalado con un gran discurso de promesas. Todos sabemos que el narcotráfico es un problema social terrible, pero debemos estar pendientes de que las escuelas no sean una vez más las encargadas de asumir una tarea que le corresponde a los gobiernos, los cuales no han sido eficientes. Las autoridades están acostumbradas a que en las escuelas los maestros se encarguen de una gran cantidad de tareas que poco tienen que ver con el proceso educativo concreto.

Seguramente vamos a ver a los maestros revisando mochilas, especializándose en cómo detectar a los adictos-alumnos, pero la realidad es que los maestros poco saben qué hacer con estos problemas, no están capacitados para afrontar su complejidad. Lo recurrente ha sido canalizar a los alumnos a otras instancias, con lo cual los alumnos acaban abandonando la escuela, pues muchos de estos programas “integrales” sólo están en el discurso oficial. De ahí la importancia de que las escuelas se pronuncien por una alternativa real para resolver a fondo este tipo de dificultades. Se requiere la participación de muchos sujetos activos: familia, terapeutas especializados, médicos, así como espacios adecuados y, sobre todo, un proceso de educación a la sociedad para hacerla consciente de que la adicción a cualquier sustancia es considerada como una enfermedad y como tal debe atenderse. Lo preocupante es el contexto en que actualmente estamos viviendo en México y que poco ayuda a la recuperación de los enfermos. Miramos cómo la televisión y otros medios exaltan el consumo del alcohol como algo “natural” y como única forma de vida. De seguir así, lo que haga la escuela, la televisión lo estará tirando a la basura.

Roberto I. Pulido Ochoa
rpulido@upn.mx

Mirarse, encontrarse y decir la palabra...

Daney Salazar Rueda*

gatosuser@yahoo.com.mx

Son las 23:45, hoy es día 13 del mes de octubre, justo acabo de ir al cine, llevo lista ya la maleta para emprender el viaje, una camisa mal doblada, un estuche que lleva adentro pasta de dientes, un cepillo, el desodorante y un poco de shampoo; mi libreta de apuntes y mi revista *entre maestr@s* se unen al viaje. El camión que me llevará a Juchitán, según el boleto, tiene horario de salida de 00:45 am, madrugantero, fechado ya como jueves. Justo acaba la función en el cine, como ya dije, son las 23:45, apenas tengo tiempo de llegar, abordo un taxi del sitio 5 de febrero, el cual me cobró bastante caro, por cierto. Llegué a la terminal con suficiente tiempo para tomarme una coca cola y disfrutar de un cigarrillo, se anuncia ya la salida del camión –“autobuses Cristóbal Colón, siempre a su servicio, anuncia su salida de 00:45, con destino a Tehuantepec, Juchitán y su destino final Ixtepec, favor de abordar el autobús 1145 estacionado en el andén 6”–, subo al camión un poco emocionado, un poco nostálgico, un poco preocupado y, como siempre, muy desvelado. Así, el autobús, su conductor, los otros pasajeros y yo, iniciamos el viaje, los otros quién sabe a dónde; yo, a Juchitán, voy al encuentro itinerante regional de experiencias entre maestr@s del programa primaria para niñas y niños migrantes, en el cual se reunirán maestr@s de las regiones de Valles Centrales e Istmo.

Llegar a la comunidad de Xadani me emocionó mucho, decidí visitar el aula de Olivia, un aula multigrado de primer y segundo grado. –Buenos días, maestra –buenos días,– contestó,

* Licenciado en Pedagogía, maestro en Ciencias de la Educación, diplomado en Fomento de la Lectura y Escritura, asesor pedagógico en la dirección de proyectos educativos del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, comisionado al área pedagógica del programa primaria para niñas y niños migrantes de la misma dirección, maestro frente a grupo en el Centro de Estudios de Bachillerato 5/8, en el nivel medio superior.

entré a su salón y tomé el lugar más alejado, pero que me permitiera observar el territorio, algo así como el panóptico, pero con otras intenciones. Durante el desarrollo de la clase, observé muchas cosas que llamaron mi atención. Cuatro años atrás, en mis inicios en el programa, la maestra Olivia atendía, también, un grupo multigrado, diferente al de hoy, por supuesto, en ese entonces, Olivia gritaba y gritaba para tratar de acallar a sus niñ@s, tímida como es, se veía desesperada porque los niñ@s estuvieran sentados, copiando la lección del libro, repitiendo las vocales, apurándose a llenar la hoja para que ella les asignara su firma, en ese entonces y hasta estos días sigo pensando que cada quien tiene un proceso para aprender nuevas cosas, para cambiar las viejas ideas, pero... ¿cuánto tiempo es necesario?, ¿cuándo se inicia, cuando termina? y... ¿cuál es el papel de la escuela, los maestros y asesores frente a estos procesos iniciados? No lo sé, pero lo que hoy presencié tiene que ver con una Olivia diferente, más animada, más tolerante. Su salón, a diferencia de unos años, está tapizado con los trabajos de sus niñ@s, de sus dibujos, de sus letras. Ahora, Olivia me comenta que está muy animada, pues lleva el diario de grupo con sus niñ@s, que le está dando muy buenos resultados, tanto así, que decidió dejar el diario grupal por el individual, ya que sus niñ@s están demandando escribir.

¿Qué fue lo que le pasó a la maestra Olivia? Observo el salón con más detenimiento y admiro los libros, los libros del rincón, los libros del fondo de cultura económica y me respondo, ¡ajá esos libros!, seguramente esos libros tuvieron algo que ver, ¡estoy seguro!, pero también están las discusiones, los debates, las ferias de libros, las experiencias, las pláticas nunca acabadas, los asesores, el acompañamiento de Mónica —esa mi obsesiva asesora—, las frustraciones y la diversidad, las que han hecho que Olivia haya adquirido estos nuevos lentes que, por cierto, porta orgullosa, porque le permiten ver de manera diferente la escuela.

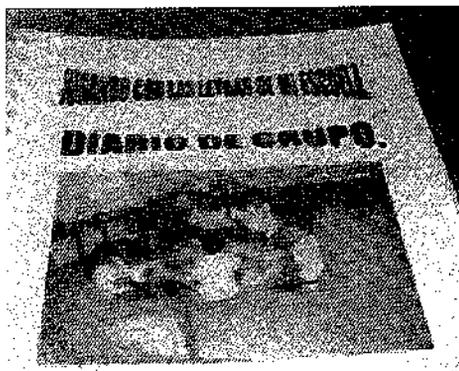
En este texto encontramos al maestro Daney, quien con su pluma entremezcla las ideas y las palabras para describir su atrevimiento al entrar y recorrer la intimidad del salón de la maestra Olivia. Nos describe reflexiones escritas por la maestra en su diario personal, encontrando una oportunidad para dimensionar la importancia de respetar los procesos en la formación de las y los maestros, así como de leer, escribir y reescribir junto con ellos sus experiencias de trabajo y vida. Este documento se presentó en un Encuentro Itinerante de Experiencias entre maestr@s del Programa Primaria para Niñas y Niños Migrantes en tierras oaxaqueñas.

Palabras clave: leer, escribir, compartir, formar, encontrar.



In this text we find Daney, pen in hand, as he mixes ideas and words to describe his bold entrance into Olivia's classroom to study its daily workings. He conveys the teacher's written impressions from her daily journal, taking the opportunity to emphasize the importance of respecting teachers' training processes, while accompanying them to read, write and rewrite their work and non-work experience. This paper was presented at the Traveling Encounter of Teachers' Experiences within the elementary program for migrant children in Oaxaca.

Su salón, a diferencia de unos años, está tapizado con los trabajos de sus niñ@s, de sus dibujos, de sus letras. Ahora, Olivia me comenta que está muy animada, pues lleva el diario de grupo con sus niñ@s, que le está dando muy buenos resultados...



Pensando sólo un poco, me preguntaba qué hubiera pasado si a Olivia no le hubiese respetado sus ideas, sus creencias, sus saberes. A cuántos niñ@s he dejado crecer sin respetar sus tiempos, sus espacios, sus ritmos, a cuántos he reprobado en los primeros años por no saber leer el código escrito, cuántos han reprobado por no cumplir con los contenidos del grado, y nuevamente una respuesta asalta mi cabeza con sabor a pregunta: ¿realmente todos aprendemos igual?

A fuerza de insistir, Olivia me ha compartido este pedazo de vida, esta experiencia narrada con sus nuevos lentes.

Santa María Xadani, Juchitán, Oaxaca 05/10/04
(Fragmento del diario personal de la maestra Olivia)

“¡Hola!, mi querido diario, últimamente he andado muy floja, te cuento lo que pasa conmigo y mis niños. Pues fijate que ayer me enteré de que el papá de Abelardo, uno de mis niños, no es su papá, ahora comprendo por qué le pega mucho. Pero hay cosas que no entiendo, ya que el señor era uno de los padres que siempre está atento por la educación del niño, siempre me exigía en el aprendizaje de Abelardo. Él decía que porque su esposa y él no fueron a la escuela, el niño era burro. Claro que yo le decía que estaba mal porque nadie es burro, flojo sí, pero burro no. Platícaba con el señor tratando de que entendiera que no todos los niños aprenden a un mismo ritmo; en ocasiones lo entendía, pero otras veces no. Pero hoy pasó algo sorprendente, el director de la escuela, días antes reunió a los padres de familia para tratar un asunto relacionado con los uniformes del 20 de noviembre, así que entre ayer y hoy estuve buscando la talla de ropa a cada uno de mis niños. Los chiquillos trabajaban con una actividad sobre los integrantes de su familia. El salón se encontraba en un gran silencio. ¡De repente!, alguien tocó a la puerta, era el papá de Abelardo, había llegado al salón para hacerme entrega de 50 pesos para el uniforme de su hijo. Yo no pude perder esta oportunidad para mostrarle el diario grupal e individual del niño, para que él viera lo que su hijo escribe, así como sus inquietudes. Platicué un momento con el señor. Él me comentaba —maestra, me he dado cuenta que Abelardo entre que lee y no lee—, mi respuesta fue: discúlpeme, pero Abelardo ya lee y ahora permítame darle lectura a uno de sus trabajos. Cuando comencé a leer algunos trabajos del

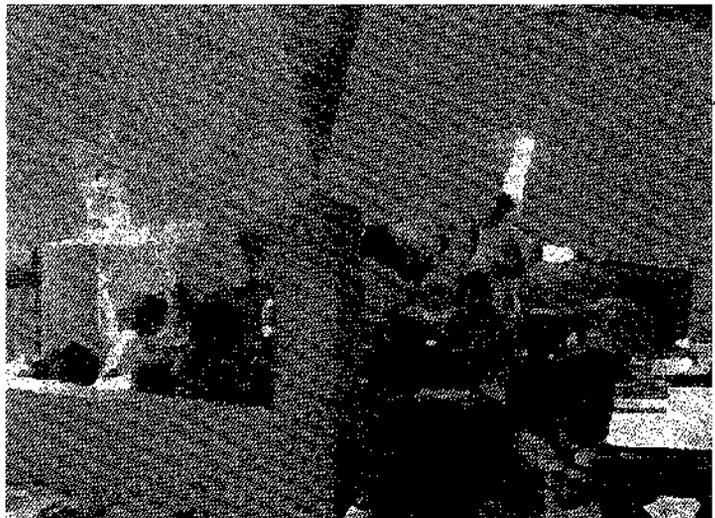
niño, mi sorpresa fue grande, pues al señor se le saltan las lágrimas, pues sí, lloraba, pero no entendía. Yo no dije nada, lo miré con enojo, pues es un padre que le pega mucho a mi niño, le exige demasiado y se olvida que sólo es un niño de seis años.

Platiqué con el señor, le dije que no sea tan duro con el niño, que le brinde confianza y que de esa manera el niño podrá leer sus trabajos, sin temor de que él le pegue cuando se le olvide una letra. Después de la plática y de terminar de leer los trabajos de Abelardo, el señor me dice –maestra le voy a dar otros 20 pesos para el niño.

¡No sabes!, me puse triste y contenta al mismo tiempo porque he logrado que mis niños lean, y Abelardo es uno de los niños que le pone todo el empeño al trabajo en la escuela, es un niño muy inteligente, aunque su padre, en ocasiones piense lo contrario, bueno, más bien, pensaba, porque después de ver con sus propios ojos los escritos y la forma en que el niño lee, cambió su manera de pensar. Cuando se despidió de mí, me miró y me dijo –¡esa es mi maestra!, se dirigió al niño diciéndole –Abelardo, muy bien, obedece todo lo que diga la maestra, haz la tarea y pórtate bien–. El señor se marchó y mi niño Abelardo continuó trabajando, me miró con una sonrisa que nunca antes le había visto, pues para él, las palabras de su padre fueron muy importantes.

Por hoy es todo querido diario, mañana como siempre, te volveré a contar algo interesante, se despide de ti, tu amiga Olivia Jiménez". @

**¡De repente!,
alguien tocó
a la puerta,
era el papá
de Abelardo,
había llegado
al salón para
hacerme
entrega de
50 pesos
para el
uniforme
de su hijo.**



BIBLIOGRAFÍA

- “El breve espacio”, profesor: Eduardo Cruz Sánchez (a: Monito de papel).
- Kalman, J., “¿Se puede hablar en esta clase?”, en *Documento DIE*, núm. 51, México, 2000.
- Lafín Entralgo, Pedro, “El negocio de leer”, en: *Libros de México*, núm. 4S, oct.-dic. 1996, en Castrillón, Silvia, “Presencia de la literatura en la escuela”, en *Revista nodos y nudos*, Revista de las Redes Pedagógicas de Maestros-RED CEB, vol. 2, núm. 14, enero-junio, Bogotá D. C., Colombia, pp. 2-13, 2003.
- Lerner, D., “Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario”, en *Leer y escribir en la escuela*, México, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP-FCE, 2001.
- Petit, Michèle, en “El bibliotecario”, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Bibliotecas, año 5, número 55, enero 2006, p. 1.

El clima de trabajo en el aula y factores que lo constituyen

*Leticia López Mejía**

INTRODUCCIÓN

La profesión de educador/a, a la cual me aplico, te deja poco tiempo para meditar sobre el trabajo que desempeñas dentro del aula o, tal vez, nunca aprendí a hacerlo. Sin embargo, ahora que tuve la oportunidad de salir del salón de clases y observar con otra lente la actividad a la que me dedico, he quedado sorprendida de lo maravilloso que puede ser el punto de vista desde un trabajo de investigación. En él no sólo llegas a una reflexión o a vagas ideas, sino que aprendes a sistematizar, y conocer todo aquello de la profesión en la que te desempeñas y, más preciso aún, como lo enuncia Schön: “cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecerse en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos. No obstante, el contexto de una práctica profesional es significativamente distinto de otros contextos”, (1992:41). Por tanto, me atrevo a decir que, en este nuevo contexto de investigación por el que ahora camino me hace conceder a la práctica docente la toma de una fotografía instantánea del escenario en donde tantas veces me desempeñé, y al cual hoy destino una especial atención para poder comprender uno de los tantos aspectos que se suscitan en el salón de clases y que, desde hace algunos años, ha sido motivo de atracción en los inicios de esta investigación. Me refiero al “clima de trabajo dentro del aula escolar”, a los factores que lo constituyen y a la influencia que él o la docente pueda tener sobre éste, cuando se encuentra con sus alumnos/as en la jornada de cada día.

* Licenciada en Educación Básica por la UPN, Unidad 95, Maestría en Desarrollo Educativo UPN Ajusco, Asesora Técnico-Pedagógica en la Supervisión Escolar núm. 11, Tlalnepantla, Estado de México.

El ambiente en el aula o "clima de trabajo" como le llamaré frecuentemente a lo largo de este artículo, contiene en su minoría diversas acepciones: hay quien lo identifica como "clima social" (Aarón y Milicic, 2000:451), "clima escolar" (La Jornada, oct. 2000), o simplemente "clima, atmósfera o ambiente favorable de aprendizaje" (Rogers, 1998:218).

De cualquier manera, el término con el que los autores enuncian al "clima de trabajo" es sólo cuestión de estilo. Pero lo que aquí interesa, realmente, es la concepción con la que este singular concepto viene manejándose hasta nuestros días, no sólo en el contexto organizacional, sino en uno de los campos más apasionantes como lo es el campo educativo.

El contexto

Ahora vayamos al sitio en donde la curiosidad delimitó sus fronteras.

Dirigirme a una nueva escuela, y no en calidad de maestra frente a grupo exactamente, provocó que aprendiera a observar los acontecimientos con otra perspectiva. Tenía que mentalizarme y entender que en mi nuevo rol: "La investigación es una indagación, una busca de nuevo conocimiento y de nueva comprensión", (Woods, 1998:31); y en donde los resultados encontrados te ofrecen una serie de elementos que, al analizarlos, van presentando pautas que a lo largo del camino dirigen la línea de investigación que te permitirá ser más sensible en la elección de las categorías.

Ahora bien, el centro de trabajo en donde llevé a cabo la investigación, se encuentra ubicado en la Colonia México 86, Municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México (al norte de la ciudad).

Este trabajo presenta la conclusión de la investigación realizada en la Maestría en Desarrollo Educativo: "El clima de trabajo en el aula: factores que lo constituyen", en éste se emplean términos como ambiente, atmósfera, contexto. Sin embargo, por las características del mismo, preferimos denominarlo "clima de trabajo", ya que la intención del artículo permite centrar la mirada desde las sandalias del docente y la manera como entreteje un cierto clima áulico que da sentido a los estilos y ritmos de enseñanza de cada profesor y profesora.

Palabras clave: clima de trabajo, ambiente, aula, estilos, ritmos, docente.



This article presents the conclusion of a research project carried out in the master's program in educational development and called "The Working Climate in the Classroom: Component Factors". Extensive use is made of terms like environment, atmosphere and context. Yet because of the idea's inherent characteristics, we prefer "working climate". The article's intent is to step into the teacher's shoes to focus on the way he creates a certain climate in the classroom, thus giving meaning to the individual teaching style.

La escuela "Constitución de 1917" está construida en un terreno amplio, y consta de cuatro edificios en donde se distribuyen 18 salones con medidas estándar y el resto se ha destinado para el aula de informática, la oficina de supervisión y unas bodegas.

La colonia donde se ubica la escuela posee un nivel medio, económicamente hablando, sin embargo, el alumnado que ahí se presenta no corresponde a los alrededores del plantel. Los niños/as que asisten a clases provienen de colonias aledañas a la ubicación del plantel. La plantilla del personal, consta de dieciocho maestros frente a grupo, la directora, y la subdirectora y la profesora responsable del área de informática.

La metodología

En esta escuela se me permitió el acceso a dos grupos. Uno de tercer grado matutino, conformado por 22 alumnos/as; y un cuarto grado vespertino con 15 alumnos/as. Al frente del primer grupo se encontraba una profesora con una trayectoria de treinta y dos años de servicio aproximadamente; y el cuarto grado era atendido por un profesor de veinticinco años al servicio de la docencia.

Para conocer cómo se entretajan algunos factores del clima de trabajo en el aula, sus repercusiones en el aprendizaje y la influencia que los docentes pudieran tener sobre éste, me apoyé en la investigación de corte etnográfico y bajo la técnica de la observación participante (Woods, 1998:18) ya que me llama mucho la atención involucrarme con los sucesos que ocurren en el estudio de campo, mismos que, a su vez, se convierten en el objeto de estudio que debo analizar e interpretar. "Observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallada y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos" (Bertely, 2000:48) nos dice la autora en su libro *Conociendo nuestras escuelas*, y en realidad es lo que se lleva a cabo cuando estás directamente en el trabajo de campo con ayuda del cuaderno de notas, grabaciones y algunas entrevistas que apoyaron las veintidós observaciones realizadas conjuntamente en los dos grupos visitados, y con las cuales inicié la ruta de aquello que me era desconocido.

LOS PRIMEROS HALLAZGOS

En alguna ocasión, alguien me sugirió realizar un comparativo del clima de trabajo con el clima geográfico, y esto fue lo que encontré: "el clima es el conjunto de fenómenos meteorológicos que caracterizan el estado medio de la atmósfera en un punto de la superficie terrestre (Trejo y otros, 1989:156), entendiéndose como fenómenos: temperatura, presión, vientos, humedad, nubosidad y precipitación. Análogamente, podría hacerse la comparación con lo que sucede en el aula de trabajo. Los fenómenos educativos que ahí acontecen vienen a particularizar la atmósfera física y social de la vida del aula, además de convertirla en el "entorno de aprendizaje rico, flexible, descentralizado, democrático, cooperativo, solidario y autónomo" (Cañal, 1990:31) o, por el contrario, carecer de todas estas cualidades que lo harían parecer árido y poco atractivo.

A estos fenómenos educativos, como anteriormente los llamo en el comparativo, ahora podría redefinirlos como las categorías de análisis que a través del trabajo de investigación encontré y que ahora quisiera exponer:

- a) La metodología empleada al abordar los contenidos programáticos.
- b) Los ritmos de aprendizaje y la ayuda pedagógica.
- c) La disciplina dentro del aula.
- d) La interacción entre iguales y la resolución de conflictos.
- e) La evaluación.

1. La metodología empleada al abordar los contenidos programáticos

Los maestros/as estudiados, organizan sus clases apegándose a la metodología implementada en los libros de texto. En el primer

caso, la maestra de tercer grado anota en un cuaderno de tipo comercial el número de contenidos que abordará durante una semana y a un lado las actividades que desarrollará durante ésta y que en su mayoría son extraídas del libro para el maestro de la asignatura de Español, entre otras.

En el caso del cuarto grado, el maestro presenta una ligera variante. A partir de lo que le marca la metodología de los libros para el maestro, el docente por lo general entabla con anticipación un diálogo con sus alumnos sobre acontecimientos cotidianos en la vida de los niños. Luego, a partir de este momento, introduce o propone enlazar algunos de los contenidos programados en su planeación escolar.

En el primero de los casos observé la homogeneidad con la que la docente encauzó la organización de sus clases; muy apegada a la direccionalidad de los libros para el maestro, siguiendo "métodos que obligan a la pasividad de estar permanentemente sentado en un pupitre recibiendo información, manejando poca variedad de materiales y de estímulos, son poco propicios a la acogida de diferencias, imponiendo además un comportamiento más fácil de acomodarse a unos alumnos que a otros" (Gimeno, 2000:222).

La metodología utilizada en las actividades dirigidas al cuarto grado propició el diálogo entre iguales y la confrontación de opiniones. La organización en el aula se originó de una manera más integradora y dinámica. Los alumnos/as se tornaron participativos en los temas de la clase. Se observó que "Del método depende el tipo de ambiente inmediato en el que se desenvuelven los alumnos y el proceso de aprendizaje" (Gimeno, 2000:222). Definitivamente, el método con el que el maestro/a

se identifique, definirá el tipo de clima de trabajo que se quiera promover dentro del aula.

2. Los ritmos de aprendizaje y la ayuda pedagógica

Otra categoría importante es la que refiere los ritmos de aprendizaje de los niños/as dentro de la dinámica de la clase. Valdría la pena preguntarse si éstos son respetados o considerados en el desarrollo de las actividades. Y además de tomarlos en cuenta, ¿se recibe la ayuda pedagógica pertinente para avanzar y superarlos? Cabe mencionar que "Cada aula queda encerrada en sí misma, generalmente con un proceso metodológico consistente en que todos realizan una misma tarea al unísono, de forma que sólo son tolerables ligeras desviaciones de esa dinámica uniforme. Los ritmos de trabajo, los estilos personales, la expresión individual no caben; quedan, en el mejor de los casos, para la ampliación o remate del trabajo escolar en el hogar familiar" (Gimeno, 2000:223); y de hecho en el primer grupo observado fue muy notoria la actitud que la docente tomaba ante esta diversidad de ritmos, pues muchas veces hubo alumnos/as que tuvieron que dejar incompletas las tareas y trabajos de la clase con la consigna de traerlas de tarea al otro día, pues se corría el riesgo de quedarse sin recreo, o bien ese día no saldrían a su descanso debiendo terminar por su cuenta los ejercicios.

Por el contrario, las actitudes desarrolladas por el profesor del cuarto grado se presentaron con otros parámetros. Cuando los alumnos/as no llegaron a concluir ciertas actividades, se tenían varios acuerdos preestablecidos. Entre algunos compañeros/as ya asignados se distribuyeron por equipos de trabajo junto con su profesor para conocer las causas y dudas por las que no habían podido terminar los ejercicios de la clase, por lo que se dieron a la tarea de compartir y explicar aquello que había quedado sin comprender, siempre con la orientación del maestro. Respetaron tiempos y tomaron conciencia; en algunos casos, cuando el trabajo no pudo concluirse. Seguramente el docente de este grupo, conoce más de cerca a sus alumnos/as, pues sabe que unos se apropian del conocimiento de una manera más rápida o por el contrario, tomando un poco más de tiempo, ya que todos tienen diversas formas de aprender.

En cuanto a la ayuda pedagógica que se proporciona al alumnado de cada salón, podría decirse que ésta se brinda en sus diferentes estilos de enseñanza.

La maestra de tercer grado se da a la tarea de pasearse por las filas de niños/as y va observando como realizan los ejercicios del libro de texto. Principalmente cuando están en clase de matemáticas. Esta ayuda consiste en preguntar a los niños/as, por qué no han concluido el trabajo y darles una serie de indicaciones sobre el mismo ejercicio y pedirles que lo terminen. Generalmente esta ayuda va acompañada de un recordatorio sobre las normas que marcan los lineamientos de la clase. Por ejemplo: "sí no te apuras, no sales a recreo", o bien "apúrate o quedarás en último lugar". En varias ocasiones los niños recurrieron a la copia de otros trabajos de sus compañeros para terminar la tarea encomendada y así pudieron prescindir de la ayuda que pudo haberles otorgado su maestra.

En algunas entrevistas que se realizaron a niños/as del grupo, manifestaron ponerse nerviosos, tensos y muy angustiados cuando se daban cuenta de que la maestra se levantaba de su asiento para empezar a revisar los trabajos.

En ocasiones, cuando esto sucedía, el grupo tomaba sus lugares de inmediato y se hacía un silencio profundo, en donde sólo se escuchaba la voz de la maestra y de pronto el clima de trabajo adquiría características muy específicas.

En el cuarto grado, la ayuda pedagógica era más variada. Además de que la distribución del mobiliario lo permitía, ya que los niños/as se sientan por equipos y los trabajos se realizan de una manera más compartida. El maestro del grupo pasea por entre los equi-

pos, escuchando la opinión de los integrantes y en muchas ocasiones toma una silla del alumnado para incorporarse a alguno de los equipos y trabajar conjuntamente con ellos/as. Los niños/as, le gritan sí puede ir de uno a otro equipo compartiendo las dudas y errores que se han cometido en las tareas asignadas. El ambiente de trabajo se torna más comprometido y relajado. El maestro confronta las opiniones del equipo en general y entre ellos defienden puntos de vista. La voz de los niños/as es escuchada en un clima de trabajo más democrático y equitativo.

3. La disciplina dentro del aula

En cuanto a este aspecto, notamos que también existen formas muy particulares en la organización de la clase de cada docente para regularizar las reglas y normas que regirán durante todo el ciclo escolar.

En los dos casos estudiados, la disciplina y su control también tuvieron sus diferencias. En el tercer grado la maestra comentó al principio del año escolar, cuáles eran las normas para una mejor convivencia dentro del salón. Mencionándoles cada uno de los puntos por los cuales ella podría tornarse molesta con algún alumno/a del grupo.

Los niños/as escucharon sin preguntar o cuestionar todo lo que la maestra les había advertido. Como en otras ocasiones, el aula adquirió un clima plagado de silencio y pasividad. A lo largo de las sesiones observadas, estas normas fueron respetadas en su generalidad por el grueso de los alumnos.

La disciplina y su normatividad en el grupo de cuarto grado, se llevó a cabo tras lanzar la convocatoria a los niños/as para crear un nuevo reglamento que se ajustara a sus necesidades. Después de presentar ante el grupo las propuestas y de haber elegido por votación el que a su criterio pudo ser el más completo; éste se dio a conocer por medio de un desplegado permanente en la pared y la reproducción de éste en los cuadernos de todos los niños/as.

En esta misma propuesta, los alumnos/as inscribieron las sanciones a las que estaban expuestos en caso de infringir alguna de las normas ahí establecidas; de ellas, se anotaron posteriormente algunas en la consulta y opinión que solicitaron de su maestro. El consenso de los niños/as permitió

crear una atmósfera de ecuanimidad ante las problemáticas que se suscitaron a lo largo del año escolar; y de las cuales aprendieron a respetar una normatividad que en su momento había emanado de su propia experiencia y no de la forma de pensar de su maestro. Aunque éste pudo compartir su opinión y conflictuar las creencias de los alumnos/as.

4. La interacción entre iguales y la resolución de conflictos

Este punto se relaciona en gran medida con la categoría anterior, ya que la disciplina que se dibuja dentro del aula escolar va ligada con los conflictos que en la misma se suceden, pues muchas veces éstos se presentan en esa interacción cara a cara de los sujetos en cuestión.

Los maestros participantes en este trabajo de investigación comentaron sus puntos de vista sobre ciertos momentos que les parecieron significativos en las interacciones que se dieron con sus alumnos/as durante las horas de trabajo.

La maestra de tercer grado se dijo sorprendida al ver la solidaridad con la que se manejaban sus alumnos a la hora de revisar los trabajos. Pues como ella lo aceptó, el castigo era inminente ante la falta de entrega de los ejercicios prescritos en la clase. Por lo que algunos alumnos/as asumían el papel de protectores con sus amigos/as y se dedicaban a pasarles las respuestas faltantes. Nos comunicó que, en diversas ocasiones, estos alumnos/as fueron delatados por otros que no pertenecían al mismo grupo de amigos/as, pero ella prefirió "hacerse de la vista gorda". El otro grupo, por consiguiente, explicó su forma muy particular de apreciar las interacciones de su grupo. El maestro mostró estar muy interesado en las formas y maneras en las que sus alumnos/as interactuaban. Comentó que para él era muy importante observar la buena o mala relación que tuvieran entre ellos/as y conocer las causas por las que podía empezar una pelea o diferencia. Notó que el poner el ejemplo en cuanto a la forma de tratarlos, pedirles las cosas o dirigirse hacia ellos/as para pedirles algo, le sirvió como parámetro para pedir un trato similar entre el grupo mismo.

La mayoría de las clases estuvieron a gusto, y se sentían muy bien de estar en este salón, me comentaron. A lo que

el maestro asintió con una actitud recíproca; pues argumentó "haber trabajado muy a gusto durante ese año".

En el primero de los casos, se observaron más conflictos entre pares: actos de violencia, peleas frecuentes y disgustos entre un género y otro.

La maestra acostumbraba dejar sin recreo a los niños/as que cometían alguna falta de las mencionadas anteriormente, o se debían poner de pie al frente, así como traer a su mamá al día siguiente.

Observé que la docente pareciera no escuchar, en diversas ocasiones, cuando sus alumnos/as la llegaron a llamar ante la pelea de dos niños, o alguna travesura escolar. Ella simplemente continuaba con su clase, pues decía estar atrasada.

En tanto que, en el otro grupo, se acostumbraba llamar a los niños/as a platicar para que cada uno diera su punto de vista y considerar como arreglar el problema. El maestro comentó que la mayoría de las veces los niños/as aceptaron su responsabilidad y llegaron a pedir disculpas mutuas, siempre y cuando el conflicto no requiriera de otras medidas; mismas que también se ponían sobre la mesa para discutir las.

El clima de trabajo en el primer caso se tornó agresivo y complicado. Mientras que en el segundo se dio de una manera más democrática, pues tanto docente como alumnos se mostraron satisfechos de haber resuelto las cosas de la mejor manera. Sobre todo el de asumir responsabilidades: "nuestro ambiente de trabajo es muy equitativo", comentó en alguna ocasión el profesor de cuarto grado.

5. La evaluación

Generalmente, al acercarse las pruebas bimestrales, los niños/as llegaron a ponerse nerviosos e inquietos en los dos grupos. El aula escolar parecía tener más alumnado de lo normal. Había más algarabía que en otras ocasiones. Los niños/as manifestaron estar enojados y sentirse abrumados. El clima de trabajo adquirió otros matices en esos momentos. Sin embargo, no fueron los únicos momentos en los que se observó con estas características, pues la evaluación siempre estuvo presente a lo largo del año: en la revisión de las tareas, en los trabajos de cada día, en las participaciones. Cada maestro evaluó a lo largo de las sesiones de manera muy particular. A veces dando oportunidades para mejorar el resultado, otras exigiendo arbitrariamente los ejercicios trabajados en clase. Las participaciones orales y por equipo se registraron regularmente, el trabajo y, desempeño individual de cada alumno, a través de los cuadernos de ejercicios. Todo esto fue formando el juicio con el que los docentes, en ocasiones sistemáticamente, fueron evaluando a sus alumnos/as.

El clima de trabajo, en el primero de los casos, se dio de una manera más restrictiva, pues cuando los alumnos/as debían ser evaluados en alguna actividad éstos manifestaron sentirse angustiados y desconcertados.

El maestro de cuarto grado trabajó mucho con sus niños/as sobre el error constructivo, partiendo de éste para mejorar las notas que en un primer momento se habían logrado. El alumnado presentó mayor tranquilidad al desenvolverse ante las situaciones evaluativas, mostrando con-

fianza ante la personalidad de su maestro. Se sintieron escuchados y motivados ante los próximos retos.

CONCLUSIONES

Es importante considerar el estilo de enseñanza que cada docente adquiere a través de la práctica profesional. La manera en cómo organiza y planea su clase definirá un clima de trabajo que perdurará por todo el año, sin dejarlo de procurar. Si en un principio reconoce que el trabajo con pequeños es una tarea de todos los días, entonces procurará mantenerse a la vanguardia de los aspectos con los que podrá desarrollar clases atractivas, que fomenten la creatividad y los aprendizajes significativos (Ausbell, Novack, 1989:46). Reconsiderar que ante la presentación de cualquier contenido encontramos que existe una motivación "intrínseca", que podrá crear en las clases un sabor e interés diferente en los niños/as. Díaz Barriga nos dice que "la motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula (propiedades, procesos, estructuras y clima). Resaltaríamos en especial el denominado clima del aula, que se relaciona con la atmósfera" (1998:72), ya que mucho de lo que sucederá en el aula, dependerá en gran medida de la motivación con la que se dirijan la mayoría de las clases.

Algunos/as docentes han dejado de lado propuestas que podrían cambiar situaciones de aprendizaje dentro del aula. Lograr que los alumnos/as se sientan interesados y no pierdan la curiosidad por aprender e investigar tiene una pequeña alternativa: adoptar diversos estilos de

"La motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula".

enseñanza que rompan con los modelos tradicionales. Como por ejemplo el de ser facilitador del aprendizaje que Rogers, propone en su obra *Libertad y Creatividad en la Educación*: "la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de aprecio, confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece" (1990:129).

El clima de trabajo es determinante en el contexto educativo para que un alumno se sienta bien, a gusto... presto para aprender. Sin embargo, no siempre la personalidad del maestro/a lo hace sentirse en ese punto de equilibrio. Los alumnos/as llegan a manifestar que prefieren una maestra/a que sonría al enseñar matemáticas y un maestro que toque su guitarra para enseñarles un corrido, a un profesor/a que esté muy serio porque así lo ameritan las clases. Tras estas interacciones se esconden grandes desórdenes en los aprendizajes de los niños/as. A veces el temor o falta de confianza hacia su maestro/a los hace no estar a gusto en el aula de clases. Rogers, comenta al respecto: "En las relaciones de simpatía es mucho más fácil aceptar los consejos, las palabras de ánimo, la ayuda, las sugerencias y las direcciones de aprendizaje. Un profesor que tiene una orientación de este tipo con los niños suele ser reconsiderado justo, tolerante y de gran ayuda" (1990:110), hasta convertirse en el mejor amigo/a de la clase.

La disciplina es otro de los factores que definen el clima de trabajo dentro de un contexto educativo. Todo depende y, por supuesto, que esto también se relaciona con el estilo de enseñanza del o la docente. Éstos perciben el ideal de un buen grupo cuando no tienen problemas de conducta ni desórdenes que sobrepasen las normas establecidas en el aula de trabajo. Sin embargo, cuando detectan problemas de esta naturaleza, reconocen que la disciplina se ha relajado y que hay mucho por hacer en la mediatez de la jornada para no dejar que la situación se salga de control. Cuando al principio del año escolar se ha invitado al alumnado a clarificar las normas y reglas de la organización de la clase, es menos probable que surjan problemas de indisciplina. Así, por ejemplo: "la importancia de las primeras semanas de clase para sentar las bases de las normas a seguir en el aula" (Fernández, 1999:60);

llevarán a un mejor término las relaciones profesor-alumno. @

BIBLIOGRAFÍA

- Arón, A. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima Social Escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 32 (3), 447-466.
- Ausbel, D. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Paidós.
- Cañal, P. (1997). *La innovación Educativa*. Sevilla. Diada.
- Díaz-Barriga, F. (2000). *Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo*. México. Trillas.
- Fernández, I. (1999). *El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- Gómez, T y Mir V. (1991). *Propuestas de intervención en el aula*. México. Narcea.
- Gimeno, S.J. (2000). "Ámbitos de Diseño". *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid, Morata.
- La Jornada. (oct. 2000). Observatorio ciudadano de la Educación. México.
- Rogers, C. (1983). *Libertad y creatividad en la educación*. México. Paidós.
- Shön, D. (1992). Madrid. Paidós.
- Trejo y otros. (1990). *Geografía Física*. México. Trillas.
- Woods, P. (1998). Madrid. Paidós.

De la integración a la inclusión: educando en la diversidad

*Nayeli de León Anaya*¹

naye_anaya@yahoo.com

nleon@upn.mx

Es bien sabido que la educación representa un derecho humano, no sólo en México, sino a nivel mundial, lo cual quiere decir que toda persona, por el simple hecho de serlo, tendría la posibilidad de recibir educación de calidad, independientemente de su condición (social, personal, económica, étnica, etcétera). Sin embargo, en la realidad, sabemos que la educación es un derecho de todos, pero un privilegio de algunos; con esto, la escuela deja de ser el único espacio posible de inclusión social, donde se gesticone el hecho de que personas diferentes tengan la opción de interactuar y aprender a vivir y convivir de una manera más tolerante y respetuosa de la diversidad.

Si partimos de la concepción de la educación como el medio por el cual una persona accede a su cultura, se impregna de ésta y a la vez participa en ella (Bruner, 1997), surge el siguiente cuestionamiento: ¿por qué a algunas personas se les niega esa posibilidad de formar parte de su cultura? Esto nos hace pensar que la escuela no es más que el reflejo de una sociedad discriminatoria, en donde las mayorías toman el control y la decisión de lo que debe o no debe, por lo que las personas que se salen de esa norma, de ese estándar, simplemente son excluidas, desaparecidas, nulificadas; sin embargo, están ahí, en nuestra sociedad, forman parte de ella, y aunque a veces resulte más fácil cerrar los ojos y evadir una realidad, sabemos que ése no es el camino de la solución.

¹ Maestra en educación inclusiva por la Universidad Internacional de Andalucía, sede iberoamericana Santa María de la Rábida, Huelva, España. Actualmente trabaja en la Universidad Pedagógica Nacional como catedrática de la Licenciatura en Psicología Educativa.

Es así como han surgido diferentes acciones, actividades y paradigmas educativos, un poco en el afán de responder a la interrogante que se plantea. Dichas acciones tienen la finalidad de que la educación llegue a todas las personas, tomando en cuenta a las minorías.

De esta forma, surgen escuelas o centros de educación especial, cuya oferta educativa es diferente a la de las escuelas de las mayorías o escuelas regulares, y aunque sabemos que algunas de ellas han dado resultados en los avances del alumnado, también es cierto que la mayoría se convierten en lugares ideales en donde los y las estudiantes están muy bien custodiados. Eso representa cierta tranquilidad para sus familias, las cuales creen no tener otra opción para sus hijos o hijas, pues se les niega el acceso al intentar incluirlos en una escuela ordinaria. Toda esta situación ha traído como consecuencia un proceso educativo "dividido" y absolutamente segregador, lo que, a su vez, sólo deriva hacia una fragmentación de la sociedad, de la cultura, de la humanidad, en pocas palabras, se crea una sub-educación, de poca o nula calidad que conlleva a la subcultura, que pareciera que es justo lo que merece esta sociedad que no logra insertarse, o a la que no se le da un lugar en el mundo, bajo la perspectiva de las exigencias de las mayorías.

Por ello, nace la idea de integrar a las personas bajo alguna situación de desventaja en un modelo educativo único. Sin embargo, esto es visto como una acción altruista de la población dominante. Este modelo es propiamente lo que se conoce como integración educativa, en donde, en efecto, se promueve que las personas, independientemente de su condición, ingresen a una escuela ordinaria. Pero ello no implica la realización de modificaciones en el proceso educativo, en las actividades del profesor, en la organización del aula ni mucho menos pensar en un cambio curricular, lo cual continúa siendo un modelo excluyente que sólo palia las necesidades educativas de esas poblaciones minoritarias, en el afán de pretender que la persona sea la que se adapte al aula, no el aula a las personas.

En el presente artículo analizaremos las diferencias que existen entre la integración educativa y la inclusión, de tal forma que se pueda reflexionar sobre la práctica educativa y tomar conciencia acerca de si dicha labor es respetuosa del ser humano, o si se traduce en una actividad segregadora y homogeneizante. Sabemos de antemano que los resultados de la integración educativa no han sido satisfactorios, por ello, es momento de hacer un alto y replantearnos la forma en la que damos respuesta a la diversidad, tratando de cambiar los contextos, no a las personas.

Palabras clave: integración, inclusión, contexto, proceso educativo, trabajo colaborativo.



In this article, we shall analyze the existing differences between educational integration and inclusion. Our object is to reflect on educational practice and determine if it respects individuality or becomes a segregating and homogenizing activity. We know beforehand that the results of educational integration have not been satisfactory. Therefore, now is the time to pause and rethink the way we respond to diversity. We must try to change contexts, not people.



...este modelo de educación inclusiva no sólo pretende cambiar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las escuelas, sino que apunta al cambio social...

Uno de los puntos importantes que se dan dentro de la integración, y que resulta preocupante, es que dentro de un mismo contexto, en apariencia, existe interacción y convivencia entre todo tipo de alumnado; pero en realidad lo que sucede es una manera sutil de segregación y clasificación de éste, por lo que tanto el profesorado como los y las compañeras saben que hay personas que pueden y otras que no pueden, que son aquellos (los oprimidos) los que se sumergen en el contexto y deben asumir las condiciones y reglas impuestas por la hegemonía (los opresores) (Freire, 2005).

Con el objetivo de evitar esas discriminaciones, surge el modelo de educación inclusiva, en el cual se parte del respeto a la diversidad, ser diferente representa una característica que enriquece a la clase, no una tragedia (López Melero, 2004).

Es importante recalcar que este modelo de educación inclusiva no sólo pretende cambiar las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las escuelas, sino que apunta al cambio social, es decir, a crear una sociedad más justa, más tolerante, comprensiva y respetuosa de la diversidad. Pero para ello debemos empezar por el lugar ideal donde se pueden comenzar a generar estos cambios: el aula.

Incluir a este alumnado dentro de un proceso educativo común no sólo representa un gran beneficio para ellos, sino que trasciende a la creación de una educación de calidad, ya que se obliga a la constante capacitación del profesorado, a modificaciones organizativas y administrativas, a una frecuente búsqueda de soluciones, a un modo diferente de ver la vida. Esto sólo con la única finalidad de que *todo* el alumnado aprenda, eliminando las barreras de cualquier tipo que se puedan presentar en este proceso, para que la escuela y, en específico, el aula sea vista como una comunidad de aprendizaje compartido y colaborativo.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la educación inclusiva conlleva a un cambio de paradigma desde el cual es concebido el acto educativo. Desde la educación inclusiva, a diferencia de la integración, el alumnado merece un lugar en el aula que le permite recibir un servicio educativo equitativo.

Así, no se trata sólo de colocar a un alumno o alumna en alguna situación de desventaja, dentro de un aula ordinaria, como lo propone la integración, y que, cuando este alumno o alumna no responde a las exigencias del aula, se le canalice a dife-



rentes tipos de atención para que “modifique lo que tenga que modificar” y se adapte al contexto. Una medida que con frecuencia se utiliza para este tipo de alumnado es aplicarle una evaluación psicopedagógica para detectar sus necesidades educativas a través de un diagnóstico y, con ello, tomar las medidas pertinentes para “atacar” la problemática; sin embargo, esas medidas son individualizadas; se aplican pensando sólo en el bienestar de un alumno o alumna sin contemplar al resto del grupo, por lo que en muchas ocasiones se opta por dejar a un lado esas disposiciones ya que para el resto del grupo no representan ningún beneficio. Se trata, en cambio, de diseñar actividades educativas que permitan que todos y todas se favorezcan de igual manera, formen parte de la cultura, y se adentren al currículo común, enriquecido por ese alumnado que en apariencia llega a representar un obstáculo para la dinámica escolar. En pocas palabras, debemos cambiar los *contextos*, no a las *personas*. Con ello, se estaría hablando de una verdadera atención a la diversidad.

Finalmente, uno de los beneficios más importantes de la educación inclusiva, como ya se había mencionado, es que el aula se convierte en una verdadera comuni-

dad de aprendizaje, en donde profesorado y alumnado aprenden entre sí, dejando a un lado la concepción de la enseñanza vista como una mera transmisión de conocimientos, en donde el profesorado es el poseedor del saber en su totalidad y el alumnado es el mero receptor y acumulador de dicho conocimiento (Freire, 2002).

Sin duda esto representa un reto, un enorme desafío, tanto en lo educativo como en lo social. La educación inclusiva es un desafío para la escuela, y la sociedad es un desafío para la educación inclusiva.

Se ha demostrado que las escuelas inclusivas son la mejor opción de trabajar con la diversidad sin hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni mucho menos de la práctica educativa ni del aula, un espacio más en donde la gente diferente no cabe. Argumentos hay de sobra, y no negamos el hecho de que no es algo que se dé de manera automática. Es bien sabido que todo cambio requiere de tiempo, no obstante, se necesita más de una actitud de cambio, ya que la realidad la tenemos enfrente, está ahí; la diferencia radica en cómo la adoptamos y cómo trabajamos con ella en nuestro hacer cotidiano, desde nuestro rol de profesionales de la educación.

INTEGRACIÓN VS. INCLUSIÓN

En la acción como tal existen frecuentes confusiones entre *integración e inclusión*, lo que propicia que los profesionales de la enseñanza lleven a cabo actividades bajo la premisa de la educación inclusiva, cuando en realidad lo que hacen sigue siendo integrativo.

No se trata, bajo ningún aspecto, de que sólo se haga un cambio de término-

...se puede afirmar que la educación inclusiva conlleva a un cambio de paradigma desde el cual es concebido el acto educativo.

logía, cuando en la práctica **no** emerja modificación alguna. Se trata de vivir bajo una nueva **manera** de hacer educación.

A continuación, se presenta un esquema que nos permite diferenciar de manera más clara entre integración e inclusión (Moriña, 2004), para así poder reflexionar un poco acerca de nuestra propia práctica.

Integración educativa	Inclusión educativa
Tiene como base una educación para la normalización.	La educación es vista como un derecho humano.
Debe existir la educación especial.	Sólo existe la educación general.

Integración educativa	Inclusión educativa
Va dirigida al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).	Va dirigida a todo el alumnado.
El principio básico es la igualdad.	El principio básico es la equidad.
Quien debe cambiar es el alumnado, por lo que se centra la atención en éste.	Lo que se debe cambiar es el contexto, el colegio y la comunidad.
Realiza adecuaciones curriculares.	Parte de un currículo común.
Requiere de apoyos y recursos.	Requiere de una nueva organización escolar.
Solicita la asesoría de profesionales de apoyo.	La práctica educativa es vista como una oportunidad de desarrollo profesional.
Se pretende lograr la mejora de alumnos con NEE.	Se pretende lograr la mejora de todos los alumnos, profesores y colegio.



Un punto importante que permite distinguir entre un concepto y otro es que la integración educativa apunta a la homogeneización, segregación y clasificación del alumnado; mientras que en la educación inclusiva los beneficios recaen en todos y todas tanto en lo académico como en lo social, propiciando un aprendizaje compartido, es decir, una comunidad de aprendizaje, en donde el profesorado no sólo es un transmisor de conocimientos, sino que aprende junto con los demás.

Tampoco se trata de que el proceso educativo, para las personas con alguna excepcionalidad o diferencia, sea visto como un acto generoso, no es acción altruista lo que necesitan las personas al ser educadas, lo realmente necesario es que la educación se haga con él o ella y no para él o para ella (Freire, 2005), es decir, que la educación deja de ser un favor para convertirse en un derecho que tienen *todas* las personas.

Queda claro también que el hecho de que se le brinde más atención a un alumno o alumna que a otro, implica ir en contra de una tendencia inclusiva, ya que de lo que se trata es de atender a todo



el alumnado a partir de sus necesidades, confiando en que cada uno de ellos y ellas son capaces de aprender si se les dan las herramientas adecuadas.

Con lo mencionado en los rubros anteriores, se puede afirmar que la idea de la educación especial queda obsoleta, y entonces pasaríamos a hablar de un proceso educativo general, tomando en cuenta las necesidades individuales del alumnado, fomentando un trabajo colaborativo y una construcción de conocimientos en equipo.

Si pretendemos seguir con la creación de escuelas especiales basándonos en la idea de que son el lugar ideal para las personas que presentan algún tipo de excepcionalidad, entonces esas personas no están recibiendo educación de calidad, democrática y que les permita ingresar y formar parte de la cultura que les rodea (López Melero, 2004).

Cabe señalar que esto no significa que en la práctica educativa desaparezcan las personas profesionales de la educación especial. De lo que se trata es de que replanteen su labor, su actividad, sus

funciones. Estas personas representan un gran apoyo para el alumnado, pero deben trabajar en forma conjunta con los otros profesionales de la educación, de tal forma que el apoyo que brindan sea concebido de manera diferente (Moríña, 2004).

Con base en ese apoyo de otros profesionales, lo que se debe promover es que exista interacción entre ellos, es decir, hacer de la labor educativa un trabajo interdisciplinario, en donde los aportes de cada uno sean vinculados para la construcción de una práctica educativa integral. No se trata, bajo ningún aspecto, de que surja un trabajo multidisciplinario en el que cada uno de los diferentes profesionales trabaje por su cuenta, sin ninguna interacción ni intercambio de conocimientos, ya que esto sólo daría como resultado una atención a la diversidad de manera fragmentada, parcelada, que se alejaría mucho de las pretensiones inclusivas.

Lo que se pretende es que le ofrezcamos al alumnado la misma posibilidad de ingreso a la cultura, con las modificaciones que se requieran para acceder de mejor manera a un currículo común. El sujeto no es quien debe de cambiar, sino lo que

Lo que se pretende es que le ofrezcamos al alumnado la misma posibilidad de ingreso a la cultura...

Otro aspecto importante que favorece al cambio es esa capacidad de autocrítica que debemos tener con respecto a nuestra labor profesional.

le rodea, de tal forma que el contexto sea el que se adapte al alumnado, no viceversa, ya que entonces seguiríamos haciendo un proceso educativo segregador y homogeneizante, que no respeta en nada las características particulares de cada persona.

¿Cuántas veces nos hemos enterado de casos en los que algún alumno o alumna ha sido rechazado de alguna institución escolar bajo el argumento de que no están preparados para admitir y trabajar con él o ella? Supongo que varias veces, o bien, hemos sido cómplices o partícipes de ese tipo de decisiones. Esto no es más que la evidencia de una falta de interés por el progreso y el crecimiento profesional; se prefiere seguir con las mismas prácticas, en lugar de asumir la posibilidad de aprender, de conocer más, de investigar, de tomar esa diversidad del alumnado como algo que se puede usar en favor de una mejor educación, no en contra, como usualmente se ha dado.

Es muy probable que se crea que esto representa una carga nueva para los profesionales de la educación, especialmente para el profesorado, pero lo cierto es que implica un gran compromiso y una gran vocación, no vista como una carga pesada, sino como una oportunidad de crecer profesionalmente y un reto a superar, a sabiendas de que bajo ningún aspecto se trata de un trabajo aislado, sino colaborativo y, en la medida en la que se colabora con otros profesionales, surge el apoyo que permite que entre todos y todas construyamos una práctica educativa comprensiva, diferente, que apunte a un verdadero cambio no sólo a nivel escolar, sino que, poco a poco, permee en la sociedad.

ALTERNATIVAS DE CAMBIO

Evidentemente la idea de una educación inclusiva no deja de concebirse como una utopía, ya que más allá de cambiar prácticas educativas, se trata de cambiar actitudes, modos de ver la vida, en pocas palabras, de generar una sociedad más humanizada y respetuosa de las diferencias. Sin embargo, el lugar ideal donde se pueden comenzar a gestar todos estos cambios es la escuela, vista como el espacio público al alcance de todos que forma a la gente. Es por ello que todos y cada uno de nosotros y nosotras debemos echar mano de los recursos disponibles para modificar nuestras prácticas educativas, pero especialmente para cambiar nuestro estilo de vida, siendo congruentes con lo que decimos, lo que hacemos, el alumnado que formamos y lo que somos.

Una forma de comenzar con esta congruencia en nuestras formas de vida es, sin duda, mediante la formación de expertos de la educación, enfatizando la cultura de la diversidad, fomentando el trabajo colaborativo, pero no sólo en el aula con nuestro alumnado, sino por medio de un trabajo colaborativo entre todos los y las profesionales de la enseñanza que nos rodean, compartiendo ideas, conocimientos, experiencias y, por qué no, incluso errores y dudas, a los cuales, cualquier persona está expuesto, pero que también es un hecho que nos hacen crecer y aprender.

Otro aspecto importante que favorece el cambio es esa capacidad de autocrítica que debemos tener con respecto a nuestra labor profesional. El hecho de saber que lo que hacemos no siempre es lo más adecuado, sino que es perfectible, modificable,

nos hace ser cada vez mejores, nos hace ser investigadores y no sólo técnicos o técnicas en educación. Un aspecto que prioritariamente debemos analizar de nuestra propia práctica es en qué momentos, con qué conductas, bajo qué circunstancias hemos propiciado, consciente o tal vez inconscientemente, la discriminación en el aula o fuera de ella; hemos excluido a alguien, pero una vez que logremos identificar esto se puede pasar a la reflexión para modificar esas acciones. La escuela perfecta no existe, tampoco el profesorado perfecto; lo que sí existe es la voluntad de querer hacer mejor las cosas, en colaboración con los demás, es decir, no se trata de cambiar por cambiar, sino de cambiar para mejorar.

Sin duda, en nosotros y nosotras, como profesionales de la educación, está la base del cambio para esa mejora, por algún lado debemos comenzar, y aunque en ocasiones creamos que todo se torna en nuestra contra, siempre hay una luz, una persona, una idea que hace que poco a poco las cosas cambien para bien, no sólo del alumnado, sino de la sociedad en general, ya que finalmente el acto de enseñar trae consigo, de manera directa, una forma de intervención en el entorno, la sociedad, el mundo (Freire, 2002).

Estamos en un momento histórico y social en donde la sed de democracia empapa los escenarios que nos rodean. Lo importante es no hacer del escenario escolar un lugar donde se impongan prejuicios, creencias personales, ya que esto nada tiene que ver con una verdadera democracia. Hagamos de la escuela, del aula, de la práctica educativa, un proceso para vivir en democracia. Partamos del

hecho de que el cambio es factible, pero no llega en automático; debemos trabajar cada uno y cada una para que se dé, confiando en que se puede hacer, creándonos expectativas y desafíos realizables.

No olvidemos que la educación inclusiva no está a favor de nadie en especial, de ningún grupo social en particular, está a favor de la diversidad, la que se materializa cuando teniendo enfrente a un alumnado diferente se valora como tal. De esta forma, eduquemos en la diversidad, con la diversidad. Generemos en el aula un lugar inclusivo, con todas las personas que merecen recibir educación de calidad, independientemente de su condición.

“Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación” Paulo Freire. @

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1997.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, Sao Paulo, Siglo XXI Editores, 2002, pp. 90-96.
- , *Pedagogía del oprimido*, Sao Paulo, Siglo XXI Editores, 2005.
- López Melero, Miguel, *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*, Málaga, Aljibe, 2004.
- Moriña, Anabel, *Teoría y práctica de la educación inclusiva*, Málaga, Aljibe, 2004.

La educación ambiental, el plomo y la salud de los niños

*Raúl Calixto Flores**
*Lucila Herrera Reyes***

rcalixto@upn.mx
her104@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En una sociedad donde se privilegia el consumo y la apariencia sobre el conocimiento y la toma de conciencia, los principales valores que se fomentan tienen implícitamente componentes económicos y explícitamente la finalidad de agrandar las desigualdades sociales, de privilegiar la imagen sobre la reflexión de su contenido.

No es justificable que en este momento mueran miles de niños por hambre, o que padezcan enfermedades por no tener acceso a una educación ambiental que les informe sobre los riesgos ambientales a la salud. En tanto que en otras sociedades es permisible, y en ocasiones es motivo de prestigio, el contar con cientos de pares de zapatos que se usan por única vez o el despilfarrar la energía con decenas de focos que iluminan las residencias vacías.

El presente escrito presenta un conjunto de reflexiones, derivadas de la revisión de varias investigaciones sobre los efectos del plomo en la salud de los niños y sobre el papel de la educación ambiental en favor del bienestar de los niños. Tiene el objetivo de analizar, en torno al problema de los efectos del plomo en la salud de los niños, el papel de la educación ambiental para generar alternativas de solución.

EFFECTOS DEL PLOMO EN LA SALUD DE LOS NIÑOS

Cualquier persona puede respirar el plomo por medio del polvo o humo producidos en ciertos lugares de trabajo o por comer, beber o fumar cerca de zonas contaminadas con plomo. Este

* Profesor UPN-Ajusco.

** Profesora egresada de la maestría en Desarrollo Educativo UPN-Ajusco.

elemento también puede ingerirse al tocar objetos que han sido contaminados con polvo de plomo.

Existen varias investigaciones realizadas en México para conocer los efectos del plomo en la sangre, entre otras, las de Palazuelos E., Hernández M., Romieu I., Cortés M., Ríos C., Muñoz I. (1992), Jiménez C., Romieu I., Palazuelos E., Muñoz I., Cortés M., Rivero E. y J. Catalán (1993), Romieu I., Palazuelos E., Meneses E., y Hernández Ávila M. (1992), Rothenberg S. J., Karchmer S., Schanaas L., Perroni E., Zea F., Fernández J. (1994) y Sanín Luz, Teresa González-Cossío, Isabelle Romieu y Mauricio Hernández-Ávila (1998).

En estos estudios se ha detectado que existen efectos tóxicos del plomo en muchos órganos, sistemas y procesos fisiológicos. La naturaleza de los efectos no sólo depende de la magnitud de la exposición, sino también de las características de las personas expuestas. Se ha encontrado que la neurotoxicidad del plomo es más crítica para el feto en desarrollo y el niño en crecimiento, que para las personas adultas.

El plomo es nocivo para la mayor parte de los sistemas del cuerpo e interfiere con el metabolismo y la función celular. A elevadas concentraciones, este metal produce efectos dañinos sobre los sistemas hematopoyético, hepático, renal, reproductivo y gastrointestinal (Silbergel y Landrigan, 1990).

Entre la población de alto riesgo a los productos tóxicos y carcinogénicos, se encuentran las mujeres en edad reproductiva y, en especial, los niños menores de 10 años, debido a la extrema susceptibilidad y vulnerabilidad de su organismo, de tal manera que sus características estructurales en esa etapa de vida son diferentes a las de un adulto (World Health Organization, 1986). La exposición a niveles bajos de plomo durante la niñez puede alterar el grado de secreción de la hormona de crecimiento, siendo el hueso el sitio primario de almacenamiento (Sanín, 1998). Esta alteración ocurre cuando existen deficiencias de calcio o nutrición poco favorable.

El riesgo en los niños es importante, ya que su organismo absorbe el plomo a través de la vía digestiva y respiratoria

Este artículo es una contribución más en las reflexiones sobre los problemas del medio ambiente. Se describe el problema de los efectos del plomo en la salud de los niños, presentando información de investigaciones realizadas en México y de los derechos de los niños para acceder a una vida más sana, así como alternativas de prevención que pueden ser trabajadas en la familia y en la escuela. Esta información puede ser utilizada por los maestros para concientizar a los niños de la importancia de la educación ambiental.

Palabras clave: educación ambiental, efectos del plomo, derechos del niño, alternativas



This article is another contribution to reflections on environmental problems. Based on research carried out in Mexico, the article describes the effects of lead on children's health, discusses children's rights to access a healthier life, and analyzes measures for preventing exposure to lead at home and at school. Such information can be used by teachers to make children aware of the importance of environmental education.

(James y Ziegler, 1978), manifestando sus efectos principalmente en el sistema nervioso central causando, por lo general, un daño neuroconductual (Grant 1989), reflejándose en una disminución en la atención, bajos puntajes en pruebas psicométrías y problemas de conducta como la hiperactividad (Bellinger 1986). Así mismo, se presentan efectos sobre la sensibilidad auditiva, el equilibrio y la habilidad motora (Bhattacharya 1988, Baghurts 1995).

Los especialistas en salud infantil saben que el plomo es una neurotoxina que puede causar una encefalopatía grave en los menores, con un índice de mortalidad elevada, y en el caso de los que sobreviven a una intoxicación por este metal, a menudo presentan secuelas neurológicas permanentes, así como un deterioro cognitivo y conductual (Thomas, 1988).

Existen diferentes fuentes de exposición al plomo en el aire, agua, alimentos, responsables de la carga de plomo en el cuerpo de los niños como, por ejemplo, los combustibles que contienen este metal (Lara Flores, 1989), el vidriado de la cerámica (Ruiz Sandoval, 1978) y las soldaduras de las latas de alimentos (Rothenberg, 1990).

Todas las fuentes de exposición ocasionan niveles significativos de plomo en la sangre (Calderón, 1996).

En diversos estudios se ha utilizado la medición del coeficiente intelectual (CI) (Muñoz, 1993), con la finalidad de probar el efecto del plomo en el desempeño neuroconductual. Estos resultados indican que los niños con altos niveles de plomo, presentan un desempeño pobre y un rendimiento escolar menor, con un desarrollo intelectual deficiente en comparación con los que presentan niveles bajos (Gulson, 1994; Schnaas, 1999).

El Departamento de Salud y Servicios Humanos (Sullivan, 1991) y la Academia Norteamericana de Pediatría (ANP) postularon que los niveles de plomo por arriba de 25 microgramos/decilitro eran inaceptables para los niños.

LOS DERECHOS HUMANOS Y LA SALUD DE LOS NIÑOS

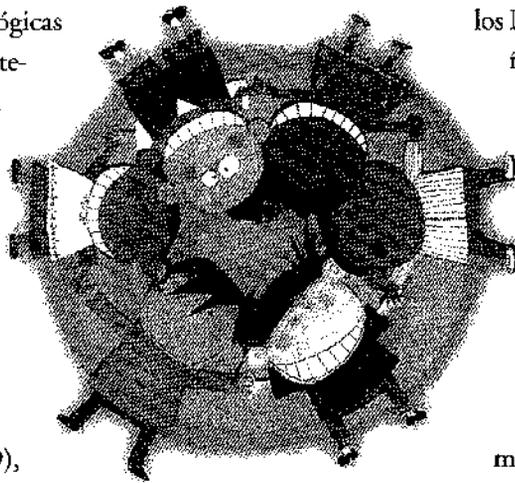
En la Declaración Universal de Derechos Humanos se afirma que "la libertad, la justicia y la paz en el mundo" se basan en el respeto de los derechos y la dignidad, incluyendo a los niños (CNDH, 1992).

Uno de los principios de la Declaración de los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, señala que el niño debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal.

El respeto y el derecho a la dignidad del niño para acceder a una vida más sana, a una mejor calidad de vida como un principio para una mejor convivencia social, donde pueda expresarse y relacionarse. El

niño tiene una necesidad de vivir en un ambiente limpio, de respirar aire menos contaminado y de apreciar la naturaleza.

Sin embargo, aunque toda la humanidad posee los privilegios fundamentales de su propia naturaleza y dignidad, sólo por el hecho de ser hombre, derechos que le son inherentes (Trovell y Serra, 1968). La UNESCO en 1974 adoptó la recomendación sobre Educación, la comprensión, cooperación, la paz internacional y la Educación de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, que reconoce los valores de respeto a la personalidad de los infantes orientados hacia una mejor calidad de vida en el hogar, en su ambiente y



en la educación y ya a finales de 1989 se emitió la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

La Convención sobre los Derechos del Niño en el Art. 24, proclama que los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel de salud y a servicios de tratamiento de las enfermedades.

Los Estados Partes asegurarán la plena aplicación de este derecho y, en particular, adoptarán medidas para combatir las enfermedades y la malnutrición en el marco de la atención primaria de la salud, mediante la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente (CNDH, *op. cit.*, p. 3).

Como consecuencia, las diversas actitudes perjudiciales para el ambiente, el desarrollo social, industrial y tecnología, llevan al hombre a enfrentarse a una crisis ambiental de naturaleza global, provocando un desequilibrio en su entorno que amenaza no sólo a las especies vivientes sino al género humano.

En el ámbito de la protección y conservación del medio, se ha priorizado el derecho a mejores condiciones ambientales, mejorando aspectos de higiene ambiental e industrial, así como la prevención, tratamiento y control de enfermedades. No obstante, hasta la fecha distintos investigadores han manifestado que las concentraciones bajas de plomo afectan al organismo de los seres humanos, principalmente en los menores, que pueden causar daños permanentes, incluyendo un

nivel de inteligencia reducido, dificultades educacionales y de concentración.

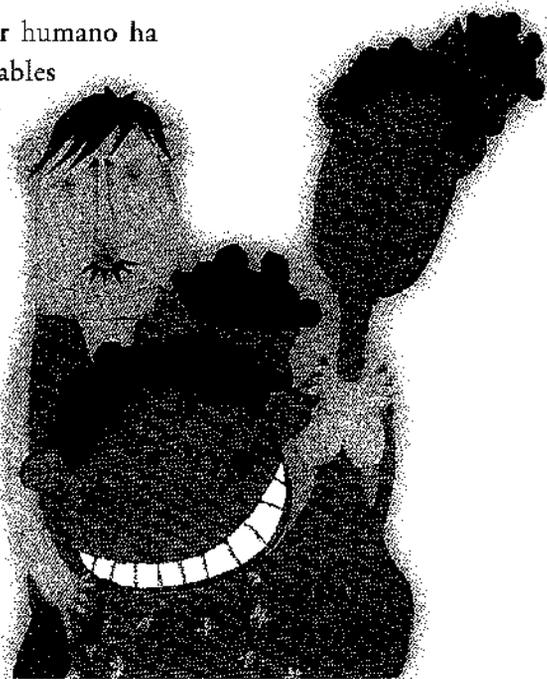
En cuanto a la información que deberían recibir los niños, se observa también que existe muy poca, y son ellos los que tienen acceso directo a materiales que tienen plomo como juguetes y lápices con pinturas decorativas, cuando en la convención sobre los Derechos de los Niños que firmó México se hace mención a:

Art. 17. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental.

ALTERNATIVAS

Desde tiempo atrás el ser humano ha ido generando innumerables problemas para su salud y su bienestar en la Tierra, sobre esta problemática ambiental se ha escrito mucho, pero no necesariamente se ven los avances, esta crisis ambiental surge como consecuencia de las formas de articulación entre la sociedad y la naturaleza que prevalecen en el mundo de hoy, y que básicamente son expresadas en modalidades de desarrollo, y que son

Las ilustraciones de las páginas 28 y 29 fueron tomadas del folleto "Convención sobre los Derechos de la Niñez", Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.



formas determinadas de organización social para utilizar la naturaleza, y por tanto, la tecnología para llevar a cabo esta utilización y explotación, con miras a un mejor "crecimiento económico", producto de un sistema capitalista.

La sociedad de consumo, además de aumentar considerablemente la producción de residuos, contribuye a la destrucción incesante del medio, por ejemplo, en cuanto a los residuos sólidos, los tiraderos a cielo abierto contribuyen a elevar los niveles actuales de contaminación, ya que éstos, al descomponerse, generan gases inflamables, al igual que la reproducción de insectos y animales nocivos para la salud, además son altamente contaminantes de los mantos acuíferos por el proceso de lixiviación.¹

Si bien durante los últimos años se han establecido medidas destinadas a disminuir las concentraciones ambientales de plomo, apenas ha comenzado a llevarse a cabo la medición de las fuentes endógenas potenciales de contaminación (por la liberación de plomo almacenado en el tejido óseo), especialmente en las mujeres, así como de sus consecuencias funcionales.

La educación ambiental es una alternativa factible para reconocer el derecho de los niños a la salud y a un ambiente limpio.

¹ La lixiviación puede definirse como el proceso por el cual los líquidos al percolarse por las capas de suelo u otro material sólido permeable, van disolviéndolo en su totalidad o algunos de sus componentes. Los lixiviados, por lo general, contienen gran cantidad de compuestos orgánicos e inorgánicos, así como microorganismos, que al penetrar en el subsuelo, en muchas ocasiones causan graves problemas de contaminación en los mantos freáticos y acuíferos. Para tener mayor información, se puede consultar a López de J. R. (1990), *El impacto de los desechos sólidos sobre el medio*, Ciencias 20, UNAM, pp. 37-41.

Hablar de un ambiente limpio significa crear condiciones sociales, económicas y físicas que favorezcan un desarrollo armónico de la vida (Uribe, 2000). No sólo se trata de la protección de los recursos naturales, sino del mejoramiento en cuanto a la calidad de vida.

Todos los seres humanos tenemos derecho a la información tal como se menciona en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Art. 19. Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

En el caso de los efectos que causa el plomo, este derecho a la información no está haciéndose vigente, ya que existe poca divulgación por parte de las autoridades en cuanto a lo que provoca el uso de los diferentes materiales que contienen plomo.

En México existen medidas diseñadas para reducir la exposición a plomo, las normas vigentes contemplan la regulación de los niveles máximos permisibles de plomo en agua, descargas de aguas residuales, residuos peligrosos, alimentos, bebidas, medicamentos y cosméticos. Así mismo, la reducción de los contenidos de plomo en gasolinas se inició en los años 80. En 1991, se estableció un convenio con las industrias fabricantes de envases metálicos, pinturas y pigmentos, así como con los representantes de artesanos para promover, en el corto y mediano plazo, la reducción o eliminación del uso de plomo en productos de consumo.

En noviembre de 1993, se sometieron a consulta pública las normas concernientes al contenido de plomo, las cuales ahora están vigentes:

- Cierre de envases metálicos destinados a contener alimentos y bebidas.
- Etiquetado de los envases de pintura, tintas barnices, lacas y esmaltes.
- Especificaciones analíticas para la determinación de cromato y cromomolibdato de plomo y las extracciones ácidas o líquidas de las capas de pintura seca o líquida de plomo soluble.
- Métodos de prueba y límites de plomo y cadmio en artículos de cerámica vidriada a alta y baja temperatura de cocción.
- Criterio para evaluar la calidad del aire en cuanto al contenido de plomo.

A pesar del reconocido esfuerzo que se ha realizado a favor de la elaboración, actualización y aplicación de la normatividad en relación con la exposición del plomo en México, aún existen limitaciones que redundan sin duda en el impacto que dichas normas pueden tener a nivel poblacional.

El conocimiento de las anteriores normas es sin duda sólo accesible a algunos círculos de investigadores interesados en el tema, mientras que para la población en general es insuficiente la información que se trasmite cuando la presencia del plomo puede estar en objetos tan cotidianos como los juguetes, materiales escolares y en el hogar.

También es poco conocido que el cumplimiento de dichas normas es un reto, ya que no se cuenta con la infraestructura, la



capacidad técnica y operativa adecuadas para la verificación de los diversos lineamientos contenidos en las normas, es decir, se requiere de laboratorios debidamente certificados, los cuales son insuficientes en nuestro país.

Los mexicanos están cada vez más conscientes de que les asiste el derecho a la información ambiental; sin embargo, su capacidad para ejercitar este derecho y hacer uso efectivo de la información es todavía limitada.

Las organizaciones no gubernamentales ambientales mexicanas desempeñan un papel importante apoyando el desarrollo de esta capacidad, puesto que muchas de ellas ya están realizando esfuerzos para poner a disposición de la población información sobre las sustancias que son perjudiciales para la salud, aunque la mayoría tiene poca experiencia en el área (Comisión para la Cooperación Ambiental de América del Norte, 2000).

CONCLUSIONES

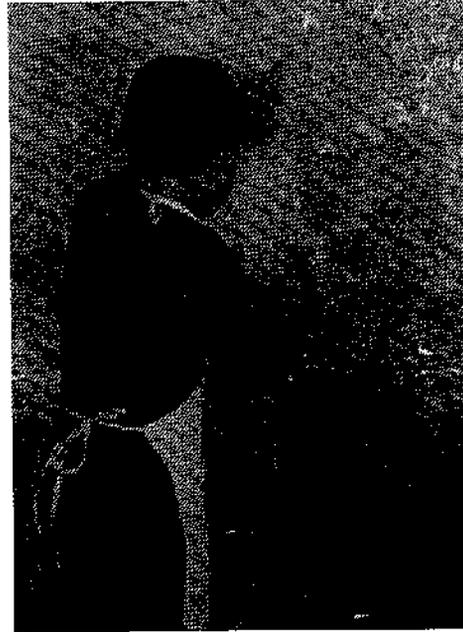
La exposición infantil al plomo continúa siendo un problema de salud pública, si bien no se trata de una enfermedad propia de algunos sectores sociales, ni es el resultado de prácticas de crianza erróneas; el problema del plomo se ha reducido, pero esto no quiere decir que haya quedado resuelto, muy a pesar de las leyes que prohíben su uso en gasolinas y pinturas, los riesgos de exposición persisten, los problemas causados por este metal en la salud no se han comprendido totalmente, de tal manera que una solución fácil es imposible.

Es necesario redoblar esfuerzos en conjunto con el gobierno, las instituciones de salud pública, protección ambiental y en general de toda la comunidad, que esté debidamente informada acerca de los efectos del plomo que pueden ser prevenibles; los médicos, los maestros y los padres de familia son una vía importante, mediante la cual el acceso a una información pertinente induzca a evitar riesgos en la salud de la población más vulnerable como son los niños.

El brindar información a los padres acerca de las fuentes nutricionales de calcio, zinc, es importante para todos los menores, pero en particular para aquellos que presentan niveles de plomo en sangre de 10 $\mu\text{g}/\text{dl}$ o más.

Es importante dirigir a los padres a tomar medidas de prevención, cuya finalidad sea la no exposición de sus hijos al plomo:

- Eliminación de pintura con plomo.
- Controlar el polvo y las partículas de pintura (marcos en puertas y ventanas, escaleras, barandal, cercas, etcétera).
- El riesgo que implica el hábito de los niños de llevarse la mano a la boca.
- Evitar que los niños ingieran polvo o sustancias extrañas que hayan estado en el suelo como pintura descascarada.
- Evitar que muerdan superficies pintadas.



- Mantener libre de polvo las áreas donde juegan los niños.
- Limpiar periódicamente chupones, botellas y juguetes.
- Lavarse las manos frecuentemente y, sobre todo, antes de probar alimentos y a la hora de dormir.
- Evitar el uso directo del agua de la llave en la preparación de leche de fórmula.
- Al usar agua para beber o cocinar es necesario dejar correr el agua por lo menos un minuto, de preferencia el agua fría.
- No utilizar remedios para la indigestión (empacho) como el azarcón y greta, por la cantidad de plomo que contienen.
- Consumir alimentos nutritivos con calcio, como la leche, el queso; y ricos en hierro como la carne y los vegetales verdes. (Esto reduce la cantidad de plomo que su cuerpo puede absorber.)
- No almacenar comida en utensilios de cerámica o vajillas de barro, principalmente si los alimentos son ácidos.
- No llevar al hogar la ropa de trabajo si ésta también ha estado expuesta al plomo.

En el caso de los trabajadores expuestos al plomo y de acuerdo con su área ocupacional, se les debe facilitar la información detallada y suficiente que les permita prevenir riesgos en la salud y de su familia sobre:

- Riesgos para la salud derivados del trabajo con plomo, incluyendo los riesgos potenciales para el feto y para el lactante.
- Información relativa a las concentraciones límites y a las normas para la evaluación y control ambiental.
- Las medidas higiénico-preventivas a adoptar por los trabajadores.
- Los peligros de acuerdo con los hábitos del trabajador como el fumar, ingestión de bebidas alcohólicas.
- La prohibición del consumo de alimentos en el centro de trabajo.
- Uso obligatorio (en su caso) de ropa de trabajo y medios de protección personal.

En cualquier ámbito de trabajo se requiere ejercer el derecho a la información como una medida preventiva en el campo laboral.

Este derecho es factible a través de la educación ambiental, es preciso planear y desarrollar programas informativos y de capacitación para los trabajadores, donde puedan advertir los riesgos específicos y que están asociados con su trabajo, difundiendo las medidas de prevención y control de riesgos.

Sin embargo, no sólo se puede prevenir en el área laboral o doméstica con los padres de familia, existe una vía importante de aprendizaje y sensibilización donde los niños pueden conocer más acerca de los problemas de tipo ambiental que dañan su salud, ésta vía puede ser muy eficaz cuando el maestro adopta la responsabilidad de impartir un conocimiento donde no sólo sea transmisor de información, sino de manera práctica y directa pueda ir elaborando modelos del ambiente, donde los receptores (los niños) no

sólo tengan que repetir y memorizar conceptos, sino construir desde una perspectiva compleja: su desarrollo general como individuo perteneciente a una sociedad.

La educación ambiental como parte fundamental de acciones a implementar, a partir de la concientización de la problemática socio-ambiental, no sólo nos invita a reflexionar, sino a actuar como organismos capaces de construir valores y sentimientos que favorezcan el ambiente; no sólo en la educación formal, donde los niños reciben impresiones y sensaciones y que, procesándolos, los lleva a construir su experiencia personal, ligados al ambiente inmediato que los rodea como la escuela y su hogar; de tal manera que los conceptos básicos sobre el ambiente se adquieran junto con las demás áreas y, así, puedan facilitar su interrelación, mediante una comunicación objetiva entre maestro y alumno, en donde el docente debe estar familiarizado con el tema en cuestión.

El resto de la población de los diferentes sectores de la sociedad tienen el derecho también a recibir información, por medio de la educación ambiental no formal e informal, de divulgar de forma sencilla conceptos básicos de cómo prevenir los riesgos en materia de salud acerca de la intoxicación por plomo, que les permita contribuir a cambios de conducta a través de mensajes de los principales medios de comunicación, mensajes que relacionen la prevención a través de su vida cotidiana, actos culturales y actividades distintas, que logren e influyan en las actuaciones personales sensibilizando y creando conciencia.

Resulta fundamental que los maestros estén informados acerca de la problemática ambiental y los riesgos que se generan en materia de salud, que se divulgue ampliamente cuáles son los efectos y hacer públicos los niveles de plomo registrados y que accedan como un derecho para la prevención y el bienestar de la sociedad de vivir una vida sana y libre de contaminantes que dañan y deterioran la calidad de vida. @

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, M., "Blood lead level and neurobehavioral development among children living in Mexico City", *Arch Environ Health*, 48 (3): 132-139, 1993.
- Baghurts, A., J. Mc Michael y T. Shilu, "Exposure to environmental lead and visual-motor integration at age 7 years: The Port Pirie Study", *Epidemiology* 6: 104-109, 1995.
- Bellinger, D., LeViron *et al.*, "Correlates of low-level lead exposure in urban children at years of age", *Pediatrics* 77 (6): 826-833, 1986.
- Bhattacharya, A., R. Shukla y K. Bornschein, "Postural disequilibrium quantification in children with chronic lead exposure: a pilot study", *Neurotoxicology* 3:327-340, 1988.
- Calderón-Salinas, J. V., B. Valadez-Anaya, Charles Mazuñiga y A. Albores-Medina, "Lead exposure in a population of Mexican Children", *Hum. Exp. Toxicol.* 15:305-311, 1996.
- Grant, L. D., y J. M. Davis, "Effects of low-level lead exposure on pediatric neurobehavioral development: Current findings and future directions", en: Smith M. A., L. D. Grant y A. I. Sors, *Lead Exposure and Child development. An international assessment*, United Kingdom: Published for the commission of the European Communities and the US Environmental Protection Agency by Klumer Academia Publisher, 49-115, 1989.
- Gulson, B., J. Davis, K. Mizon, M. Kotsch, A. Law y D. Howarth, "Lead bioavailability in the environment of children: Blood leads levels in children can be elevated in a mining community", *Arch Environ Health*, 49(5): 326-331, 1994.
- Hernández, M. y E. Palazuelos, "Intoxicación por plomo en México: prevención y control", Cuernavaca, Morelos, Instituto Nacional de Salud Pública, *Perspectivas en salud pública* núm. 21, 21-61, 1995.
- Hernández-Ávila, M., "El plomo: un problema de salud pública en México", en Hernández-Ávila M. y E. Palazuelos-Rendón, ed. "Intoxicación por plomo en México: prevención y control", Cuernavaca, Mor., Instituto Nacional de Salud Pública, *Perspectivas en Salud Pública* Núm. 21, 13-24, 1995.
- James, A. C., "Lung deposition of sub-micron aerosols calculated as a function of age and breathing rate", en: *National Radiological Protection Board*, 1978.
- Jiménez, C., I. Romieu, E. Palazuelos, I. Muñoz, M. Cortés, A. Rivero y J. Catalán, "Factores de exposición ambiental y concentraciones de plomo en sangre en niños de la Ciudad de México", *Salud Pública de México*, Vol. 35, Núm. 6, 1993.
- Jiménez-Gutierrez, C., I. Romieu, A. L. Ramírez-Sánchez, E. Palazuelos-Rendón e I. Muñoz-Quiles, "Exposición a plomo en niños de 6 a 12 años de edad", *Salud Pública Mexicana*, 41 supl. 2:572-581, 1999
- Landrigan, P. J., "Current issues in the epidemiology and toxicology of occupational exposure to lead", *Environ Health Perspect*, 89: 61-66, 1990.
- Lara Flores, E., J. Alagón-Cano, J. L. Bobadilla, B. Hernández-Prado y A. Ciscomani-Begoña, "Factores asociados a los niveles de plomo en sangre en residentes de la Ciudad de México", *Salud Pública Mex.* 31 (5): 626-633, 1989.
- Muñoz, I., I. Romieu, E. Palazuelos, T. Mancilla-Sánchez, F. Meneses, H. L. Hernández-Needleman, A. Leviton y D. Bellinger, *Lead-associated intellectual deficit (letter)*. N. England, J. Med. 306:367, 1982.
- Palazuelos, E., M. Hernández, I. Romieu, M. Cortés, C. Ríos e I. Muñoz, "La contaminación por plomo en México", en: Restrepo L., *La contaminación atmosférica en México. Sus causas y efectos en la salud*, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 23-27, 1992.
- Romieu, I., E. Palazuelos, F. Meneses y M. Hernández-Ávila, "Vehicular traffic as determinant of children blood lead levels: a pilot study in México City", *Arch Environ Health*, 47: 246-249, 1992.
- Rothenberg, S. J., G. Y. Pérez, H. E. Perroni, A. L. Schnaas, O. S. Casino, L. D. Suro *et al.*, "Fuentes de plomo en embarazadas de la cuenca de México", *Salud Pública, México*, 32(6): 632-643, 1990.

- Rothenberg, S. J., L. Schnaas, E. Perroni, R. M. Hernández y S. Karchmer, "Secular trend in blood lead levels in a cohort of México City children", *Arch Environ Health*, 53 (3): 231-235, 1998.
- Ruiz Sandoval, G., "Envenenamiento lento por plomo en los habitantes de Oaxaca", *Gac. Med.*, México, 13 (393-403), 1978.
- Schnaas, L., S. J. Rothenberg, E. Perroni, R. M. Hernández y C. Hernández Martínez, "Relación entre la exposición prenatal y postnatal al plomo y el desarrollo intelectual del niño a los 42 meses de edad", *Perinatal Reprod Hum.*, 13(3): 214-220, 1999.
- Sanín, L. H., T. González-Cossio *et al.*, "Acumulación de plomo en hueso y sus efectos a la salud", *Salud Pública Mexicana*, 40: 359-368, 1998.
- Sanz, P., S., Nogue y J. Corbella, "Alteración hematológica en una intoxicación crónica por plomo", *An Med Int.*, 4:475-6, 1987.
- Sartori, Giovanni, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid, 2001.
- Silberge, E. K. "Implications of new data on lead toxicity for managing and preventing exposure", *Environ Health Perspect.* 89: 49-59, 1990.
- Sullivan, L., "Speech by Secretary of us Dept of Health and Human Services on lead poisoning", presented at Its *Annual Conference of childhood Lead Poisoning*, Washington D.C, 1991.
- Thomas, H. y Michel Hersen Ollendick, *Patología Infantil*, México, Martínez Roca. Libros universitarios y profesionales, 1988.
- Trovel y Serra, Antonio, *Los derechos humanos*, Madrid, Editorial Tecnos. 1968.
- Uribe, M., "Educación ambiental en el marco de la educación en los valores de la paz y los derechos humanos", en: *Escuela y Ambiente: por una educación ambiental*, Raúl Calixto Flores (coord.), México, UPN, 2000.
- Ziegler E., B. Edwards *et al.*, "Absorption and retention of lead by infants", *Pediatric Research*, 12: 29-34 1978.

DOCUMENTOS

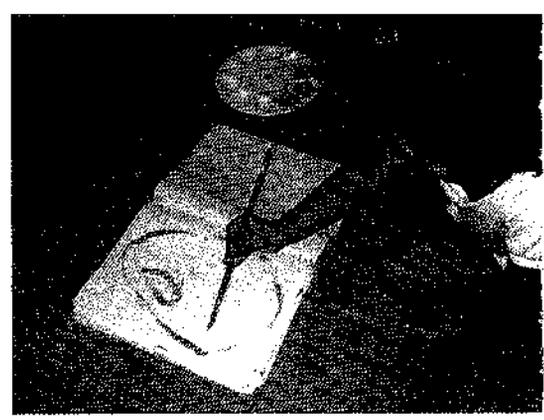
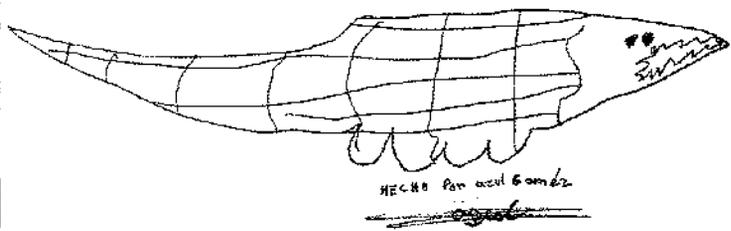
- American Academy of Pediatrics, "Committees on environmental hazards an accidental and poison prevention", Statement on childhood lead poisoning Pediatrics, 79: 457-464, 1987.
- Comisión para la Cooperación Ambiental de América del Norte, "Salud infantil y medio ambiente en América del Norte", http://www.cec.org/programs_projects/pollutions_health/342/index, 2000.
- CNDH, *Convención sobre los derechos del niño*, México, 1992.
- World Boreal of Metal Statistics, en: *Evaluación y riesgo por la exposición a plomo*, Díaz Barriga Fernando, Unidad de toxicología ambiental, Facultad de Medicina, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Corey Orellana Germán, Centro Panamericano de ingeniería sanitaria y ciencias del ambiente. (CEPIS/OPS), Perú, 1999 <http://www.cepis.org.pe/eswww/fulltext/epidemioplomo/seccion1.html> (01-01-2002), 1990.
- World Health Organization, "Infant and young child", en: World Health Organization. Environmental Health, Criteria 59, *Principles for evaluating health risk from chemicals during infancy and early childhood: The need for a special approach*, Finlandia, 15-25, 1986.

La leyenda de los cocodrilo

He de OF DANIEL



hace mucho tiempo vivo un señor que se dedicaba
 a la casa del cocodrilo una vez llegó a casar uno diferente
 a los demás porque al momento de casarse es se retorció
 sin parar le salio
 espuma por la boca. En otro punto de la
 ciudad una niña que iba al molino de
 nixtamal se retorció y le salio espuma
 por la boca sus familiares la llevaron a un
 curandero de la region y este señor que algun
 en algun lugar tenia preso algun
 animal que le llamaban Xquenda que deviera
 ir donde tenian preso al animal
 para que lo soltaran para que la niña no
 muriera pero llegaron demasiado tarde
 el animal llavó murietay
 por lo tanto la niña tambien

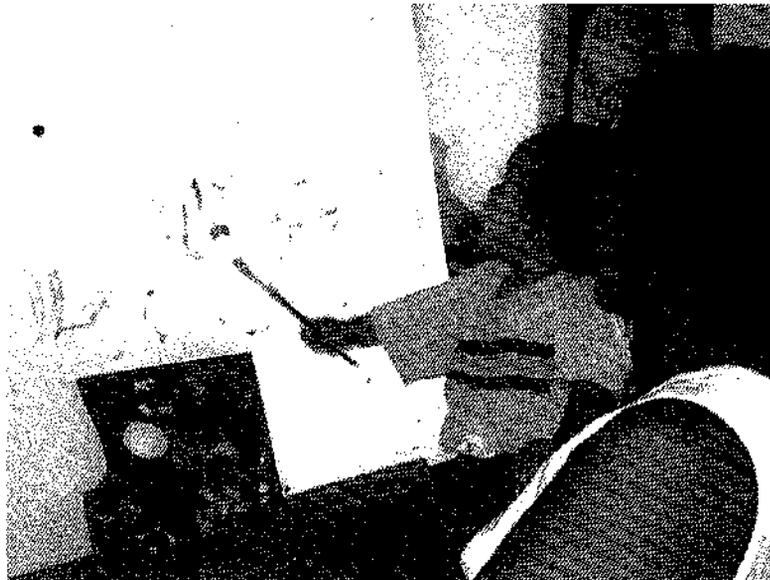


¡Escribir en su cuaderno la historia.

Preguntar a su abuelito, Papa, tío o tía que les cuente una historia de Juchitán.

La batalla de 3 de septiembre inicia cuando los franceses llegaron a Juchitán y quisieron apoderarse de ella pero los juchitecos no quisieron y los enfrentaron con sus piedras, palo y machetes hasta que los corrieron y se apoderaron de un rancho de los franceses y se cuenta que establecieron en el monte afuera de Juchitán al que después convirtieron en la ciudad de Espinal.

Nancy del Carmen



Eros y participación estudiantil¹

Miguel Escobar Guerrero²

A diez años de la muerte de Paulo Freire

Lovió toda la noche, mis pensamientos durmieron navegando en la humedad de un deseo erótico de democracia. Llegaron vientos huracanados que arrastraron mis fantasías hacia el deseo democrático de tánatos hecho poder. Recuerdo haber navegado por un firmamento oscuro, trataba de encontrar aquel faro capaz de despertar y de hacer soñar a quienes, en el salón de clases, desean un espacio que encienda la llama de un conocimiento como lucha, la flama de un conocimiento como seducción del acto pensar y de amar. Mis pensamientos perseguían aquel faro presto a iluminar nuestras prácticas educativas, dispuesto a señalar el camino que lleva a *pronunciar* el mundo, nuestro mundo, arropado en el sueño de una sociedad que se reinvente de abajo hacia arriba.

He despertado con la luz del día, al mismo tiempo que despertó la ciudad de México, entorno de mis utopías. Me dispongo a escribir parte de mi diario de navegación, parte de mi recorrido por el mundo educativo, parte de mi deseo de seguir reinventando la propuesta frieriana en el salón de clases; preparo café y me acerco a la ventana, suspiro al darme cuenta que me acompaña un hermoso día. La humedad de la lluvia ha vencido, como amante seductora, a la contaminación cotidiana de esta ciudad; con fuerza sopla el viento y me dejó llevar por él, le entrego mis pensamientos para encontrar en su brisa la entrada al tema de Eros y participación estudiantil.

¹ Una versión preliminar de este trabajo, con el nombre de Eros y democracia, fue presentada en el Foro Social Ibérico por la Educación, Córdoba, España.

² Profesor de tiempo completo en el colegio de Pedagogía y en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

El viento es fuerte y travieso, juega con las hojas de los árboles con la misma intensidad que lo hace con los pétalos de las flores; veo como las inmundicias de la ciudad se revuelcan; sigo el baile del viento hasta alcanzar su juego con los pétalos de las bellas muchachas que caminan con la prisa que impone esta ciudad, no sin dejar de mostrar sus mejores recursos de otoño, no sin anunciar que debe levantarse el velo al erotismo de una sociedad acostumbrada a soñar poco. Me viene a la memoria un recuerdo de hace más de una década, la visita en la ciudad de México *don Durito*, de la Lacandona, vino para dejarnos el regalo del cristal \leftrightarrow espejo³ para que pudiéramos mirar mejor nuestras luchas. *Don Durito* es aquel escarabajo creado por el *sub Marcos* y del cual se quejaba José Saramago por no haber tenido la lucidez, antes que el *sub*, de crear tal personaje, teniendo que contentarse con su maravilloso *Ensayo sobre la lucidez*. En las últimas páginas de ese libro, Saramago escribió una afirmación espeluznante en boca del comisario de policía, quien tiene como chivo expiatorio a la mujer del oftalmólogo que conservó la vista en la epidemia de la luz blanca, en la historia de *Ensayo sobre la ceguera*: “[...] su gran crimen, dice el comisario, fue no haberse quedado ciega cuando todos éramos ciegos”.

En l@s políticos, la concepción de participación está basada en el principio de *mandar mandando* y tal parece que enloquecieron de ceguera, perdiendo el principio de realidad, viven en una realidad inventada por ell@s mism@s. No les interesa ver la realidad social, caracterizada fundamentalmente por condiciones cada vez más alarmantes de miseria y abandono tanto en el llamado primer mundo como en el resto del planeta, como pudimos cons-

³ “Se despidió Durito con un regalo [...] le da el mejor de sus regalos: un espejo irrompible y eterno [...] Estarás siempre del otro lado del cristal?”, le pregunté y se preguntó Durito. “¿Estarás siempre del lado de allá de mi acá y yo siempre estaré del lado de acá de tu allá?”

“Para cristal te quiero Espejo nunca”, dice el *sub* citando un poema de Pedro Salinas en Miguel Escobar G. “La flor de la palabra (Carta al viejo Antonio)”, *Diálogos*, Año V, Vol. 23-24, diciembre 2000, pp. 20-24.

La pedagogía erótica nació cuando mataron a un estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el contexto de una investigación sobre la lectura de la realidad en el aula. Inicé hace 28 años en el Colegio de Pedagogía. Esta propuesta es una invitación a seducir a l@s estudiantes y l@as docentes con el conocimiento entendido como lucha, diciendo no a la crueldad que se ha hecho poder, no a la ética perversa de la globalización, no a la eliminación fratricida y, sí a la seducción, a los sueños, a la utopía, a la construcción de un mundo que se reinvente de abajo hacia arriba.

Palabras clave: pronunciar el mundo, seducción, crueldad, pulsión de vida vs. pulsión de muerte, eros y participación estudiantil, mandar obedeciendo, pedagogía erótica.



Erotic pedagogy was born when a student was killed in UNAM's school of philosophy and letters, within a context of research on the reading of reality in the classroom. I started at the school of pedagogy twenty-eight years ago. This proposal is an invitation to seduce female students and teachers with knowledge understood as struggle, by saying “no” to the cruelty that has come into power, “no” to the perverse ethic of globalization, “no” to civil war, and “yes” to seduction, dreams, utopia, and the construction of a world that is reinvented from the bottom up.

tatarlo penosamente con el huracán *Katrina* en Estados Unidos. Pero quienes ostentan el poder económico, militar y político, sólo les interesa ver la realidad social construida en las cifras macroeconómicas como una realidad virtual y que muchos dividendos les aporta. Por ello, el crimen que más se puede castigar políticamente es el de ver, el de desocular, quitar el velo a las cifras macroeconómicas que ell@s nos presentan tramposamente. Sin embargo, gran parte de la sociedad —con la honrosa excepción de algunos pueblos que hoy dicen *¡Ya basta!*— también sufre de ceguera y ni ha querido ni ha podido “ver” su realidad de despojo, agresión y pobreza, para obligar a sus gobernantes a *mandar obedeciendo*. Tal vez por ello el salón de clase está atrapado también en este tipo de ceguera, siendo un espacio fundamentalmente antidemocrático: el profesor está para enseñar y l@s estudiantes para aprender, las decisiones las toman l@s docentes y tienen el poder para *mandar mandando*.

El salón de clases es, casi siempre, un espacio para la transmisión de conocimientos fríos, estáticos, dogmáticos, apolíticos, sin que exista una relación entre transmisión y creación de conocimiento. L@s docentes son l@s únicos sujetos en el acto educativo y fácilmente imponen su ceguera antidemocrática, con grandes espacios para la agresión autoritaria, castradora de cualquier acto de rebeldía: l@s estudiantes están obligad@s a inhibir y castrar cualquier deseo erótico de seducción hacia el conocimiento concebido como lucha, a desbaratar cualquier deseo de utopía, a aceptar la imposición de la contra utopía que silencia el aula bajo las ordenes de la autoridad autoritaria.

LA OTRA OTRA CAMPAÑA⁴

Sin embargo, y no obstante tanta ceguera, pétalos y basura, vida y muerte, Eros y Tánatos, en la República Mexicana como en el aula, velan también una rebeldía que construye en silencio la *otra campaña*, diferente a las tradicionales campañas políticas de casi todos los países del mundo. Aquí en México, cada sexenio, con mensajes publicitarios cada vez mejor diseñados para domesticar la conciencia, se renueva a la sociedad las falsas ilusiones, se les alienta y repite constantemente que ahora sí se cumplirán las promesas siempre anunciadas y siempre pospuestas. La intención y el resultado de tales campañas es el mismo de siempre: tergiversar la lectura de la realidad, atacando el aparato de pensar de la sociedad, para inmovilizarla con el deseo de impedir que emerja el sujeto social, aquel sujeto capaz de imponer su lucidez, de dejar sonar el despertador de su historia. Aquí en México se impuso un presidente gracias a la mentira, la agresión y el fraude, tratando de obligar a la sociedad que se organiza, a callar bajo el manto de la represión, la violación, la crueldad sin límites.

⁴ El EZLN tomó la decisión de recorrer toda la República Mexicana con la finalidad de ir al otr@, escucharlo e invitarlo a decir su palabra desde una propuesta de izquierda que luche contra la explotación capitalista; su intención es el compartir las tantas luchas multicolores que alumbran el camino hacia la construcción de un mundo que se reinvente de abajo hacia arriba, como lo proponía Paulo Freire. Al inicio de *la otra campaña*, el *sub*, ahora como *delegado Zero* dijo: “Nosotros pensamos, los compañeros de *la otra campaña*, de la que somos parte los del EZLN, que nada nos van a dar. Nada que no conquistemos por nuestro propio esfuerzo, con nuestro esfuerzo organizativo para transformar las cosas”. Herman Bellinghausen. “Palenque son ruinas; los mayas aún vivimos: Marcos”, *La jornada* (Diario), México, 4 de enero de 2006, p 13.

El poder radica en infligir dolor y humillación. El poder está en la facultad de hacer pedazos los espíritus [...] ¿Empiezas a ver qué clase de mundo estamos creando? [...] Un mundo de miedo, de ración y de tormento, un mundo de pisotear y ser pisoteado, un mundo que se hará cada vez más despiadado [...].⁵

La *otra campaña* a la que invitó el EZLN, tuvo la finalidad de ir al encuentro de la sociedad para escucharla, para pensar *con ella y desde* su práctica social las distintas formas en que puede organizarse una práctica política conjunta para obligar a los gobernantes a *mandar obedeciendo*. La *otra campaña* tiene un fondo freiriano que se ha traducido en el concepto de empoderamiento (*empowerment* en inglés), o sea dar y compartir la voz y el poder con quienes no lo tienen, organizándose para *pronunciar* el mundo, transformándolo no sin dejar de compartir las tantas luchas multicolores que alumbran el camino hacia la construcción de un mundo en donde quepan todos los mundos que somos, rompiendo la línea que separa lo posible del hoy de lo imposible del mañana, como lo proponía Paulo Freire. Permítanme ustedes, entonces, vestir estas luchas con algunos versos del poeta brasileño Lêdo Ivo.

Soneto de la nieve

Cuando te amo, pienso siempre en la nieve,
una nieve blanca como el esperma.
Pienso siempre en la nieve cuando te poseo,
en la nieve blanca que cae entre los álamos.
[...]

Y la nieve cae en mí y cae en la desolada

noche oscura del alma, la nieve del silencio,
la inmaculada y frígida albura de la nada.

Incluso cuando solitario

Preparé una fogata en el bosque
para calentar a los que lejos de mí
están sintiendo frío.
[...]

Y fluido como el agua y duro como las rocas
estoy siempre donde está el dolor del mundo.

Incluso cuando solitario camino entre los hombres.

¿Cómo juntar la seducción del deseo hacia quien nos hace soñar, con el compromiso con el otro y la otra —el y la herman@—, disponiéndonos a alumbrar una fogata, en donde la nieve del erotismo no se derrita sino que, por el contrario, fluya penetrándonos de seducción erótica⁶ para hacernos sentir el dolor del mundo, ayudándonos a encontrar la forma de deshacernos de la seducción de la crueldad, del gozo que algunos seres humanos sienten con el exterminio y la agresión al otro, a la otra? ¿Cómo lograr que Eros se imponga contra Tánatos y nos permita prepararnos para la transformación de un mundo castigado por la crueldad de una conducta psicopática?⁷

⁶ "El erotismo encuentra su exhibición, su fuente y sus recursos, su primordial sustancia y su mirada dominante, confesada o secreta, en la sexualidad [...] En todos estos dominios, constitutivos del ser mismo del hombre, el erotismo trata y pone en escena, bajo múltiples formas y transformaciones, los objetos irrecusables como son el cuerpo, percibido como una realidad unitaria y global, los órganos, examinados en sus límites, funciones y roles distintivos, la libido energía sexual que irriga la totalidad del campo humano y, el deseo, conformando según un consenso casi universal, como la fuente esencial de las actividades humanas. Estos cuatro factores —cuerpo, órganos, libido y deseo— tejen entre ellos lazos íntimos, de variable geometría que compone la textura misma del erotismo." Roger Dadoun, *L'érotisme*. París, Presses Universitaires de France, 2003, p. 7.

⁷ El psicoanálisis permite definir la conducta psicopática por su actuar agresivo, ya que en su objetivo conlleva el daño hacia el otro. El individuo que la manifiesta no tiene la capacidad para soportar la frustración que le produce el no apoderarse de los objetos de su alrededor, decidiendo tomarlos por la fuerza y apropiarse de ellos indebidamente. Este individuo genera un daño social y/o individual porque siempre existirá una víctima despojada o dañada con su actitud.

⁵ Georges Orwell, *1984*, Barcelona, 1999, p. 261.

PEDAGOGÍA ERÓTICA Y SALÓN DE CLASES

En el contexto de lo narrado anteriormente, surgió la *Pedagogía erótica*, fruto de un trabajo continuo con las y los educand@s, utilizando la *metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría*.⁸ Esta metodología, inspirada en Paulo Freire, es una alternativa educativa construida como fruto de un trabajo de más de veinte años en el espacio del aula y tiene como base empírica de análisis la Representación Actuada de una Problemática, denominada RAP. En los últimos años son varios los temas que se han trabajado en cada RAP, por ejemplo, nos hemos centrado en el análisis tanto de la desconexión entre el texto y el contexto como en analizar la relación entre Eros y Tánatos. Actualmente estamos estudiando el silencio de la palabra \leftrightarrow acción en el aula. En síntesis, se puede decir que la metodología propuesta parte de la filmación de cada RAP y su análisis se hace teniendo como referencia conceptos elaborados a partir de la perspectiva freireana, el EZLN, el psicoanálisis social y mi propia práctica.⁹

La *Pedagogía erótica* nació así como una propuesta para intentar contener a Tánatos, el cual se nutre en la relación educativa antidemocrática. Esta *Pedagogía erótica* es una propuesta para recrear el conocimiento como un acto de seducción, de lucha y de utopía, es una propuesta para acompañar la transmisión de saberes con la construcción del conocimiento, es una propuesta que busca seducir a l@s educand@s con el amor al conocimiento, junto con el amor así mismos.

Pedagogía erótica

Muerte del acto pedagógico
como refugio de Tánatos

⁸ Véase de Miguel Escobar G. *Globalización y utopía*. México, FFL-UNAM, 2001. Prólogo de Paulo Freire, (en colaboración con Hilda Varela Barraza); *Pensar la práctica para transformarla. Freire y la formación de educadores adultos*. Xátiva, L'ULLL Edicions, 2001; *Eros en el aula. Diálogos con YMAR*. Valencia, Ediciones La burbuja, 2005.

⁹ Este proceso también ha estado acompañado del análisis del cine (de películas) en el aula.

deshojando la vida en el aula,
como negación del acto de amor,
como silencio de la palabra
y germen para la apatía.

No a Tánatos como camino,
soborno del conocimiento.

No a seguir lapidando
sueños y
encarcelando la utopía.
Traigamos la seducción de Eros
al acto pedagógico,
el deseo de engendrar vida,
la dialéctica que reinventa el acto de amor.

Hagamos un altar a la pulsión de Eros
y desafiemos el conocimiento como lucha,
a la pasión erótica
como eclipse entre saber y transformar.

Esa seducción erótica
que flecha al conocimiento como deseo
para compartir la llama del amor,
para dejar las fantasías soñar
en poseer el saber
al Otro,
altar de Eros.

Ese erotismo que une autonomías,
recrea la ética del amor
en el placer de penetrar
la humedad de la cueva del deseo,
del deseo como conocimiento,
en la reinención del mañana en el hoy
que invita a la construcción de un mundo
en donde quepan todos los mundos que
somos.

NACIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA ERÓTICA

El jueves 10 de junio de 2004 fue el parto, en el salón de clases, de la *Pedagogía erótica*, nació después de que mataron a Pavel, un estudiante de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. La mayor parte de estudiantes –sus herman@s– como la mayor parte de las autoridades de la Facultad, se negaron a protestar enérgicamente por tal asesinato, poc@s salieron en defensa del hermano, del hijo asesinado. Yo dediqué algunas clases a analizar su muerte, intentando compartir este dolor con l@s estudiantes, pero su respuesta fue en general muy ajena, distante, sin capacidad ni de asombro ni de indignación, casi un “aquí no pasó nada”. Propuse, entonces, reflexionar en las implicaciones de la muerte de Pavel pero, tal vez utilizando un mecanismo de defensa muy primitivo –el de negación–, se negó esa realidad llena de dolor y de miedo, cuando mucho, se intentó construir historias inventadas –alucinaciones– sobre su muerte, la muerte de un joven de 20 años, quien había participado en la huelga del Consejo General de Huelga de la UNAM (1999-2000) y era militante en favor del Zapatismo. Entonces dije y me dije, diciéndole a l@s estudiantes *¡Ya basta!* –grito de indignación, de rebeldía y de lucha del EZLN– de seguir analizando la muerte desde la muerte; aún en el contexto del estudio del origen de la pulsión de agresión que estábamos realizando en ese momento, Tánatos nos está deslizándose por las arenas movedizas de un conocimiento que es agresión, en el cual sólo impera la muerte real o simbólica como castigo a la rebeldía, nos estaba llevando a desconectarnos cada vez más de la realidad, a oscurecer más la vida, a arrinconar más a Eros, a refugiarnos en el silencio, a impedir que soñemos y:

Soñar, como decía Freire,¹⁰ no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en constante proceso de devenir. Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.

LECTURA DE LA REALIDAD Y UTOPIA

La lectura de la realidad para transformarla necesariamente pasa por la construcción de aquellas utopías a las que el sujeto se agarra para jalar y darle sentido y dirección a su realidad; utopías que tienen su motor en el deseo, o sea, esa parte inconsciente del ser humano en donde conviven Eros y Tánatos, dos fuerzas opuestas queriendo cada una de ellas imponer su imperio de vida o de muerte. La construcción de utopías es esencial en la construcción de la subjetividad humana –tanto desde la racionalidad inconsciente¹¹ como desde la racionalidad racional–, ellas permiten caminar jalando la realidad, rehaciéndola, reconstruyéndola, por tanto, las utopías siempre nos permiten luchar contra la realidad para impedir que ésta imponga sus pautas.

[...] la utopía, dice Roger Dadoun,¹² necesita ser considerada como una formación del inconsciente [...] un trazo de

¹⁰ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza. Un recordatorio con la Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI, 1993, p.158.

¹¹ “Claro está, dice Dadoun, que podrá parecer una afirmación insólita –la de racionalidad inconsciente–, inhabitual, en lo que ella vendría a manifestar y tomar forma y consistencia, todo aquello que ha sido rechazado al inconsciente, o sea, su racionalidad –una racionalidad que tendría como característica intrínseca de estar agarrada dentro de una red más o menos densa de afectos, marcada de patética, atravesada de emociones–, racionalidad emocional, por consiguiente, que encontraría en la utopía, por predilección, una forma de expresión original. Roger Dadoun. *L'utopie dans lieu d'inconscient*. París, Sens & Tonka éditeurs, 2000, pp. 23, 43 y 51.

¹² *Id.*, p. 39.

racionalidad, calificada de emocional para subrayar la gran carga afectiva que la caracteriza [...] la utopía deberá, por consiguiente, ser analizada o reanalizada alrededor del inconsciente [...] La utopía tiene, en sí misma, su propia finalidad, su lugar propio, es en ella misma, en tanto que esta conectada al inconsciente, nutrida por el inconsciente, formada alrededor del inconsciente y lanzada bajo el ojo o el apoderamiento de este "gran hermano", en donde ella busca su realización, llegar a ser lo que ella es". Es necesario afirmar que la vocación de la utopía no es la de ir hacia lo real y hacia su realización [...] en lugar de utopía hacia la realidad, es exactamente lo contrario: la utopía contra la realidad la utopía contra lo real.

Necesitamos, me dije diciéndoles a l@s estudiantes, reencontrar un por qué vivir, una esperanza por qué luchar, un sueño para alcanzar, un deseo para conquistar, utopías que nos permitan construir nuestra subjetividad, jalando la realidad, necesitamos no bajar los brazos y colocar nuestro granito de arena para la construcción de otro mundo, en el cual el respeto al otro y la otra —*digamos con los zapatistas, no al fratricidio*— sea una norma ética inquebrantable, al mismo tiempo que lo es el derecho al erotismo individual y social. ¡*Ya basta!*, de seguir el juego perverso de la muerte hecha poder¹³ y someternos a él. Por el contrario, es necesario encontrar en cada una y uno de nosotr@s la fuerza erótica necesaria para despertar sueños y abrir el camino de la utopía de una sociedad en donde los gobernantes manden obedeciendo y la sociedad se organice en *caracoles* multicolores, dependiendo de cada espacio de lucha,

¹³ "¿Qué hacer con una irreducible pulsión de muerte y una invencible pulsión de poder en una política y un derecho progresistas, es decir confiados, como en el Siglo de las Luces, en alguna perfectibilidad? Muy lúcido, Einstein señala también que la minoría en el poder, en los Estados-nación, maneja la escuela, la prensa y la Iglesia, y que si las poblaciones responden con entusiasmo a esta minoría de hombres de poder, al punto de sacrificarles su vida, es que, cito, 'en el hombre vive una necesidad de odiar y de aniquilar' [...] Y para terminar preguntando a Freud su opinión, Einstein lleva aún más lejos, y de manera aún más interesante, su evocación de una pulsión de agresión. Ésta no se ejerce sólo en los conflictos internacionales sino también en las guerras civiles y en la persecución de minorías raciales" Jacques Derrida. *Estados de ánimo del psicoanálisis. Lo imposible más allá de la soberana crueldad*. Buenos Aires. Paidós, 2001, p. 33 y 34.

para hacer posible este sueño, aquel imposible de la *Dignidad rebelde*¹⁴

No morirá la flor de la palabra...

Podrá morir el rostro oculto de quien la nombra hoy,

pero la palabra que vino desde el fondo de la historia y de la Tierra,

ya no podrá ser artancada por la soberbia del poder.

Nosotros nacimos de la noche: en ella vivimos; moriremos en ella.

Pero la luz, será mañana para los más: para todos aquellos que hoy

lloran la noche: para quienes se niega el día; para quienes es regalo la muerte; para quienes esta prohibida la vida.

Para todos, la luz; para todos todo. Para nosotros la alegre rebeldía.

Para nosotros nada.

En el contexto de la muerte de Pavel, cuando propuse a l@s estudiantes estudiar el erotismo en el salón de clases, construí una *musa* con el nombre de *YMAR*,¹⁵ buscando en mis letras los puentes con la seducción erótica hacia el conocimiento. Comencé, entonces, a compartir con l@s estudiantes esta seducción, a caminar con ell@s por el deseo, aquel marcado por una relación de vida y de muerte, les hice ver que no hay por qué temer a esta seducción, ya que l@s educadores pueden "flechar" a l@s estudiantes, pero para llevar esta seducción al conocimiento, nunca para quedarse con tal seducción.

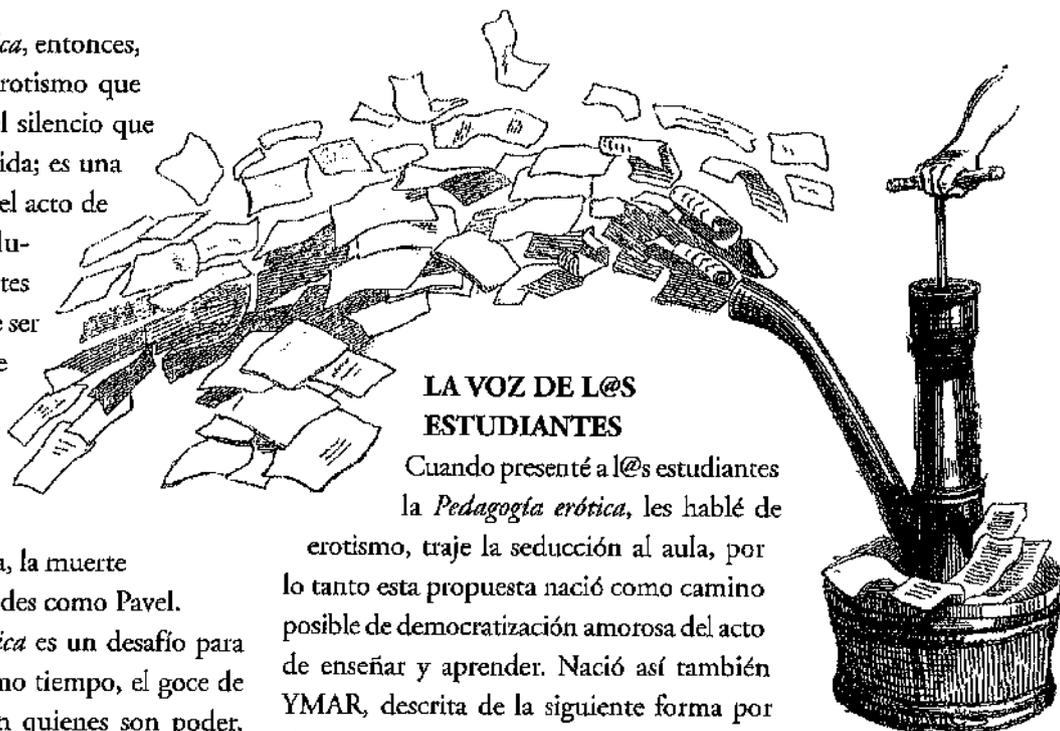
¹⁴ Palabras del subcomandante Marcos. "Dignidad rebelde", disco compacto *Juntos por Chiapas*.

¹⁵ Miguel Escobar G. *Eros en el aula. Diálogos con YMAR*. Valencia, Ediciones La burbuja, 2005

La *Pedagogía erótica*, entonces, es el camino de un erotismo que ilumina, rompiendo el silencio que oscurece el deseo de vida; es una pasión por compartir el acto de enseñar y aprender luchando contra las muertes que nunca debieron de ser muertes, las muertes de l@s "condenad@s de la tierra", la muerte de quienes no caben en la época de la globalización de la miseria, la muerte de tantos jóvenes rebeldes como Pavel.

La *Pedagogía erótica* es un desafío para desenmascarar, al mismo tiempo, el goce de crueldad producido en quienes son poder, con la pulsión de Tánatos. Es un desafío para desentrañar las intenciones de inmovilizar la lucha, de atacar nuestro aparato de pensar,¹⁶ utilizando los medios de difusión, para inmovilizar nuestros sueños, nuestras esperanzas, nuestras utopías y para tratar de encarcelar y asesinar nuestras luchas, aplastando nuestra capacidad de indignación.

¹⁶ W. R. Bion analizó la forma de actuar del enfermo psicótico, quien tiene la capacidad de atacar el "aparato de pensar" del analista, emitiendo mensajes que tienen la intención de confundirlo para inmovilizarlo en su trabajo psicoterapéutico y es muy probable que este fenómeno no se manifieste solamente de manera individual entre el enfermo psicótico y el psicoanalista, sino que hay fenómenos sociales con características similares, existiendo momentos en donde el aparato de pensar de la sociedad en su conjunto se ve atacado por mensajes, equivalentes a los emitidos por los enfermos psicóticos, pero ahora a cargo de los medios de difusión que actuarían en contra de la sociedad misma para controlarla, manipularla y desinformarla, de la misma forma que el psicótico estaría actuado para inmovilizar al analista. Miguel Escobar G. "El educador frente al filicidio del poder" en *Diálogos*, Año IV, Vol. 19-20, diciembre 1999, pp. 85-92.



LA VOZ DE L@S ESTUDIANTES

Cuando presenté a l@s estudiantes la *Pedagogía erótica*, les hablé de erotismo, traje la seducción al aula, por lo tanto esta propuesta nació como camino posible de democratización amorosa del acto de enseñar y aprender. Nació así también YMAR, descrita de la siguiente forma por algunas estudiantes, con quienes tuve el gusto de trabajar:¹⁷

Aquí se presenta el amor hacia el conocimiento como pasión, como seducción, anteponiendo ante todo el deseo como fuente de construcción de conocimientos, como fuerza capaz de mover, de impulsar, de invitar a soñar y a vivir dentro de una realidad que puede ser movida por aquellas fantasías capaces de transformar la realidad [...] que nos empapa profundamente en las aguas de un conocimiento concebido como seducción erótica, en el mar del acto de enseñar y de aprender, en la seducción de la metáfora erótica, llevada a la realidad social, estudiada desde el salón de clases [...] YMAR nos representa a nosotras y

¹⁷ Itzel García, Araceli Hernández, Gabriela Hernández, Adriana Celestina, Luz Emilia Cruz "Epilogo" en Miguel Escobar, *Eros en... op. cit.* Ellas aceptaron la invitación para escribir el epilogo del libro.

nosotros, las y los estudiantes, quienes parece que dormimos aún en el mundo de la letra muerta, apartados de la lucha cotidiana, inválidos y sin las defensas necesarias que nos den fuerzas para hacer realidad nuestros deseos de conquistar nuestro erotismo, de conquistar el mundo [...] Por ello, si dejáramos que suene el despertador de nuestra historia, posiblemente tendríamos un conocimiento más amplio de nosotros mismos, conoceríamos mejor nuestros miedos y temores, llegando probablemente a aceptar el riesgo de ser nosotros mismos y de superar o, al menos, saber cuáles son éstos, para prepararnos a construir una conciencia más crítica y más erótica. De esta forma, sería posible desarrollar una vida más libre, llena de deseo, de utopía y de *autónoma*. De lo contrario, nuestro actuar como hombres y mujeres, en la mayoría de las ocasiones, seguirá siendo determinado por el inconsciente, incapacitándonos para entender nuestra conducta e imposibilitados para cambiar la realidad y salir de nuestros condicionamientos.



En este momento, como lo señalé anteriormente, mi investigación tiene como objeto de estudio el silencio de la palabra ↔ acción en el aula y quiero compartir con ustedes los siguientes escritos elaborados por tres estudiantes,¹⁸ que después de haber seguido mis cursos anteriores, decidieron participar directamente conmigo coordinando la implementación de la *metodología para el rescate de lo cotidiano y de la teoría*.

¹⁸ Meray Vieyra Carmona, Magnolia Torres y Holkan Pérez decidieron participar en la coordinación e implementación de mi propuesta metodológica para el rescate de lo cotidiano y la teoría en el aula.

Dice Meray:

Existe el silencio, el silencio para conmigo y para con los otros, hay un silencio con ruido y otro callado. A veces el silencio más ruidoso es el más doloroso. El silencio es el antidiálogo [...] Algunas veces hay tanto bullicio que no puedo escucharme y mucho menos escucharte y entonces me reduzco a simple e inerte seguidor de los hacedores de ruido. Es ahí cuando olvido que existes y que existo [...] De manera fatalista el silencio es la prisión, lo opuesto a la libertad. El verdadero silencio existe y se esconde detrás de los dientes de bocas parlanchinas, yo lo he visto burlándose de todos nosotros. Este es el silencio ruidoso, pero el silencio callado también abunda, el silencio inmóvil, callado, el de la nada que es un todo tan brillante que no nos deja ver ni decir [...] El silencio para con uno mismo es la ausencia total de determinación. El silencio callado para conmigo misma es prohibirme el diálogo con mis deseos, con mis vísceras... mis entrañas [...] Ahora bien, el silencio ruidoso para conmigo es traer el mundo a mí como un comunicado, como algo dado. Creer que me estoy diciendo, a partir de lo que otros han dicho, qué soy o qué debo ser, entonces me lleno de la ruidosa palabra del otro para no establecer la propia [...] Me callo para no desquiciarme, para tratar de encontrar tu palabra, para encontrar la mía y entonces poder dialogar.

Dice Magnolia:

Nuestra voz... mi voz.

La única voz que le hace falta al silencio es la del alma, ese vaho caliente que emerge íntimamente por el color de las mejillas cuando oculta algo, traslucido como el sudor en los poros e inocultable ante todo aquel sim-

bolismo que, con acierto, habla por la verdad oculta... nuestra verdad... mi verdad.

Nuestro silencio se arma de todos aquellos pedacitos del alma que no tienen rostro, aquellos recuerdos que ni la memoria sensorial quiere recordar como ciertos, escudándose detrás de ser simples reacciones involuntarias. Son como las caras de los niños que viven entre la oscuridad de esta ciudad, oscuridad que hace presencia a expensas de la luz. Entonces si leemos bien, eso indica que nuestra propia inocencia se encuentra extraviada entre tantos rostros desdibujados por las lágrimas que se enjugan con la mugre que cubre el esplendor de esta ciudad.

La propuesta de la Pedagogía crítica es una invitación para aprender a andar entre estas tinieblas. Pisar sigilosamente sin miedo, tocar las orillas del espacio, olerlo, sentir otras presencias sin el temor a ser tomado por sorpresa, delinear por su olor y su calor los espacios corporales de quienes me acompañan para construir un todo y hacer de ese momento la guarida preferida de lo posiblemente realizable, un lugar donde se gesten en totalidad nuestras fuerzas para salir a dar frente a toda aquella penumbra en búsqueda de nuestros hermanos, nuestros iguales, nuestros propios rostros.

[...]

Si ya no quisiera escuchar más el silencio de tus labios ya no querría escuchar lo que en silencio me platicas y no quiero dejar de escucharte.

Si ya no quisiera ver la palidez de tu sonrisa ya no querría que nos carcajeáramos juntos y no quiero dejar de mirar la lucidez de esa sonrisa.

Si ya no te quisiera ver así, ya no querría pensarte y no quiero dejar de imaginarte

como un sueño posible... mi utopía, mi esperanza... mi todo.

Holkan¹⁹ estuvo en una de las reuniones preparatorias de *la otra campaña*, convocada por el EZLN, y escribe lo siguiente:

Y es que para comprender, para sentir con el otro y la otra, es necesario escucharlo, saber quien es, de dónde viene y qué sueña. Para organizarnos es necesario escucharnos, encontrar puntos de acuerdo, sin imponer los nuestros [...] Respetar mi pensamiento y el del otro significa que yo tengo algo que aprender, algo que escuchar y que es necesario poner atención para no perder detalle, para aprovechar lo que la otra persona me está compartiendo [...] todo esto se propone en la construcción de la otra campaña, de la otra lucha que es también nuestra lucha. [...] Muchos de los que no escuchábamos ni hablábamos antes ya estamos escuchando y ya estamos hablando [...] La lucha está en recuperar nuestra palabra, quienes no la hemos recuperado, recuperarla para pronunciar al mundo a nuestro modo, no al modo de quienes nos la vende hoy [...] Después de haber dejado las comunidades indígenas, la tarea ahora es volver a nuestros lugares de lucha, regresar con los que nos mandaron a participar en la otra campaña, regresar para platicar lo que vimos, lo que escuchamos, reaprendiendo a escuchar a los que requieren nuestra información, o sea, encontrarnos con los otros y permitir que ellos nos encuentren. Los zapatistas van a salir a buscarnos, a encontrarnos, como nosotros los encontramos a ellos. Ahora

¹⁹ Holkan Pérez. "La sexta dimensión de la sublimación del coco" (inédito).

seguiremos buscando, aprendiendo, reinventándonos a nosotr@s, para reinventar también al mundo. El tiempo es nuestro, sólo nosotr@s mismos podríamos detenemos en esta lucha pero yo, yo no me quiero detener.

El salón de clases es un espacio educativo con muchas limitaciones para la organización de espacios democráticos de lucha, pero no por que sea pequeño podemos despreciarlo. La práctica que he desarrollado a lo largo de estas dos últimas décadas me permiten afirmar que es posible reinventar el espacio del salón de clases, es posible y es necesario desafiar nuestro erotismo y proponer nuevas relaciones educativas, basadas en un conocimiento entendido como lucha a favor, *con y desde* l@s desarrapad@s del mundo. Es necesario romper el silencio de la palabra para que, al pronunciarla, pronunciemos un mundo en donde quepan todos los mundos que somos y l@s gobernantes *manden obedeciendo*.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En los siguientes puntos sintetizo una propuesta que intenta reinventar el espacio educativo, como un espacio para seducir a l@s estudiantes con un conocimiento que les permita pronunciar su mundo, participar en la construcción de espacios educativos democráticos.

1. Partir de la práctica para analizarla.
Mi propuesta: *la metodología para el rescate de lo cotidiano y de la teoría en el aula*.
2. El RAP permite identificar y hacer un estudio de los problemas que se presentan en los espacios educativos y tiene la gran ventaja de que, al ser

organizado por l@s estudiantes, se parte de su práctica para analizarla, quedando un testimonio fílmico.

3. La propuesta aquí presentada también esta orientada al rescate de la teoría, elaborando los conceptos pertinentes que permitan un mejor acercamiento a la realidad que se va a estudiar, teniendo presente que los conceptos son como puentes que han de permitimos pasar al otro lado, a la realidad que se esta estudiando, para intentar transformarla. He construido la propuesta teórica a partir de planteamientos de Freire –*pronunciamiento*, esperanza y utopía, cultura del silencio, ideología, ética perversa, sombra del opresor, lectura de la realidad–, del EZLN –mandar obedeciendo, símbolo del *crystal* ↔ *espejo*, la *otra campaña*, respeto a la diferencia–, del psicoanálisis social –percepción de la realidad, mediación, filicidio, patricidio, fratricidio, conducta psicopática, ataque al aparato de pensar, relación Jefe ↔ Masa ↔ Sujeto y con base en mi propia práctica –*Pedagogía erótica*, racionalidad racional y racionalidad inconsciente, utopía, letra muerta, eros y tánatos.
4. La finalidad de todo el trabajo práctico ↔ teórico es el de rehacer y reinventar el acto de conocer como un acto de seducción hacia un conocimiento entendido como lucha: la *Pedagogía erótica*.
5. Trabajar conjuntamente con l@s estudiantes. @

No hay pesar que dure cien años...

Patricia Ruiz Nakasone

Irma Gómez Rosales

Isabel Favila Salazar

Para practicar

*"Los distintos lenguajes convergen:
el ritmo musical de la literatura,
el colorido y la plasticidad de las palabras,
el sentido poético de las imágenes visuales,
el ritmo y el movimiento".*

Carolina Frías
La literatura y las artes

El encuentro con la expresión artística, cualquiera que ésta sea, se convierte en una experiencia liberadora y propiciatoria para quien tiene la fortuna de ser abrazado por su influjo seductor. Así, escuchar una pieza musical nos puede lanzar a la excitante aventura de leer una novela; ver una película, a la delirante audacia de tañer nuestra guitarra; mirar un cuadro, al íntimo acto de escribir un poema; admirar una escultura, al incontrolable deseo de danzar con la alegría. Es tan poderoso el lenguaje de las artes que difícilmente podríamos eludir su invitación para lanzarnos, fascinados, hasta el fondo de nosotros mismos, porque intuimos, o sentimos, o sabemos, que al volver ya nada será como al partir; regresamos renovados y vitales, condición fundamental para seguir andando nuestra inasible existencia cotidiana.

PROPÓSITO

Explorar las posibilidades expresivas del lenguaje, a partir de las emociones transmitidas por diferentes expresiones artísticas: literatura, pintura y música.

DIRIGIDO A:

Alumn@s de 1º a 6º de primaria, madres y padres de familia, maestr@s.



Material

- Hojas de colores.
- Hojas blancas.
- Plumas o lápices.
- Pegamento.
- Acuarelas.
- Pinceles.
- Recipientes para agua.
- Caja (vacía) de cerillos.
- Libro infantil de Anthony Brown, *Ramón Preocupón*, México, Fondo de Cultura Económica, colección Los Especiales de la serie *A la orilla del Viento*.

La estrategia se realiza en cuatro momentos:

1. Sensibilización al trabajo creativo que se va a desarrollar, a través de la música.
2. Reflexión orientada a la producción escrita.
3. Encuentro con la expresión literaria, por medio de la lectura en voz alta.
4. Traducción de la experiencia vivida en los tres momentos anteriores, en una metáfora plástica.

PRIMER MOMENTO

El coordinador:

I Inicia la sesión solicitando a los participantes que cierren los ojos, se relajen y se dispongan a escuchar un poco de música. La intención es crear las condiciones adecuadas para que los participantes despierten su sensibilidad, por ello la música seleccionada debe ser tranquila y de sonoridad agradable. Son suficientes de cinco a siete minutos. Al terminar la selección musical, propiciar unos momentos de silencio. Posteriormente, se pide a los participantes, con voz suave y amigable, que abran los ojos. Luego se pasa al:

SEGUNDO MOMENTO

El coordinador:

II Pide a los participantes que piensen acerca de sus preocupaciones. Si el coordinador lo considera necesario, puede citar algunos ejemplos; para ello, debe considerar si los participantes son niñ@s, mamá@s y papá@s o maestr@s, para poder plantear situaciones de la vida cotidiana que resulten significativas para cada grupo.

III Solicita, una vez que ya pensaron en sus preocupaciones, que las escriban en la hoja de papel blanco que tienen sobre la mesa. Las pueden escribir con pluma o lápiz.



IV Invita a los participantes a que compartan lo que escribieron, leyendo en voz alta sus registros para que todos en el grupo los escuchen; se les pide que al término de su lectura comenten qué hacen para no preocuparse por aquello que leyeron. Si el grupo es muy numeroso, el coordinador decide cuántas personas leen su escrito.

TERCER MOMENTO

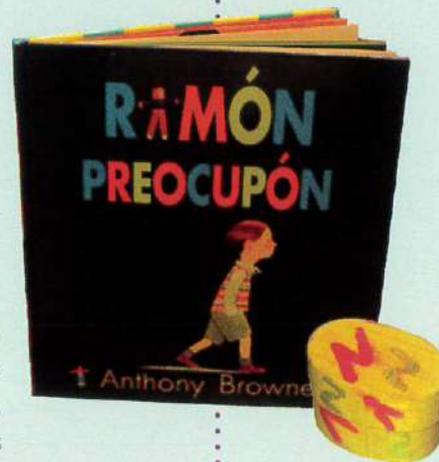
El coordinador:

V Comenta que va a leer la historia de un niño que era muy preocupón, pero que por fortuna contaba con una abuela que, como muchas, siempre tenía el remedio para resolver cualquier problema.

VI Lee en voz alta el cuento de Ramón Preocupón, mostrándole al grupo las ilustraciones del mismo cuento. Al llegar a la parte donde la abuela le muestra a Ramón los "quitapesares", el conductor cierra momentáneamente el libro y muestra unos auténticos "quitapesares"; los saca de la caja, se los pone en la mano y los enseña al grupo. Retoma la lectura en voz alta hasta terminar la última línea.

VII Al terminar de leer el cuento, comenta que la tradición de los "quitapesares" es de origen guatemalteco. Para ampliar la información sobre los "quitapesares", lee el texto que, para ese propósito, viene al final del libro.

VIII Invita a los participantes a que elaboren sus propios "quitapesares" y las cajas donde podrán guardarlos.



Nota: los "quitapesares" se pueden elaborar de dos formas: a través de papiroflexia o con palillos y estambre. En la presente estrategia se detalla la forma como se elabora cada uno.

CUARTO MOMENTO

El coordinador:

IX Explica que los "quitapesares" los harán con papel de colores y que las cajas donde los guardarán son de cartón (las de cerillos), que ellos mismos van a decorar. Proporciona las instrucciones necesarias para elaborar la cajita y los "quitapesares" para que, posteriormente, de manera individual, cada quien se concentre en realizar su diseño artístico.

a) En esta etapa de creación plástica, lo primero que los participantes harán será decorar su caja. Primero, pintan la caja de cerillos del color que ellos deseen; se les explica que ésa será la pintura que servirá de base para la decoración de su caja. Después, una vez que la pintura se secó, adornan la caja utilizando los colores, los dibujos y las palabras que ellos elijan. Ya decorada, la dejan secar y pasan a la elaboración de los "quitapesares" con papiroflexia.

X Explica, paso a paso, cómo elaborar los "quitapesares". Es importante que los realice junto con los participantes. Cuando se han hecho los dobleces necesarios, cada participante elabora el número de "quitapesares" que considere pertinente, de acuerdo con las preocupaciones que escribió en su hoja.

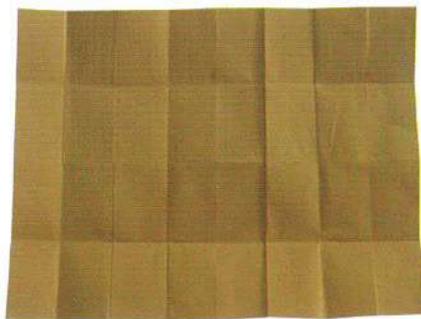


Nota: es recomendable que el primer "quitapesares" que elaboren sea con un cuadrado grande, del tamaño de una hoja de formato carta, para aprender la técnica. Una vez que dominen los pasos del doblado, se les facilitará elaborar los "quitapesares" en pequeño.

PAPIROFLEXIA PARA ELABORAR "QUITAPESARES"

Cuadrado básico

a) Una hoja tamaño carta se divide en 32 partes.



b) De 1/32 se dobla una de las puntas para formar un triángulo.



c) Se recorta por la línea punteada el rectángulo sobrante y queda un cuadrado.



MATERIAL

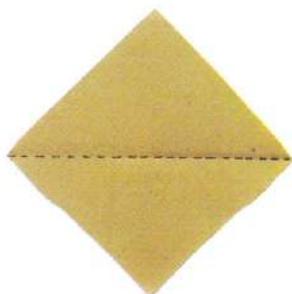
Cuadrados de 1/32 de papel de varios colores:

- Uno de color carne (cabeza).
- Dos para elaborar el cuerpo (piernas) de cualquier color.
- Uno para los brazos (blusa) del color deseado.

Cabeza

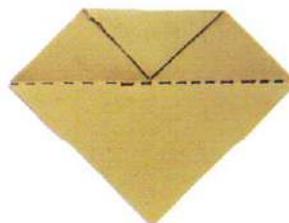
Paso 1

Doblar en diagonal el cuadrado y abrir:



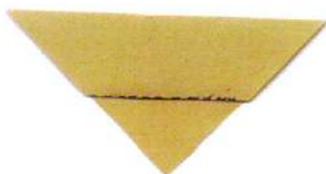
Paso 2

Doblar la punta superior hacia el centro.



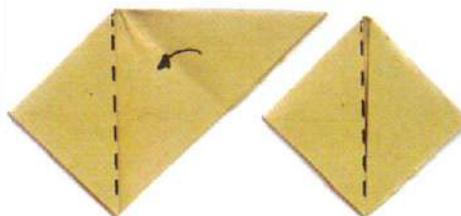
Paso 3

Con la punta ya doblada volver a doblar en diagonal.



Paso 4

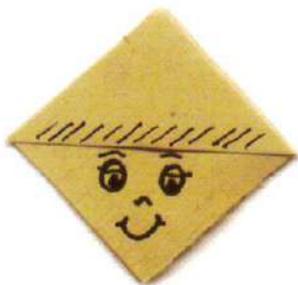
Las puntas laterales se doblan hacia al centro por la parte de atrás para formar un cuadrado.



Niño

Paso 5

En la parte de enfrente se pinta la cara y el cabello.



Niña

Se repiten los pasos 1 a 3

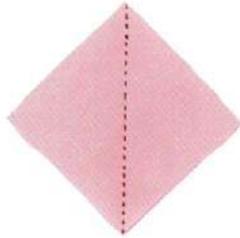
Las puntas laterales se doblan hacia el frente formando el cabello de la niña.



Brazos (Blusa)

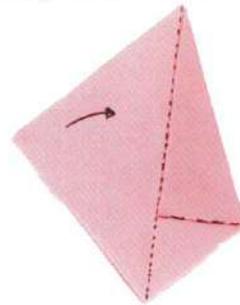
Paso 1

Se dobla el cuadrado en diagonal.



Paso 2

Los lados se doblan hacia el centro coincidiendo en la diagonal para formar un papalote.



Paso 3

La parte contraria también se dobla hacia la diagonal para formar un rombo.



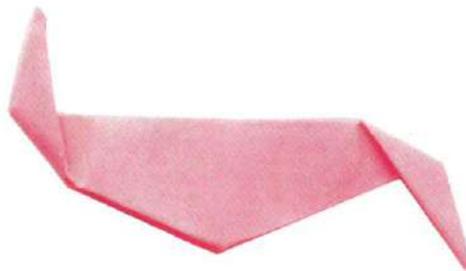
Paso 4

El rombo se dobla por la diagonal para formar un triángulo.



Paso 5

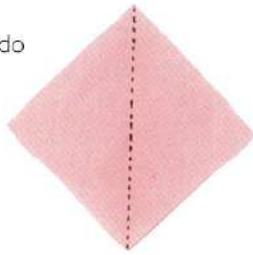
Las puntas se doblan hacia abajo o hacia arriba para formar los brazos.



Cuerpo (piernas)

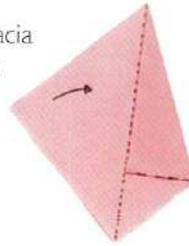
Paso 1

Se dobla el cuadrado en diagonal.



Paso 2

Los lados se doblan hacia el centro coincidiendo en la diagonal para formar un papalote.



Paso 3

La parte contraria también se dobla hacia la diagonal para formar un rombo.



Paso 4

El rombo se dobla por la diagonal para formar un triángulo.



Paso 5

Se hacen dos figuras del paso 4 y se pegan para formar el cuerpo. Las puntas se doblan hacia fuera para formar los pies.



Niña



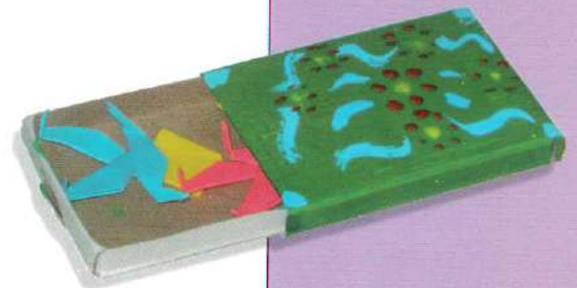
Niño



Niña



Niño





XI Explica a los participantes que terminados los "quitapesares" se guardan en la cajita que decoraron. Se les recuerda a los participantes que por la noche deben contarles sus preocupaciones a los "quitapesares" y ponerlos debajo de su almohada para que ellos puedan cumplir su función cabalmente.

Para finalizar, se monta una pequeña exposición en el salón de clases, con todos los trabajos producidos, para que los participantes puedan apreciar los "quitapesares" y las cajitas que los demás crearon.

"Quitapesares" al estilo guatemalteco

Material:

- Plastilina.
- Cajas de palillos planos.
- Hilos de colores para bordar.
- Pegamento blanco.

Procedimiento de elaboración:

1. Haga una bolita de plastilina para simular la cabeza del muñequito, la cual debe ser proporcionada al tamaño de los palillos.
2. Humedezca la punta de dos palillos en el pegamento y encájelos para formar las piernas.
3. Corte otros dos palillos para los brazos y encájelos.



La estrategia fue diseñada por las profesoras de educación básica, adscritas a la DGSE.
mayo 2007

4. Enrede el hilo de colores alrededor de los palillos, cambiando los colores de acuerdo con su gusto, como se muestra en la imagen.
5. Forme así las mangas, la falda o los pantalones.

Esta estrategia se llevó a cabo con padres de familia de las escuelas primarias Genaro García e Ingeniero Roberto Gayol, turno matutino, de la zona escolar núm. 49, pertenecientes a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSE), en el marco del proyecto Viaja al fondo con los libros, proyecto generado en forma conjunta por la Red de Maestros de Iztapalapa, la Universidad Pedagógica Nacional y el Fondo de Cultura Económica, teniendo como propósitos fundamentales:

1. Abrir nuevos espacios para promover el contacto con los libros y fomentar el gusto por la lectura.
2. Fortalecer los proyectos de lectura de aula y de escuela.
3. Acercar a niños, docentes y padres de familia al acervo de libros infantiles y juveniles.
4. Construir una comunidad de escuelas, docentes y padres de familia, interesados en explorar nuevas formas de promover la cultura escrita.

Asimismo, la estrategia se trabajó en la Escuela Primaria El Amo Torres, turno vespertino, perteneciente a la DGSE, durante una reunión del Consejo Técnico, espacio en el que los maestros tienen la oportunidad de aportar y compartir con el resto del colectivo docente, estrategias que les permitan fortalecer el trabajo de lectura y escritura que desarrollan al interior de su aula.



Fotocopia este cupón y envíalo a la dirección que aparece abajo.

Suscríbete a **ENTRE MAESTROS**

Revista para maestros de educación básica

Números publicados: **1 al 21**

(Llena este formato y envíalo por fax o correo electrónico. Anexa copia de la ficha de depósito)

Nombre _____ RFC _____

Institución _____ Departamento _____

Domicilio de entrega _____ Núm. exterior _____ Núm. interior _____

Colonia o barrio _____ Deleg. o Municipio _____

Ciudad y Estado _____ C.P. _____ País _____

Teléfono _____ Fax _____ Correo electrónico _____ Suscripción a partir del número: _____



COSTO ANUAL POR 4 NÚMEROS

- República Mexicana: 140 pesos (incluye gastos de envío)
- En el extranjero: 40 usa dls. (incluye gastos de envío)
- Depósito bancario a la cuenta 4029395407, sucursal 3016 del Banco HSBC, a nombre de la Universidad Pedagógica Nacional.

Informes en: Fomento Editorial. Dirección de Difusión y Extensión Universitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, México, D.F. Tels. (01 55) 56 30 97 37 Directo y Fax 56 30 97 00 exts. 1311 y 1780 Correo: subedit@upn.mx • libreria@upn.mx • entremestros@upn.mx

Educación y cultura. Un compromiso para la titulación

*María de los Angeles Cabrera**

INTRODUCCIÓN

Recientemente, el Programa de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco, presentó el proyecto de Evaluación Curricular para el plan de estudios 1990, que se encuentra vigente, con el propósito de documentar los problemas que ha enfrentado la puesta en práctica, así como valorar los logros e identificar las experiencias desarrolladas en 15 años de funcionamiento. En la primera fase del proyecto, se elaboró y presentó un diagnóstico que recupera la realidad y guía la segunda fase considerada de reestructuración curricular.

El diagnóstico aborda varios puntos pero, para fines de este documento, sólo me abocaré a comentar algunos resultados, relativos al proceso de titulación, que viven los estudiantes indígenas en esta licenciatura. El currículum formal explicita en el perfil de egreso los objetivos y los campos de formación profesional, los conocimientos y las capacidades a desarrollar durante los cuatros años que dura la formación profesional y que, sin lugar a duda, orienta a los estudiantes en la toma de decisión para elegir el problema o temática que será objeto de su trabajo recepcional, con el que obtendrá el título y la cédula profesional, con este último escrito, el estudiante concluye la Formación Inicial y se convierte en un profesional de la Educación Indígena.

El propósito de este documento es mostrar cómo los estudiantes indígenas de la LEI-1990, en sus trabajos de tesis o tesina, entienden, abordan y asumen la relación cultura-educación y cómo

*Profesora e Investigadora de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN.

el currículum formal determina las áreas de interés y la calidad de los documentos que presentan, esto nos permite reflexionar cómo entienden y aplican la Política de Educación Intercultural en contextos multiculturales y cómo interpretan la relación cultura-educación. A través de éstos se promueve la convivencia dentro de la educación y la cultura propia en la que hay que crear una nueva conciencia social en los ciudadanos que viven cotidianamente la diversidad lingüística y cultural, y que además luchan contra la exclusión social, la discriminación y en favor de una comunicación entre diferentes identidades, sobre todo para lograr equidad en las oportunidades educativas, dado que educar es un proceso sociocultural mediante el cual una generación trasmite a otra saberes y contenidos valorados culturalmente que se expresan en los distintos currículos (nivel básico-superior) y espacios educativos por los que transitan los educandos; asimismo se contribuye a generar hombres conscientes de su dignidad y una sociedad digna de seres humanos, mediante el desarrollo de potencialidades y capacidades de orden físico, mental, emocional, social, estético, político y ético, a fin de dar a cada cual lo que realmente necesita, sin descuidar aquello que se considera común y enriquecedor para todas las personas, además de ser un derecho que eleva la calidad de la vida humana (Hernández, 1998; Suárez, 2002).

LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

Los estudiantes que se inscribieron en la LEI-1990, hasta 2004, eran en su mayoría docentes indígenas bilingües, hombres y mujeres que provienen principalmente de los estados de Guerrero y Oaxaca y, en menor cantidad, de Chihuahua, Veracruz, Hidalgo y Chiapas en resonancia se encuentran las lenguas indígenas de los estados mencionados, como el mixteco de Oaxaca y de Guerrero, el me'phaa y amuzgo de Guerrero, el raramuri de Chihuahua, el náhuatl de Veracruz y de Hidalgo, el tzeltal de Chiapas y el mixe de Oaxaca.

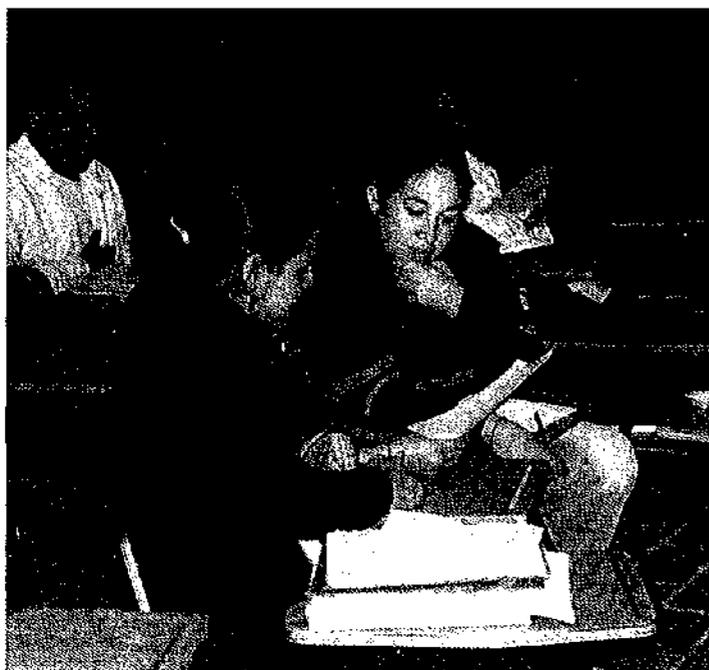
En las generaciones recientes se empieza a notar una mayor presencia de estudiantes del género femenino, esto, quizá, debido a una mayor conciencia por parte de

El texto muestra cómo los estudiantes indígenas de la LEI-1990, en sus trabajos de tesis o tesina, entienden y asumen la relación cultura-educación. El ser docentes determina las áreas de interés y la calidad de los documentos que presentan, en contraposición con aquellos que no lo son y que se interesan por la planeación o la investigación educativa. Los datos obtenidos permiten reflexionar sobre cómo reinterpretan la cultura y la educación para crear una nueva conciencia social en los ciudadanos que viven cotidianamente la diversidad lingüística e intercultural para lograr equidad en las oportunidades educativas.

Palabras clave: cultura, educación, conciencia social, diversidad lingüística, intercultural.



This article discusses the ways indigenous students of LEI-1990 understand and assume the relationship between culture and education in their theses. Those who are teachers show areas of interest and quality in their presented documents that contrast with those who focus on planning or educational research rather than teaching. The data permit reflecting on how they reinterpret culture and education to create a new social awareness among citizens who live in linguistic and intercultural diversity, in order to attain equal opportunities in education.



la población indígena para que la mujer comparta en igualdad de circunstancias la responsabilidad de desarrollo intelectual junto con el hombre, y con esto lograr la equidad en las tareas de formación de las nuevas generaciones, tanto en los procesos de socialización como en los de escolarización de la población infantil indígena.

La mayoría de los estudiantes indígenas se encuentra viviendo el ciclo de vida denominado Madurez Temprana, caracterizada por teóricos como Papalia, D. E. (1997). La edad oscila entre los 20 y 40 años de edad. En esta etapa, el ser humano se encuentra, en términos generales, en su máxima fortaleza física, porque ha definido ya un estilo de vida, desarrolla una profesión que lo hace ser más estable e independiente, esto lo podemos constatar porque la mayoría son personas con un trabajo; eran docentes de preescolar o

de primaria bilingüe. Se inscriben en esta casa de estudios para cursar estudios de licenciatura, debido, sobre todo, a las características *sui generis* en que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) los contrata, con sólo estudios de bachillerato y un curso de entre tres a seis meses denominado de "inducción a la docencia" que les resulta insuficiente para desarrollar su práctica educativa.

Venir a la ciudad de México les representa un reto cognitivo por las condiciones en que fueron escolarizados; por otra parte, asumen con responsabilidad las carencias económicas, debido a que su ingreso mensual se limita a la beca-comisión que les otorga su Estado de procedencia, para sostenerse en el D. F., de cuyo monto tienen que enviar apoyo económico a su familia y, aunque algunos de ellos logran una beca de apoyo económico de la UPN, éste resulta aun insuficiente.

En las cuatro últimas generaciones el perfil de ingreso ha sufrido cambios, se empieza a tener presencia de estudiantes que no son maestros en servicio, pero sí indígenas, la novedad son los estudiantes urbanos mestizos interesados en cursar la licenciatura. Esta situación resulta un reto para los egresados de la licenciatura, pues al no ser docentes en servicio de la DGEI tendrán que contratarse en alguna institución pública o privada que atienda población indígena. Por otra parte, la formación profesional que otorga la LEI tendrá que replantear el perfil de egreso y los campos profesionales para atender los cambios, tanto en el perfil de ingreso, como en las necesidades y expectativas de la población indígena que se atiende.

PROPÓSITOS DE FORMACIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional, plantel Ajusco, ha ofrecido dos planes de estudio; a saber: en 1982 la UPN dio atención con el Plan 1979, del que egresaron 148 estudiantes en siete generaciones. En 1990 se revisó, y se presentó un nuevo Plan de Estudios como respuesta al proyecto modernizador de la Universidad, en él se destacó la necesidad de formar profesionales indígenas que generarán proyectos educativos viables en el ámbito de la educación indígena, con base en el análisis y reconocimiento de la realidad pluriétnica del país. A este plan se le conoce como Plan-1990, actualmente vigente. En éste se registran 326 egresados y 69 titulados¹ de 12 generaciones.

A lo largo de 23 años, la UPN ha atendido a un total de 474 estudiantes-docentes indígenas de las diferentes poblaciones del país que trabajan principalmente en los niveles educativos de preescolar y primaria bilingüe, con plaza de la DGBI de la SEP. Así, una vez que los estudiantes egresan, tienen el compromiso de regresar a sus estados de procedencia porque su estancia en la Ciudad de México se debe a que reciben la beca-comisión ya mencionada, que les exenta de laborar durante los cuatro años que duran sus estudios profesionales.

La propuesta curricular del Plan-1990 plantea en el currículum formal, que debe tomarse en cuenta la situación mundial y sus implicaciones en el terreno de la formación de profesionistas univer-

La profesionalización de estudiantes indígenas se centra en la existencia de una serie de actividades que se desarrollan en campos especializados de la Educación Indígena, que requiere de personal formado...

sitarios, para atender la problemática de la educación intercultural entre grupos socialmente desiguales. Ésta se concreta en la formación profesional a través de la docencia aplicada con el apoyo de la investigación educativa. La profesionalización de estudiantes indígenas se centra en la existencia de una serie de actividades que se desarrollan en campos especializados de la Educación Indígena, que requieren de personal formado, procedente de la misma población, para fortalecer con conocimientos, habilidades y competencias la atención e innovación pedagógica necesarias para los niños indígenas de Educación Básica.

VINCULACIÓN, TITULACIÓN Y FORMACIÓN ACADÉMICA

En la revisión a la propuesta de plan de estudios de la LEI-1990, se aprecia que tanto el objetivo general de formación como los objetivos particulares y el perfil de egreso² establecen los compromisos y las competencias que los egresados adquieren durante los ocho semestres de la Licenciatura. Así, al regresar a sus lugares de origen, teóricamente están listos para retomar sus funciones laborales, aunque no estén titulados.

El no estar titulados quiere decir que aún no cierran el círculo de su formación profesional (presentación del trabajo recepcional y examen profesional), aunque es evidente que están en mejores condiciones para participar académicamente

¹ Dato proporcionado por la Comisión de Titulación de la LEI-1990, en febrero de 2006.

² Cfr. el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Indígena 1990.

...los procesos de formación y titulación están vinculados; ambos momentos enriquecen la Formación Profesional e implican para el estudiante la culminación del proceso de formación académica...

en el nivel o cargo en el que tengan que desempeñarse, una vez que retornen a sus actividades laborales, esto puede ser en el Departamento de Educación Indígena de su Estado o en la Zona de Supervisión o en Mesa Técnica o como Asesor Técnico Pedagógico (ATP) o como docente³ frente a grupo, labor que por lo general venían realizando antes de ingresar a la UPN.

Es importante señalar que un número significativo de egresados de la LEI no se ha titulado debido, principalmente, a problemas económicos, falta de tiempo, falta de elementos teóricos-metodológicos, por no tener asesoría o porque los estados no les autorizan la prórroga de la beca-comisión para dedicarse seis meses más al trabajo recepcional, después de concluir los ocho semestres.⁴ Cuando terminan los créditos, termina también la vigencia de la beca comisión que los había exentado del trabajo docente que desempeñaban antes de venir.

El Reglamento General para la Titulación Profesional de las Licenciaturas de la UPN, publicado en la Gaceta de esta institución en enero de 2001, declara para el caso de la LEI-90, las opciones de tesis y

tesina, y esta última puede desarrollarse en las modalidades de: recuperación de la experiencia profesional, historia de vida, análisis de testimonio y ensayo.

Es importante entender que los procesos de formación y titulación están vinculados; ambos momentos enriquecen la Formación Profesional e implican para el estudiante la culminación del proceso de formación académica; reconocida por los teóricos como Formación Inicial (Imberón, 1996, 1999, Gilly, 1996), que no sólo se circunscribe al proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, sino que contribuye con la formación de capacidades para construir y reconstruir conocimientos que le permitan atender y resolver problemas en el campo educativo, además de proporcionarle la posibilidad de entrelazar conocimientos teóricos y prácticos, que en la mayoría de los casos se encuentran desarticulados. Todo ello sin dejar de lado la necesidad de evaluar su capacidad crítica, reflexiva y transformadora, que más tarde pondrá en práctica en el campo laboral.

EDUCACIÓN Y CULTURA EN LAS TESIS

Los datos con los que se trabajó son de la base de datos,⁵ como el nombre del sustentante, matrícula, fecha de examen y título de la tesis o tesina. También se consultó el informe del análisis que realizaron colegas de la LEI-90, sobre 11 tesis. Para analizar las temáticas

³ El objeto de estudio de la LEI es formar profesionales de la educación y no docentes de grupo escolar. La LEPBEM tiene la encomienda de formar docentes en las sedes y subsedes de República Mexicana.

⁴ Es importante aclarar que los problemas anotados los expresaron los egresados que respondieron al cuestionario y por sus condiciones les es más difícil concluir el trabajo y titularse. Esta misma información la confirman los estudiantes de la LEI en el evento "Foro de Estudiantes" organizado en junio de 2005 y presentado en el informe final de diagnóstico a la licenciatura en el mismo año.

⁵ Sistematización de datos recabados en los cuestionarios para el diagnóstico del plan de estudios.

de las tesis se trabajó con 51 títulos,⁶ de 70 titulados. De los trabajos presentados, se identifica que los tesistas se interesaron más por trabajar la opción de tesis, y sólo una minoría la tesina.

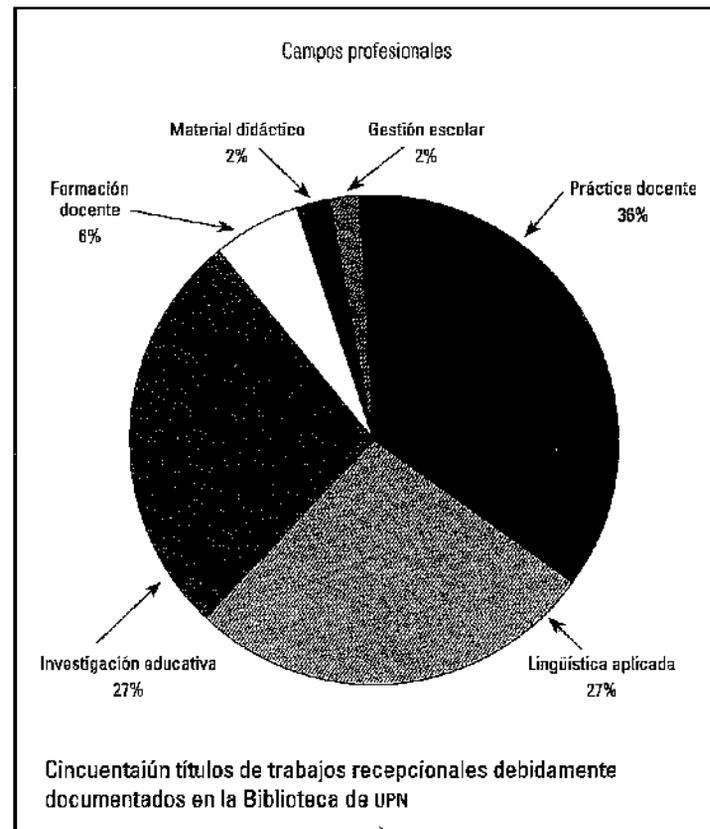
Es importante mencionar que se recurrió a dos tipos de clasificación para el análisis de temáticas. Una, las prácticas o campos profesionales establecidos en la Propuesta Curricular del plan de estudios tienen referencia con una formación teórica y práctica para comprender en términos amplios la problemática de la Educación Intercultural; otra, a categorías que responden a los datos proporcionados por los títulos de los trabajos recepcionales en los que se identifica el tema o problema que les interesa aprender a través de tesis o tesinas que forman ya el acervo de la biblioteca "Gregorio Torres Quintero" de la UPN.⁷

Un rasgo inherente a ciertos títulos es la preferencia de un tema frente a otro, a pesar de que el título señale dos objetos de estudio; como sucede en el siguiente ejem-

plo: "La formación y la práctica del docente indígena". Así, lo que se tiene en este título son dos temas de interés, por un lado, "la formación docente" y, por otro, "la práctica docente". Sin embargo, únicamente se toma "La práctica docente" y, por ser el campo de aplicación sobre el que incide el estudio realizado.

ANÁLISIS METODOLÓGICO

Con este procedimiento se detecta a la *práctica docente* como la que más trabajan, tanto en el nivel de la primaria como en el preescolar, en orden de importancia le sigue *lingüística aplicada; planeación e investigación de procesos culturales; formación y capacitación docente, material didáctico y gestión escolar* (vease la gráfica siguiente).



⁶ Hay títulos que no se incluyen en el análisis porque se están actualizando en el sistema computarizado de la biblioteca y aún no aparece esta información en el disquete proporcionado por el encargado del control de la base de datos, aunque físicamente están en el acervo y pueden consultarse. No obstante lo anterior, consideré que los datos obtenidos representan suficientemente los intereses de los tesistas para abordar un objeto de estudio dentro de algún campo de conocimiento establecido en la propuesta curricular y realizar la indagación y reportarla en un documento.

⁷ Las tesis en la biblioteca se pueden localizar por el nombre del sustentante, en riguroso orden alfabético o por el título de la tesis. El disquete proporcionado por biblioteca contiene la información de los tesistas, de los dos planes de estudios, sólo se trabajó con los titulados del Plan 1990.

Los datos de la gráfica revelan las prácticas profesionales por las que se interesan para llevar a cabo los estudios, representan la preocupación de los egresados-titulados, asimismo señalan las necesidades que hay que resolver en el ámbito educativo y el interés por contribuir con una identidad étnica y cultural propia. Esto se comprende porque son docentes que trabajaban en el nivel de preescolar o en primaria bilingüe, de la DGEI y, antes de ingresar a la UPN, se encontraban sin las herramientas teóricas y metodológicas-didácticas para atender a niños en contextos multiculturales. Dado que el proceso educativo está mediado por la necesidad lingüística, que es una parte importante de la cultura y de la identidad étnica, tema que también eligen en segundo lugar para realizar sus estudios de tesis desde diferentes ángulos y perspectivas.

Es importante señalar que la *"práctica docente"* y la *"lingüística aplicada"* no son campos profesionales que se trabajen en la propuesta del plan de estudios, esto tendrá que discutirse ampliamente para la reestructuración del nuevo plan de estudios.

Los temas identificados son: lecto-escritura, alfabetización, historia oral, impacto sociocultural en la escuela, formación y práctica docente, interacción maestro-alumno, migración, sistema de numeración decimal, uso y funciones de la L1 y L2, grupos multigrado, impacto de la educación indígena en la comunidad, estrategias didácticas, bloque de juego, conflicto interlingüístico, desarrollo curricular, operaciones básicas, actitudes en la familia y las aprendidas en la escuela, castellанизación, gestión directiva, aprendizaje en



preescolar, evaluación de aprendizajes, entre otros temas que se pueden consultar en el anexo 1 y en los que evidentemente se encuentra la preocupación por atender lo local y regional principalmente.

Estos datos confirman que ser docentes en servicio determina la elección del tema, quizá porque no tienen la seguridad de que al retornar serán reubicados en otro ámbito laboral que no sea el aula escolar, asimismo, denotan tener conciencia de que como maestros que trabajan en un contexto intercultural, bilingüe o multilingüe necesitan tener una respuesta educativa a una necesidad urgente como es atender el proceso educativo que se encuentra mediado por la enseñanza de la L1 y la L2, con la que transmiten los conocimientos de la cultura propia reconceptualizada y de la cultura nacional y universal, para fortalecer la identidad étnica en un país con una política neoliberal que tiende a borrar el rostro con la globalización mundial.

Otro criterio de clasificación es el *campo laboral* al que se dirige o en el que impacta el estudio. Se identificaron tres grandes rubros: planeación educativa, gestión y docencia. La planeación educativa y la gestión son actividades del área de intervención educativa a cargo de asesores

**Es importante
mencionar
que en las
tesis y tesinas
se tiene
documentada
una realidad
silenciada para
la sociedad
urbana, que
muy poco sabe
del mundo
indígena...**



técnico-pedagógicos que se desempeñan en Mesas Técnicas o en el Departamento de Educación Indígena de los Estados o en Dependencias del Sector Público encargados de diseñar, administrar y evaluar la política indígena; mientras que las tesis ubicadas en la docencia están dirigidas, indudablemente, al maestro de grupo escolar o a los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP).⁸

Cabe mencionar que los dos primeros rubros están en franca armonía con el perfil de egreso y con los objetivos de la propuesta curricular. El último rubro, al ubicarse en la docencia, nos confirma las necesidades formativas y los intereses de los estudiantes por atender la práctica docente de preescolar o de primaria indígena. Hay que recordar que la DGEI los contrata como docentes sin haber cursado la Normal.

En consecuencia, sienten la obligación de que, una vez que regresan, deben dar soluciones concretas para desarrollar

...recuperan la importancia de la cultura, la lengua y la educación propias como parte de la expresión-conciencia de identidad desde el salón de clases...

las potencialidades e inteligencias múltiples de los niños indígenas de su región, entender que la educación es una empresa compleja de no sólo saber adaptar la cultura a las necesidades de sus miembros y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura, es posible que antes de cursar la licenciatura no tuvieran tanta conciencia de ello, pero una vez que terminan quieren contribuir y lo primero que hacen es elegir una temática o problema que les permita hacerlo. Sumado a lo anterior tampoco tienen ninguna seguridad de dónde serán reubicados al regresar a sus labores, lo que sí saben es que tienen que regresar y participar con una visión más amplia, enriquecida con la formación profesional recién adquirida.

Es importante mencionar que en las tesis y tesinas se tiene documentada una realidad silenciada para la sociedad urbana, que muy poco sabe del mundo indígena, y lo que sabe es a través de los estereotipos mal manejados en telenovelas o del movimiento zapatista al que se le da demasiada difusión, pero con tintes sensacionalistas y sin profundizar en los diferentes problemas de este México indígena plurilingüe y pluricultural.

No obstante lo anterior, el cien por ciento de las tesis se relacionan con alguna problemática en la escuela, comunidad o región que trabajan y recuperan la importancia de la cultura, la lengua y la educación propias como parte de la expresión-conciencia de identidad desde el salón de clases, en la comunidad o en la región para fomentarla como parte de la formación de los educandos. Ello está directamente vinculado con lo

⁸ El dato lo tomo del cuestionario aplicado a egresados de la LEI, quienes reportaron cuál es la función que desempeñan actualmente. El cuestionario es parte de los instrumentos que se aplicaron para elaborar el diagnóstico del Plan 1990, presentado en noviembre de 2005 en esta casa de estudios.

que plantea la política educativa de Educación Intercultural, los objetivos y el perfil de egreso de la propuesta curricular, sólo falta cuidar y elevar la calidad de los documentos por parte de tesisistas y asesores.

A MANERA DE EPÍLOGO

Lo anterior muestra que los egresados se interesan por trabajar la cultura, la educación y la lengua como trama de significaciones construidas por el hombre, en la que conforma y desarrolla su conducta (López López, M., 2002), pues ninguna cultura está aislada, en cierta forma deriva de los cambios acontecidos cotidianamente y ello, entonces, nos sitúa ante una nueva perspectiva capaz de alimentar la construcción de una cultura plural y solidaria que no supone una amenaza para la identidad cultural de los diferentes pueblos de la República Mexicana.

Los egresados, a través de sus tesis, nos muestran una gran preocupación y responsabilidad por atender temas y problemas que la educación indígena les demanda como objeto de estudio teórico y práctico. Como indígenas de distintos pueblos vienen a la ciudad de México venciendo una serie de dificultades e inquietudes formativas y personales. Cuando



Los profesionales de la educación indígena podrán discernir sobre el valor que encierran los diferentes patrimonios culturales a través de una búsqueda creativa y respetuosa basada en el diálogo.

inician el estudio para titularse, no sólo les inquieta cumplir con el requisito, sino que van más allá de la tarea que es reconceptualizar su formación y práctica profesional y, sobre todo, cambiar el paradigma con el que venían trabajando antes de ingresar a la UPN, pues toman mayor conciencia de que los seres humanos nos caracterizamos por vivir en la diversidad y en un mundo plural, y esa diversidad no sólo es consustancial a la historia de la humanidad, sino también positiva y enriquecedora.

Todas las tesis abordan problemas del contexto cultural, lingüístico y educativo desde diferentes ángulos, como la lengua, la investigación educativa, la práctica docente y la formación docente, en ámbitos como el aula escolar, la comunidad o la región, con el propósito de crear una nueva conciencia social en los ciudadanos que viven cotidianamente en la diversidad, a fin de dar a cada cual lo que realmente necesita, sin descuidar lo que se considera común a todos, pensando en diseñar propuestas educativas donde la interculturalidad supone, entre otras cosas, una nueva selección y organización del conocimiento; la incorporación de contenidos esencialmente en actitudes, aunque no exclusivamente, así como el desarrollo de la capacidad crítica necesaria para clarificar la labor de la escuela. Los profesionales de la educación indígena podrán discernir sobre el valor que encierran los diferentes patrimonios culturales a través de una búsqueda creativa y respetuosa basada en el diálogo.

La educación intercultural no sólo está comprometida con el reforzamiento de la propia identidad, sino que apunta decididamente por la interacción, la reciprocidad

y la interconexión entre miembros de distintas culturas, con el convencimiento de que este tipo de dinámicas representa un factor positivo en la evolución individual, sociocultural y humana.

Lo anterior lleva a todos los interesados y a los tesisistas, hoy día, a reflexionar en sus estudios cuestiones como:

- Reconocer que las culturas tienen una realidad particular dentro de una visión mundial y un reconocimiento político
- Una concepción dinámica de cultura
- Reconocer la diversidad étnica, lingüística y cultural como algo positivo
- Que la escuela es una institución abierta y comprometida en la transformación de su entorno
- Que la función de la educación va más allá de la mera transmisión de conocimientos
- Que es indispensable desarrollar la capacidad crítica de los educandos y practicar un diálogo igualitario
- Contribuir con profesionales formados para atender la diversidad cultural
- Reconocer que vivir en la diversidad fortalece a las comunidades de aprendizaje
- Proponer el desarrollo de capacidades para comprender e interpretar la realidad histórica social y política.
- Generar una ciudadanía a través de la educación y la cultura donde se aprende y se enseña. @

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R., M. Malbergier y C. Sigal, *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. México, FCE, 2004. pp.17-30
- Cabrera, M. A., *Titulación y prácticas curriculares: el caso de la LEI de la UPN*. Tesis de Maestría, 2000.
- Flecha, R. y Y. Tortajada, "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo", en: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 1999.
- Giménez, Gilberto. "Identidades en globalización", en: Ricardo Pozas Horcasitas (coord.) *La modernidad atrapada en su horizonte*. México: AMC/Miguel Ángel Porrúa, 2002.
- Gilly, F., *El trayecto de la formación*. Barcelona, Paidós, pp. 17-110, 1996.
- Gimeno, S., "La educación que tenemos, la educación que queremos", en: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó, 1999.
- Imberñón, F., et al., "El nuevo desafío de la Educación. Cinco ciudadanía para un futuro mejor", en: *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona, Graó, 2002.
- Menchú Tum, R., "El sueño de una sociedad intercultural", en: *Cinco ciudadanía para una nueva educación*, Barcelona, Graó, pp. 63-81, 2002.
- López López, M. C., *Diversidad socio-cultural y Formación de Profesores*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 2002.
- Papalia D. y R. Wendkos Olds. "Desarrollo social y de la posibilidad en la edad adulta temprana", en: *Fundamentos de desarrollo humano*. México: Mc Graw Hill. pp. 201-214, 1997.
- Rigal, L., "La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI", en: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó, 1999.
- Suárez Díaz, R., *¿Qué es educar?, Las metas de la educación*. México, Trillas. pp.18-32, 2004.
- UPN-SEP et al., "Informe Final. Diagnóstico Plan 90". Documento inédito, 2005.

ANEXO 1

Relación de títulos de tesis y tesinas por campos profesionales

Lingüística Aplicada

Tema/Nivel Educativo	Trabajo recepcional	Fecha de examen	Título de la tesis/tesina
L1 y L2 Primaria	Tesis	28-08-01	El uso de la primera y segunda lengua en el salón de clases en E. I.
L1 y L2 Primaria	Tesina	02-02-95	El uso del náhuatl y del español en el salón de clases y sus implicaciones pedagógicas: un estudio etnográfico en el 6º grado de la escuela primaria.
Alfabetización Primaria	Tesis	12-02-98	Formación docente y alfabetización en la escuela primaria bilingüe.
Lecto-Escritura Primaria	Tesis	01-07-98	Enseñanza y aprendizaje de la L-E en situaciones biculturales, en el 1º de la escuela primaria bilingüe.
Conflicto Inter. lingüístico Primaria	Tesis	15-11-96	Manifestaciones del conflicto Inter-lingüístico en el aprendizaje escolar de la lecto-escritura (una propuesta pedagógica).
Lectura y escritura en L1 y L2 Primaria	Tesis	01-07-96	La formación docente y su expresión en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en la lengua náhuatl y español en el 1er ciclo de la escuela.
Estrategia didáctica de L2 Primaria	Tesis	16-01-02	Estrategias didácticas para la enseñanza del español en grupos bilingües de primer grado.
L1 y L2 expresión oral/escrita Primaria	Tesis	08-07-96	Las lenguas náhuatl y español: su expresión oral y escritura en el primer ciclo de la Escuela Justo Sierra, en la comunidad de Amatepec, Zongolica, Ver.
Recuperación L1 comunidad	Tesis	29-09-04	La recuperación de la lengua xuani-ixcateca de Oaxaca, a través del video.
Usos y funciones de L1 y L2 Primaria	Tesis	12-02-96	La lengua mixteca y el español: sus usos y funciones en la familia y en el trabajo docente en el 1º grado las escuelas primarias bilingües.
Uso de la escritura en escuela bilingüe Primaria	Tesis	10-01-03	Usos y prácticas escolares de la escritura, en una escuela primaria bilingüe náhuatl español en la montaña de Guerrero.
Usos y funciones de L1 y L2 Primaria	Tesis	27-10-97	Usos y funciones de las lenguas popoluca y español, en la enseñanza de la lecto-escritura en 1º grado: un estudio de caso de San Pedro Soteapan.

Formación para la alfabetización Primaria	Tesis	11-03-98	La formación del maestro indígena con relación a la alfabetización, en 1er. grado de primaria bilingüe.
Formación/historia oral Comunidad	Tesina	22-11-06	El proceso de formación del profesor mixteco: análisis a través de la historia oral.
Formación docente Normal	Tesis	10-06-05	La formación docente para una EIB. El caso de la Escuela Normal Jacinto Canek.
Formación docente Primaria	Tesis	07-04-00	La formación de los docentes indígenas de 1º y 2º grados de la Escuela Primaria Bilingüe Cuauhtémoc de la comunidad de Santa María Texcatitlán, Cuicatlán, Oax.
Interacción maestro-alumno Preescolar	Tesina	18-02-99	La importancia de la interacción maestro-alumno para el desarrollo armónico del niño en educación preescolar indígena náhuatl.
Impacto sociocultural Escuela/comunidad	Tesina	29-04-98	Impacto sociocultural de la escuela en una comunidad náhuatl, el caso de San Miguel Miahuatlán, Pue.
Historia local 2º ciclo Primaria	Tesis	23-01-06	La reconstrucción de la historia local y sus elementos culturales en la enseñanza del segundo ciclo de primaria.
Impacto de la Migración Comunidad	Tesis		El impacto de la migración en la educación intercultural de la población de Solaga, un estudio de caso.
Reconocer elementos culturales Primaria	Tesis	20-02-06	Reconocimiento de elementos culturales del pueblo Wixarika en Jalisco, para una aproximación pedagógica intercultural en Educ. Prím. Ind.
Seguimiento de propuestas grupos multigrado	Tesis	10-01-04	Seguimiento de las propuestas para grupos multigrado: un acercamiento a las problemáticas de los docentes indígenas.
Impacto educativo Comunidad	Tesis	17-11-97	Impacto de la educación indígena en la comunidad de San Pedro Yaneri.
Escuela multigrado, conocimiento escritura	Tesis	05-09-02	Los niños mixtecos del nivel III de la escuela multigrado y sus conocimientos sobre la lengua escrita.
Actitudes familia, comunidad Primaria	Tesis	16-07-96	Las actitudes adquiridas en la familia y las aprendidas en la escuela primaria bilingüe, chatino-español, por los niños chatinos de primer y sexto grado.

Tendencia de castellanización Primaria	Tesis	30-11-00	La práctica educativa de los maestros bilingües: la tendencia castellanizadora en la Región Montaña Baja del estado de Guerrero.
Arraigo en el proceso educativo Primaria	Tesis	30-09-98	Cómo incide el arraigo en el proceso educativo en dos escuelas primarias bilingües Cristóbal Colón de Educación Indígena.
Movimientos migratorios Primaria	Tesis	07-07-95	Reproducción cultural y movimiento migratorio en la educación indígena: el caso de la Escuela Primaria Indígena "Leyes de Reforma en la Mixteca Alta".
Currículo escolar y saber Primaria	Tesis	11-05-05	El curriculum escolar y el saber comunitario indígena cho'l de los alumnos de educación primaria.
Enseñanza de la historia Primaria	Tesis	21-08-03	Concepciones y prácticas docentes en la enseñanza de la historia: el caso de la escuela primaria.
Práctica docente intercultural	Tesis	26-07-01	La formación y práctica del docente indígena desde el enfoque intercultural.
Práctica docente mixe	Tesis	03-12-96	Práctica docente indígena mixe (ayuuk) de la zona alta, en la Esc. Prim. Bil. Vicente Guerrero.
Práctica docente Primaria	Tesis	16-03-00	Cómo enseñar el sistema de numeración decimal desde la visión de los niños mixtecos en el primer grado de primaria de la Com. de Buena Vista, Gro.
Práctica docente sandinista	Tesina	05-07-95	La práctica docente en el contexto indígena sumu durante el gobierno sandinista 1980-1990: el caso de la comunidad musawas.
Grupo multigrado de tercer ciclo	Tesis	20-10-03	La atención a grupos multigrado de tercer ciclo desde la perspectiva Intercultural.
Tareas escolares Preescolar	Tesis	24-01-95	Las tareas escolares en preescolar indígena: ¿aprendizaje o simulación? A partir de un estudio realizado en el centro preescolar. Puebla.
Bloque de juegos y valores	Tesis	22-03-99	La integración del bloque de juegos y actividades sobre valores, tradiciones y costumbres del grupo étnico mixe, en el trabajo por proyectos del docente.
Desarrollo curricular Primaria	Tesis	07-01-97	Desarrollo curricular de la Escuela Primaria Bilingüe "Lic. Luis Echeverría Álvarez".

Representación de espacio Primaria	Tesis	26-08-05	Representaciones del espacio inmediato en los niños mayas de Yoactun, Quintana Roo, del 1er grado de primaria.
Operaciones básicas y aprendizaje significativo	Tesis	28-11-96	Aprendizaje significativo en las operaciones básicas y valores comunitarios, en el caso de la comunidad de Mogone Viejo, Oax.
Conocimientos previos Preescolar	Tesis	28-05-03	Los conocimientos previos de los niños zapotecos en el nivel preescolar indígena: Yohueche, Oax.
Comunicación en aula	Tesis	29-08-01	La comunicación en el aula, práctica docente indígena.
Cantos y rondas infantiles	Tesis	28-11-95	Los cantos y rondas infantiles en los procesos de aprendizaje: elementos de valor educativo o medio de entretenimiento y diversidad.
Evaluación de aprendizajes Comunidad	Tesina	26-01-95	La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales en el medio indígena
Interacción maestro-alumno Comunidad	Tesis	04-04-03	Interacción Maestro-Alumno del 1er. Ciclo escolar en un contexto multicultural: un estudio etnográfico.
Planeación de clases Primaria	Tesis	18-03-97	La planeación y la práctica de las clases del docente indígena bilingüe en el cuarto grado de la escuela primaria bilingüe "Francisco I. Madero".
Cotidianidad de la práctica docente Preescolar	Tesis	18-06-98	La cotidianidad de la práctica docente del nivel preescolar en el medio indígena: Eduardo F. Hernández de Yoloxochitl, Gro.
Enseñanza aprendizaje del juego Primaria	Tesis	19-06-04	El juego en la E-A de 1er grado: un estudio de caso con niñas y niños tseltales.
Recursos y apoyo didáctico Primaria	Tesina	18-07-96	Los recursos y materiales de apoyo didáctico para la enseñanza de la lectura del náhuatl y el español, en 1º grado de educación primaria indígena.
Estrategia didáctica de la historia Primaria	Tesis	26-07-96	Las estrategias didácticas y contenidos de enseñanza y aprendizaje de la historia de niños de 5º y 6º grado de educación básica en la comunidad.
Gestión directiva Primaria	Tesis	19-09-97	La gestión directiva en la escuela primaria bilingüe indígena de San Matías Zooquiapam, Ixtlán, Oax.

La escucha de la voz del alumno en la renovación de la tradición docente: el trabajo en el aula

*María Guadalupe Velázquez Guzmán**

gvelaz@upn.mx

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia quiero tratar un problema de comunicación que encontré en mi trabajo investigativo en una escuela primaria, pública, del D. F.,** al observar el desarrollo de la clase de un grupo de 6º año, problema que es recurrente en la docencia a nivel básico, me refiero a las formas distintas de entender el trabajo en el salón de clase, por el docente y por los alumnos.

Para tratar este problema y por falta de espacio, el procedimiento que seguiré es, por una parte, presentar el fragmento de una clase, en donde se manifiesta el problema comunicativo al que me refiero, las situaciones naturales que en el contexto se dan, a partir de las interacciones y acciones entre alumnos y maestro. Situaciones que muestran las distintas formas en que ambas partes entienden el trabajo y que, asimismo, dan cuenta de la brecha comunicativa que existe.

Por otra parte, trataré conceptualmente esta brecha comunicativa, a partir de las nociones de tradición y escucha del lenguaje del otro, aportadas por George Gadamer (1997), y que considero puede darnos elementos importantes para entender no sólo este problema comunicativo entre maestro y alumnos, sino también abrir un camino de reflexión en nuestra diaria experiencia educativa de comunicarnos “nosotros” con “los otros”.

* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

** Me refiero al trabajo de investigación publicado con el título *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*, México, Pomares-UPN, 2006.

PROBLEMÁTICA

El aula es el lugar donde los alumnos y el maestro se reúnen, teniendo como objetivo trabajar en las actividades académicas programadas. En esta ocasión los alumnos han recibido la orden del maestro de revisar la "guía de estudio roja", mientras él realiza su reporte de avance del programa. El objetivo de trabajo para los alumnos está claro, sin embargo, en su realización, se distinguen en las afirmaciones del maestro y en las interacciones y acciones de los alumnos, formas distintas de comprenderlo y realizarlo. Las formas en que los alumnos realizan el trabajo no son aceptadas, comprendidas e integradas por el maestro, porque el maestro tiene una manera distinta de entenderlo. A continuación vamos a exponer las situaciones e interacciones donde puede observarse este problema.

Situación a

1. Mtro.: "Bueno, a ver cuadernos de Español, Matemáticas, Civismo; levante la mano quién tiene los tres".
2. Carmen, Isabel y Alma: (*Levantando la mano*).
3. Erika: "¡Ay! ¿Pues de qué nos habla?"
4. Carmen: "De la tarea".
5. Mtro.: "A trabajar ¡ya! Silencio."

El maestro pide en voz alta a los alumnos que desea ver los cuadernos de trabajo y checa que todos los alumnos los tengan (línea 1). Carmen, Isabel y Alma entienden la actividad y levantan la mano, pero Erika no, y se queja "¡Ay!", y pregunta "¿Pues de qué nos habla?". Carmen ayudándola le responde "De la tarea".

En la línea 5, el maestro da la orden de trabajar en ese momento: "A trabajar ¡ya!", trabajo que debe realizarse en silencio.

Observamos que en esta situación los objetos valorados por el maestro son: el trabajo individual que se realizará. La actitud valorada es el silencio en la realización del trabajo.

En este trabajo se describe el problema de comunicación existente entre los estilos del docente para realizar el trabajo en el aula y las formas persistentes con que los alumnos lo hacen, formas que generalmente se entienden como indisciplina, pero que están dando la pauta en el salón de clase para una pedagogía innovadora hacia el trabajo grupal, participativo y reflexivo. Los registros en que se apoya el análisis del problema, son parte de una investigación etnográfica que se realizó en una escuela primaria del Distrito Federal.

Palabras clave: trabajo en el aula, etnografía, tradición docente, valores de los alumnos.



This article describes communication problems involving teaching styles and classroom work. Persistent student problems in classroom work are generally understood as indiscipline, but they are serving as a guide for innovative group work, both participative and reflective, in the classroom. The records used to support the analysis are part of an ethnographic study carried out in an elementary school in Mexico City.

Situación b

6. Iván: "Yo nada más tengo resuelto lo de Español".
7. Cesar: "Yo, lo de Civismo".
8. Iván: "Bueno, pues yo te paso lo de Español y tú lo de Civismo".
9. César: "Órale".
10. Juan Carlos: "¿Cuáles ya contestaron?" (pregunta a Serapio y a Fernando).

Iván, Cesar y Juan Carlos expresan en sus interacciones actitudes valorativas hacia el intercambio del trabajo. Iván y Cesar comentan lo que cada uno tiene resuelto (líneas 6, 7) y después de esto, surge el acuerdo del apoyo recíproco, del intercambio del trabajo realizado (líneas 8, 9).

En la línea 10, Juan Carlos ve su guía, pero no intercambia el trabajo, solo pregunta a sus compañeros cuáles ya contestaron.

En esta situación las acciones valoradas que expresan César e Iván hacia el trabajo son: intercambio, acuerdos, apoyos recíprocos. Pero también el preguntar solo por las respuestas, como es el caso de Juan Carlos.



Situación c

11. Mtro.: "Niños, no jueguen" (*oye ruido al frente y golpea con el metro en el piso*).

La vigilancia por el maestro y la amenaza del golpe ante cualquier actitud de juego de los niños se observan en esta situación. El maestro, al oír ruido, recurre a golpear con el metro el piso y a calificar ese ruido como "juego". Esta calificación del ruido de los niños como un juego expresa conceptos diferentes de entender el trabajo en el aula entre alumnos y maestro.

Situación d

12. Mtro.: ¿Cuáles lleva?" (*Le pregunta a Serapio*).
13. Serapio: "Español y Matemáticas".
14. Juan Carlos: "¡pásatelas!"
15. Mtro.: "¡Schss!, ¿Quién quiere tener la calificación de 5?"
16. Juan Carlos: "Ya va a ser el descanso" (*le dice al maestro*).
17. Mtro.: "No, señor".
18. Fernando: "Sí, ya falran dos minutos".

El maestro desea conocer el avance del trabajo y pregunta a Serafio "¿Cuáles lleva?". Éste responde que "Español y Matemáticas". Esta afirmación también es escuchada por Juan Carlos quien en voz alta pide "¡pásatelas! (línea 14). Deseo que es silenciado por el maestro "¡Schss!, amenazando "¿Quién quiere tener calificación de 5?" (línea 15). Amenaza con sancionar el deseo de Juan Carlos y deseos semejantes, pues abre la pregunta al grupo. El maestro valora el trabajo y el esfuerzo individual.

En la siguiente interacción Juan Carlos argumenta al maestro que "Ya va a ser el descanso" (línea 16). El valor para Juan Carlos no es el trabajo sino el descanso. El maestro rechaza la afirmación: "No, señor", pero Fernando defiende su tiempo de recreo que determina la hora del descanso y que no depende de la decisión del maestro, sino de los horarios fijados por la escuela.

Situación e

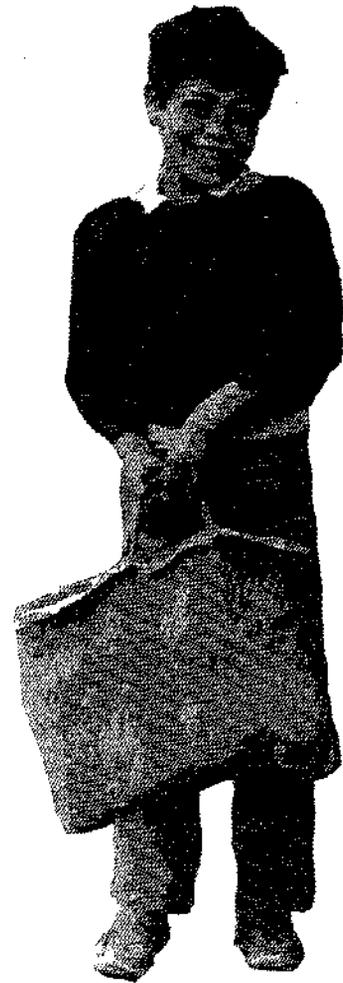
19. Mtro.: "Su guía" (*se la pide a Adrián*).
20. Adrián: "Es que no me la han comprado".
21. Mtro.: "Bueno, pero no quiero que esté distraendo a sus compañeros, pásese con Juan Pablo y resuelvan entre los dos la guía" (*le pega en el hombro con el metro*).
22. Adrián: "Sí, maestro" (*se levanta de su lugar y va con Pablo*).

En esta situación el objeto valorado por el maestro es la guía de Adrián (línea 19), con la que debe trabajar en clase. Para lograr este objeto recurre al metro de madera y al golpe en el hombro (línea 21). Le exige no distraer a los compañeros que están trabajando, y le da la orden de pasarse con Juan Pablo para resolver entre los dos la guía (línea 21). La razón que da Adrián al maestro en la línea 20, es suficiente para que trabajen entre dos alumnos la guía.

ALGUNAS REFLEXIONES

MacIntyre (1999) afirma, que las tradiciones tienen una forma particular de realizarse en cada tiempo y espacio, mostrando sus propios procedimientos y creencias, posibles de ser reconocidas en sus prácticas. ¿cuál es la tradición que se expresa en la práctica docente?

Hemos encontrado en las afirmaciones y acciones del maestro, que la forma de entender el trabajo de los niños en el salón de clase es que el alumno lo realice de manera individual, en silencio,



en su lugar correspondiente. Tal es el sentido que encontramos en las interacciones (5, 11 y 21). El trabajo individual tiene un valor fundamental en el maestro y la única razón para que el trabajo sea realizado por más de un alumno es que un alumno no tenga sus recursos de trabajo.

¿Qué perspectivas de análisis nos aporta George Gadamer (1997), en las nociones de tradición y de escucha del lenguaje del otro, para entender esta brecha comunicativa del trabajo entre maestro y alumnos?

Respecto a la noción de tradición, Gadamer afirma: "La tradición más auténtica y venerable no se realiza naturalmente en virtud de la capacidad de permanencia, de lo que de algún modo ya está dado, sino que necesita ser no sólo *afirmada*, sino también *asumida* [...], en la asunción, la tradición tiene como *contrapartida la libre autodeterminación* [...] no es un ejemplo de dominio espontáneo, de transmisión y conservación sin rupturas, dudas y críticas (Gadamer, 1997:349-350).

Encontramos en esta apreciación de la tradición, la identificación de procesos que nos ayudan a entender la brecha comunicativa entre maestro y alumno en las formas de trabajo. La primera noción que encontramos, se refiere a la realización de la tradición, que en el problema que nos ocupa, se refiere al estilo que el maestro tiene de conducir el trabajo en el salón de clase. Respecto de esta forma de realización Gadamer nos ayuda a distinguir, un proceso de suma importancia, que la enseñanza tiende a no ver. Este proceso se refiere a *la libre autodeterminación del que aprende*, que podemos entender como

la forma particular en que los alumnos realizan el trabajo.

En esta libre autodeterminación de los alumnos de realizar el trabajo, está la innovación de la práctica tradicional docente, innovación que tiene la cualidad de ser natural y espontánea. Sin embargo, lleva consigo la presencia de lo distinto, la ruptura, el cambio, lo nuevo, que siempre trae consigo el malestar a lo probado, a la costumbre.

¿Cuáles son las acciones innovadoras que los alumnos expresan en la realización del trabajo en clase?

Encontramos en las interacciones y acciones de los alumnos, en la situación *b*, que la forma en que entienden el trabajo en el salón de clase, tiene las siguientes orientaciones: comentar con el compañero lo que cada uno tiene resuelto, el apoyo recíproco, el intercambio del trabajo realizado, el acuerdo mutuo. La forma de trabajo en estos niños está fundada en el trabajo colectivo y no en el individual y aislado. Por otra parte, el sentido que para los niños tiene el trabajo es lúdico.

¿De qué manera el maestro trata la ruptura que los alumnos hacen de la práctica tradicional de trabajar?

Como observamos en la situación *a*) y en la situación *e*), el maestro privilegia el silencio y el trabajo individual, y cualquier acción distinta por los alumnos es silenciada y castigada, como podemos observar en las interacciones 15, 21 y 22.

Tomando en cuenta lo expuesto, las formas de trabajo de los niños, contrastan con los valores y estilos que sustenta el maestro como principios para el trabajo en el salón de clase y marcan la distancia

...las formas de trabajo de los niños, contrastan con los valores y estilos que sustenta el maestro como principios para el trabajo en el salón de clase y marcan la distancia que existe entre tradición escolar y los alumnos.

que existe entre tradición escolar y los alumnos. Son dos mundos que la tradición misma impide que se toquen porque la regla y la costumbre señalan que el trabajo así realizado por los niños es inaceptable. Tal es el sentido que nosotros vemos en la exclamación del maestro en la línea 11, en donde los acuerdos, intercambios y apoyos son entendidos por el maestro como juego, y los reprime. "Niños no jueguen" (oye ruido al frente y golpea con el metro en el piso).

Sin embargo, también vemos que el estilo que el maestro tiene para conducir el trabajo de los alumnos en clase, no es asumido por ellos, quienes rompen este formato. Nos llama la atención que no obstante esta ruptura constante de los alumnos de las condiciones de orden y formas que el maestro establece para el trabajo, no percibe ni escucha la propuesta de los alumnos, como parte del libre sentido del trabajo que ellos expresan. La realidad manifiesta en la innovación en las formas de trabajo es substituida por la vigilancia y el castigo.

A partir de estos resultados, queremos exponer la importancia de *la noción de escucha* que propone Gadamer, cuando afirma "Uno tiene que dejar valer a la tradición en sus propias pretensiones, y no en el sentido de un mero reconocimiento de la alteridad del pasado, sino en el de que ella tiene algo que decir" (Gadamer, 1997:438).

Esta noción de escucha que nos aporta Gadamer, propone pensar en una nueva forma de entender la relación entre tradición docente y las acciones novedosas de los alumnos, para dejar de verlas como

Gadamer propone pensar en una nueva forma de entender la relación entre tradición docente y las acciones novedosas de los alumnos, para dejar de verlas como actos de transgresión al orden y a la disciplina.

actos de transgresión al orden y a la disciplina. Propone estar atentos, escuchar lo que tienen que decir los alumnos como contrapartida a la tradición, de tal manera que ésta recobre el valor de sus pretensiones en el presente, para este caso, la construcción de un ambiente de trabajo participativo, de intercambio, de trabajo colectivo, de apoyo recíproco.

BIBLIOGRAFÍA

- Gadamer, Hans-George, *Verdad y Método I*. Salamanca, Sígueme, 1997.
- MacIntyre, Alasdair, "La racionalidad de las tradiciones" en A. Velasco (comp.), *Resurgimiento de la teoría política en el siglo XX: filosofía, historia y tradición* (345-371). México, IIS, UNAM, 1999.

La araña

Carlos Merino J.

Sube por mis piernas, acaba de salir de la nevera, ha transformado mi sala en una jungla de telarañas que penden del techo cubriendo los muebles e impidiendo el paso del viento a través de las ventanas. Camina por mi pecho; gira sobre sus patas diminutas, se columpia, soy su parque de diversiones personal, está feliz. Toma aliento y prosigue. Escucho sus pisadas.

Un extraño nos ve desde la ventana que da a la recámara, me pregunta por una dirección que no conozco. En un esfuerzo inútil por comunicarme abro los ojos hasta que los cierra el dolor, imposible, las palabras no llegan, una tela inexistente cierra mis labios; una que nadie ha tejido, me hace seguir adherido a la silla.

El extraño repite molesto su pregunta; no lo culpo, desde su perspectiva es difícil que advierta lo que me sucede. Dice algo más que confirma su enojo y se va.

Ni siquiera respiro cuando en aquel momento la casa vuelve a estremecerse por el paso del tren y la araña corre a refugiarse en mi boca. Sé lo que usted está pensando, no me juzgue mal, no se trata de un abuso, yo esperaba que ella buscara esa protección, es una constante de nuestra cotidianidad; sucede siempre que se acerca el tren y termina cuando apenas puede distinguirse su lejano rumor en las vías.

Cuando todo termina, sale y me observa agradecida, sabe que le pertenezco; después sigue tejiendo o, dependiendo de la hora, regresa a devorar mi espalda.



Estoy particularmente contento el día de hoy, extrañamente tranquilo, dentro de nuestra relación no cabe el odio ni la pasión, no las entendemos, en nosotros no pueden existir esas emociones, no se trata de eso.

Admiro su voracidad y la acaricio el resto del tiempo que nos queda para compartir. No es tan mala como parece, ha cerrado mis heridas para evitar que me desangre, sus hábiles manos de cirujano han suturado y contenido mi vida.

Estoy feliz, en este momento mientras la observo enamorado, está a punto de alcanzar una arteria que no podrá cerrar.

Adolescentes reales para una educación secundaria viable¹

Alicia Costanzo²

Luis Correa³

lcorreay@adinet.com.uy

¿POR QUÉ INVESTIGAR LO SUBJETIVO?

Existe, en términos generales, una clara conciencia sobre las limitaciones de las instituciones educativas actuales para satisfacer las demandas de formación que exige el presente siglo. Hay, asimismo, una abundante información generada desde las ciencias sociales acerca de cuestiones económicas, políticas y sociales que guardan relación con la educación. Mucho esfuerzo e investigación se ha dedicado a concebir planes y diseños curriculares que satisfagan la formación de ciudadanos más flexibles en su disposición a seguir aprendiendo habilidades nuevas a lo largo de la vida, y más flexibles también para convivir en sociedades plurales y multiculturales. Sin embargo, el fruto de esos esfuerzos no termina por satisfacer: si bien tenemos un buen panorama de las diferentes crisis sociales y económicas que han castigado a la educación, carecemos de un mapa confiable para saber cómo ha sido procesado en la mente de los estudiantes este estado de cosas. La vasta crisis de las instituciones que caracteriza este tiempo histórico, encuentra en la escuela su paradigma. Quizás Andy Hargreaves ha expresado esto del modo más tajante: La escuela es moderna pero los alumnos son posmodernos.

¹ Ponencia presentada en el IX congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura y II congreso internacional de la sociedad de dislexia del Uruguay. "Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina Alfabetizada". Montevideo, junio de 2007.

² Alicia Costanzo Aldecosea. Psicóloga por el Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras de Montevideo, actual Universidad Católica D. A. Larrañaga.

³ Luis Correa Aydo, Profesor de Literatura, egresado en 1980 del Instituto de Profesores de Artigas, Psicólogo, egresado en 1992 de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

En muchos aspectos las escuelas siguen siendo instituciones modernistas y, en algunos casos, incluso premodernas, que se ven obligadas a operar en un complejo mundo posmoderno. A medida que pasa el tiempo, la distancia entre el mundo de la escuela y el mundo exterior a la misma se hace más evidente (p. 50).

Pero este autor –que nos visitó hace poco y dictó una conferencia en la UCUDAL el 02/05/07– lejos de ser pesimista, afirma que es posible también pensar estos cambios de la sociedad y de los sujetos en este tiempo como oportunidades que se presentan dentro del quehacer de los planificadores y los pedagogos.

Una aventura de renovación –*reestructuración* la llama Hargreaves– espera al mundo de la educación en el siglo XXI. Pero si lo mucho que ya se ha hecho aún no cristaliza en logros consistentes es, tal vez, porque no hemos conseguido romper la falsa dicotomía entre los extremos de las pedagogías *lights* (cf. Obiols, p. 132) –a la medida del escaso interés espontáneo de los estudiantes– por un lado, o el control centralizado de los cambios, por otro; respuesta burocrática y anacrónica de las autoridades educativas.

Debemos evitar el riesgo de pensar a los alumnos como los portadores de saberes y necesidades insatisfechas, y a los profesores como un grupo profesionalmente conservador. Tampoco se debe desconocer la importancia de las decisiones de planificación central con base en los indicadores de la investigación cuantitativa, capaz de proporcionar una imagen objetiva de logros y necesidades del sistema educativo, en diálogo con los requerimientos económicos, sociales y culturales de nuestro tiempo. Pero queremos llamar la atención sobre la importancia de incursionar en procesos permanentes de investigación cualitativa, susceptibles de mostrar una imagen apropiada de la subjetividad de los adolescentes que atiende el sistema medio de educación. Sólo con esa imagen claramente definida, en la mente del planificador, del profesor de aula y del responsable de la gestión del centro, será posible proponer una formación relevante,

Un antiguo proverbio dice que: "Para enseñar latín a Juancito es necesario conocer el latín... y también a Juancito". Este trabajo se propone señalar lo insuficiente, incompleto y distorsionado que resulta el conocimiento que se tiene del alumno de enseñanza media actual y, en consecuencia, las dificultades a las que se enfrenta cualquier movimiento de cambio o reforma cuando se establece sobre supuestos erróneos en lo referente a la subjetividad del estudiante.

Palabras clave: subjetividad, enseñanza media, estudiante, movimiento, cambio.



As the old saying goes, "To teach Johnny Latin you must know Latin... and Johnny." This article points to teachers' insufficient, incomplete and distorted knowledge of today's secondary school students, and the resulting difficulties confronted by any intended change or reform based on erroneous assumptions regarding student subjectivity.

tomada por sus destinatarios con el interés y la satisfacción que se merecen todos los actores del proceso.

SUBJETIVIDAD Y ADOLESCENCIA

Partimos de definir la subjetividad como lo propio del sujeto que se construye en los vínculos y que está enmarcado en un tiempo y una situación determinada, que a su vez produce marcas. Cada época genera su propia subjetividad, o como diría Ignacio Lewkowicz: "Cada situación engendra su humanidad específica".

Por otro lado, no podemos pensar al adolescente si no es inserto en una familia y a ésta en un contexto socio-histórico-económico y cultural. Un refrán africano dice que "para educar a un niño se necesita una tribu". ¿De qué "tribu" hablamos aquí y ahora? Una familia de configuraciones múltiples (nuclear, monoparental, ensamblada, etcétera), que sufre cambios, o crisis, en los roles tradicionales (padre-madre, masculino-femenino) que aún no parecen haber sido reemplazados por nuevos modelos; el descrédito de la autoridad, o de sus referentes en muchos casos (secuela entre otras, de las desilusiones políticas, del enfrentamiento e intento de ruptura, por parte de los adultos, con modelos parentales anteriores, frecuentemente autoritarios). Además, la confusión de roles (padres/hijos), la tendencia a la fraternización de los vínculos, la dificultad de poner límites, nos revelan a menudo padres transitando en una crisis equivalente a la del adolescente: muchas veces sintiéndose inseguros, sin referentes, desilusionados por la caída de ideales y angustiados por lo económico, por la inestabilidad laboral y por la exigencia de calificación cada vez mayor. Así, justo cuando el adolescente necesita enfrentarse a los adultos que puedan sostener el desafío, sin agredir ni sucumbir, éstos transitan por una crisis que los encuentra más vulnerables para soportar los embates del "parricidio simbólico", del que nos habla Winnicott.

En cuanto a la cultura, los padres tienden a perder el rol de mediatizadores de ésta con respecto a sus hijos, sobre todo en relación con los medios de difusión masiva, cuya influencia pasa a ser directa e independiente, muchas veces, de la familia. Como nos lo recuerda Janine Puget, "el macro-contexto tiene un efecto estructurante sobre el sujeto, independiente y simultáneamente con la mediatización parental".

El contexto en el que adolescentes y adultos, alumnos y docentes, estamos insertos es el que transforma al ciudadano en consumidor, exacerba el individualismo bajo la fórmula "hacé la tuya". El lugar del otro, depreciado muchas veces, suele quedar reducido al de un mero objeto. La subjetividad típica de la modernidad está desconfigurada, como lo plantean Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea. Se trataba de la subjetividad ciudadana, producida por las prácticas estatales de la sociedad burguesa moderna. El Estado nacional era la meta-institución a partir de la cual se generaban otras instituciones, las cuales a través de la pertenencia, educación, contención, disciplinamiento, se proponían producir individuos, ciudadanos. El agotamiento, desfundamiento del Estado definido como nacional, "consiste en su agotamiento como pan-institución donadora de sentido" (12), como articulador simbólico a través de una lógica totalizadora. En el mundo contemporáneo de la fluidez (o de la modernidad líquida, al decir de Bauman), cualquier dimensión de la vida puede estar sometida a una extrema contingencia. Lo cambiante y disperso produce inseguridad a muchos niveles: identitarios (identidades lábiles), de valores, de referentes o modelos, laborales, etcétera.

Nuestra cultura posmoderna implanta la hegemonía de *lo joven*, que como categoría se estira hasta oponerse a la vejez. Jóvenes y adultos parecemos quedar presos de esta situación, tentados por la ciencia y la moda a borrar nuestras diferencias. Este modelo hegemónico ideal contrasta con el poco lugar real dado a los jóvenes: desde



lo laboral (“inútil sin experiencia”), desde lo político y gremial, desde lo simbólico; se van perdiendo ritos de iniciación y de legitimación colectiva. Esta pérdida de rituales –en tanto constituían “recursos psíquicos para dominar y controlar a través de lo cognitivo y lo emocional, vivencias angustiantes” (como dice Nora Speier Fernández)– denota un afuera que ya no es ordenador de la confusión, del cambio interno y corporal que es típico de esta etapa de la vida. Es decir, marcaría una falla en los soportes socioculturales.

En palabras de Lipovsky, estamos en la cultura del “narcisismo colectivo”, que tiende a negar algunas de las diferencias estructurantes,⁴ como las sexuales y generacionales. Los límites se difuminan entre lo permitido y lo prohibido (lo legal-la transgresión), lo posible y lo imposible

⁴ Tradicionalmente se plantean tres diferencias estructurantes: yo, no-yo; masculino-femenino; generacionales.

El contexto en el que adolescentes y adultos, alumnos y docentes, estamos insertos es el que transforma al ciudadano en consumidor, exacerba el individualismo bajo la fórmula “hacé la tuya”

(realidad virtual), lo público, lo privado y lo íntimo (“Gran Hermano”, los reality shows: “la vida en directo”, la crueldad de las “cámaras ocultas”: la realidad bajo formato de ficción). Las fronteras tienden a borrarse mediante mensajes globalizados que hacen caso omiso de las diferencias regionales, culturales y de subjetividad. El inmediatismo, el no-límite, el vacío, se hacen presentes; o el “demasiado lleno” –que impide discriminar–: lleno de estímulos, de datos, de “ruidos”, como la omnipresencia de las pantallas (bares, clubes, restaurantes, clínicas, etcétera), o la polución sonora. La violencia real o simbólica (burla, descalificación, etcétera) es banalizada, al igual que la angustia, o el dolor. El efecto de la impunidad (subrayado en nuestro país como producto de la salida a la dictadura) se extiende y naturaliza. Otros referentes, particularmente los tecnológicos, han cambiado mucho, desde que los adultos fuimos adolescentes. Ellos –los adolescentes– suelen introducirnos, explicarnos, este mundo que dominan con una naturalidad que nos deja, muchas veces, atónitos (¿cuándo, dónde, lo aprendieron?).

¿Qué consecuencias tiene todo esto a nivel del pensamiento, del aprendizaje? La posibilidad de acceso, en la adolescencia, a las operaciones formales, a los niveles más abstractos de pensamiento, ¿se sigue dando como esperaríamos desde la teoría? ¿El joven accede a los procesos hipotético-deductivos, independientes del presente, de la realidad, de la acción, elabora teorías, tiene un mejor uso del lenguaje, puede, merced a estas herramientas intelectuales, manejar mejor los conflictos, defenderse, elaborarlos? ¿Se

trata del mismo adolescente del que nos hablaba Piaget? ¿Qué lugar tiene hoy la reflexión, la palabra, cuando "La imagen parece consistir en la existencia misma", al decir de Marc Augé? ¿cuando la ansiedad por lo inmediato, el corto plazo, lo digerido, facilitado, lo cambiante al ritmo del video clip es lo usual? ¿Qué lugar tienen los procesos de pensamiento, de mora, de responsabilizarse por lo que se dice o se hace, cuando los adultos, muchas veces entramos en la lógica de responsabilizar o más bien de culpar a otro (colectivo, autoridad, etcétera) cuando la realidad nos desagrada, o nos frustra? Hay una tendencia actual a que, en lugar del sufrimiento intrapsíquico de las neurosis (el conflicto interior típico de la subjetividad moderna), se dé en la posmodernidad una proyección del malestar narcisista hacia el afuera,

amplificando los rasgos paranoicos y dando como resultado un intenso malestar social.



Bajo estas condiciones generales, a las que correspondería agregar las particularidades de las diferentes condiciones socioeconómicas, se estructura el mundo psíquico de nuestros alumnos. ¿Cómo se produce entonces el encuentro con la institución, portadora de un sentido cultural tan diverso?

ADOLESCENTES E INSTITUCIÓN: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

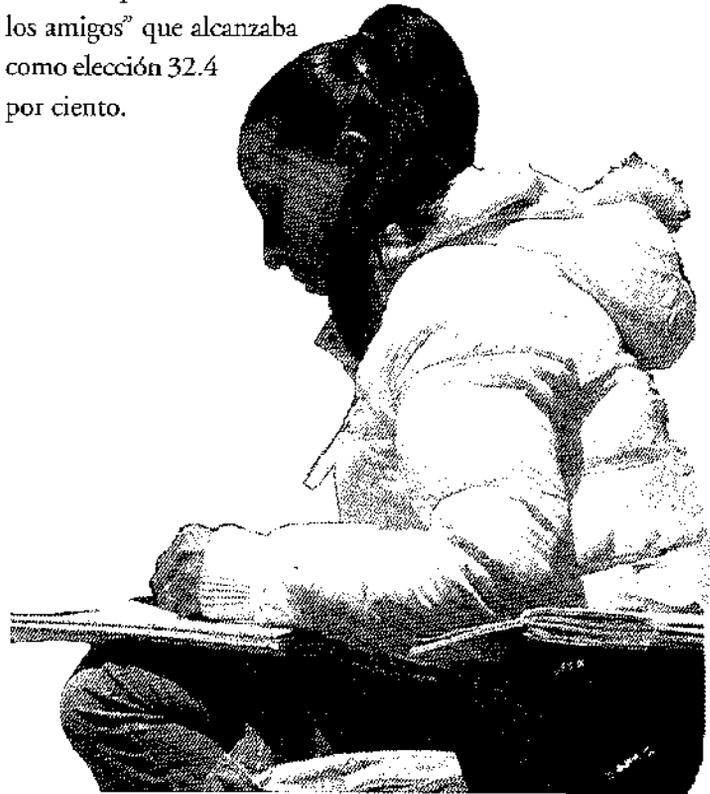
Este congreso, convocado bajo el lema de la alfabetización universal, nos obliga a reflexionar sobre los medios más adecuados para hacer realidad ese *sueño*, como acertada y poéticamente se lo designa. Y si para lograr una primera alfabetización de los niños es necesario, además de recursos institucionales adecuados, una clara conciencia en los adultos para que asuman su responsabilidad estimulando y sosteniendo a sus hijos en las aulas, para el caso de los adolescentes es imprescindible también contar con instituciones con las cuales puedan identificarse, a las que ellos mismos otorguen relevancia y concedan adhesión.

Pierre Bourdieu ha dicho en su conferencia de ingreso al Collège de France en 1982: "Una lección, aunque sea inaugural, debería poder dictarse sin preguntarnos con qué derecho: la institución está para eso, para eliminar esta interrogación y la angustia ligada a la arbitrariedad...". Pero si eso puede valer para instituciones prestigiosas, que cuentan con el capital simbólico de representar un saber apetecible, y las cuales son valoradas por sus alumnos, no ocurre lo mismo con nuestros centros de formación secundaria.

Pero, ¡atención!, si este pacto simbólico entre centro educativo y estudiantes no es hoy muy consistente en términos de adhesión y valoración, tampoco ocurre de un modo totalmente contrario, como acontecería si ese vínculo pudiese expresarse en términos de rechazo y desestimación. Hay aquí todavía un capital a proteger y ampliar. Si bien los adolescentes de hoy no encuentran siempre en sus liceos respuestas atractivas y adecuadas a sus preocupaciones, aún valoran el mundo liceal y en general no lo abandonan, sino con sentimientos negativos de fracaso y frustración. Como ejemplo de esta observación, basta detenerse en lo que ocurre en el entorno físico de los centros secundarios en nuestro país. Hay un mundo de frontera en las inmediaciones de nuestros liceos, sobre todo de los públicos y en determinados barrios, donde se congregan estudiantes matriculados con ex compañeros que han abandonado las clases y con otros jóvenes desertores del sistema. Con ojos demasiado predispuestos a ver en estos fenómenos signos de transgresión, tal vez se nos escape que esas reuniones no son necesariamente transacciones de drogas o prolegómenos de la violencia. Frecuentemente son formas de interacción entre un "adentro" que se reconoce también en el mundo juvenil de la calle y un "afuera" que no se aleja del todo de su lugar natural de pertenencia.

En el curso de una investigación en un liceo público de Montevideo, uno de nosotros encontró la siguiente paradoja. Durante ese año lectivo (1993), 40% de los estudiantes de 1er. año perdió el curso por rendimiento y/o inasistencias. Sin

embargo, preguntados sobre si les gustaba venir al liceo, 39% contestó "bastante" y 51% "más o menos", mientras que apenas 9.5% dijo que le gustaba "poco" asistir. Decíamos entonces que existe una suerte de "amor no correspondido" entre el liceo y sus alumnos. "Si bien más de 90% encuentra alguna satisfacción en el liceo, éste, a su vez, considera que 40% de los alumnos no está habilitado para pasar a 2º año" y agregábamos: "Tal vez este desencuentro es la fuente de gran parte de las conductas negativas, como reacción a una expectativa frustrada". En otro ítem de la encuesta que sirvió de base a aquella investigación, se les interrogaba sobre qué era lo que más les gustaba del liceo. Sorprendentemente la "actividad curricular" figuraba en primer lugar con 33.8%, casi en los mismos parámetros que la "relación con los amigos" que alcanzaba como elección 32.4 por ciento.



Es decir que casi junto a la previsible alta valoración de la interacción social, los estudiantes jerarquizaban su actividad en tanto tales —estudiantes— a pesar del escaso éxito que obtenían mayoritariamente en la evaluación de rendimientos. Para mayor sorpresa, interrogados sobre la mirada que ellos creían que los adultos les dispensaban a los jóvenes la visión más positiva era atribuida a los profesores. Para esta interrogante se ofrecían tres opciones de respuesta: *esperanza*, *indiferencia* y *poca estima*; y se agrupaba a los adultos en cuatro categorías: *adultos en general*, *autoridades liceales*, *los profesores*, *los gobernantes*. Para 73% de los chicos, los profesores mirarían a los jóvenes con esperanza, mientras que para 36.5% lo harían así los gobernantes, que era la categoría de adultos menos auspiciosa. Al contrario, solamente 6.8% creía que los docentes les miraban con poca estima frente a 23% que sentía esa consideración proveniente de los gobernantes. Decíamos entonces: “Hay una mano tendida que demanda conocimiento y, sobre todo, afecto de sus profesores.” Y agregábamos que: “el éxito de un plan de reforma no depende tanto de la estructura curricular, de su régimen de evaluación, de su concepción disciplinaria, sino de la adecuación entre las expectativas recíprocas de sus actores, y del grado de satisfacción de cada uno con su parte en el todo”.

RECREAR EL PACTO CON LA INSTITUCIÓN

Sabemos que la tarea intelectual exige cierta capacidad de diferir la satisfacción de los deseos más elementales y requiere ciertas competencias asociadas a la capacidad de tolerar frustraciones, de operar en plazos prolongados y controlar los impulsos. En términos de teoría psicoanalítica, el logro de estas habilidades corresponde a la mediación de lo que se define como función paterna (cf. Schoeder y Sopena). Sin embargo, y por el contrario, la ilusión de la vida actual, dominada por la tecnología, consiste en la accesibilidad y la rapidez. La satisfacción proveniente del sometimiento voluntario a las normas ha sido en gran medida desplazada por la búsqueda del interés propio, de naturaleza inmediata y de carácter individual, creando en las sociedades posmodernas cierto “malestar en la legalidad” extendido por supuesto a las instituciones. Esta mengua de los ideales colectivos se acompaña por una sensibilidad paranoide ante la acción de las instituciones. Ellas han dejado de representar los ideales de

la mayoría social para convertirse en obstáculos burocráticos para la satisfacción de los deseos personales. ¿Cómo sería posible entonces contar con la buena voluntad para ser educado de un adolescente, quien ya ha vivido lo suficiente como para captar esta tensión del contrato social posmoderno? ¿Es verdad que hay una crisis de la función paterna reproducida en el seno de las instituciones escolares? De ser así podría esperarse que esta crisis se expresara en términos de conflicto generacional. Pero la investigación de la subjetividad adolescente depara a veces sorpresas.

Según surgía de la investigación “Los adolescentes uruguayos hoy”, de la que participó uno de nosotros, las diferencias generacionales no parecían constituir una fuente de conflicto para los jóvenes. Entre 60 y 80%, responden estar de acuerdo con sus padres con respecto a “Diversiones” y “Uso del Tiempo Libre”, así como con aspectos relacionados a la sexualidad y con proyectos de futuro. Más de 80% piensa que los adultos los entienden y en similar proporción que ellos entienden a los adultos. El tradicional conflicto generacional parece reducirse, en la mayoría de los casos, a temáticas cotidianas o “conflictos de baja intensidad”. Afinando la mirada y entrecruzando datos obtenidos con otras preguntas (sobre todo las referidas a la comunicación, en particular ante problemas y situaciones difíciles), se encontraba que las dificultades se han desplazado a la falta de comunicación, o a la escasa calidad y profundidad de la misma. La percepción de “entender” y “ser entendidos” de los adolescentes reflejaría en realidad la ausencia de enfrentamientos vinculada a la



pobreza del diálogo con los padres. (cf. "Enfoques con adolescentes" R. Perdomo y cols., Ed. Roca Viva).

La comunicación, los límites y sus dificultades, que son temáticas que se vienen repitiendo en los discursos pedagógicos, psicológicos y sociales, tienen los vínculos con los adultos, y con las figuras de autoridad. Entonces, ¿qué pasa en el Liceo? Los docentes se encuentran a veces con dificultades para asumir su rol, similares a las que enfrentan los padres. Algunos confunden buena comunicación, con creerse "amigos cancheros", apuntando a la seducción y generando confusión de lugares y dificultades en la puesta de límites. Otros pueden optar por una distancia afectiva y una imposición casi arbitraria de conocimientos. Su plan: "el que no me sigue, que se arregle como pueda, que estudie en su casa y no moleste en clase",

salvo haciendo preguntas que le permitan "lucirse", es decir que le den pie a su mejor despliegue narcisista. Este docente tiene como destinatario de sus clases a un alumno idealmente maduro, inteligente, interesado, con excelente manejo de vocabulario y con conocimientos previos que otros deberían haberle aportado, (y si fuera posible que ya no fuera adolescente!), en suma, una entelequia inexistente.

Otros, aunque no sea fácil, encuentran la medida adecuada de calidez afectiva y compromiso, se apoyan en la empatía para, desde la claridad de un rol diferenciado, acercarse a entender cómo siente y piensa un adolescente actual y, desde allí, complejizar el trabajo intelectual. Es necesario apoyarse en la "Inteligencia Emocional" para interesar en los insumos informativos, ampliar las herramientas para pensar, relacionar la creatividad y la afectividad con la reflexión; para que el aprendizaje pueda permitir entender y operar sobre la realidad, en forma adecuada.

¿Es posible un encuentro entre esta subjetividad nueva y la institución de enseñanza? Creemos que sí. Que incluso cuando el docente puede pensar sin la imagería del desastre, el funcionamiento mental de sus alumnos encuentra recursos nuevos, imposibles tiempo atrás. Por ejemplo, ¿no es más fácil para el profesor de literatura enseñar el teatro del absurdo después de Alejo y Valentina? Y un profesor de filosofía, ¿no encontrará un inesperado aliado para enseñar metafísica en el mundo virtual de Matrix? Y en el área de las ciencias ¿no hay un enorme potencial de generación de recursos didácticos novedosos?

Sin embargo, hay que estar alerta para no confundir el fondo con la forma: no basta con pasar un video, dar el material de estudio en CD-Rom, o poner ejercicios en una página web. Más allá de las buenas intenciones e incluso de sus probables ventajas, el uso de estos recursos por sí solo no asegura una mejora del interés de los alumnos. No se trata de medios para transmitir el contenido educativo, sino de la relevancia y significatividad del mismo. Con estas prácticas, utilizadas sin reflexión metodológica suficiente, podemos, aunque sin quererlo, ofrecer a los estudiantes una versión descafeinada y quizás inauténtica de los recursos de goce y recreación que son valaderos para ellos, aumentando así la desconfianza hacia la formación institucional y hundiendo la respetabilidad a la que aspira la institución para generar disposición al aprendizaje.



A MODO DE CONCLUSIÓN

El informe elaborado para la Cepal, como resultado de una investigación que fuera dirigida por el prof. Rama al comienzo de los noventa, confirmaba tanto el alarmante descenso de los niveles formativos como la correlación de los mismos con factores socioculturales y económicos. Más recientemente, la participación de Uruguay en el Proyecto PISA, confirma la debilidad de nuestros logros y la desigualdad de expectativas según la posibilidad de acceso a las diferentes modalidades de oferta educativa en el país (interior/capital, público/privado, técnico/común, etcétera). Sin embargo, tanto los métodos de análisis de estas investigaciones como las estrategias a que dan lugar cuando se intenta revertir la situación, insisten en una concepción cuantitativa, en macro-miradas a la realidad, a nuestro entender demasiado mediatizadas por la urgencia de dar motor al desarrollo

económico a través de la educación. No se trata de oponerse a ese objetivo, ni de desconocer la angustiada urgencia que lo origina, pero no basta con poner computadoras en las aulas, aumentar las horas de inglés o proponer una gestión más consultiva y participativa de la Enseñanza. Además, y como venimos sosteniendo aquí, hay que conocer al alumno que asiste a los centros para recrear un pacto inconsciente que genere valoración, adhesión y permanencia del estudiante en la institución.

Quizás sea excesiva la opinión de C. Corea y Silvia Duschatzky –basada en su propia investigación– sobre que una escuela que obtiene logros lo hace como *intervención en la subjetividad más que como operación de una institución* (p. 12); sus acciones exitosas serían el resultado de actos de comunicación capaces de habilitar la palabra del educando y de dar relieve a la palabra docente, más que la acción de un corpus normativo y de una retórica sobre educación. A pesar de que esta posición nos parece susceptible de matices, tiene el mérito de señalar el camino por donde es posible contrarrestar el efecto de impotencia y desacreditación que campea sobre las instituciones educativas contemporáneas.

Para planear adecuadamente una política educativa exitosa, no basta saber qué aprenden o no aprenden los estudiantes, ni alcanza con tener en cuenta los requerimientos del mercado laboral o el estado actual del conocimiento sobre las disciplinas que se incluirían en la currícula. Como hemos tratado de fundamentarlo aquí, se debe contar además con una imagen actualizada de la subjetividad adolescente. En consecuencia, sostenemos que esta imagen sólo puede provenir de una investigación continua, emanada de los propios centros educativos que trabajan con los alumnos reales. Este trabajo propone así un alegato a favor de una investigación cuanti y cualitativa, que sea capaz de implicar a los actores que están en contacto directo con el campo educativo. Imaginamos departamentos psicológicos que no actúen como “policías de la diferencia”, llamados a intervenir exclusivamente ante la anomalía, sino que intervengan además para facilitar un abordaje comprensivo de los todos los sujetos (no sólo del que presenta disturbios de conducta, dificultades de aprendizaje o sufrimientos emocionales). Departamentos instrumentados para asentar en protocolos idóneos sus observaciones individuales y grupales, generando un corpus informativo capaz de ser tratado estadísticamente.

Imaginamos también a los docentes participando en acciones de investigación-acción que les posibiliten un conocimiento dinámico sobre sus estudiantes, un conocimiento que se deje cuestionar por los fenómenos de la realidad y no que se aferre a hipótesis previas que muchas veces se generan inconscientemente para aliviar los sentimientos de inoperancia que atraviesan la labor educativa.

Por supuesto que esta dinámica de trabajo en centros que fuesen productores de conocimiento acerca de sus estudiantes reales, no es posible sin una política central que la estimule, la encuadre y la articule en niveles de síntesis globales. Y estamos persuadidos de que éste es el único camino para operar exitosamente las transformaciones necesarias en educación. Porque en definitiva todo movimiento de cambio promovido desde el macro-contexto debe resultar eficaz en el pequeño mundo del aula que es donde se verifica, o no, el aprender. Como lo recuerdan, evocando a Vygotsky, M. Lorenzo, S. Asteggiantte y A. Méndez en un trabajo de reciente publicación: "el único buen aprendizaje es aquel que se adelanta al desarrollo, es decir, aquel donde se despertó el deseo de saber. ...Circunstancia de apertura y encuentro cuyas condiciones es imprescindible crear, y es seguro no lo será desde la exclusión." Y agregan las autoras: "Por ello enfatizamos que reconocer el deseo del que recibe eso que tenemos para dar implica reconocerlo como otro... Por lo tanto, 'construir al sujeto' es no sólo despertar su curiosidad, su deseo, su inquietud frente al misterio o el enigma, es justamente por ello, instituirlo como sujeto del conocer" (p. 26).

BIBLIOGRAFÍA

- Asteggiantte, S., M. Lorenzo y A. Méndez, *Laberinto pedagógico didáctico en las políticas educativas*, Montevideo, Ed. Ideas, 2007.
- Augé, Marc, *Los no lugares. Espacios de anonimato*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Bourdieu, P., *La lección sobre la lección*, Barcelona, Anagrama, 2002.
- Cardoso, R., L. Correa, *Cuando la educación hace síntoma*, Montevideo, Roca Viva, 1996.
- Duschansky, S. y C. Corea, *Chicos en banda*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Gheller, M. (ed.), *Psicoanálisis, educación y responsabilidad social*, Lima, CDHC, 2003.
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.
- Hill, J., *La enseñanza y la psicología del inconsciente*, Buenos Aires, Paidós, 1971.
- Lewkowicz y Cantarelli (coords.) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Grupo doce, p. 31, 2001.
- Lewkowicz, I. en: *Pubertad, historización en la adolescencia*, Cuadernos de ApdeBA, Núm. 1, Buenos Aires, 1999.
- Lewkowicz, I. entrevista realizada para la *Revista de AUDEPP*, Núm. 3, "Masculinidad", Tomo VI, junio 2003.
- Lipovetsky, Gilles, *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1992.
- Obiols, G. y S. Di Segni, *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz, 1998.
- Perdomo, R y cols., *Enfoques con adolescentes*, Montevideo, Roca Viva, 1996.
- Perdomo, R., A. Costanzo, G. Giordano, C. Pereiro y B. Ruben, B., *Los adolescentes uruguayos hoy*, Serie Aportes a la Educación, Núm. 11, Montevideo, M.E.C., 1998.
- Puget, J., -citada por Ada Rosmaryn en *El rescate de los ideales, en el cuerpo en psicoanálisis de niños y adolescentes*, Publicación de la X Jornada de psicoanálisis de niños y adolescentes, Buenos Aires, 1991.
- Speier Fernández, N., "Los adolescentes ante lo inter y lo transgeneracional", en: *III Jornadas Nacionales "Teoría y clínica vincular psicoanalítica. Año 2000"*, Federación Argentina de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares (FAPCV).
- Varios, *Educación y psicoanálisis*, Montevideo, APU, 1998.
- Winnicott, D. W., *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1986.

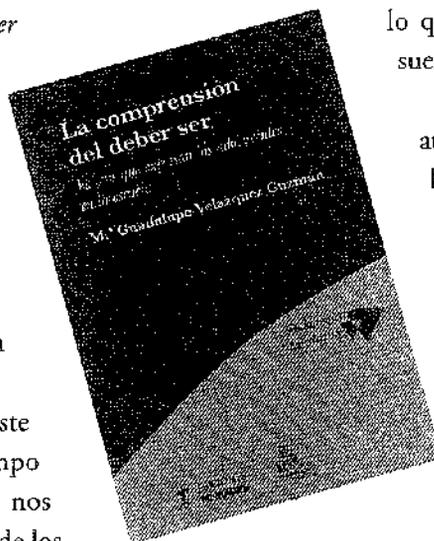
La comprensión del deber ser *Valores que expresan los adolescentes en la escuela*

Mtra. Ana María Rodríguez Velasco*

Velázquez Guzmán, María Guadalupe, *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*, México, UPN-Ediciones Pomares. 2006, 184 p.

El libro *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*, de la doctora María Guadalupe Velásquez Guzmán, docente de la UPN en el Ajusco, es resultado de un proceso de investigación interesante, minucioso y profundo acerca de los jóvenes en la escuela primaria.

Los hallazgos derivados de este proceso constituyen, en el campo educativo, un gran aporte que nos muestra una parte de la realidad de los alumnos, la cual bien puede darse en cualquier contexto educativo del país, y nos permite conocer el mundo valorativo de los jóvenes frente a situaciones específicas, de cara a ambientes concretos como el escolar, y nos permite darnos cuenta también de cómo esa percepción enmarca



lo que ellos valoran, esperan, desean, sueñan y viven.

El planteamiento del que parte la autora está relacionado con el descubrimiento de las concepciones que tienen los jóvenes sobre los valores que atañen a la convivencia social, es decir, por un lado, se analiza si el comportamiento de ellos y ellas se debe a una visión carente de valores éticos, o es una respuesta comprensible ante la situación social que viven al interior de la institución escolar; por otro lado, el texto dirige su mirada al deber ser de la tradición escolar (como una prescripción ética) y su congruencia con la práctica social.

El escenario donde se realiza el estudio es una escuela primaria pública del Distrito Federal, donde los jóvenes cursan el sexto grado; los espacios concretos donde se revisan los comportamientos y las interacciones discursivas son el aula y el recreo.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A, Mérida, Yucatán.

En el estudio se aborda la tensión existente entre la conducta estudiantil y el cumplimiento de la normatividad escolar; se analizan las actitudes y acciones valorativas expresadas por los alumnos hacia las reglas y normas explícitas e implícitas que están presentes en las interacciones escolares y en toda la comunidad escolar. De esta forma, la autora indaga cómo los jóvenes enuncian sus valores en diversas situaciones escolares cotidianas descubriendo la existencia de distintos puntos de vista entre ellos respecto a la norma, cómo ello se articula con la tradición docente y cómo se construye, en esa interacción, un nuevo saber moral. Analiza cómo los estudiantes llegan a comprender esa normatividad que pretende regular los comportamientos en función de los objetivos escolares y de qué manera sus actitudes responden a impulsos de indisciplina o expresan una regulación colectiva o individualista.

El resultado de estos análisis permitirá “contribuir al esclarecimiento de las condiciones que favorecen la asimilación, el ejercicio y la participación de los alumnos en la construcción de valores comunitarios en la escuela”. La premisa que guía esta intencionalidad es precisamen-

te asumir que los estudiantes deben ser copartícipes de esa construcción para que, en consecuencia, la valoren, la analicen, la apliquen y la asuman como propia.

El escenario donde se realiza el estudio es una escuela primaria pública del Distrito Federal, donde los jóvenes cursan el sexto grado...

¿Cómo logra alcanzar estos propósitos? ¿De qué manera?

La autora parte de la necesidad de insertarse en la situación particular del contexto escolar, para poder mirar por dentro las interacciones sociales cotidianas protagonizadas por alumnos y maestros. Así es como las registra, con el apoyo de la etnografía, a partir de una propuesta de Elsie Rockwell, y puede conocer expresiones, palabras, el lenguaje propio de los estudiantes. Es decir, mediante la identificación del uso de los argumentos de los estudiantes, a través del análisis del discurso desde la perspectiva de Derek Edwards, descubre cómo ellos comprenden el comportamiento social; la comprensión

del texto etnográfico hace explícita su propia perspectiva a partir de la hermenéutica de Gadamer.

La autora establece un conjunto de criterios que le permite acotar el registro, por ejemplo:

a) los referidos al espacio, tales como el patio escolar y el salón de clases; b) los de convivencia escolar del alumnado, relacionados con reglas de responsabilidad y desempeño del trabajo escolar; c) la evidencia de conflictos normativos, sobre todo relacionados con actitudes valorativas hacia la norma y, d) la selección de cinco casos referentes a las normas presentes en las actividades cotidianas en la escuela primaria.

Los casos a los que se refiere son: el pago de la cuota escolar, la cooperativa en la escuela, el patio escolar, el trabajo en el salón de clase y lo relativo a las necesidades, deseos e intereses de los alumnos.

Esta triangulación de enfoques metodológicos le confiere a la investigación un alto nivel de confiabilidad respecto de los hallazgos obtenidos, lo cual denota el rigor y sistematización seguidos por la autora para dar cuenta de las distintas maneras como se expresan los valores de los jóvenes en diversas situaciones escolares referidas a la normatividad.

¿Cuáles son los sustentos teóricos de su investigación?

La autora retoma los planteamientos teóricos de Gilberto Giménez a partir del concepto de cultura y de lenguaje como vía para adquirir, transmitir y construir esa cultura; se apoya en planteamientos de Hans George A. Gadamer y Michael Foucault para abordar las valoraciones de

los alumnos respecto al sentido de la norma y las funciones de la disciplina y el castigo como "valor" educativo; y en los conceptos de Emilio Durkheim, sobre la normatividad como practica institucional. Por otro lado, aborda la naturaleza de los valores retomando a Risieri Frondizi y Luis Villoro.

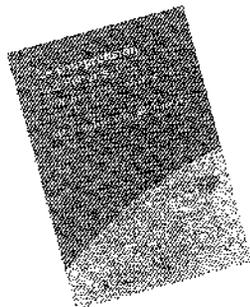
El saber moral práctico es otro de los conceptos que la autora aborda y que está basado en la experiencia y en la acción, lo que genera un nuevo saber interiorizado y socializado al mismo tiempo. Además, la obra recupera los resultados de distintas investigaciones realizadas en algunos países, incluido México, en los últimos años, que dan cuenta de las actitudes de los estudiantes en el contexto escolar, respecto a las orientaciones morales y la reproducción de los valores.

¿Cuáles son los aportes de este estudio?

La autora parte de la autocrítica pedagógica para la reconstrucción de la concepción acerca del alumno como sujeto pasivo, de modo que se reoriente la actividad educativa con carácter más incluyente y dialógico, admitiendo que el alumno tiene su propia opinión y sus propias valoraciones.

Un aspecto destacable es el reconocimiento del grado de certeza alcanzado en los resultados de la investigación, lo que hace ver la importancia de continuar con los estudios acerca de la forma en la que niños y jóvenes interiorizan y reconstruyen los valores.

Aunque los alumnos, en los cinco casos estudiados, aceptan los principios generales del comportamiento social a los que se refiere la norma, se observa que tienen actitudes valorativas distintas frente



a los procedimientos o mecanismos que establece el docente para la afirmación y cumplimiento de la norma.

Un hallazgo importante es que las actitudes valorativas de los alumnos –respecto al procedimiento del maestro de afirmar o sancionar el comportamiento– es de crítica, de aclaración, de argumentación, con lo cual se evidencian valores de justicia distributiva e imparcialidad en la aplicación de las reglas y sanciones. Así, el valor de la justicia distributiva es uno de los valores principales que orientan sus actitudes, argumentos y acciones.

Los alumnos reclaman en sus argumentos y con sus acciones la equidad como principio de regulación colectiva, equidad que incluye también al docente y a la autoridad escolar, que debe actuar según el comportamiento social de la norma.

Otro aporte de este estudio es que los alumnos demandan que se consideren sus necesidades y se respeten sus derechos, sobre todo cuando atañen al uso de los espacios escolares. Aquí los alumnos se enfrentan no sólo para reclamar por sus derechos, también proponen posibles soluciones, que la escuela no escucha porque eso implica romper con lo ya establecido, según las normas y la tradición.

La autora pone sobre el tapete de la discusión la manera en que el docente trabaja dentro del aula y la forma como los alumnos responden, situación que deja ver dos caminos divergentes en el mismo espacio: por un lado, la estrategia del docente que impone, regula, controla, sanciona y

enfatisa el trabajo individual, y por el otro, los alumnos que intercambian, comparten el trabajo realizado, se apoyan mutuamente, enfatizando el trabajo colectivo sobre el individual. El castigo y la sanción no logran construir el sentido social de la regla, con lo que provocan comportamientos transgresores en los alumnos.

Respecto a los deseos e intereses de los alumnos en la construcción de un saber ético práctico, cabe señalar que tanto el trabajo como los deseos están separados dentro del aula, aunque para los estudiantes ambas dimensiones constituyen un todo, mas no así para el docente, cuyo único interés es controlar y disciplinar al grupo.

Palabras finales

Otra virtud de este trabajo es que proporciona al lector *un no se qué de provocación*, pues genera un conflicto cognitivo al menos a quienes se dedican a la tarea docente dentro del aula, o a quienes realizan labores de gestión educativa.

Se encuentra al mismo tiempo un pre-texto para posibles investigaciones futuras en otros niveles educativos y otros campos de conocimiento... sobre todo en aquellos menos explorados, pero no por eso menos importantes.

Este texto constituye un recurso para los interesados en reflexionar acerca de los problemas éticos, morales, filosóficos y pedagógicos relacionados con lo educativo. @

Mérida, Yucatán,
14 de octubre de 2006

**Este texto
constituye
un recurso
para los
interesados
en reflexionar
acerca de los
problemas
éticos,
morales,
filosóficos
y pedagógicos
relacionados
con lo
educativo**

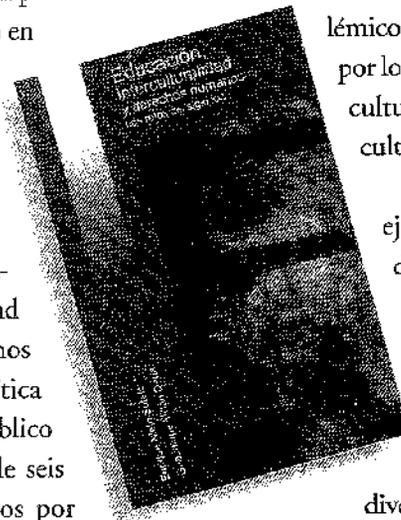
La deconstrucción y reconstrucción de la interculturalidad, la educación y los derechos humanos

Alba Liliana Amaro García

Enrique Nieto Sorelo y Guadalupe Millán Dena, *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 2006, 203 pp.

Entre los estudios actuales sobre educación, interculturalidad y derechos humanos, la obra de Guadalupe Millán Dena y Enrique Nieto Sorelo nos ofrece una mirada refrescante a un viejo problema: “el reconocimiento”, como una necesidad humana vital, y sus implicaciones en el ámbito educativo, no sólo en las políticas, sino en la interacción social misma.

El texto *Educación, interculturalidad y Derechos humanos, los retos del siglo XXI*, constituye un importante aporte para los especialistas e interesados en la diversidad cultural, la educación, los derechos humanos y la participación política de la mujer, así como para el público en general. La obra es la suma de seis ensayos, los dos primeros escritos por Guadalupe Millán, y los últimos cuatro por Enrique Nieto. El propósito de los trabajos es mostrar y analizar los obstáculos que han impedido, hasta el momento, la plena realización material de los derechos humanos, la educación y la interculturalidad en México, principalmente.



En el primer ensayo, titulado “la interculturalidad en la educación: ¿propuesta posible o utopía?”, la autora analiza las ambigüedades y contradicciones de la política educativa para la interculturalidad en México, así como los orígenes de la corriente intercultural en sus confluencias europea y latinoamericana, debido a que su problemática migratoria y de pueblos originarios no es precisamente actual.

La interculturalidad, como término polémico, se puede concebir de muchas formas, por lo que es necesario explicar el enfoque de cultura implícito y el del modelo de Multiculturalidad al que se hace referencia.

El segundo ensayo estudia los diversos ejes que posibilitarían la construcción de la educación que hasta el momento sólo ha causado conflictos sociales y políticos, y lleva por título “Resignificación de algunos elementos para la educación intercultural”. Lo más importante de éste es que plantea la diversidad cultural no como un obstáculo, sino como un elemento central que enriquece y posibilita el intercambio equitativo de los bienes culturales.

En el tercer ensayo: “Capitalismo global: derechos individuales y sociales hacia comienzos del siglo XXI”, el autor esboza de manera general todas las políticas globales oc-

rollo Económico, las cuales, en regiones como México o Latinoamérica, han imposibilitado el acceso a la educación Superior a 80% de los jóvenes en edad escolar.

Continuando en este rubro, el último ensayo, "Cultura y participación política de las mujeres en México en el contexto social del siglo XXI", examina los procesos de exclusión social, política y cultural de las mujeres en nuestro país, enfatizando el papel de las Organizaciones No Gubernamentales como las únicas vías para mejorar estas condiciones.

Como colofón, el libro ofrece una completa bibliografía sobre derechos humanos, para quienes se interesen en su estudio sistemático.

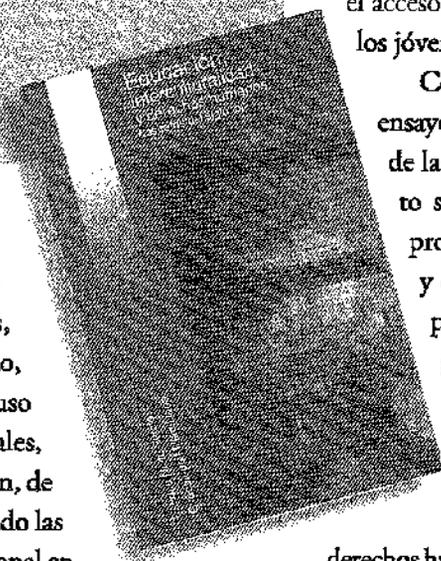
En resumen, el libro es un compendio de los múltiples obstáculos que todavía dificultan la incorporación de los sectores sociales y étnicos marginados histórica e institucionalmente. Ofreciendo una mirada fresca y subrayando la necesidad de mirar la perspectiva pluralista, si lo que se intenta es crear las condiciones adecuadas para considerar realmente la diversidad cultural y crear un diálogo intercultural. Acentuando la necesidad de fundamentar el derecho a la diferencia, como a la dignidad, partiendo de los principios éticos.

Los autores, de esta forma, realizan una deconstrucción de los conceptos de educación, interculturalidad y derechos humanos, entre otros, profundizando en sus implicaciones desde la perspectiva del cambio sociocultural, para finalmente reconstruirlos, precaviendo a quienes estamos involucrados en el tema, de la necesidad de volver a mirar dichos conceptos cuidando las connotaciones o tergiversaciones negativas. @

cidentales neoliberales, las cuales, con el pretexto de proteger a las sociedades de los países del llamado primer mundo (Estados Unidos, Europa Occidental) del terrorismo, han, poco a poco, reducido, e incluso eliminado los derechos individuales, prohibiendo la libertad de expresión, de tránsito, seguridad, etcétera, llevando las prohibiciones al terreno de lo irracional en términos de los fines y medios que orientan la acumulación de capital a escala global.

"Reflexiones en torno a la diversidad cultural, los derechos humanos y el nuevo contexto internacional", el cuarto ensayo, continúa en la línea del anterior, al enfocarse en la descomposición del sistema jurídico internacional, propiciado por la lucha "anti-terrorista", basándose en el uso del propio terrorismo de Estado de los principales países expansionistas y las consecuencias negativas para la diversidad cultural, la tolerancia y la paz internacionales. Pareciendo un retorno a la ideologías más reaccionarias y racistas.

Desde una dimensión filosófica, el quinto ensayo: "Valores, derechos humanos y educación", analiza éstos en el ámbito cultural y educativo. También plantea que no es gratuito que, entre los derechos sociales, la educación haya sido de los más combatidos por la moda privatizadora de la cultura, la economía y la política. Como ejemplos, menciona a organizaciones internacionales como el Fondo Monetario internacional, el Banco Mundial o la Organización para la Cooperación y el Desa-



La vida cotidiana en la escuela: tejido de vida difícil de investigar*

Mónica Bolívar

Wilfran Pertuz

Olga Niebles

Ruth Pahuana

Amanda Galán

Sergio Sarmiento

GRUPO RED INSECALDAS-SOLEIDAD**

La esencia mimetizadora de la vida cotidiana encierra una gran complejidad cuando se llega a ella para iniciar procesos de investigación. Mirar la vida cotidiana es como ver a través de una superficie traslúcida; pero, paradójicamente, esa transparencia es la que hace más difícil la focalización de un problema de investigación, precisamente, porque formamos parte inherente de ese ámbito. Por eso, con frecuencia, tenemos enfrente problemas de la cotidianidad que, a pesar de la intención, no se logran visibilizar. Sólo cuando se toma distancia de ese accionar inherente al hombre empieza a caer el velo de la cotidianidad y se inicia entonces la mirada escudriñante que posibilita, desde la observación, la ubicación de un problema o aspecto de la vida cotidiana que se convierte luego en un tema de investigación.

La indagación sobre vida cotidiana supone procesos de constante reflexión para decantar poco a poco la investigación. Si esta reflexión se hace en equipo, implica un proceso de construcción colectiva que se entrecruza y fusiona con la dinámica natural de la investigación, dando lugar a un palimpsesto de ideas donde se traslapa la esencia de un sueño colectivo. En este contexto de trabajo fluye una comunicación enmarcada en el diálogo académico, puesto que ésta ha trascendido las interferencias propias de las posturas personales para inscribirse en un ámbito más objetivo y más consecuente con el trabajo cooperativo.

* Avance de investigación sobre Vida Cotidiana en la Escuela, asesorado por José Gregorio Rodríguez, Carlos Mifiana Amparo Acero y Uriel Espitia, profesores de la Universidad Nacional de Colombia.

** En este proyecto participaron como co-investigadores 32 estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Soledad-Atlántico.

El punto de equilibrio o nexo mediador entre la comunicación coloquial y el diálogo académico desde la investigación lo constituyen, indudablemente, la camaradería y el humor que trastocan las diferencias, posibilitando la interlocución que, a su vez, hace posible pensar como equipo. Este hecho permite escindir la realidad comunicativa cotidiana del equipo, plena de subjetivismo existencial, y la realidad comunicativa de la investigación, neutral e iluminadora de la penumbra implícita en lo cotidiano.

La conformación de un buen equipo de trabajo conlleva a que la investigación pueda sobrevivir y sobrellevar los avatares y crisis propios de este tipo de procesos. En un ir y venir, el equipo reflexiona constantemente para decantar la indagación en un proceso de construcción guiado por una mirada desde la metodología. Este recorrido en espiral que responde a la Investigación-Acción Cooperativa se convierte en un camino escarpado, irregular, huidizo, donde poco a poco aparecen los hallazgos; pero al mismo tiempo, el lente reflexivo del equipo focaliza errores y fisuras en el proceso.

Inmerso en este contexto de continua reflexión, el Colectivo de Investigación de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Soledad-Atlántico inicia una investigación sobre vida cotidiana. Se parte de la idea explícita de que para tal fin es necesario encontrar un problema de investigación. Esta afirmación se constituye en un preconcepto. Todo preconcepto en investigación irradia señales equívocas que con frecuencia desvían el rumbo. Este preconcepto sesgó la mirada del equipo y lo llevó a determinar el mito: en el Caldas hay un problema de violencia en los estudiantes que se manifiesta con agresiones físicas, agresiones verbales y faltas de respeto.

Es necesario aclarar que la palabra mito, dentro de este marco de realidad, tiene la connotación de un imaginario o mirada ingenua sobre un aspecto de la realidad, sin profundizar en un marco de metacognición que determine de manera consciente la dimensión exacta de éste. Un mito es una idea que poco a poco se toma como una verdad revelada que involucra a toda una comunidad y, como en un acto de fe, es compartida de manera ciega

Indagar sobre la vida cotidiana en la escuela implica un proceso de constante reflexión. De desentrañamiento de ese trasegar diario, de ese accionar reiterativo que invisibiliza, de cierta manera la dimensión real de lo que allí sucede. Esa búsqueda supone mirar desde un ángulo distinto al habitual las dimensiones implícitas que permean espacios, acciones, relaciones y momentos que conforman esa urdimbre llamada vida cotidiana.

Palabras clave: vida cotidiana, estudiantes, dimensión real, espacios.



Studying daily life at school implies a process of constant reflection. Of disentangling that daily jumble, that reiterative action that somehow clouds the real dimension of what happens there. Such a search assumes observing from an unaccustomed angle the implicit dimensions that permeate the spaces, actions, relations and moments of that woven fabric called daily life.

e irreflexiva. Pero, afortunadamente, la investigación cuenta con una instancia que es el ojo avizor y escudriñante que la guía: el diseño metodológico; nunca debe perderse de vista, pues éste desata reflexiones retrospectivas y prospectivas para encontrar las fisuras en el proceso para reorientarlo. De ahí que para confrontar el mito de la violencia se tomaron en cuenta tres instrumentos de recolección de información:

- 1) Reporte del servicio de orientación de la institución.
- 2) Encuesta abierta aplicada a los estudiantes.
- 3) Reporte etnográfico aportado por la Universidad Nacional de Colombia.

El análisis de reporte del servicio de orientación arrojó como resultado que el número de casos de violencia en relación con el volumen de la población estudiantil es mínimo. Por su parte, el análisis de la encuesta abierta aplicada a los estudiantes da como resultado que ellos no se perciben como violentos, que lo que los docentes toman como manifestaciones de violencia son, según ellos, "juegos a la pelea". De igual forma, el informe o trabajo de campo aportado por la Universidad Nacional de Colombia puntualiza en una de sus conclusiones sobre la violencia en la institución: "Los docentes ven en sus estudiantes algunas tendencias a la violencia, por eso mismo, el proyecto interdisciplinario apuntó hacia este problema, pero los estudiantes más que violentos se perciben a sí mismos como "mamadores de gallo".

El análisis de la información referenciada en el párrafo anterior sacude al grupo, llegando a la conclusión de que en el Caldas no existe un problema de violencia, derrumbándose así el primer mito. Este hecho implica, a su vez, un descubrimiento que desestructura al equipo; este consiste en el desconocimiento de la cotidianidad escolar que se materializa, no por las relaciones explícitas que afloran y que fácilmente son perceptibles por los sujetos, sino por esa comunicación implícita que va más allá de lo evidente; se refiere al aspecto connotativo del lenguaje, gama de informaciones fragmentadas y entre líneas que con gran fuerza trastocan la conciencia de los receptores y que marcan el verdadero rumbo de lo que sucede en la escuela.

El derrumbamiento del mito de la violencia llevó al grupo a reflexionar nuevamente, con el respectivo llamado de atención a la metodología de la investigación para retomar el camino, y la clave del mismo de halla en el conocimiento de la cotidianidad escolar para caracterizarla. Ese conocimiento de la cotidianidad reclama de manera incontrovertible la participación de los estudiantes en el proyecto, pero no de manera utilitarista y subsidiaria, sino como agentes que formen parte integral del equipo de investigación para escuchar sus voces y poder dirigir una mirada más detenida e integral a la cotidianidad escolar.

Antes de que el grupo de 32 estudiantes de noveno grado se integre de manera directa al trabajo, el colectivo investigador plantea otro imaginario que se convierte

Un mito es una idea que poco a poco se toma como una verdad revelada que involucra a toda una comunidad...

en la segunda situación problemática: el poco reconocimiento de los estudiantes como seres sociales. Esta afirmación se hizo con base en el segundo análisis de la encuesta abierta aplicada a los estudiantes; se tuvo en cuenta también la mirada de los docentes de las diferentes áreas del saber de la institución, quienes hicieron aportes durante la socialización de la investigación adelantada hasta ese momento.

El aporte de las áreas reafirma la percepción sesgada que se tiene de los estudiantes, puesto que existe coincidencia en la lógica de observación y apreciación sobre los alumnos hecha por el equipo de investigación y los docentes de las diferentes áreas. Esta lectura de los estudiantes, por supuesto, deja por fuera el microcosmos de los jóvenes; mundo que ellos cierran como una protesta inconsciente a la lógica de los adultos. Esto se percibe claramente cuando ellos afirman: "Manejamos un lenguaje difícil de comprender por los profesores. Es un lenguaje que va con nuestra sangre, nos identifica; tenemos el mismo idioma, la misma clave, la misma señal. Los profesores no lo conocen y rachan de inadecuado"; "Tenemos tres comportamientos diferentes: en la casa, con los profesores y cuando estamos solos. Cuando estamos solos decimos lo que nos parece"; "Cuando estamos solos nos relacionamos con otra lógica, el más malo es el que manda o no manda nadie, otros se dejan llevar".

Las voces de los estudiantes dan cuenta del distanciamiento que aún existe entre ellos y los docentes en el marco de la realidad cotidiana que, desde la investigación, se intenta desentrañar para que la

perspectiva de los docentes del colectivo de investigación y estudiantes sea coherente con esa realidad que matiza y toca todos los rincones de la escuela. En consecuencia, de la segunda situación problemática planteada se desprenden los siguientes mitos: 1) Los estudiantes caldistas muestran un rechazo frente a la norma; 2) Ellos desconocen su rol como estudiantes; 3) Hay una ruptura en la comunicación estudiante-docente por hablar lenguajes distintos producto de la brecha intergeneracional.

Sólo a partir de esta segunda situación problemática, el grupo de estudiantes investigadores comenzó a hacer parte real del proceso de análisis de la información que el colectivo recolectó para caracterizar la cotidianidad escolar caldista para, desde allí, confrontar el problema planteado. Este afortunado encuentro, docentes y estudiantes investigadores, redimensiona la connotación del proyecto porque se produce un proceso de desestructuración que va en doble vía: por un lado, el grupo de estudiantes muestra apertura para tratar de entender la dinámica vital de los adultos; por el otro, los docentes entran en un proceso de redescubrimiento de los jóvenes, quienes ponen de manifiesto y defienden, por supuesto, sus propios esquemas de comportamiento acordes con su edad y la época actual, ensimismados en un momento generacional que escapa a primera vista de la óptica de los adultos. Cada individuo se estanca en las aficiones, gustos y estilos de vida propia de su época; por lo tanto, tiende a valorar los momentos, situaciones y actitudes bajo una percepción muy particular como resultado del distanciamiento en las apreciaciones con

"Cuando estamos solos nos relacionamos con otra lógica, el más malo es el que manda o no manda nadie, otros se dejan llevar".

respecto a los sujetos de otra generación con quienes interactúa.

Sin embargo, cuando sujetos de generaciones distintas trabajan alrededor de un objetivo común, desde sus deseos e intereses, es posible salvar la brecha intergeneracional para generar diálogos auténticos entre jóvenes y adultos. Esta vital convergencia, docentes-estudiantes-investigadores en el marco del proyecto sobre vida cotidiana dimensiona la lógica comunicativa que compacta las relaciones, ya que los estudiantes se sienten parte integral del proceso cuando afirman, por ejemplo: "En el proyecto ya estamos construyendo, porque ya hablamos con más libertad y tranquilidad".

La inclusión directa de los estudiantes en el grupo de investigación abre la posibilidad de otras vías para la recolección de la información. De ahí que se aplican dos nuevos instrumentos: 1) Dramatizaciones de los estudiantes sobre situaciones cotidianas relevantes para ellos, con el propósito de focalizar puntos de interés de la vida cotidiana, desde la perspectiva de los jóvenes. 2) De tour por el colegio para mirar espacios de la institución y la relación de esos espacios con los actores de la comunidad escolar. En cuanto a las dramatizaciones, los estudiantes centran su atención única y exclusivamente en la relación docente-estudiante en el aula de clase, quedando por fuera los otros espacios que también forman parte de la vida cotidiana escolar. Sin embargo, del rol protagónico de los docentes en esas dramatizaciones aflora lo no dicho, lo no expresado, lo reprimido que guardan los estudiantes sobre sus maestros. Esto se concreta cuando ellos comentan

durante el análisis de la información: "En esta actividad nos dimos cuenta que somos capaces de dar nuestro punto de vista y en esas dramatizaciones imitamos a los profesores para que se den cuenta lo que pensamos sobre ellos". Aunque puntualizan: "También aceptamos que muchos compañeros pasan molestando en clase y por esta razón el profesor se tensiona y termina regañándonos a todos".

Debido a que el espectro de reflexión de los estudiantes frente a las dramatizaciones sobre aspectos de la vida cotidiana sólo tocó las relaciones profesor-estudiante y viceversa, se aplicó el segundo instrumento: de tour por el colegio. Consistió en llegar un día al colegio y hacer una observación como turistas, como personas que por primera vez llegan al mismo para poder tomar distancia de lo cotidiano y descubrir la esencia de otros espacios diferentes al salón de clases.

Esta experiencia, realizada por docentes y estudiantes, determina un proceso de desentrañamiento de esos espacios "desgastados" por el diario trajinar en ellos. Este trasegar reiterativo parece conllevar a invisibilizar la esencia propia de esos espacios y la relación de éstos con los actores que diariamente les imprimen un cíclico fragmento de vida. Observar la escuela desde la perspectiva de turistas permite redescubrir espacios de velada significación que la reiteración oculta.

A través de la información y el análisis de la misma se focalizan algunos espacios que emergen como lugares donde se teje vida mediante la comunicación, lo que los convierte en puntos de encuentro donde los sujetos se socializan y autorregulan:

- 1) El espacio exterior de la entrada del colegio: aquí confluyen estudiantes de los diferentes grados a la hora de la entrada a clases, 6:30 a 7:07 h. Es un espacio de encuentro cotidiano donde hablan de diversos temas. Esperan hasta el último momento para entrar al colegio. Este sitio es la frontera entre ese ambiente de libertad, de espontaneidad y la escuela, regulada por normas y marcas convencionales que simbolizan la responsabilidad y el compromiso. Según lo expresado por ellos mismos: "La entrada es una zona de reunión donde los estudiantes se sienten a gusto porque hay más libertad"; "Algunos esperan que toquen el último timbre para entrar y si es el caso esperan que cierren el segundo portón para entrar y comenzar a correr para hacerlo. Esta situación genera choques y desacuerdos de los estudiantes con la coordinación de convivencia".

Por otra parte, existen otras razones que determinan la no entrada de los estudiantes a la institución, como son la evasión de las responsabilidades académicas o el desinterés frente al estudio. Ello se refleja cuando dicen: "Algunos estudiantes se quedan afuera por voluntad propia, mientras que otros no entran porque no realizan ciertos trabajos". De alguna manera, estos comportamientos inadecuados, desde la visión de los docentes, representan en esencia actitudes de autorregulación que implícitamente encarnan un acto de rebeldía contra la escuela y su sistema de regulación.

- 2) Las canchas: en recreo se convierten en espacios de autorregulación y socialización alrededor del deporte. Dan rienda suelta a la jerga juvenil y hablan de temas "vedados" para los docentes, como una forma de construir un microcosmos comunicativo al margen de los adultos. Al respecto ellos comentan: "Para nosotros, los alumnos, las canchas son lugares donde hay más libertad, ya que los alumnos dicen palabras malas, juegan y hablan de muchas cosas que de pronto con los profesores no pueden hablar".
- 3) El espacio debajo de las escaleras que da al patio interno: lugar húmedo y pedregoso. Sin embargo, representa un gran atractivo para los estudiantes, especialmente de 6°

**"Para nosotros,
los alumnos,
las canchas son lugares
donde hay más libertad,
ya que los alumnos
dicen palabras malas,
juegan y hablan
de muchas cosas
que de pronto
con los profesores
no pueden hablar".**



**Los pasillos frente
a los salones:
el timbre
para terminar
el recreo es ignorado
por muchos estudiantes
que se agolpan
en los corredores
de la segunda planta,
frente a los salones
de clase.
Allí protagonizan
indisciplina.**

y 7° grados. Desde la percepción de los docentes es un sitio poco atractivo, pero para los niños es agradable y de libertad, no hay profesores ni coordinadora de convivencia. Sólo ellos autorregulando sus juegos. Es como un pedazo de espacio extraescolar dentro de la escuela por la naturalidad y espontaneidad que ellos despliegan. Es un lugar de vida donde se siente la fuerza natural de la cotidianidad.

- 4) Los pasillos frente a los salones: el timbre para terminar el recreo es ignorado por muchos estudiantes que se agolpan en los corredores de la segunda planta, frente a los salones de clase. Allí protagonizan indisciplina. Esto interfiere en las labores académicas de aquellos estudiantes que se disponen a escuchar sus clases. Esos corredores, a diferencia de los de la planta baja, son un lugar significativo para los estudiantes, lugar de trasgresión de las normas; hecho que contrasta con las aulas de clase, sitio reservado para la academia y el aprendizaje desde la visión de los docentes. Al respecto, los alumnos comentan: "Cuando tocan el timbre lo ignoramos y nos quedamos fuera montados en los muros y no dejamos dar clase a los demás cursos con el desorden que causamos, esto nos causa conflictos con los profesores".

En contraste con estos lugares donde se teje vida para darle forma a la cotidianidad, aparecen otros sitios donde sucede el fenómeno contrario. Son lugares que los estudiantes perciben como poco atractivos, son lugares de paso que se convierten en mediaciones para acceder a los ámbitos que les agradan. En el análisis de la información aparecen apreciaciones como: "En el colegio algunos lugares no son tan agradables para los estudiantes como son los corredores del primer piso..."; "También podríamos decir que la decoración del colegio no es muy adecuada". Los estudiantes ven este último aspecto, el de la decoración, como algo vacío y desprovisto de significado.

Es así como en el marco accional del proyecto se puede mencionar el derrumbamiento de los siguientes mitos:

- 1) No es cierto que los estudiantes rechacen las normas porque son conscientes de que son necesarias para regular la convivencia.

- 2) Tampoco es cierto que los jóvenes desconozcan su rol como estudiantes, puesto que son conscientes de su papel en la escuela y dentro del grupo asumen posiciones de acuerdo con su ética.
- 3) No sólo con lenguajes iguales logramos comunicarnos. Es muy normal que existan lenguajes distintos, pero en este marco la comunicación se da cuando entre uno y otro (lenguaje) hay puntos de encuentro que posibiliten la interlocución.

Por otro lado, hay que destacar algunos cambios y connotaciones que se constituyen en punta de lanza para seguir avanzando en la consolidación del proyecto que pretende, a mediano y largo plazo, lograr cambios estructurales desde el decir y el hacer cotidiano:

- Apertura en las opiniones de los estudiantes en relación con la interlocución válida.
- Acercamiento entre estudiantes y profesores desde la perspectiva intergeneracional.
- Cualificación de docentes y estudiantes frente a la metodología de la investigación.
- Estímulo para la reflexión profunda sobre hechos cotidianos.
- Aumento del sentido de pertenencia.
- En la escuela existen espacios en los cuales los estudiantes viven procesos de autorregulación.
- El juego, el arte y la ciencia generalmente emergen en eventos coyunturales.
- Se evidencia la existencia de un currículo oculto del cual los estudiantes sólo se percatan bajo condiciones de profunda reflexión.
- El conflicto atraviesa las relaciones y acciones de los actores escolares como un componente muy sentido de la cotidianidad escolar.

Para concluir, hasta ahora se ha indagado sobre la vida cotidiana en la escuela para caracterizarla, por lo que no es posible mostrar en estos momentos acciones de cambio institucional; pero sí se perciben cambios a nivel de los sujetos, lo cual se radia a su campo de acción. Estos resultados, al igual que la vida cotidiana, son

intangibles, pero preparan un ambiente para conocer mejor la cotidianidad y tratar de cualificarla. Por eso, la vida cotidiana generalmente es una dimensión inconsciente. Es necesario desarrollar procesos de profunda reflexión para penetrarla y develar su verdadera esencia. Esencia que se constituye en hilos invisibles desde donde se entretajan las diferentes dimensiones de los sujetos en una dinámica cíclica que le permite permanecer estacionario o en una dinámica en espiral que hace posible su trascendencia. @

BIBLIOGRAFÍA

- Agnes, Heller, *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo, 1965 (*Colección Enlace*).
- , *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1984.
- Goetz y Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*, Madrid: Morata, 1988.
- Ministerio de Educación Nacional, *Aprender y vivir juntos*, Bogotá, Santillana.
- Martínez Morales, Miguel, *La investigación cualitativa. Etnografía en educación*, México, Trillas, 1994.
- Memoria del Seminario Internacional "La investigación en la escuela" Programa Red, Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 9 y 10 de diciembre de 1997.
- Nobert, Elías, *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá, Norma, 1998.
- Vida de maestro, violencia en la escuela*, Santafé de Bogotá, IDEP, 1999.

La posibilidad de encontrarse con otros que compartan con uno angustias, realidades, sueños, resulta casi imposible en este inmenso mundo donde la rutina, el trajine, los tiempos, la indiferencia, te absorben y te convierten en un ser solitario. Contar con un espacio donde las incertidumbres, las certezas, las esperanzas, desesperanzas, la imaginación, el deseo de cambiar, la posibilidad de construirse así mismo a través de la mirada de otros, se hace posible en un lugar llamado *entre maestr@s*.

La revista *entre maestr@s* ha sido ese lugar de encuentro, donde los maestros de aula, a través de la palabra escrita nos hemos pensado, reflexionado, inventado.

La posibilidad de contar con una o varias hojas para que nuestra palabra sea escuchada, nos ha dado la posibilidad de dar a conocer no sólo a los que no nos conocen, sino también a los que se han atrevido a hablar de nosotros sin conocernos, los verdaderos escenarios donde nos desenvolvemos, los caminos que a veces en solitario, o a veces en compañía, hemos andado para encontrarle rumbo y sentido a nuestro quehacer docente.

El atrevimiento que la revista *entre maestr@s* hace por voltear la mirada a la escuela, a la aula y dar la palabra a los que hacemos escuela, nos ha permitido en el tiempo y en la distancia reconocernos como docentes.

Mi reconocimiento a todo el Consejo Editorial de la revista *entre maestr@s*, pero sobre todo, a aquellos maestros y maestras, que a través de su pluma me han dejado sentir que no estoy sola y que la posibilidad de coincidir existe.

Socorro Díaz