

ENTRE MAESTR@S

**¡Ya llegaron las cartas de
Veracruz, maestra!**

Carmen Isidora García Murcia

**La lectura y la escritura como
medio para fortalecer los lazos
afectivos**

Migdalia Luna Cruz

**Trabajos sobre el cuerpo
en la educación**

Gabriela Noyola

**Hacia los rasgos identitarios del
maestro del siglo XXI. Apuntes
para el ejercicio docente en la
cultura planetaria**

Fabio Fuentes Navarro



SECCIONES

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

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

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación 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 lugares, desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

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

PARA LA BIBLIOTECA Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En esta sección se reseñan libros y películas 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
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Adrián Castellán Cedillo
Director de Planeación

Mario Villa Mateos
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Mierlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

María Adclina Castañeda Salgado
1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Alicia Gabriela Ávila Storer
2. Diversidad e Interculturalidad

Joaquín Hernández González
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Verónica Hoyos Aguilar
4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Eva Francisca Rautenberg Petersen
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

Lucila Contreras Rodríguez
Subdirectora de Fomento Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Director fundador:
Roberto Pulido Ochoa

Director:
Jorge Alberto Chona Portillo

Asistente de dirección:
Patricia Ruiz Nakasone

Consejo Editorial
Rigoberto González Nicolás
Angélica Jiménez Robles
Eloísa Gutiérrez Santiago
Adán Jiménez Aquino
Yolanda de la Garza de Lara
Carlos Anaya Rosique
Carmen Ruiz Nakasone
Tere Garduño Rubio
Valentina Cantón Arjona
Diana Violeta Solares Pineda
Rosa Isela Barrera Salgado
Martha Tlaseca Ponce
Alicia Ávila Storer

María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)
Liliana Ochoa (Argentina)
Rafael Porlán Ariza (España)
José Martín Toscano (España)
María del Pilar Unda (Colombia)
Martha Cárdenas (Colombia)
Ernesto Gómez (España)
Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores

Colectivos de maestras y maestros de la Red Nacional Tebas
(Transformación de la Educación Básica desde la Escuela)
Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura
en Iztapalapa, Distrito Federal
Jesús R. Anaya Rosique
Santos Cortés Castro
María de los Ángeles Huerta Alvarado
Juan Manuel Rendón E.

Diseño gráfico original y portada:
Margarita Morales Sánchez

Formación:
María Eugenia Hernández Arriola
Margarita Morales Sánchez

Diseño de encarte y diagramación:
Margarita Morales Sánchez

Traducción:
Resúmenes: César Malchouf Aid
Del portugués: María Isabel Carreño Díaz

Fotografía:
Roberto Pulido Ochoa y Martha Patricia Ruiz Nakasone

Corrección de estilo:
Armando Ruiz Contreras

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, México, DF. Tel. 5630 97 00.
www.upn.mx

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: Juan Manuel Delgado Reynoso. Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor. Preprints e impresión: Esta publicación se imprimió en El tiraje consta de 3000 ejemplares.

DESDE EL AULA



¡Ya llegaron las cartas de Veracruz, maestra!

6

Carmen Isidora García Murcia



La lectura y la escritura como medio para fortalecer los lazos afectivos

12

Migdalia Luna Cruz

De la Underwood a la Samsung

Travestidas de un maestro rural del Istmo de Tehuantepec

22

Vicente Ruiz Martínez

DESDE LOS MESABANCOS



El duende borrachito

36

Hilda Itzel Arce Pérez, ilustrado por Viridiana Mendoza Luna



PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Trabajos sobre el cuerpo en la educación

38

Gabriela Noyola

Los salones de clase como contextos alfabetizadores

50

Yolanda de la Garza López de Lara

Hacia los rasgos identitarios del maestro del siglo XXI

Apuntes para el ejercicio docente en la cultura planetaria

62

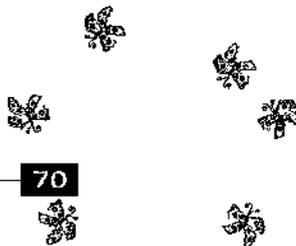
Fabio Fuentes Navarro

ENCUENTARIO

Mariposa

70

Angélica Jiménez Robles



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Educación Ambiental y Educación en Valores

74

Dalva Maria Bianchini Bonotto

Nivaldo Nale

PARA LA BIBLIOTECA



Me llamo Rojo, de Orhan Pamuk

84

Jesús Arriaga Morales

REDES

Mujeres con voz

86

María Luz López Morales

CARTAS DEL LECTOR

92

Elsa Adriana Torres Albarrán

PARA PRACTICAR



Proyectos de Aula

*Una forma de propiciar la participación colectiva de los niños
en la construcción de saberes y desarrollo de competencias*

Sandra Lewis Gayol

Angélica Jiménez Robles

EDITORIAL

El problema en una travesía no es naufragar, sino saber naufragar y llevar la nave a buen puerto. Uno de los dilemas a los que se enfrenta la educación en este siglo XXI –tan lleno de contradicciones–, es precisamente el de dar rumbo a las incertidumbres del presente, con el deseo de construir el futuro necesario para una vida digna y más humana.

El campo educativo es el escenario en donde emergen historias que los maestros cuentan acerca de su experiencia, de su vida en las aulas; donde su quehacer reflexivo está acompañado con ideas construidas analíticamente para emprender la búsqueda de explicaciones a los acontecimientos educativos y la necesidad de construir alternativas para promover el cambio.

Una historia tejida por lazos afectivos –de resistencia y gusto hacia la lectura y la escritura–, conforma el relato que hace Migdalia Luna. Por su lado, Carmen Isidora García nos muestra cómo los niños pueden mejorar la lectura y escritura e interrelacionar la clase de lengua con otras materias a partir de la correspondencia escolar. Lo escrito –para Yolanda de la Garza– juega un papel importante en la vida cotidiana de los estudiantes; en su artículo, aborda uno de los aspectos involucrados en la compleja tarea de enseñar a escribir en la escuela: convertir los salones de clase en contextos alfabetizadores. María Luz López Morales trasciende el espacio escolar para conformar grupos de mujeres que elevan su voz y narran sus vidas al tejer su palabra.

La identidad narrativa de los maestros recorre senderos diversos. Vicente Ruiz construye un relato en el que cuenta brevemente la historia de la educación en el Istmo de Tehuantepec, de su formación docente y del reto pedagógico que representa enseñar

a leer y escribir a un hombre de más de 70 años, don Martín. Desde otro lugar, Fabio Fuentes analiza las nuevas configuraciones de la identidad del docente y hace algunas aportaciones en lo que a los sistemas de formación de maestros se refiere.

Angélica Jiménez nos lleva al mundo de la diversidad sexual en la escuela. Por su parte, Gabriela Noyola nos remite a pensar el cuerpo desde la pedagogía, en un recorrido de reflexiones histórico-filosóficas que posibilitan redimensionar un conjunto de prácticas educativas. Mientras que Dalva María Bianchini y Nivaldo Nale reflexionan sobre la educación ambiental en los programas de formación docente, así como de las dificultades del profesor para trabajar los contenidos sobre valores.

En un tono travieso e irónico, como es el de la voz de los niños, se presenta un cuento de gran imaginación y creación literaria: *El duende borrachito*, escrito por Hilda Itzel Arce.

Sandra Lewis Gayol y Angélica Jiménez Robles nos invitan a trabajar proyectos de aula para propiciar la participación colectiva de los niños en la construcción de saberes y la adquisición de competencias. Las reseñas de Jesús Arriaga y Armando Meixueiro nos llevan a descubrir el mundo de la literatura y el cine.

En ese afán, la revista **entremaestr@s**, en esta nueva etapa, se mantiene como un espacio en el que las historias sobre la educación –relatos o reflexiones escritas– son a la vez comienzo e invitación de nuevas historias. Y es que la educación es la lucha por el reconocimiento del deseo de aprender y el poder de enseñar, tarea que es siempre tan compleja y necesaria. @

Jorge Alberto Chona Portillo
conciencyarte@gmail.com

¡Ya llegaron las cartas de Veracruz, maestra!

*Carmen Isidora García Murcia**

cayre2005@yahoo.com.mx

Después de varios años quisiera relatar una de las experiencias más enriquecedoras que tuve como docente. Era el ciclo 1998-1999 y trabajaba en la escuela primaria “Plan de Iguala”, ubicada en la U. H. Vicente Guerrero. Me asignaron el grupo 3º C y al observar los resultados de la evaluación diagnóstica que apliqué a mis alumnos, y por los antecedentes del grado anterior (habían tenido tres profesores distintos y algunas semanas fueron atendidos por el maestro adjunto de la escuela), detecté que su aprovechamiento escolar no había sido satisfactorio. Me di cuenta de que necesitaba despertar su interés y compromiso por la lectura y la escritura, por lo que decidí emplear como estrategia didáctica la técnica Freinet de la correspondencia escolar.

EL PRIMER CONTACTO CON NUESTROS CORRESPONSALES

Al comentarle a una compañera maestra que laboraba en la Supervisión Escolar que iba a aplicar la técnica de la correspondencia con mis alumnos, me contó que cada quince días ella visitaba la escuela primaria “Benito Juárez”, localizada en el pueblo Rancho Las Ánimas, en Actopan, Veracruz, y de esa localidad se ofreció a llevar y traer las cartas. En septiembre escribí a la profesora Mayté, encargada del grupo de tercer grado de esa escuela, y al director de la misma, para invitarlos a participar en el proyecto. La profesora Mayté, a través de una carta, nos hizo saber que aceptaba junto con su grupo llevar a cabo el ejercicio. Durante la primera junta con los padres de familia les comenté sobre el proyecto de la correspondencia escolar y

* Profesora de educación primaria con más de 30 años de servicio en el DF. Integrante del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

solicité su opinión. Ellos aceptaron al saber que uno de los propósitos centrales era el que sus hijos aprendieran a escribir escribiendo y se comprometieron a apoyarlos.

ORGANIZANDO LA CORRESPONDENCIA ESCOLAR

Lo primero que hicimos fue enviar una carta colectiva que elaboramos los niños y yo, en la que mencionábamos la alegría que nos daba el que hubiesen aceptado. La carta iba acompañada de las tarjetas de identificación de cada niño. La intención de mandar las tarjetas fue para que cada uno de los alumnos de la escuela del Rancho Las Ánimas eligiera al que sería su corresponsal.

Durante la tercera semana de octubre recibimos el primer paquete de cartas. La profesora Mayté me envió la relación de sus alumnos con el nombre del corresponsal elegido. Se cuidó mucho que todos tuvieran a quién escribir, por lo que se formaron algunos tríos debido a que ellos eran 21 niños y mis alumnos veintisiete.

Acordamos con nuestros corresponsales que el envío sería mensual. Las cartas se trabajaban en el taller de escritores junto con otros textos, que invariablemente iban acompañados de obsequios, estampas, fotos, dulces, etcétera.

LAS CARTAS Y OTROS TEXTOS

El taller de escritores era un espacio en el que, durante dos días a la semana, los alumnos escribían textos; al inicio, los que indicaba el libro de la materia, después los que durante la asamblea se acordaban para incluir en la correspondencia, por ejemplo: en enero se elaboró un álbum de cuentos de terror que enviamos en febrero como regalo del día de la amistad; se hizo la monografía de Iztapalapa, que les entregamos durante la visita que posteriormente hicimos a Veracruz, y la memoria del encuentro, que entregamos junto con el informe de dicha visita a padres de familia y autoridades educativas.

En la tercera semana de cada mes se elaboraban las cartas; de manera grupal hacíamos una carta colectiva, la cual yo utilizaba para trabajar algunos contenidos del programa y para corregir ciertas dificultades que observaba en la escritura de los niños; al terminarla, ellos contaban

Se presenta el ejercicio de la correspondencia escolar del grupo 3º C de la escuela primaria "Plan de Iguala" ubicada en la Unidad Vicente Guerrero, Iztapalapa, durante el ciclo escolar 1998-1999. Los corresponsales fueron los alumnos del grupo de 3º de la escuela primaria "Benito Juárez", del Rancho Las Ánimas, en Actopan, Veracruz. A través de esta técnica Freinet se muestra cómo los niños pueden mejorar la lectura y escritura, además de mostrar que la asignatura de lengua puede interrelacionarse con otras materias a partir del interés genuino de los niños.

Palabras clave: correspondencia escolar, técnica Freinet, escritura, corresponsales, lectura, intercambio, geografía, estudio del medio, globalización, estrategia didáctica.



A school correspondence experience is presented: that of group 3rd C from primary school "Plan de Iguala", located in an urban building compound (Unidad Vicente Guerrero) in Iztapalapa, Mexico City, during the 1998-1999 school-period. The correspondents were students of 3rd grade from "Benito Juárez" primary school in Rancho "Las Ánimas", Actopan, Veracruz. This instance of a Freinet Technique resulted in improving of students' reading and writing, besides of showing how the language class can be related to other subject matters when it starts from real students' interests.

con un modelo que les servía de guía para elaborar la suya. De manera individual los niños escribían su primer borrador de la carta, lo daban a leer a un compañero, quien les hacía sugerencias para su corrección; consultaban sus dudas conmigo, utilizaban mucho el diccionario para ver la escritura correcta de algunas palabras para después hacer la versión final.

Al iniciar la correspondencia, la mayoría de mis alumnos presentaban problemas de omisión de letras, segmentación, ideas incompletas, uso de signos de puntuación, entre otros. Conforme elaborábamos los diferentes textos su escritura mejoró, aprendieron a revisar sus escritos, a consultar el diccionario; de manera grupal se fueron deduciendo algunas reglas ortográficas (éstas se escribían en media cartulina y se colocaban en “el rincón de la ortografía”; también se elaboró “el diccionario visual ortográfico”).

¡Y LLEGARON LAS CARTAS!

En el mes de noviembre llegó un nuevo paquete de cartas y cada niño recibió la suya. La emoción y el interés de saber quién y qué les escribía hizo que se creara un ambiente festivo en el salón de clases. Con ansiedad fueron leídas las cartas, compartiendo con todos el contenido de las mismas; en algunas los niños mencionaban qué hacían en la escuela, a qué jugaban, cómo era su maestra.

Después de la euforia hubo un momento de calma en el que les pedí a los niños que comentaran cómo se sentían y qué les parecían sus cartas. No faltó quien hizo la observación de que su corresponsal tenía muy fea letra y que le había costado trabajo entender el escrito, llevando a todos a la reflexión de que a sus corresponsales les podría haber ocurrido lo mismo. A partir de ese momento mostraron mayor interés por escribir mejor.

El contenido de las cartas de los niños de Veracruz era a menudo sobre temas familiares, como el hablar del nacimiento de un hermano. La mayoría describían cómo era el lugar donde vivían, a qué se dedicaban sus papás, la comida típica del lugar; también describían

cómo el río Actopan cruza el pueblo; sobre los palos de mango, los camarones del río, etcétera.

LA CLASE CAMBIÓ

Conocer todo lo anterior avivó la curiosidad de mis alumnos por saber más sobre ese lugar. Ivonne, una de las niñas de mi grupo, acudió a la biblioteca pública y solicitó un libro sobre los ríos de México, en el que encontró una fotografía del río Actopan. Al siguiente día llevó el libro al salón de clases para compartir su hallazgo con los compañeros del grupo.

A partir del descubrimiento de la fotografía del río Actopan, se trabajó en la clase de geografía su localización en el mapa de México, en el que se ubicó también el estado de Veracruz. Los demás niños empezaron a llevar más información que recopilaban con sus familiares o en libros y revistas; de pronto la clase cambió, se llenó de movimiento, de interés, de trabajo en equipo, de compartir, de vida y de una ansiedad en los alumnos por aprender más.

También en las clases de Historia, Ciencias Naturales, Matemáticas, hubo cambios, adapté los contenidos programáticos relacionándolos con los temas que surgían con la correspondencia. De esta forma la clase dejó ser árida, tediosa, ajena al interés de los niños.

ALGUNAS DIFICULTADES

En la recepción de correspondencia del mes de enero tuvimos un contratiempo, ya que a Ángel no le llegó carta; su corresponsal, Bárbara, no le había escrito. Mayté, la profesora del grupo, me informó en su misiva (igual que los niños nosotras nos escribíamos cada mes) que se dio cuenta de que Bárbara no sabía escribir y que las cartas anteriores se las había escrito una amiga, al ser descubierta dejó de ir a la escuela; aunque un mes más tarde se incorporó nuevamente al saber que seguían llegando cartas para ella, y aceptó que la maestra le enseñara a leer y a escribir. Le expliqué a mi alumno la situación y le comenté que otro alumno del grupo de Mayté le iba a escribir, él siguió escribiendo también para Bárbara.

AMISTAD POR CARTA

Para el mes de marzo las cartas eran cada vez más emotivas, la relación que se había establecido entre los niños era de amistad. Mis alumnos escribían cosas más personales, por ejemplo, Zaida le escribió a Teresita, su corresponsal: “[...] a y no tengo papá ahora él está casado con otra señora pero sin él estoy bien [...]”; Dulce escribió a Diana, “Te quiero contar que a mi se me puso mal mi hermano decía que se moría y mi mamá le dijo: ¿qué tienes hijo? Y no le contestó y se lo llevaron al hospital [...]”. Les narraron de sus experiencias y de lo que habían hecho por ver al papa Juan Pablo II durante su visita a nuestro país. Guardaban las cartas que recibían como algo muy especial. Mauricio nos comentó en una ocasión que cuando se sentía triste sacaba sus cartas y las leía para sentirse mejor.

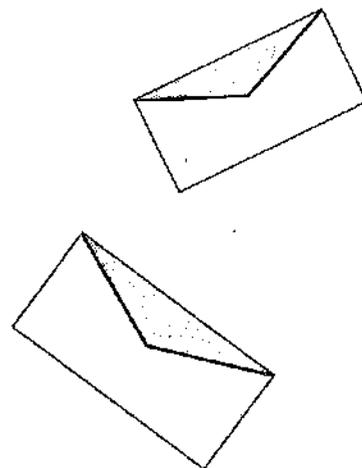
Los niños de Actopan narraban, entre otras cosas, que algunos tenían que dejar de ir a la escuela por unos días, ya que debían ayudar a recolectar el mango, a sembrar [...].

Los niños de Actopan narraban, entre otras cosas, que algunos tenían que dejar de ir a la escuela por unos días, ya que debían ayudar a recolectar el mango, a sembrar, a ayudar a sus padres que trabajaban en el campo; les contaban cómo eran sus casas, de sus idas al río a nadar y los invitaban a ir, recomendándoles que llevaran ropa ligera porque allí hace mucho calor.

Los padres de mis alumnos estaban aprendiendo sobre el Rancho Las Ánimas junto con sus hijos, mostrándose complacidos por el progreso que observaban en ellos. En ocasiones preparaban cosas especiales para enviar a los corresponsales de sus hijos. Hubo un mayor acercamiento de su parte, integrándose como grupo, reuniéndonos algunos sábados para tratar temas de su interés que me solicitaban para apoyar, entender y educar mejor a sus hijos.

EL VIAJE A VERACRUZ

La técnica Freinet de la correspondencia escolar propone realizar una visita a los corresponsales, idea que se planteó a los padres de familia, quienes contagiados por el entusiasmo y el interés de sus hijos estuvieron de acuerdo. La carta del mes de abril fue preparada con mayor esmero, pues en ella les anunciaban la posibilidad de ir a visitarlos. Durante la Asamblea Escolar los niños propusieron varias actividades para reunir fondos, una de ellas fue la de recolectar cartón y latas para vender y se propuso designar una comisión que



México, D.F., 04/04/1987
Maestra Teresita
¡Hola! Ya terrible me he enfermado
pero ya estoy bien y voy a Veracruz en el mes
de Junio y mi mamá trabaja en teléfono
y por favor yórneme por el teléfono
a y no tengo papa ahora el asta
casado con otra señora pero sin él
estoy bien y dame tu número
teléfonico si no. ¡Pienso idírte!
adiós me despido con todo cariño
Zaida
ataca hoy un dibujo

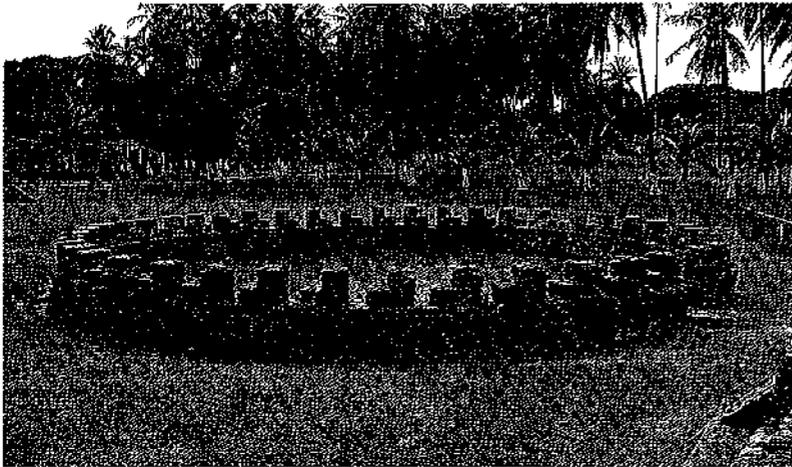


se encargaría de registrar lo que cada uno llevaba y de acomodarlo en el salón, además se le dio el nombre de "Intercambio cultural Iztapalapa-Veracruz".

Lo primero que hicimos fue platicarlo con la profesora Mayté, quien empezó a preparar el recibimiento, también solicité los permisos necesarios a mis autoridades educativas. Los padres de familia se organizaron en tres equipos: uno se encargaba de hacer rifas fuera de

abuelita y una hermana mayor de alguno de mis alumnos, quienes nos apoyaron en el cuidado de los niños y en la preparación de los desayunos, ya que las comidas y las cenas nos las ofrecieron los padres de nuestros corresponsales, con apoyo del Presidente Municipal, quien además dispuso de varios de sus elementos para brindarnos mayor seguridad.

Fuimos recibidos por las autoridades civiles y educativas del



Zona arqueológica de Cempoala

la escuela, con sus parientes y amigos; otro se encargó de ir a vender el cartón y las latas que los niños recolectaban, y el último puso un bazar en el que vendían ropa, juguetes, zapatos y diversos objetos que les donaban. Todo esto con el fin de reunir el dinero necesario para cubrir los gastos del viaje.

Salimos de la Ciudad de México el 24 de junio rumbo a Veracruz. De los 27 alumnos que yo tenía, asistieron 21 y nos acompañaron tres mamás, un papá, una

municipio de Actopan, por maestros, alumnos y padres de familia, en una ceremonia dentro de la escuela. En ese momento se conocieron los corresponsales, quienes llevaron a cabo juntos las diversas actividades programadas: una clase, la comida, un partido de fútbol, la cena. Nos hospedaron en una casa antigua propiedad de una de las maestras, ubicada en Actopan, cabecera municipal, que se encuentra a cinco minutos del Rancho Las Ánimas.

Al día siguiente, junto con nuestros corresponsales, partimos rumbo a la zona arqueológica de Cempoala, uno de los vestigios de la cultura totonaca. A diferencia del día anterior, en el que algunos niños se mostraron cohibidos, la algarabía que se escuchaba mostraba que la confianza reinaba entre ellos y la pena había desaparecido. El paisaje que teníamos a nuestro alrededor era desconocido para la mayoría de mis alumnos; uno de ellos dijo que la escuela de allí era una escuela verde.

De regreso al rancho nos ofrecieron alimentos típicos del lugar, y al terminar la comida iniciamos un recorrido por el pueblo para visitar las casas de los corresponsales, conocer a sus familias y agradecerles su hospitalidad. Como empezaba a oscurecer, los niños observaron las estrellas en ese cielo transparente, oyeron cantar a las ranas, vieron unos sapos muy grandes, les picaron las hormigas, conocieron algunas cocinas en las que se utiliza el fogón. La afectividad, la sensibilidad, la amistad y la paz reinaban en esos momentos que fueron muy especiales tanto para los niños como para los adultos.

El sábado nos levantamos para desayunar e iniciar el regreso. Los niños, aunque cansados, estaban felices. Se prepararon los alimentos que les íbamos a dar durante el camino y, tras ser despedidos por nuestros queridos amigos, partimos rumbo al Distrito Federal.

Durante el regreso, los niños observaron los cambios en el paisaje; al pasar por un banco de niebla y por una presa preguntaban, comentaban, inferían. Poco a poco el cansancio los venció y se durmieron. Al llegar ya los padres esperaban ansiosos a sus hijos. Las escenas fueron igual de intensas que las vividas en Veracruz, cuando los padres abrazaban y besaban a sus hijos y decían lo mucho que los habían extrañado.

Dedicamos los primeros días de julio a escribir la memoria de nuestro viaje a Veracruz. En el taller de escritores cada niño escribió sus experiencias, luego, en la asamblea se eligieron los mejores textos o los más representativos para editarlos. Uno de los textos elegidos fue el de Roberto y Manuel, quienes contaban lo que habían encontrado en el patio: "Roberto encontró unos mangos verdes y yo un oso con lodo en la cara, después se me empezaron a subir las hormigas y me picaron, nueve en el pie izquierdo y tres en la mano derecha [...]".

LOS RESULTADOS DE TRABAJAR LA CORRESPONDENCIA ESCOLAR

- La escritura para los alumnos tuvo un sentido funcional al contar, a través de la correspondencia escolar, con un destinatario real para sus textos;
- los alumnos producían textos de mayor extensión, diferenciando algunos tipos, su escritura mejoró notablemente;
- los niños desarrollaron habilidades para expresar sus ideas de manera escrita y oral;
- los alumnos obtuvieron un mayor conocimiento de Historia y Geografía, al estudiar su medio y el de sus corresponsales;
- se mejoraron las relaciones entre los niños;
- los padres se acercaron a la escuela;

- se genera la vinculación entre materias, lo que hace posible la globalización del programa;
- este ejercicio mejoró la autoestima de los niños.

La correspondencia escolar vincula la escuela con la vida cotidiana al tomar en cuenta los intereses y la experiencia de los niños para propiciar aprendizajes significativos; los alumnos utilizan la escritura como un medio de comunicación, aprenden a usar diversos textos según sus propósitos; propicia también el desarrollo de un ambiente de camaradería y el que se estrechen los lazos afectivos entre los compañeros de grupo y los corresponsales. @

BIBLIOGRAFÍA

- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (1996). *La pedagogía Freinet, principios, propuestas y testimonios*. México: MEMEM.
- Freinet, Celestin (1987). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.

A MANERA DE CÁPSULAS

Correspondencia escolar. Técnica Freinet en la que se intercambian cartas durante todo el ciclo escolar; la frecuencia del intercambio puede variar. Se recomienda intercambiar cada mes por lo menos. A través de este intercambio los alumnos mejoran notablemente su escritura. Como actividad de cierre se realiza, en la medida de lo posible, el encuentro entre corresponsales.

Freinet, Celestin. Pedagogo francés que a partir de su experiencia docente desarrolla diversas técnicas como la correspondencia escolar, el texto libre, la conferencia escolar, la imprenta escolar, la asamblea, el cálculo vivo, etc. Colocó al niño en el centro de la escuela; a partir de los intereses y necesidades infantiles desarrolla una variedad de técnicas.

La lectura y la escritura como medio para fortalecer los lazos afectivos

*Migdalia Luna Cruz**
mig_lunacruz@yahoo.com.mx

Aún recuerdo aquella mañana cuando llegué por vez primera a San Isidro Ojo de Agua,¹ un pueblo pequeño y hermoso ubicado entre las montañas de Oaxaca. Crucé alegremente el portón, iniciaba el ciclo escolar en una nueva escuela, a la cual llegué como directora comisionada. Sabía que era una enorme responsabilidad, sin embargo, estaba feliz pues iniciaba una nueva faceta de mi vida.

Elegí a los grupos de tercero y cuarto, en realidad aún no comprendo exactamente por qué los escogí, en ese momento simplemente pensé: “¡tercero y cuarto está bien!”.

El primer día que entré al aula me sentí emocionada y nerviosa. Saludé a los pequeños, ellos se levantaron de sus bancas y contestaron a coro: “¡buenos días, maestra!”. Al ver que no tomaban su lugar les dije: “pueden sentarse”, y todos, obedientes, se sentaron. Esto sólo sucedió en los primeros días, después aprendieron a saludar sin tener que pararse de sus lugares.

Al pasar el tiempo todo fue cambiando, yo me volví parte del grupo; juntos rompimos algunas reglas y creamos otras, así fue como poco a poco aprendí a querer a los niños y a disfrutar de sus travesuras. En esta época, los “libros del rincón” se encontraban “secuestrados” en la dirección de la escuela, sin que nadie se atreviera a sacudirles el polvo y romper la barrera entre los libros y los niños.

De esa forma transcurría el trabajo, pero todo empezaría a cambiar una mañana cuando los rayos del sol intentaban acariciar la naturaleza y una brisa suave jugueteaba en las

* Profesora de educación primaria en la comunidad de Santa Ana Trapiche de Sola de Vega, Oaxaca.

¹ San Isidro Ojo de Agua pertenece al distrito de Sola de Vega, Oaxaca. Está ubicado aproximadamente a tres horas de la ciudad de Oaxaca.

calles. Yo estaba en la ciudad de Oaxaca disfrutando del tiempo libre, fue entonces cuando encontré a una compañera que me contagió su entusiasmo por cursar un diplomado sobre fomento a la lectura y producción de textos. Me agradó la idea. “¿Por qué no?”, me dije, me encanta leer y podría mejorar mi forma de escribir. Debo admitir que sólo pensaba en mí, jamás cruzó por mi mente la idea de acercar a los niños a la escritura, ni siquiera lo imaginé.

Después de entrar al diplomado me di cuenta de que yo no promovía el gusto por la lectura y la escritura, ya que la mayoría de las actividades que realizaba no eran del interés de los alumnos. ¡No puede ser!, soy una maestra más que se preocupa por abarcar los contenidos y se limita a trabajar con los libros de texto, es por ello que a mis alumnos no les gustaba ni leer ni producir escritos, además de que provenían de una cultura en la que no se practicaban estas competencias (leer y escribir), por tener la creencia de que son cosas exclusivas de la escuela. En el aula eran vistas como actividades tediosas y muy aburridas, porque cuando se trataba de elaborar textos acerca de algún tema, sin realizar una labor previa que motivara a los alumnos, se podía notar en sus rostros el fastidio, el cansancio, el deseo de salir del salón, de querer huír o realizar alguna otra tarea agradable.

En la escuela los libros estaban olvidados en un rincón oscuro de la dirección, el rincón al cual estaba prohibido que los niños entraran. En el aula los únicos libros con los cuales tenían contacto eran de texto, y éstos por lo regular eran vistos como libros de trabajo. La gran mayoría de los niños evadía la escritura y las pocas veces que escribían sus textos éstos se limitaban a unos cuantos renglones. Se podía observar en ellos la falta de imaginación, coherencia, sintaxis, entre otras carencias. Escribían sólo por cumplir, no disfrutaban la escritura, no encontraban el sentido de sus textos.

En mi corta experiencia como docente ya había observado estas actitudes de los alumnos desde la escuela en la que anteriormente trabajaba; sin embargo, no les había dado mucha importancia en esa época, pues, desde mi punto de vista eran normales en los niños.

La comunidad de San Isidro Ojo de Agua pertenece al Distrito de Sola de Vega, Oaxaca, ubicada aproximadamente a tres horas de la ciudad de Oaxaca. Fue aquí, en una escuela primaria tridocente, donde un grupo de niñas y niños de tercero y cuarto grados, y su maestra, construyeron una historia alrededor de la lectura, la escritura y los Libros del Rincón. Una historia tejida por lazos afectivos que recorre desde los caminos de la resistencia hacia la lectura y la escritura hasta aquellos en los que se logra la reconciliación y el gusto por leer y escribir.

Palabras clave: Escuela primaria rural, afectividad, lectura, escritura, Libros del Rincón, Biblioteca de Aula.



San Isidro Ojo de Agua community is located in Sola de Vega District, about three hours from Oaxaca City. Here, in a three-teacher primary school, a group of boys and girls from third and fourth grades and their teacher built up a story around reading, writing and Los Libros del Rincón (the classroom library books). A story weaved with affective bonds, which goes through the way of resistances to reading and writing, up to those where reconciliation and pleasure for reading and writing are finally achieved.

Por el contrario, a partir del diplomado y del análisis de mi práctica pude cerciorarme de que este comportamiento de los alumnos hacia la escritura podría ser diferente; me di cuenta de que podrían acercarse a esta actividad y disfrutarla. Fue en ese momento cuando descubrí cual sería mi reto durante el ciclo escolar.

En el transcurso del diplomado trabajamos varias estrategias para fomentar la lectura y la escritura en nuestras aulas como las lecturas en voz alta, estrategias para la escritura después de leer un libro, etcétera; nos recomendaron también algunas obras de literatura infantil, por ejemplo: *La abuela tejedora*, *Familias familiares*, *Diario de un gato asesino*, *La escoba de la bruja*, *La peor señora del mundo*,² entre otras.

A partir de entonces todo fue diferente, me presentaba en clases con un "libro del rincón". Al leerlo en voz alta, veía en sus rostros que estaban imaginando la historia, en suspenso, aspirando a conocer el final. Cuando terminaba la lectura podía observar sus sonrisas, sus rostros llenos de felicidad; su curiosidad estaba satisfecha, mas no sus ganas de leer el mismo libro:

—¡Maestra, présteme el libro! —decían algunos niños.

—¡Maestra, yo se lo pedí primero!, —decían otros.

—¡Yo también quiero leerlo! Luego me lo prestan a mí —decía alguien más.

—Bueno mejor vamos a turnarnos el libro. —Esa era la mejor decisión para no pelear y aprender a compartir. De esa forma quedaban satisfechos.

Desde ese momento todo comenzó a cambiar, el aula se convirtió en un lugar de convivencia, un espacio en donde todos disfrutábamos el momento; la armonía crecía día a día, entre lecturas en voz alta, escritura de textos, sonrisas, abrazos, travesuras; poco

a poco los libros nos envolvieron a todos y fue con esa magia que dejé de ser la maestra para convertirme en la amiga de los niños.

Recuerdo la primera vez que llegué con un montón de "libros del rincón" al aula. Los niños estaban sorprendidos, todos hacían preguntas: ¿son para nosotros?, ¿cuántos nos podemos llevar?, ¿va a dar permiso para llevarlos a la casa?, ¿dónde hay que anotarse?, ¿quién se va a encargar de eso? En fin, muchas interrogantes que yo no podía contestar tan rápidamente, pero que después tuvieron respuesta.

En ese ir y venir de los libros de la dirección al salón, del aula a sus casas, los cuentos cobraron vida y se convirtieron en amigos de los niños. Compañeros fieles, silenciosos cuando estaban cerrados, pero conversadores cuando los abrían; los transportaban muy lejos y los traían de regreso, volaron juntos algunas veces y otras caminaron; los hicieron sonreír, pero también entristecer, empezaron a formar parte de nuestra vida en el aula, modificando mi trabajo, mi vida. Todo cambió.

Sus pensamientos, sus voces internas rompieron el silencio a través de los textos, ellos fueron los portavoces que dieron a conocer su más profundo sentimiento:

"En mi casa todos son enojones, nadie me entiende, todos me regañan." (Gerardo)

"Mis abuelitos son como mis papás, porque yo vivo con ellos y nos queremos mucho." (Lizmara)

"Yo quiero mucho a mi familia y ellos me quieren a mí." (Jéssica)

En un texto que escribieron sobre los animales a partir de la lectura del cuento *Las pulgas no vuelan* les hice una pregunta: "¿qué pasaría si mañana, al despertar, los animales hablaran?". Esto ayudó a despertar la imaginación de los alumnos. Regina, por ejemplo, escribió: "Mi mascota es un periquito, aunque lo tengo encerrado yo lo quiero mucho, lo tengo encerrado porque si lo saco me abandona; si los animales hablaran yo les enseñaría cuáles son sus derechos para que nadie los maltrate."

² Estos libros son editados por el Fondo de Cultura Económica, pertenecen a la colección *A la orilla de viento*. Actualmente forman parte de la Biblioteca de Aula.

De esta forma muchos niños escribieron sus textos. Plasmaron en ellos sus emociones, sus miedos, sus tristezas y sus alegrías. Claro que algunos escritos eran más extensos que otros, pero la cantidad no importaba, lo que nos interesaba era expresar nuestros sentimientos y emociones.

En un principio, algunos niños se resistían a leer sus textos, pero con el tiempo aprendieron a perder el miedo y se dejaron llevar por la emoción de saber que todos estaríamos atentos y, entre voces, murmullos y comentarios, disfrutaríamos de su escrito.

La mayor parte de los libros que estaban en la dirección de la escuela visitaron nuestra aula. Para que estuvieran cómodos confeccionamos un librero móvil en el cual cada libro tenía un espacio suficiente. Los libros mostraban su portada, su título, soñaban a cada minuto con ser acariciados por los niños, quienes ansiosos los observaban desde sus lugares.

A través de los textos que escribían mis alumnos comprendí por qué Lizeth no hacía su tarea, por qué Lizmara a veces llegaba triste. Mediante sus escritos conocí un poco más a esos niños, a mis niños, aprendí a quererlos, juntos rompimos esa barrera que siempre había existido entre nosotros. Experimentamos y vivimos hermosos momentos, realizamos excursiones en las que nuestros principales invitados eran los “libros del rincón”, hicimos un campamento que para todos fue una experiencia inolvidable.

Cierta mañana, cuando entramos al salón de clases, comenté con los niños que ya era necesario llevar los “libros del rincón” a la dirección y escoger nuevos ejemplares; así fue como despedimos a nuestros amigos y nos dirigimos a la dirección por otros libros. Durante el trayecto, los niños que eran los encargados de elegir a estos nuevos visitantes y llevar el control de los vales, empezaron a hojear el libro que más les había llamado la atención: *Familias familiares*. —Maestra, —dijo uno de ellos, —¡léanos este libro!, se ve que está bonito. —Sí, maestra!, —dijeron a coro los otros niños. Les dije que en cuanto llegáramos al salón les leería el libro.

Cuando llegamos al aula, todos los niños estaban ansiosos por conocer a los nuevos visitantes de ese mes. Después de que los encargados colocaron a cada libro en su sitio correspondiente, le comentaron a sus compañeros del texto que yo les leería. En sus rostros se dibujó una sonrisa y cada uno se preparó para disfrutar el momento, para viajar a través del cuento y deleitarse con cada palabra, con cada imagen. Cuando vi que todos estaban ansiosos por escuchar el cuento, les aclaré que se los iba a leer por capítulos, ellos estuvieron de acuerdo.

Antes de leer el cuento les lancé algunas preguntas partiendo de la portada del libro, es decir, quería anticipar sus saberes acerca del contenido del mismo. Algunos comentaron que se trataba de un cuento sobre familias, otros dijeron que se trataba sobre las aventuras de una familia, la gran mayoría coincidió que se trataba de una familia. Después inicié la lectura en voz alta tratando de darle la entonación diferente: cambié las voces de los personajes, subí y bajé el volumen, además, traté de caminar por toda el aula y, al mismo tiempo, mostraba las ilustraciones a los alumnos. Algunos niños se levantaban de sus lugares para ver las imágenes. El primer capítulo estaba muy divertido, lo cual provocó que durante la lectura se escucharan las carcajadas y risas de los niños. Cuando terminé de leer este primer capítulo, todos comenzaron a comentar acerca de la lectura, les gustó mucho y me pedían que yo continuara con la misma. Les dije que no habíamos terminado la actividad anterior y que al día siguiente continuaríamos con la lectura. Durante el recreo, algunos niños les comentaron el contenido del libro a los maestros cubanos³ que ese día habían llegado a visitarnos, les dijeron que era un libro muy bonito e incluso algunos niños fueron por él para mostrárselos.

³ La zona núm. 102, a la que pertenece la escuela, es parte de un proyecto en el que colaboran profesores cubanos para mejorar la calidad educativa en la Sierra Sur. Los encargados del proyecto realizan una visita por semana a esta zona.

Al siguiente día de clases los alumnos ya tenían el libro en sus manos. Al entrar al salón llegó una niña y me dijo: “Ya maestra, ya estamos listos, empecé” y me dio el libro. Efectivamente los niños ya estaban sentados en sus bancas atentos para seguir escuchando la lectura de *Familias familiares*. Nuevamente tomé el libro y empecé a leer, conforme avanzaba la lectura, la historia los atrapó y sus ansias por conocer el final aumentaban.

Así fue como cada día al entrar a clases, ellos esperaban con impaciencia la hora de la lectura, el cuento los tenía completamente hechizados, las palabras, los mensajes se mezclaban con sus sonrisas, cada vez que me detenía, los observaba, podía ver el brillo de sus ojos, esas chispas de humor que me recordaban que estaba ahí, con ellos, disfrutando el momento, contribuyendo y siendo parte de su felicidad. Después de esta parte de la lectura, algunos niños comenzaron a platicar sobre la situación del niño con la abuelita y uno de ellos comenzó a decir algunas palabras sin la vocal “e”.

Así transcurrieron dos semanas, dos semanas en las cuales vivimos esperando el momento de la lectura, la historia la hicimos nuestra y nos deleitamos y saboreamos cada una de sus palabras que lograron arrancarle sonrisas a los niños, obsequiándomelas para depositarlas en el baúl más querido de mis recuerdos.

Cuando concluí la lectura del libro, todos nos quedamos consternados por el final y llegamos a la conclusión de que el libro *Familias familiares* nos dejaba una gran enseñanza. Una serie de comentarios comenzaron a brotar por todas partes, cual semillas en tierra fértil, cada alumno tenía algo que decir. Algunos coincidieron que querían a su familia tal y como es y no la cambiarían por nada del mundo; otros más hablaron resaltando algunos aspectos positivos y negativos de su familia; algunos comentaron: “En mi casa me regañan mucho, pero aún así yo quiero mucho a mi familia”, “Mi papá siempre se emborracha, pero cuando está bien es muy bueno

conmigo”, “Yo aunque no vivo con mis papás, quiero mucho a mis abuelitos, ellos son mi familia”.

Al final todos pensábamos igual: nuestra familia podía tener muchos defectos, pero para nosotros era la mejor y no la cambiaríamos por nada del mundo.

Al ver la emoción de los niños, les propuse escribir acerca de su familia; todos estuvieron de acuerdo y se pusieron a escribir. Al concluir su texto algunos pasaron a leerlo en voz alta y otros no se atrevieron. Al final todos me entregaron sus escritos, algunos eran extensos, otros no tanto; sin embargo, yo los acepté todos, porque si les decía que escribieran más, ellos se iban a sentir presionados y no escribirían por placer.

Por la tarde, al revisar los textos, me di cuenta de que había varias faltas de ortografía, por lo que me puse a pensar cómo hacer que fueran los mismos niños quienes corrigieran los textos.

Estuve tratando de hallar la fórmula mágica para motivarlos y lograr que ellos corrigieran sus escritos. Después de unas cuantas horas recorrí que ya habíamos elaborado un libro de adivinanzas, similar al que hicimos en el diplomado, esa actividad les había gustado mucho. También habíamos hecho un libro de cuentos y lo ilustramos utilizando la técnica del nescafé. Estas actividades habían generado mucho interés en el grupo.

“¡Eso es!”, pensé, “lo tengo, esto no fallará, les voy a proponer realizar un libro con sus textos, pero éstos tienen que ser diferentes a los que ya elaboramos, tienen que corregirlos al menos dos o tres veces, los pasaré a computadora y le agregaré una foto a cada uno.”

Al otro día, al llegar al aula, llevaba la posible solución al problema. Les dije a los niños que sus escritos estaban muy bonitos y les propuse elaborar un libro con todos éstos, a cada uno se le agregaría una foto familiar. Todos se entusiasmaron con la idea, entonces les dije que antes de pasar los textos a computadora era necesario revisarlos nuevamente, corregirlos y agregarle algunas otras cosas. Ellos estuvieron de acuerdo, así que les devolví su texto y se reunieron por parejas, cada pareja tenía que leer el escrito y entre ellos se corregirían

la ortografía; si se presentaba alguna duda podrían consultar el diccionario o acudir a mí, también entre ellos se harían algunas sugerencias.

—¿Es que mira, aquí no entiendo!
—decía Iván.

—¡Ah!, es que dice así —respondía Regina.

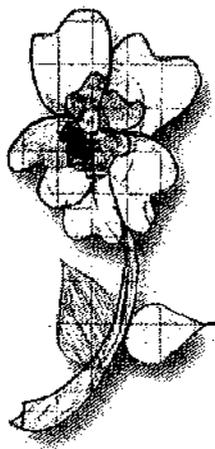
—Maestra, ¿cómo se escribe esta palabra, con “v” o con “b”? —preguntaba un niño.

Durante esta actividad pude darme cuenta que los niños se esforzaban por encontrar las faltas de sus compañeros para evidenciarlos. Les comenté que entre todos íbamos a resolver el problema. En algunas ocasiones la palabra era escrita en el pizarrón y comentábamos la escritura, varias veces tuvimos que utilizar el diccionario al no llegar a ninguna conclusión. Como era de esperarse, en algunas parejas hubo mayor discusión que en otras, unos se esforzaron más.

Este trabajo fue todo un proceso, nos llevamos como tres meses en la revisión y corrección de sus textos, a veces lo hacíamos una o dos veces por semana, dependiendo del tiempo y el trabajo que tuviéramos.

Después de tanto esfuerzo pudimos observar los frutos, los textos estaban listos para ser capturados. Como en la escuela no contamos con computadoras, aproveché las vacaciones para realizar el trabajo en casa y, al mismo tiempo, les pedí a los alumnos que llevaran sus fotografías para escanearlas. La mayoría llevó sus fotos, algunos no lo hicieron porque no tenían fotografías de su familia.

**Nuestro libro
Mi familia,
conoció el hogar
de todos los
alumnos, algunos
se lo mostraron
a sus padres,
otros no lo
hicieron.
Sin embargo,
ese libro fue una
muestra de la
unión que se
había logrado
en el grupo**



Al regresar a clases ya casi todo estaba listo, sólo tuvimos que elegir el título del libro. Después de una serie de propuestas, entre las cuales se encontraban *Mi familia* y *Las familias de los niños de tercero y cuarto*, entre otros, finalmente el título elegido fue *Mi familia*.

Una semana después pude llegar al aula y mostrarles el libro, nuestro libro, porque cada uno de nosotros puso un granito de arena en su elaboración. Todos los niños estaban ansiosos por llevárselo a su casa, por lo tanto, se llegó al acuerdo de que por orden de lista se lo llevarían, así el libro se fue turnando para acompañar a cada niño a su casa y pasar momentos agradables en compañía de sus hermanos y sus papás.

Nuestro libro *Mi familia*, conoció el hogar de todos los alumnos, algunos se lo mostraron a sus padres, otros no lo hicieron. Sin embargo, ese libro fue una muestra de la unión que se había logrado en el grupo.

Dos meses después, se elaboró el segundo ejemplar, en el que se incluyó un escrito sobre mi familia. Todos se sorprendieron cuando llegué al aula y les dije que ya había escrito mi texto y que lo iba a incluir en el segundo ejemplar.

En grupo elegimos algunos elementos que le habían faltado al primer libro, como la editorial, los autores y la portada, en la que se puso la foto del grupo. El día en que lo tuvieron entre sus manos, estaban tan emocionados que todos deseaban leer de nuevo sus textos y llevarlos a sus casas, por lo tanto, tuvimos que turnarnos.

Con este libro apenas se iniciaba la historia. Posteriormente, les leí un texto titulado *Las historias de Franz, catarro a la pimienta*, este cuento trata de un niño al que todo le sale mal. El libro narra varias aventuras de Franz, los niños se identificaron de inmediato con él. Franz se ganó su cariño y simpatía, los envolvió día a día con cada una de sus aventuras. Al concluir el libro varios niños pasaron al frente a narrar una de sus hazañas, cuando ya todos habían pasado, un niño dijo: “maestra, y si escribimos nuestra aventura y luego hacemos un libro como el de la familia?”, “no es mala idea”, contesté, y les pregunté a los demás: “¿qué opinan?”, todos se emociona-

ron con la propuesta, aceptaron y se pusieron a escribir la mejor de sus aventuras.

Con este texto dimos inicio a nuestro segundo libro que, al igual que el primero, nos llevó tiempo en la corrección y revisión; pero, al final, todos realizamos nuestro trabajo porque sabíamos que pronto tendríamos en nuestras manos el libro de aventuras de los niños de tercer y cuarto grado y, ¡claro!, de su maestra, pues yo también me uní a ellos y escribí mi aventura.

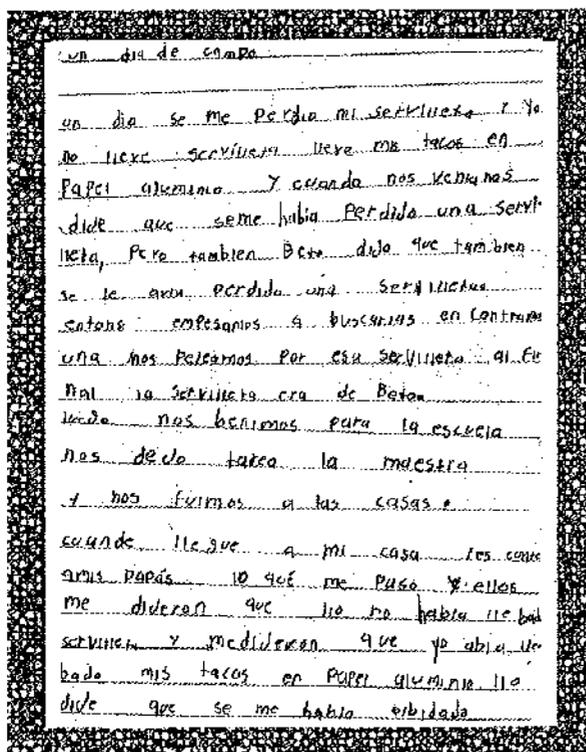
Los textos fueron concluidos y capturados, acordamos que el título sería *Las aventuras*. Esta vez no les pondríamos fotografías, sino recortes, los cuales escogeríamos dependiendo de la aventura.

La organización del trabajo en parejas y en equipo permitió que los niños y yo interactuáramos más, había mayor comunicación. Me contaban sus travesuras, me hacían sentir parte de su vida, durante el recreo me invitaban a jugar; me regalaban objetos valiosos para ellos. Yo también les obsequiaba cosas como lápices, dulces; sin tener un motivo o día especial para hacerlo los felicitaba, los entendía, los abrazaba. Con esto, los lazos afectivos se fortalecieron a tal grado que a veces me perseguían por toda la escuela para hacerme cosquillas o para mojarme; en ocasiones se ponían de acuerdo para que todos me abrazaran, al final todos terminábamos en el piso del aula, muertos de la risa y de alegría.

Ya todos tenían sus recortes, sólo estábamos esperando imprimir y encuadernar el libro, pero no lo pudimos hacer debido al movimiento magisterial del año 2006. Fue así como me vine a Oaxaca a defender mis derechos, sin olvidar mis obligaciones. Traje conmigo las ilusiones de mis alumnos y la imagen, entre sus pequeñas manos, del libro de aventuras, que un día soñaron.

Aún están en mi mente las palabras de un niño en los últimos días de clases, se me acercó y me dijo:

—Maestra, tenemos que publicar los libros, yo quiero que todos vean lo que hemos hecho, nos haremos famosos.



—Tienes razón, Iván, luego lo platicamos con el grupo. —Y ambos sonreímos.

Era el 23 de mayo de 2006, un mes en que la lluvia acariciaba los tejados de las casas, limpiaba las calles de cualquier suciedad y hacía felices a todos los seres vivos con sus sorpresivas visitas. Fue en este día cuando inició el movimiento magisterial, yo pensaba que sería como los anteriores, los cuales, en mi corta experiencia, sólo habían durado dos semanas, en las que se realizaban marchas y un plantón permanente en el zócalo y nuestras demandas siempre eran atendidas y solucionadas. Por eso fue que pensé que en dos semanas estaríamos de regreso, sin embargo, no fue así, fueron casi cinco meses de lucha, en los cuales visité mi comunidad en dos ocasiones y tuvimos fuertes discusiones con los padres. Después regresamos dos semanas a trabajar, la comunidad nos recibió, aparentemente todo estaba bien. En la reunión con los padres de familia fueron muy claros, algunos no mandarían a sus hijos a la escuela, no estaban de acuerdo con que fuéramos a clausurar y, sobre todo, estaban molestos, porque nuestra lucha era contra el gobierno de Oaxaca y ellos lo apoyaban, ya que habían recibido algunos beneficios de éste. Yo simplemente les dije que mandarían a sus hijos a la escuela los que así lo decidieran, si llegaban dos o tres niños, con ellos trabajaría.

Después de la reunión se me acercó la mamá de una de mis alumnas y me dijo que ella no iba a mandar a Regina a la escuela, sin embargo, al día siguiente la niña se presentó en el aula.

A la hora del recreo la señora se acercó para decirme: “maestra, mi hija vino a la escuela, porque ayer se enteró que yo había dicho que no la iba a mandar en estas dos semanas y se enojó, además me reclamó y me dijo que no decidiera por ella, que si usted venía a dar clases sólo un día, ella estaría en esa clase. Yo simplemente sonreí y le dije a la señora: “me alegra que Regina haya venido a clases.”

Esta situación ocurrió con varios niños, ya que ellos se presentaron a clases aun sin el consentimiento de sus padres.

Los niños que asistieron en esas dos semanas estaban felices por tener clases, pero también preocupados. Un día durante la clase de educación física mis niños me preguntaron:

—Maestra, ¿después de estas dos semanas regresará al plantón?

—Sí, voy a regresar al plantón, —les contesté.

—Pero, maestra, es muy peligroso, ya no vaya, no queremos que le pase nada, —me dijeron muy angustiados.

—No me pasará nada, me cuidaré y dentro de poco regresaré para que sigamos trabajando.

—Maestra, yo la quiero mucho, no quiero que la maten, imagínese, ¿qué vamos hacer si la matan? —me dijo una niña mientras me abrazaba.

Al escuchar estas palabras mi ser se estremeció; mis niños, a pesar de que sus papás no los dejaban ver las noticias, ni escuchar la radio, estaban enterados de todo lo que sucedía en la capital.

Abracé a la niña y le dije: “eso no pasará, no te preocupes, me voy a cuidar muy bien.”

Al concluir las dos semanas clausuramos y regresamos al plantón, mis esperanzas poco a poco comenzaron a disminuir, la situación se hacía cada vez más difícil. El dinero comenzaba a agotarse y el movimiento parecía no tener solución.

Al pasar el tiempo, los campamentos fueron disminuyendo, por todos lados se podían leer pancartas y mensajes: “Por los caídos no un minuto de silencio, sino toda una vida de lucha”, “Sección XXII en pie de lucha”, entre otros. Pero ¿quiénes lucharían si la situación económica que estábamos viviendo era precaria?

Llevábamos tres meses sin salario, esto hizo retroceder a muchos compañeros, a pesar de los múltiples apoyos que nos brindaba la población con comida y víveres; la lucha contra el gobierno oaxaqueño pasaba a segundo término, la lucha en esos momentos era por sobrevivir, no sólo al hambre, sino también a las intimidaciones y las desapariciones, a la represión.

Fueron cinco meses de lucha, en las cuales hubo de todo, agresiones, desapariciones, muertes; un sin fin de sentimientos encontrados, miedos, angustia, impotencia, al darnos cuenta de que nuestra lucha también era contra un enorme monstruo llamado sistema político.

De pronto el movimiento estalló en su totalidad con la llegada de la policía federal preventiva, hubo varios enfrentamientos, de los cuales los más atroces fueron el del zócalo y el de ciudad universitaria. En un principio nos defendimos como pudimos, pero después, poco a poco nos replegamos, ya que ellos estaban mejor armados. Así fue como después de unos días decidimos regresar a las aulas.

Al volver a la comunidad tuvimos algunos problemas y diferencias con los padres de familia, al parecer, el delegado de gobierno había realizado muy bien su trabajo. Los padres estaban muy molestos, habían decidido cobrar nos renta, prohibir el trabajo por las tardes, los permisos, entre otras cosas. Esto me obligó a tomar la decisión de cambiarme de centro de trabajo.

¿Por qué tiene que ser así? ¿Por qué partir cuando tenemos tantos proyectos juntos? ¿Qué pasará con las excursiones y el campamento? ¿Por qué irme ahora que les he entregado mi corazón?

Mientras recojo y acomodo mis cosas, encuentro entre ellas algunos

dibujos de mis alumnos, "maestra, la vamos a extrañar", "maestra, no se vaya", "la quiero mucho, por favor, no nos deje" "no le haga caso a nuestros papás, nosotros la queremos". Una tristeza inmensa se apoderó de mí ser, no quiero irme, los quiero mucho y los voy a extrañar. Y pensar que me falta lo más difícil, llegar al aula, presentar al nuevo maestro y decirles adiós. No puedo irme sin expresarles todo lo que siento sin darles las gracias por enseñarme a disfrutar cada momento en el aula, por enseñarme a ser una verdadera maestra.

Llegó la hora, el maestro que vino a sustituirme ha llegado. Me presento con él en el aula, ellos están en sus lugares, temerosos, callados, puedo ver en sus miradas

tristeza y ganas de llorar, saben que la despedida se acerca.

"¡No, no, no, no, no!", comienzan a gritar, no permiten que yo hable, gritan unos minutos más y les hago una señal para que guarden silencio, aprovecho ese instante para presentarles al maestro y decirles que tengo que partir, que los quiero mucho y a donde vaya siempre los recordaré.

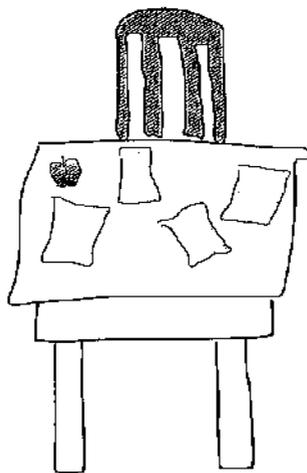
Ellos están totalmente callados, ni siquiera un murmullo rompe el silencio del aula, las lágrimas quieren salir huyendo de mis ojos, que se resisten a darles paso.

Apenas termino de hablar y todos corren a abrazarme y besarme, me despido de cada uno, con un fuerte abrazo. Si pudiera detener el tiempo, lo haría en este instante.

Fue una triste despedida que dejó corazones destrozados, voy a la dirección por algunas cosas y no puedo contener las lágrimas que empiezan a correr por mis mejillas.

Ellos entraron a su salón y comenzaron a gritar: "¡la queremos, la queremos, la queremos, la queremos! Salgo de la escuela y a lo lejos aún puedo escucharlos, poco a poco sus voces se mezclaron con el murmullo del aire, con el ruido de los carros, las voces de las personas que transitaban por las calles, hasta desaparecer.

Cuando llego a mi nueva comunidad todo es diferente, las casas están muy retiradas unas de otras, la brisa del aire juega con mis ca-



bellos, mientras camino para llegar a casa del Presidente del Comité. Durante el trayecto me encuentro con varios niños, quienes con sus enormes sonrisas me dieron la bienvenida. Llegamos a la casa y las personas me recibieron muy bien, ellos estaban felices, hace tiempo esperaban mi llegada, yo trato de sonreír; pero la tristeza se apodera nuevamente de mi ser.

Después de esa visita, nos dirigimos a la escuela de nueva creación, al llegar y ver su estado sólo puedo pensar que es un cambio drástico en mi vida. El único salón está en malas condiciones, la puerta está rota, las paredes se aferran a sus cimientos para no caer, el pizarrón está casi blanco por el uso, el único librero que hay es de madera, tiene unos cuantos "libros del rincón", acomodados sin ningún orden.

El director me asignó a los grupos de primero y segundo. Entro al aula, ellos están en las bancas de madera, las cuales fueron hechas por los padres; sólo tienen una mesa enorme, pude observar que estaban incómodos, la banca era mucho más alta que la mesa.

Los observo e intento comentar algunas cosas de su escuela, les pido que se presenten, ellos son muy tímidos; creo que es porque están un poco aislados de los otros poblados, son pocas las veces en las que ven a personas extrañas o que no conocen. Nadie contesta

mis preguntas, sólo bajan la cabeza. Al no obtener resultados sigo hablando, ellos siguen igual de callados. Los primeros días el trabajo fue difícil.

Poco a poco he tratado de ganarme su confianza, en el recreo salgo a jugar con ellos, después de un tiempo nuestro acercamiento empieza a mejorar.

Los niños son muy humildes, algunos no tienen dinero ni para un cuaderno o lápiz, hay niños que tratan de utilizar al máximo una hoja, haciendo dos o tres actividades en la misma. En un inicio yo les decía que utilizaran otra hoja, pero poco a poco he ido comprendiendo su situación.

El aire fresco del medio día acompaña a los niños en el recreo, se forma uno que otro remolino de polvo que trata de impedir que los niños terminen su juego de fútbol; ellos están acostumbrados, sólo se hacen a un lado y después continúan.

En el aula empiezo a acomodar los libros y a conocerlos, arreglo el espacio de modo que sea más agradable para todos. Después de unas semanas, empiezo a leerles cuentos a los niños, sé que les gustan porque sonrían al terminar de leerlos. En un principio se les hacía raro que yo les leyera, ahora ya no. Creo que las lecturas en el grupo nos han ayudado a todos para mejorar las relaciones.

Al poco tiempo el director se cambia al nivel de telesecundaria,

ahora yo soy la directora y siento que tengo un gran compromiso con la comunidad, ellos necesitan todo mi apoyo para mejorar las condiciones de la escuela.

Ha transcurrido un tiempo y regreso a mi comunidad anterior por algunas cosas, encuentro a los niños, ellos se alegran de verme, están felices, empiezan a contarme la situación con su nuevo maestro, la están pasando mal. Me duele verlos así, me siento impotente, les doy algunos consejos para que su situación mejore, ellos me piden que me quede.

Trato de explicarles que no es posible. No quieren dejarme ir. Empiezan a cantar "de rodillas te pido, te ruego, te digo, que regreses conmigo, que no te he olvidado", mi corazón se estremece, los abrazo y les digo que los quiero mucho, que los extraño; pero que no puedo regresar.

Se quedan callados. Me despiden de ellos y les digo que les voy a escribir y que pronto regresaré a visitarlos.

No puedo regresar, mis alumnos actuales empiezan a quererme y yo a ellos, esa población espera mucho de mí, no puedo defraudarlos. @

De la Underwood a la Samsung

Travesías de un maestro rural
del Istmo de Tehuantepec*

Vicente Ruiz Martínez**

ruiz.martinez.vicente@gmail.com

A don Martín Guzmán
por su tiempo, por su voluntad

*DIDXAZÁ: Zaniru: lade ca didxa bicad', zuenia laatu' ca nexa sti guenda riziidi binni xquidxe
dxiquee, xhi quira' bine ne bisidca na, de dxiquee ma gudi'di galaa de ti gayuaa iza, zuenia
laatu' ni bizdca, ne qui ziu dxi gusiaandani, dxique gusipe cuside baadu, biside ti binni
guanisi, zica ti binniigoola, bire lábe. Ta Martín Guzmán, bicadlwa guendariziidiqwe, gucua
ca xtipabe ne guendanayechebe. De dxique' biene ne zápa'ni ndaani ique ne ndaani ladxidud'
binni zanda guiziidi noca bio'sho, gasti ni nagana, pa laa napa xtipa.*
(lengua zapoteca)

LOS INICIOS

Hace algunos años, para ser precisos en 1960, cuando Adolfo López Mateos era el presidente de México, y el ministro de Educación era Jaime Torres Bodet, el país vivía una aparente paz social; de hecho, dos grandes movimientos fueron reprimidos con el encarcelamiento de sus líderes: el magisterial, encabezado por Othón Salazar, y el ferrocarrilero, liderado por Demetrio Vallejo. En aquellos años el delito que se les imputaba a estos líderes era el de “disolución social”. En lo político, el poder gravitaba en las manos de un solo hombre, el Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Era la época del “dedazo”. Todo era decidido desde el grupo en el poder.

Durante la gestión de Manuel Ávila Camacho, Jaime Torres Bodet ocupó la Secretaría de Educación Pública en el periodo 1943-1946, organizó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), del que me

* Este relato, escrito por el maestro Vicente Ruiz Martínez, forma parte de la Memoria del XI Encuentro de Profesores por el Fomento de la Lectura y Producción de Textos del Diplomado Fomento de la Lectura y Producción de Textos en Educación Básica, que la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco impartió a través del Proyecto de Intervención “La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica” (PILEC), en la ciudad de Juchitán, Oaxaca, en el periodo 2007-2009. Las fotografías forman parte del archivo personal del maestro Vicente Ruiz Martínez.

** Maestro rural con 49 años de servicio.

enorgullecido haber egresado. En este tiempo también surgió el CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas).

El número de maestros sin estudios y sin títulos era incontable, dato que contrastaba con el elevado nivel de analfabetismo de la población. Se contrataban jóvenes con estudios de secundaria para dar clases de educación primaria. En este contexto, se creó en octubre de 1959 la Comisión que elaboró el Plan de Once Años. Este plan de gobierno se fijaba la meta de combatir el alto índice de deserción y reprobación escolar. La propuesta de la Comisión era garantizar que en 11 años se llevara la enseñanza elemental a todos los niños en edad escolar.

Las escuelas del país trabajaban de mañana y tarde, la mayoría eran unitarias, atendidas por un joven docente; como mi caso, se contrataban jóvenes con una escolaridad de 6º grado de instrucción primaria. Los estudiantes egresados de la Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México eran privilegiados, a pesar de su preparación para desempeñarse como maestros, se resistían a trabajar en los estados de la República.

Según las estadísticas, de 10 alumnos que terminaban el sexto grado, nueve eran del medio urbano y uno del medio rural. Me tocó vivir esta realidad de cerca. Yo y mi familia, como muchas familias campesinas del Istmo de Tehuantepec, vivíamos de los productos del campo: maíz, ajonjolí, frijol, calabaza, sandías y melón. Mi precaria economía familiar impidió que continuara con los estudios de bachillerato o de vocacional como era mis deseo.

Al concluir los estudios de secundaria mi opción fue iniciarme como maestro rural, dada la oportunidad que ofrecía el Plan de Once Años. El ingreso al magisterio me obligaba a prepararme en el IFCM. En la década de 1950, me tocó ser alumno de primaria y secundaria; debo reconocer que tuve ciertos privilegios, pues mi madrina de bautizo fue educadora y trabajaba en el jardín de niños *Cosijoeza*, en el que me inicié como párvulo de 1946 a 1948. La maestra Manuelita Pineda me dio clases en primer año, la maestra Esther Villalobos en segundo y en tercer grado la maestra Julia Cervantes, quien era a la vez la directora del plantel. Este jardín de niños era el único de

En este relato cuento una breve historia de la educación en el Istmo de Tehuantepec. Hablo de los primeros avatares de mi formación docente. A medio siglo de distancia, narro un acontecimiento trascendental en mi primer año de servicio: enseñar a leer y escribir a un hombre de más de 70 años, don Martín Guzmán. Para mí representó un reto pedagógico, pero consciente de mi compromiso lo afronté, ante la firme voluntad de don Martín. Desde entonces comprendí que para aprender y enseñar no importa la edad.

Palabras clave: zapoteco, Istmo de Tehuantepec, analfabetismo, inédito, maestro rural, niños, reto pedagógico, aprender, enseñar, tercera edad.



In this account I tell a brief story about education in Tehuantepec Isthmus. It is about my first experiences in my education as a teacher. From a half century distance, I tell a transcendental event from my first year of service: how to teach reading and writing to a 70 years old man, don Martín Guzmán. For me it was a pedagogical challenge but, being aware of my obligation, I faced it in view of don Martín's steady willingness. Since then I understood that, for learning and teaching, age doesn't matter.

aquellos años. Hoy la ciudad de Juchitán cuenta con más de 30 jardines de niños en sus dos modalidades: formal y bilingüe.

La ciudad de Juchitán, Oaxaca, desde hace mucho tiempo ha sido cabecera de zona escolar, en aquel entonces la número 31; su titular era el profesor Germán López Trujillo, un hombre que siempre se preocupó por la niñez y que promovió por todos los medios a su alcance la educación. Por ser un profesional la gente lo valoraba como un hombre letrado, su elocuencia era reconocida en toda la región y en el estado. Muchos acudían con el profesor López Trujillo para buscar apoyo y así trabajar “aunque sea de maestro”, como se decía entonces. Su zona escolar abarcaba El Espinal, Ixtaltepec, Ixtepec, La Mata, La Ventosa, La Venta, Chicapa de Castro, Santa María del Mar, Unión Hidalgo, San Francisco del Mar, San Francisco Ixhuatán, El Ingenio Santo Domingo, Los Limones, Cofradía, San Miguel y Santa María Chimalapa, La Blanca, Nilttepec, Reforma de Pineda, Zanatepec, Tapanatepec, Rincón Juárez, Chahuities y Los Corazones, esta última población colinda con Chiapas.

El supervisor gestionaba ante las autoridades educativas la atención al rezago educativo de la región, al mismo tiempo trabajaba con las autoridades municipales, las asociaciones de padres de familia, las asociaciones ganaderas y los comisariados ejidales para que éstas se interesaran en el tema de la educación y gratificaran a los maestros municipales que atendían a los niños en edad escolar, que en ese entonces era una población numerosa. La instrucción primaria la concluían jóvenes de 16 a 17 años.

El profesor Germán López Trujillo vivía en el callejón Mina, el camino que nos quedaba de paso rumbo a los terrenos de mi padre, muy cerca de la laguna *Sópe'*, también conocida como laguna *Biaahuidoo'*. Aquí niños y jóvenes nos bañábamos, aquí crecían los *Gui'chiibeles* (espinas en llama, en lengua zapoteca), de los que arrancábamos los *Stagabe'ne'* (nenúfares) que más tarde habrían de lucir en el pecho

las niñas y jóvenes que nos esperaban en la entrada del pueblo *Bisiga'dena ti Stagabe'ne'* (regálame un nenúfar); los jóvenes más intrépidos iban al anochecer a arrancar las *mudubinas*, especie de nenúfar que sólo abre sus pétalos por la noche para desprender su fino aroma; estas “*mudubinas*” las ofrecían a las jóvenes que cortejaban.

En esta misma laguna veía a los vecinos cazar *pishishis* (patos), con su escopeta de municiones. En octubre, con los fuertes vientos del norte, la laguna se secaba y empezaba la temporada de cosecha de ajonjolí y con ella aparecían los “bitindis” (tijerillas, así conocíamos a ciertas aves migratorias por sus colas en forma de tijera). También llegaban las palomas en parvadas y había que vivir la emoción infantil de cazarlas con resortera en mano, en especial en la laguna seca, junto al tronco de los *gui'chiibeles*. Hoy, aquella laguna *Biaahuidoo'* es un basurero que los grupos políticos se disputan para convertirlo en una más de las colonias populares denominadas “logros sociales”, en detrimento de la ecología que en otro tiempo fuera orgullo y asentamiento de los *binnigula'sa'* (“la gente que dispersó la danza”, según el ilustre escritor Andrés Henestrosa).

Como decía, a unos 200 metros de la laguna, se ubicaba el terreno de dos hectáreas que cultivábamos en compañía de mi tío Feliciano y mis primos Germán y Gelasio. El mayor de los primos, Erasto, estudiaba para ingeniero geólogo en el Instituto Politécnico. Mi primo Dionisio era empleado federal en la Ciudad de México, en la Dirección General de Personal de la SEP ubicada en Donceles 100; Clara y Virgilia, mis primas, al igual que mis hermanas Margarita y Susana, apenas aprendieron a leer y escribir.

CAMPESINO MAESTRO

De niños campesinos, nos tocaba sembrar el maíz; a cada paso depositábamos en el surco dos o tres granos y los cubríamos con tierra. La *tarea* diaria era de 16 litros, equivalente a un almud. La siembra empezaba en el mes de mayo con las primeras lluvias. Cuando

germinaban los granos había que cuidar *Duuza'* muy de mañana y por las tardes, ahuyentar a los zanates utilizando el *Guishe Bisenda* (honda, pequeña red hecha con palma torcida) con el que lanzábamos terrones, para evitar que esos pájaros arrancaran los granos recién germinados. En la segunda semana había que sacar *Guishe Gueela*, eliminar las hierbas para que crezcan las milpitas, a los 20 días Icaa Yuu Gueela, con la yunta abrir el bordo (lomo) de los surcos y arrimar la tierra a las milpitas.

A los 60 días preparábamos la yunta y la carreta para ir por los *Zée* (elotes). Qué alegría nos invadía cuando cortábamos los elotes. Antes habíamos cumplido con el ritual de ofrecer a San Vicente dos pares de matas con espiga y elote. Y ese gusto por comer elote y *Nisiaaba' Zée* (atole hecho a base del maíz tierno de elote), había que compartirlo con los vecinos, obsequiándoles al mediodía una jícara grande llena de *Nisiaaba' Zée* y elotes. Por la tarde saboreábamos *Gueeta Zée* (tamal hecho con maíz tierno y manteca) cocido en el "comixcal" (horno calentado previamente con suficiente leña).

En el mes de septiembre era ya tiempo de *Chi Guilaadi' Niza* (desprender las mazorcas), con tres *Dxumi Suu* (cestos con más capacidad). Se llenaba un *Guishe Niza* (red de mazorcas). Dos redes formaban una carga y seis cargas una carretada de mazorca, que con orgullo campesino llevábamos a nuestras casas del pueblo. La mazorca se guardaba en la troje de la misma casa. Una vez levantada la cosecha, el terreno se convertía en potrero.

Desde el terreno veíamos la carretera panamericana. Suspendíamos el trabajo para ver pasar la carrera de autos. Vimos correr a famosos pilotos internacionales de la década de 1950, al argentino Juan Manuel Fangio, a los italianos Felipe Bonetto y Piero Taruffi y al malogrado *Che* Estrada Menocall, quien falleció en las curvas peligrosas de la carretera Oaxaca-Istmo.

Puedo decir con orgullo que antes de ser maestro soy campesino. Maestro y campesino, binomio

inseparable, aquél cultiva el saber que fortalece el espíritu, éste cultiva la tierra que dará el fruto que fortalece el cuerpo.

LA VENTA

En febrero del año 1960, al inicio del ciclo escolar, el profesor Germán López Trujillo me propuso trabajar como maestro municipal con un haber diario de 10 pesos (como jornalero ganaba siete pesos). Desde luego que acepté y empecé a trabajar en la Escuela Primaria *Luis B. Toledo*, de la agencia municipal La Venta, en Juchitán, Oaxaca. En aquellos años era unitaria, atendida sólo por el profesor Guillermo Sánchez Rosado, actualmente sigue en funciones y ya es de organización completa.

El espacio que funcionaba como escuela era igual a la mayoría de los edificios de aquellos años, una donación de gente altruista, construida para otros fines. El edificio estaba orientado hacia el sur, con sólidas paredes de ladrillo, techo de morrillos, otate y tejas; las paredes aplanadas con mezcla de cal y arena (todavía no se comerciaba la calidra), el piso enladrillado. En la esquina sureste había una sala en la que sesionaba el Agente Municipal. En el centro, un espacio a manera de corredor. En el extremo noroeste de este corredor había una puerta que daba exactamente a mi amplio salón, con mesas binarias, pizarrón de madera de color negro y pegado en la pared. A través del salón que ocupaba el primer año a mi cargo se llegaba por el oriente al segundo año y por el poniente al salón del tercer grado. Al norte, una pared a manera de barda que delimitaba la escuela.

El profesor Guillermo me comisionó para atender el grupo de primer año, sin más indicaciones que la de trabajar de manera empírica. Por la noche me presentó con los integrantes de la Mesa Directiva de Padres de Familia, y me ofreció un espacio en la casa que habitaba, y me llevó con "Tía Jovita", lugar donde le daban de comer. Acordamos un pago de cinco pesos diarios. Tía Jovita se esmeraba en servirnos el caldo de res, el guisado de puerco, el chicharrón, el

Guche Guifia' (mole que se prepara con masa molida en metate y carne de cerdo, único en la región).

Hubo desde luego temores y dudas en mi nuevo quehacer, es profundo el abismo entre machete, hacha y arado en mano y tener enfrente a 50 niños de primer grado. Temores y dudas que habrían de superarse al paso de los días con la asesoría del profesor Guillermo y del profesor Germán, el Supervisor, a quien visitaba sábado a sábado en su domicilio para hacerle de su conocimiento mis inquietudes y tropiezos. Más tarde descubrí que eran estrategias, procedimientos y técnicas, para obtener buenos resultados en la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. El ciclo escolar iniciaba en el mes de febrero y concluía en noviembre. Nuestro país se regía por dos calendarios el A y el B. El calendario A del centro de la República hacia el sur y suroeste, y el calendario B del centro hacia el norte, noreste y noroeste. Los niños acudían en turnos discontinuos, mañana y tarde, de 9 a 12:30 horas y de 15 a 17 horas.

La Venta, como muchos otros pueblos, carecía de los servicios urbanos, pero, eso sí, había un gran respeto. A propósito, recuerdo que en esta comunidad, por el lado oriente, se localiza el río Espíritu Santo. En este lugar todos los niños, las niñas, las mujeres y los hombres, sin el más mínimo rubor nos dábamos el baño matinal. Allí estábamos también los maestros. Mi presencia en esta comunidad fue breve, dos meses, febrero y marzo. El ciudadano Supervisor me propuso cubrir un interinato de seis meses en la población de Tapanatepec, Oaxaca.

TAPANATEPEC

Recuerdo que era el día 4 de abril de ese inolvidable 1960. Como a las 5 de la tarde, llegó a mi hogar en la ciudad de Juchitán, el señor Antonio Hernández Martínez, persona enviada por la Asociación de Padres de Familia del Barrio Hermenegildo Galeana, de la población de Tapanatepec (población ubicada a tres horas de camino por carretera), para conducirme a su comunidad, pues yo había aceptado cubrir el

interinato. Me encontraba en mi butaca de madera, deshojando mazorcas para enseguida desgranar y poner a la venta los granos de maíz, cuya medición la hacíamos por litros, ayudados de latitas vacías de aceite que usaban los pocos vehículos que circulaban en Juchitán.

El señor Antonio pernoctó en mi casa. A las 5 de la mañana del día siguiente fuimos al pozo de *Naa Antonina*. Usábamos un cántaro de barro para sacar el agua, lo sujetábamos al *Doo Nisa*, había que asegurarlos con el "manía", mecate de palma torcido a mano. Junto al brocal y como dividiendo al mismo en dos mitades, se sembraban dos horcones terminados en horqueta, en la que se colocaba de manera horizontal otro madero para sujetar la "roldana", ésta debía descansar sobre un segundo madero, para así deslizarse por la "roldana" el cordel *Doo Nisa* y llenar los cántaros.

A las 6 de la mañana tomábamos el UPCI (Unión de Propietarios de Camiones del Istmo), nombre corto de la línea de autobuses de segunda clase que corría de Juchitán a Chahuities. Un mundo desconocido se abría para mí, pues sólo conocía hasta La Venta. A poca distancia de este punto, el autobús se desvió hacia el norte por una terracería para llegar al Ingenio Santo Domingo. Me llamó la atención una enorme chimenea, eran las instalaciones del gran trapiche azucarero. Al poco rato llegamos a otro cruce, era la calle principal de la población de Niltpec, el autobús se estacionó entre la escuela primaria del lugar y el pequeño mercado. A las 8 de la mañana desayunamos en una caseta improvisada en el pueblo de Ostuta. 20 minutos más tarde atravesamos las calles de Zanatepec, en las casas se distinguían los árboles de morro, de los que se obtienen las jícaras, de uso común en los hogares del Istmo.

El señor Antonio, al notar mi interés por los morros me dijo, "un poco más adelante vamos a pasar por un lugar que produce jícaras", este paraje se llama "El Júcaro". Pasando "El Júcaro" volvió a decir, "estaremos llegando a "Tapaná" (Tapanatepec) a eso de las 9 de

la mañana"; efectivamente el autobús hizo su arribo al parque principal, frente a la iglesia de San Pedro Apóstol. Yo estaba por primera vez en Tapanatepec.

Una nueva emoción me embargaba, pues mi Orden de Comisión decía que iba a reabrir la Escuela Primaria Rural Federal "Hermenegildo Galeana", con clave estatal XIX-51-Fud-X859. Los padres de familia buscaron una casa donde podrían recibirme de "abonado" y me llevaron a la fonda de doña Adolfiná, a unos metros del Parque Central. Con ella convenimos el pago de seis pesos diarios, con la atenta súplica que debiera de esperar hasta mi primer pago para ir al corriente. La señora Adolfiná me pidió en su lugar, que le adquiriera en Juchitán monedas de oro de \$2.50, en aquel entonces con un costo de \$5.00 el par, y así confeccionar aretes, collares y pulseras.

Una vez instalado, le pedí al señor Juan Hernández que diera aviso a la comunidad de mi llegada para la primera reunión de organización e inscripción de los alumnos. Ya había transcurrido el primer bimestre. Se convocó para las 5 de la tarde la junta de padres de familia (tenía que ser a esa hora porque las familias regresaban del campo). Al día siguiente inscribí a los alumnos que serían de primero, segundo y tercer grados, por ser escuela unitaria (hoy diríamos unidocente).

A las 9 de la mañana del 7 de abril de 1960, recibí a mis alumnos que llegaban con sus padres. Asumía plenamente una gran responsabilidad con aquellos niños (algunos ya jóvenes). Además de maestro también me convertía en Director del plantel. Qué distinta situación a lo vivido en la población de La Venta.



La escuela "Hermenegildo Galeana"

Observé la amplitud del salón, los mesabancos binarios, el pizarrón de madera color negro con soporte del mismo material. Dispuse entonces que los de primer año ocuparían una parte del salón y con el pizarrón giratorio de por medio, los de segundo y tercer año ubicados en el resto del aula; mi mesa en la misma dirección del pizarrón. A mi izquierda, los del primer año y a mi derecha los del segundo y tercer año. Daba inicio mi vida de maestro rural mexicano.

Ese mismo fin de semana llegué a la Supervisión Escolar a reportar la cantidad de alumnos inscritos y de inmediato el profesor Germán López Trujillo me proporcionó por primera vez los libros de texto gratuitos para mis alumnos. Alegría indescriptible se dibujaba en sus infantiles rostros, y otros ya juveniles, al tener en sus manos esos libros. Maestro, aula, alumnos, libros, cuadernos, lápices, todo listo, sólo faltaban la metodología, las estrategias, las técnicas. Inicié mi docencia empíricamente.

El salón de clases fue edificado con materiales de la región, de sólidas paredes

de adobe de dos "planchas", con vigas de madera gruesa labradas convenientemente para que en ellas se incrustaran otros dos tramos cortos inclinados, formando un triángulo con la plancha, sobre estos pequeños tramos dispuestos para que terminaran en oquedad, en estas oquedades descansaban los "zopiloteros", vigas que habrían de sostener los morillos (vigas rollizas de menor dimensión de 10 a 15 centímetros de diámetro). Sobre los morillos se colocaban a manera de plafón los otates, y éstos



La plancha

se cubrían de lodo mezclado con zacate, sobre los que finalmente se colocaban las tejas.

Con qué entusiasmo y alegría asistían a clases todos los niños. Las niñas se esmeraban para que en mi mesa no faltara un arreglo floral con rosas de castilla, bugambilias rojas o moradas, astronómicas, cortadas en los patios de sus casas. Las flores lucían en un vaso de cristal, de los que se usaban para vender raspados de hielo. Los niños me obsequiaban racimos de guineños (plátanos), mangos, ciruelos, papause, cada fruta en su temporada.

Había tardes en que nuestra labor era interrumpida por los arrieros y caporales que arriaban el ganado al embarcadero, cruzaban el río por el lado del centro. Allí acudían los compradores de reses para el mercado nacional. "Tapana" tenía aparte de la agricultura, la ganadería y las huertas de mango, una variedad de maíz distinto al que se sembraba en Juchitán (maíz grande, decían). Las cañas con todo y espigas llegaban a tener una altura de más de dos metros. En lugar de



La escuela por la tarde

aprovechar el zacate doblaban la caña de la mata del maíz, un poco debajo de la mazorca, para que pudiera escurrir el agua de las abundantes lluvias. Y esperar a que pasara el tiempo de lluvias para recoger la cosecha. En cuanto a la producción de mangos, los dueños de huertas vendían con bastante anticipación sus cosechas, sobre todo en junio, y así festejar a fines de ese mes a San Pedro Apóstol.

En el aula, con las recomendaciones del ciudadano Supervisor —y las que re-

cibamos en las juntas de Cooperación Pedagógica—, me entregaba a mis labores. Los alumnos del primer grado sin ningún antecedente escolar previo, se iniciaban por primera vez en el uso del lápiz. Comenzábamos con los ejercicios preparatorios musculares, óvalos del tamaño de la hoja del cuaderno, después de dos renglones, hasta llegar al tamaño de un renglón. Continuábamos con la enseñanza de las vocales con letra manuscrita, mayúsculas y minúsculas. Después con el sonido de las letras para formar sílabas, posteriormente, palabras y frases.

LA CAPACITACIÓN

Inmediatamente me inscribí en el IFCM. Esto a través de los CLEC (Centros Locales de Estudio y de Consulta). En la zona escolar funcionaba un CLEC que se ubicaba en el Centro Escolar Juchitán, donde cada semana y en las vacaciones de mayo (las Vacaciones Primaverales) nos reuníamos los maestros-alumnos a estudiar; en septiembre nos aplicaban exámenes parciales, y en las vacaciones de fin de año (enero y diciembre), acudíamos a cursos intensivos en la ciudad de Oaxaca. Nos estimulaban dándonos una especie de bonificación que llamaban “sextas partes”. Es así como concluí mi preparación de maestro rural, con un Plan de Tres años.

Al momento de titularnos leíamos Los Postulados del Maestro Graduado en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Mi titulación tuvo lugar en enero del año 1963:

“CONSCIENTE DE QUE LA EDUCACIÓN RURAL REPRESENTA LA CONQUISTA CULTURAL MÁS CARA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA, DE QUE SUS BENEFICIOS SE DERRAMAN SOBRE LOS NUCLEOS MÁS NUMEROSOS DE NUESTRA POBLACION Y DE QUE SOMOS LOS MAESTROS RURALES LOS AGENTES DECISIVOS EN EL MEJORAMIENTO DE LAS TAREAS DE SUPERACIÓN GENERAL DE LA COMUNIDAD, Y COMO PARTE INTEGRANTE DEL MAGISTERIO DE MI PATRIA

DECLARO QUE :

- 1.-Seré un profesionista con una clara conciencia de mis derechos, deberes y responsabilidades ciudadanas enmarcadas en nuestra Carta Magna.
- 2.-Me preocuparé constantemente por la dignificación de mi profesión.
- 3.-Lucharé por mejorar mi preparación profesional, de manera que esté siempre a tono con los progresos de la ciencia y la técnica educativa.
- 4.-Orientaré mi labor de acuerdo con la doctrina educativa de la Revolución Mexicana, plasmada en la Constitución Política de México.
- 5.-Será en el ejercicio de mi profesión un reclamo constante, la convicción de que México requiere y necesita, con apremio, la obra fecunda del maestro en las comunidades rurales.
- 6.-Contribuiré sin escatimar esfuerzo a la integración de nuestra nacionalidad, que implica la vigencia de nuestro pasado histórico, la unidad de cotidianos esfuerzos y la defensa de nuestro patrimonio moral, cultural y económico, como fuentes de vida de las generaciones por venir.
- 7.-Deberé poseer una concepción científica del mundo y de la vida, con un claro sentido de la realidad social mexicana, para canalizar el progreso de la comunidad hacia planos más elevados.
- 8.-Seré un agente militante del progreso, de la superación económica de México y de la justicia social.
- 9.-No dejaré de tener presente que el cumplimiento de mi deber forma parte de la comunidad rural donde presto mis servicios, para cumplir con el compromiso contraído con la Patria.
- 10.-Promoveré todas las actividades que tiendan a transformar y elevar el nivel de vida de la comunidad.
- 11.-Siendo la escuela rural la agencia más destacada que impulsa el mejoramiento colectivo, pugnaré porque su acción se proyecte a todos los integrantes de las comunidades.
- 12.-Cultivaré el amor a la Patria y a los héroes, en todos sus órdenes, para relacionarlos en la vida de interacción con

los demás pueblos de la tierra, sin distinción de razas, credos políticos o religiosos.

13.-Lucharé sin descanso porque los niños disfruten de los privilegios que sus propios reclaman, esforzándome cada día con mayor pasión, por lograr que su estancia en la escuela sea un tránsito feliz que les deje una honda huella para su ciudadanía del mañana.

Oaxaca de Juárez a veintiocho de enero de 1963."

DON MARTÍN GUZMÁN

Al finalizar el año de 1960 adquirí a crédito mi primera máquina portátil Underwood, inseparable herramienta para la mejor presentación de los informes estadísticos bimestrales y la documentación final. El envío de la correspondencia se facilitaba porque se contaba con franquicia oficial, tanto en correos como en telégrafos.

Cuántos recuerdos se agolpan en mi memoria. Relataré uno de ellos que es y seguirá siendo inédito en mi trayectoria de vida docente. Pues resulta que en uno de los cursos lectivos, se presentó cuaderno y lápiz en mano don Martín Guzmán, hombre de edad madura, calculé entre 76 y 78 años, quien me dijo: "maestro vengo a inscribirme para primer grado, es mi deseo aprender a leer y escribir, ahora confundido entre estos niños, varios son mis nietos, quiero formar parte del grupo, señáleme usted el lugar que ocuparé". En verdad no encuentro palabras para describir los sentimientos y emociones que experimenté, pues don Martín no me daba ni la más mínima oportunidad de objetar, estaba dispuesto a aprender y yo... a enseñar.

Entre los alumnos se encontraban sus nietos: en tercer grado Teodoro, con 16 años; en segundo, Regino y Tomás de 11 y 12 años, respectivamente; en primer año Gustavo y Margarita. Lo acepté como alumno, le señalé su lugar. Don Martín ya usaba lentes. Cuando le tocaba su turno de lectura se acomodaba sus lentes y se acercaba a la mesa que me servía de escritorio, para leer como los otros

niños. Así me inicié como maestro rural, a mis 19 años, con un alumno de más de 70 años, quien me mostró siempre su voluntad para aprender a leer y escribir.

Para asear el salón y el patio escolar, se formaban equipos que se responsabilizaban de la limpieza un día de la semana, los niños debían de barrer, ir por el agua para beber y para regar las plantas. Las escobas, las tinajas y los vasos los proporcionaba la Asociación de Padres de Familia. Para el patio se requería de escobas especiales, "de palo" las llamaban, porque eran elaboradas con matorrales del campo.

¿Cómo era don Martín Guzmán? A pesar de la edad, era un hombre corpulento con mucha energía y vigor, con su lento caminar asistió normalmente a clases durante un ciclo escolar, de mañana y tarde, como un alumno regular. Siempre mostraba un trato cariñoso con los alumnos, con sus nietos, con sus sobrinos y con sus vecinos. Don Martín copiaba las lecciones y pasaba a leer en el momento que le tocaba. Logró aprender a leer y escribir, su interés contagiaba a los niños de primer grado. A 50 años de distancia elevo una oración de gratitud a don Martín Guzmán, por haberme brindado la oportunidad de tener un alumno tan singular, tan *sui generis*. Gracias don Martín porque de usted aprendí la voluntad de aprender.

LA ESCUELONA

A un mes de mi llegada a "Tápana", el 15 de mayo muy temprano, el señor Juan Hernández Estudillo, me dijo, "maestro, tengo el gusto de llevarlo a festejar el Día del Maestro, y para eso vamos primero a San José —paraje ubicado entre "Tápana" y Chahuities— por mis amigos, los hermanos Sibaja, de allí iremos a celebrarlo a Chahuities, y como hoy es la Fiesta del Santo Patrono San Isidro Labrador...".

Un equipo de sonido con su trompeta dejaba escuchar una melodía en las voces de un dueto femenino muy de moda, la letra decía: "Cuando me aprietan bailando yo me siento sofocar, pero si bailo

con Pepe, con Pepe, no siento naa...". Nosotros en el Parque Central ya con los hermanos Sibaja, sin bailar y sin Pepe, no aguantábamos el sofocante calor. Para refrescarnos nos fuimos a una diminuta palapa donde expedían los *espumosos refrescantes*. Inolvidable primer festejo, para un maestro rural mexicano.

En 1965 me cambié a la "escuelona". El director de la escuela, el profesor César Toledo Castillejos, me asignó un grupo



Pasar a leer

de tercer grado. Una experiencia más. Un aula para atender a 50 alumnos. Una escuela de organización completa, en pleno centro de la población. "Escuelona" la llamaban por ocupar otra construcción antigua donada por alguna persona altruista. La "escuelona" ya contaba con aulas prefabricadas de las que empezaba a construir el CAPFCE. En estas aulas se introdujeron por primera vez los pizarrones de color verde, ya no eran de madera sino de fibracel y con marcos de metal, algunos en aluminio.

La comunidad pagaba a tres maestros municipales. La Presidencia Municipal pagaba uno, otro más la Asociación

Ganadera, y uno más El Comisariado Ejidal. Los ejidatarios contaban en aquel entonces con una huerta comunitaria de mangos, cuya cosecha se vendía en unos 10 mil pesos.

Promover la lectura fuera de la escuela era una tarea difícil. Las comunidades de la región no contaban con bibliotecas públicas, a "Tapana" no llegaba ningún tipo de publicación impresa. Los periódicos y las revistas se adquirían de manera



El desfile. Al fondo, el parque de "Tapana"

esporádica, sólo cuando alguien iba a Arriaga o a Juchitán.

En las fechas cívicas que marcaba el calendario se izaba la Bandera Nacional en la escuela y en el Palacio Municipal. A las 5:30 de la mañana los alumnos estaban prestos para entonar el Himno Nacional Mexicano. A las 6 de la tarde arriábamos el lienzo tricolor con los mismos honores.

Las autoridades municipales, los empleados federales de Correos, de Telégrafos y de Hacienda, la Asociación Ganadera, el Comisariado Ejidal, la Asociación de Padres de familia y la Escuela, manteníamos una estrecha relación. Los actos cívicos, los

desfiles y las "comedias" (así llamábamos a los Actos Culturales, la Noche del Grito, el 10 de mayo, la Clausura de Curso) las realizábamos en común. No se diga de los convivios sociales, el Día del Maestro, el Día del Empleado Postal, del Soldado, del Telegrafista, las bodas, los cumpleaños, entre otros. Estas fiestas eran amenizadas según los recursos, ya sea por la Marimba del Maestro Rufo con su inconfundible contrabajista *Wichón*, no podía faltar el singular tahonero *Pinica*, o la del maestro *Charo* con los incomparables saxofonistas *Sopa Aguada* y *Colo*; y qué decir de *Willo*, insustituible marimbista. Los menos contrataban el equipo de sonido de *don Juan*, la de *Juan Montoya*, de *La Juchi de Manuel Vásquez*, que cobraban 10 pesos la hora y a domicilio. Sólo en las Fiestas Titulares de San Pedro Apóstol se contrataban orquestas de fuera, entre ellas la de *Chico Tehuano*.

En 1966, se divide la Zona Escolar, se crea una nueva Supervisión con cabecera en la población de Niltepec, Oaxaca. Se nombra como Supervisor Escolar al profesor Abraham Vásquez Playas, quien desafortunadamente falleció en un accidente automovilístico cuando se dirigía a su toma de posesión.

En la década de 1960 eran pocos los directores técnicos sin grupo de niños. En Juchitán sólo había dos directores técnicos: el profesor Sergio Martínez Martínez, director del Centro Escolar Juchitán (con 20 grupos y ubicada en pleno centro de la ciudad) y el profesor Esteban Peralta Jiménez, director de la Escuela Primaria Urbana *Daniel C. Pineda*, en la segunda sección de la misma ciudad.

Al fallecer el profesor Vásquez Playas, ocupó el cargo el profesor Esteban Peralta. Para entonces Tapanatepec dejó de pertenecer a la Zona Escolar Número 31. En 1967, el profesor Peralta Jiménez fundó una nueva Zona Escolar con cabecera en la ciudad de Ixtepec, Oaxaca. El profesor Ismael Peto Sibaja quedó al frente de esta nueva Supervisión Escolar.

En estas mismas fechas surgieron problemas administrativos con el profesor César Toledo Castillejos, que requirieron la intervención directa y personal del Supervisor Escolar; su intervención terminó con la remoción del profesor Toledo. Por esta razón recayó en mi persona de manera provisional el cargo de Director Comisionado y con grupo.

Inicié con una desafortunada experiencia: el profesor César se negaba a entregar las pertenencias de la escuela: la Bandera Nacional y el sello oficial. Procedí a convocar al Consejo Técnico, y con mi nueva Orden Provisional de Director Comisionado, ocupé la mesa-escritorio con funciones de Director.

Con calma y seguridad le hice ver el error en que incurría, que valorara las consecuencias de su actitud. El profesor César era ya un hombre maduro y experimentado, pasaba por un momento de abandono y tal vez de incompreensión. Qué triste es ver a un maestro con el semblante derrotado, los ojos desorbitados, fulminantes, llevando bajo el brazo la Bandera Nacional. Con paso firme y con la frente en alto el maestro avanzó a mi mesa-escritorio y me entregó la bandera y el sello, frente a la expectación de los demás maestros. Luego se retiró en silencio.

12-9375

Forma. C. 3



PODER EJECUTIVO FEDERAL

Ramo: XI. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.

CONSTANCIA DE NOMBRAMIENTO

Expediente 1/337
Número 27570

EL SUSCRITO, TITULAR DE LA DEPENDENCIA ARRIBA INDICADA, HACE CONSTAR QUE, EN EJERCICIO DE LA FACULTAD QUE LE CONCEDE EL ARTICULO 89 CONSTITUCIONAL, EN SU FRACCION II, EL EJECUTIVO FEDERAL, HA EXPEDIDO NOMBRAMIENTO A FAVOR DE:

VICENTE RUIZ MARTINEZ.

PARA OCUPAR EL PUESTO DE: MTBO. GEO. PRIM. URB. FOR. INT.
EN LOS TERMINOS INDICADOS EN ESTA CONSTANCIA. JUCHITAN, OAX.

Subragio Efectivo. No Reelección.

México, D.F., a 30 de Marzo 1960

P.O. DEL SECRETARIO

En OFICIAL MAYOR.

Sello
Sello



HAGO CONSTAR QUE CON ESTA FECHA TOMO POSESION DEL EMPLEO RESPECTIVO LA PERSONA QUE EN ESTE NOMBRAMIENTO, PREVIA PROTESTA DE LEY QUE OTORGAN LOS TERMINOS SIGUIENTES: PROTESTO, CONFORME A LO DISPUESTO POR EL ARTICULO 115 DE LA CONSTITUCION POLITICA DE LA REPUBLICA, GUARDAR ESTA Y LAS LEYES QUE DE ELLA EMANEN.

(Lugar y fecha) Oaxaca, Oaxaca, a 16 de Marzo 1960.

EL SUBDIRECTOR GENERAL.

EL DIRECTOR GENERAL DE EGRESOS.

PROF. OSCAR H. GONZALEZ Y G.

PROF. MANUEL LOPEZ DAVILA.

Autorización: (Número de oficio-fecha-presidencia) Clave 11110787, 51/151 (Fecha y hora de orden)

Oficina de adscripción ESCS. PRIME. DIREC. EDUC. FED. EN EL EDO. DE OAXACA.

Sueldo mensual \$25.00 En sustitución de: LEONARDO SANTIAGO PINEDA.

Fecha de la toma de posesión: 16 DE MARZO AL 31 DE AGOSTO DE 1960.

Oficina pagadora que cubrirá los sueldos: PAG. CIV. REGIONAL, CD. IXTEPEC, OAX.

Categoría de adscripción anterior: NUEVO INGRESO.

Clave de la categoría anterior:

Oficina pagadora anterior:

DATOS PERSONALES DEL EMPLEADO
(Únicamente para personal de nuevo ingreso)

Edad actual 17 años Nacionalidad MEXICANA Estado civil SOLTERO Sexo MASC.

Nombre del padre PORFIRIO RUIZ LOPEZ. Nombre de la madre NATIVIDAD MARTINEZ GOMEZ

Domicilio del empleado 4a. AV. DEL PUENTE #8, 8a. SECC. DE JUCHITAN, OAX.

Declaro que NO desempeño otro(s) empleo(s) federal(es). (En caso afirmativo especificar dependencias y categorías). Huella del pulgar derecho

AMR/afb.

VICENTE RUIZ MARTINEZ

Se autoriza el pago a partir de la fecha de toma de posesión. El Director General de Egresos

México, D.F.,

0-41. 144.

ORIGINAL PARA EL INTERESADO

2204-2 400 D1.

Constancia del primer nombramiento del profesor Vicente Ruiz

En 1968, la ignorancia imperaba en el medio rural; el profesor Trujillo hablaba de las “masas ignaras”.

Transcurrían los años y yo seguía con mi plaza federalizada, siempre contento con mi trabajo. El maestro rural era el escribano, el confidente. La gente acudía con nosotros para requisitar los contratos de aparcería (ir a partes iguales en la cosecha entre el dueño del terreno y el campesino que lo trabajó), así como en los convenios de venta adelantada de la cosecha de mango.

EL ALACRÁN

En el mes de abril del año 1968, decido ir a México a solicitud de mi hermano Román. Acudí a Donceles 100, con mi primo Dionisio. Él fue mi contacto para los trámites de la transferencia de la plaza federalizada a federal. Mis órdenes de comisión salieron para Abasolo, Guanajuato. El C. Supervisor me solicita reabrir la Escuela Primaria Rural Federal *Alvaro Obregón* de la comunidad de El Alacrán. Vuelvo entonces a vivir la experiencia de esperar a los miembros del Comité de Padres de Familia para que me condujeran a El Alacrán. En la comunidad de San José, camino hacia El Alacrán me esperaban otros dos padres de familia, de inmediato me ofrecieron un caballo, aseguraron mis pertenencias a la silla de montar, por un lado mi velíz y por el otro mi máquina portátil de escribir.

Al verme sobre el lomo del caballo, con los padres de familia indicándome el camino, confieso que

Al verme sobre el lomo del caballo, con los padres de familia indicándome el camino, confieso que una mezcla de dolor y de nostalgia me invadió, era el momento de realizarme y cumplir con los cánones del verdadero maestro rural. Sentí deseos de llorar. Estaba a cientos de kilómetros de mi Istmo querido
[...]

una mezcla de dolor y de nostalgia me invadió, era el momento de realizarme y cumplir con los cánones del verdadero maestro rural. Sentí deseos de llorar. Estaba a cientos de kilómetros de mi Istmo querido... “la vida no vale nada...”.

El Alacrán, un ejido muy pequeño, con pocas familias, sus casas muy pequeñas, de una y de dos piezas, de paredes muy bajas, unas de adobe y otras con tabiques, de piso el mismo suelo, techos de tejas sostenidas sobre vigas de madera, sin ventanas. Los domicilios estaban demarcados por medio de cercos de ramas secas de mezquite.

Al mediodía me recibieron en el domicilio del señor Donaciano Alvarado, me ofrecieron de almorzar huevos revueltos en salsa con tortillas hechas a mano. Dispuso entonces el señor Donaciano, “profesor, en este humilde hogar, los frijoles no le habrán de faltar, nos han enterado que viene del estado de Oaxaca, distante de sus familiares. Sabemos que un profesor cuando se cambia tarda unos meses para cobrar, no se le cobrará ningún centavo en tanto cobre. Además los días domingos nos cotizaremos y le apoyaremos con cinco pesos. Ahora que ya terminó de probar sus alimentos va a acomodarse en el domicilio de mi hermano Fidencio, el mismo lugar que ocupó el profesor de antes”.

Era una pequeña habitación de dos metros y medio de largo por un metro y medio de ancho, de altura dos metros, y un marco de madera

con una frazada de tela que hacía las veces de puerta. Adentro, un pequeño catre de campaña individual, una silla donde colocar el veliz y una mesita para mi máquina de escribir.

La escuela quedaba a unos 200 metros, colindaba con un solar destinado para campo de fútbol. El aula no tenía mesabancos, los alumnos escribían sobre sus piernas y se sentaban en pequeñas sillas proporcionadas por sus padres, sólo lucía un pequeño pizarrón de madera color negro, pegado en la pared. Con los 50 alumnos de primer y segundo grado se trabajaba de manera continua, de las 8 de la mañana a las 2 de la tarde.

Tío Fidencio con sus 70 años vivía acompañado de su esposa, ambos tenían una vaca con su becerro. Uno de esos días, tío Fidencio me dijo, "profesor, hice una operación, cambié la vaquita y su cría por esta arma, esta pistola escuadra calibre 45 con dos cargadores. Es para que la porte, para su defensa. Tenga, tómela, espero sepa manejarla." Recibí y guardé la pistola, que era de uso exclusivo del Ejército Mexicano.

Los ejidatarios de El Alacrán carecían de parcela propia, no era como los ejidatarios de La Venta y de Tapanatepec. El trabajo del ejido era comunitario. La cosecha la repartían por surcos; algunos campesinos para sobrevivir criaban sus chivitas para ordeñarlas y vender la leche. Otros tenían su yunta, pero era común arar la tierra con mulas. Qué distinto a los terrenos del Istmo. El arado apenas marcaba una línea en el terreno duro

y arcilloso, hasta después de la segunda vuelta se producían algunos terrones, con qué dificultad crecía el maíz.

En este año de 1968 empezó el reacomodo de un solo calendario en todo el país, esto ocurrió de manera gradual, hasta quedar como hoy lo conocemos.

Vinieron años de cambio de escuela, de regiones, de estados, de aventuras. Hasta hoy día. Cada vez comenzar de nueva cuenta con mi quehacer educativo. Estoy a punto de cumplir los 50 años de servicio, con inmensa dicha y alegría me encuentro con aquellos niños, hoy convertidos en adultos profesionistas, quienes me saludan con respeto.

Hoy evoco la figura y decisión de don Martín Guzmán. Añoro mi primera máquina de escribir portátil Underwood. Estoy frente a este moderno teclado de mi primera computadora Samsung. Me pongo en el lugar de don Martín Guzmán. Reconozco que ayer él no sabía descifrar las letras, ahora, en este otro momento soy un nuevo Martín Guzmán frente a los nuevos y misteriosos lenguajes de la tecnología de la palabra. Un verdadero reto que habré de superar como lo hizo don Martín Guzmán en su tiempo. @

El duende borrachito

*Hilda Itzel Arce Pérez**
*Viridiana Mendoza Luna***



En el pueblo de San Pablo Macuilianguis vivía un señor que tenía un ranchito lejos de la comunidad.

En su ranchito tenía sembrado muchas matas de maguey y de éstas sacaba pulque.

El pulque que sacaba, lo guardaba en unas ollas que tenía dentro de su casa que tenía en el rancho.

Un día que fue al rancho por el pulque, se dio cuenta que su olla estaba vacía.

El señor se molestó mucho al pensar que alguien había entrado a robar el pulque. Así que decidió quedarse para espiar quién había sido.

Estuvo esperando por largo tiempo, cuando... de repente apareció en el rancho un niño que vestía ropa muy elegante, con su jorongo rayado de varios colores y un sombrero tejano.

Era un duendecito que parecía un principito.

El duendecito se acercó a la casa y comenzó a tocar la puerta diciendo:

–Buenos días.

Y él mismo contestaba:

–Buenos días.

Luego decía:

–Pase usted.

Y contestaba:

–Sí, muchas gracias, con su permiso.

*Hilda Itzel Arce Pérez, autora, 12 años de edad. Escuela Primaria "Ismael M. Alavez". San Pablo Macuilianguis, Ixtlán de Juárez, Oaxaca.

** Viridiana Mendoza Luna, ilustradora. Escuela Primaria "Ismael M. Alavez". San Pablo Macuilianguis, Ixtlán de Juárez, Oaxaca.

Y continuaba diciendo:

–Disculpe usted ¿no me puede fiar una jicarita de tepache?

Y se contestaba:

–Sí, como no, sírvase usted.

Entonces se servía su jícara de tepache y... glu, glu, glu, se la tomaba. Luego volvió a decir:

–¿No me fía una jicarita? Ya sabe usted que junto le vuelvo a pagar.

Acto seguido se sirvió otra jicarita y se la tomó. Ya que estaba borrachito dijo:

–Disculpe, ¿no me presta un petate? Es que voy a descansar.

Tomó un petate que tenía el señor, lo extendió en el suelo y se acostó. En ese momento el señor aprovechó para agarrar una vara y... le dio de varazos.

El señor pensó que ya le había pegado muy fuerte, cuando se dio cuenta que el duendecillo ya estaba parado en el patio diciéndole:

–¡Ay tonto! ¿Dónde pegaste? Porque yo estoy aquí.

El señor muy enojado salió a corretearlo, pero el due después de un tramo desapareció.@



Trabajos sobre el cuerpo en la educación

Gabriela Noyola*

mnoyola@upn.mx

NOTAS INTRODUCTORIAS

No es posible que en el campo de los estudios sobre el problema de la formación del hombre la Pedagogía siga abonando la historia que mantiene al cuerpo en un olvido. La abrupta fórmula de ignorar al cuerpo en los procesos de producción de teoría pedagógica se ha convertido en cómplice de un silencio que ha sido fuertemente vulnerado por la forma en que se han dibujado nuevos enfoques en el seno de una gran diversidad de discursos y de recorridos teóricos, llevados a cabo en ciencias y artes muy diferentes. Uno de los motivos del distanciamiento entre la Pedagogía y los estudios sobre la corporeidad se encuentra en un pensamiento pedagógico basado en una racionalidad instrumental, en la que el hombre pasa a convertirse en un medio y deja de ser un fin en sí mismo.

El papel que ha desempeñado la pedagogía dominante se halla inscrito en el proceso civilizatorio que descansa en la racionalización del cuerpo, esto es, en la domesticación del instinto y de la sensibilidad. Por la acumulación del saber en la modernidad, el entendimiento se vio obligado a separarse de la sensación, del sentimiento, de la intuición y de la emoción. De este modo, en el marco de los procesos civilizatorios se construyeron límites a la percepción y al conocimiento a través del cuerpo, con el fin de defender una estructura social y cultural fundada en el predominio del intelecto. Pese a sus intentos en Pedagogía, dicha racionalidad instrumental no alcanza con su reducida mirada a sobreponerse de la atrofia progresiva de su experiencia ni consigue captar cabalmente la insurrección de los saberes soterrados del cuerpo en la modernidad.

* Docente de la Universidad Pedagógica Nacional.

La historia de una cultura se pone de manifiesto en la vida de cada individuo. Con la notable excepción de Jules Michelet, que en el siglo XIX deseaba “evocar, rehacer, resucitar las edades” mediante la “resurrección integral del pasado” y bajo la sospecha de ese olvido del cuerpo, la historia tradicional, en efecto, estaba descarnada. En la disciplina histórica se produjo un giro muy importante desde que Marc Bloch se negó a mutilar al hombre de su sensibilidad y de sus vísceras, al señalar que: “Una historia más digna de este nombre que los tímidos ensayos a los que nos reducen hoy nuestros medios dejaría un espacio a las aventuras del cuerpo”. Durante mucho tiempo en la historia había prevalecido la idea de que el cuerpo pertenece a la naturaleza y no a la cultura. El cuerpo es un producto cultural, esto es, no solamente forma parte de la cultura sino que la constituye, siendo a la vez su productor y producto fundamental. El cuerpo se comprende históricamente como catalizador y espejo de las relaciones sociales. En ese sentido, se ha señalado que el cuerpo humano al filtrar en cierta forma nuestra experiencia del mundo, se presenta como el primer marco de percepción de los acontecimientos espacio-temporales, es decir, históricos, y así orienta su acción. Dando entrada a la sensibilidad, a la vida material y espiritual, ha podido construirse una versión de la historia en la que los hombres no se hallan despojados de su cuerpo, de su carne, de sus vísceras, de sus gozos y de sus miserias. Es preciso, pues, seguir dando cuerpo a la historia. Y dar una historia al cuerpo (Le Goff y Troung, 2005:12).

Así, el propósito de este ensayo es doble, ya que consiste en reducir la distancia entre la Pedagogía y los estudios que sobre la corporeidad se llevan a cabo en nuestro tiempo y brindar una serie de reflexiones histórico-filosóficas que permitan redimensionar un conjunto de perspectivas educativas a partir de la ubicación en la historia de la escisión del hombre entre razón y sensibilidad y sus repercusiones en la educación comprendida como acontecimiento ético. Con la puesta en movimiento de ciertas nociones teóricas básicas que permitan comprender a la experiencia corporal como resultado de una construcción histórica compleja, puede ser posible sacar del

Es un ensayo sobre el cuerpo desde la Historia y la Filosofía. Tiene por objeto una serie de reflexiones histórico-filosóficas que posibiliten redimensionar un conjunto de prácticas educativas. Con la presentación de una serie de trabajos sobre la corporeidad se pretende acercar al maestro a esta problemática poco estudiada en la educación desde enfoques contemporáneos. Se abordan las líneas que han mantenido el desprecio por el cuerpo en aras de la razón, pero se destacan aquellas que en la historia se han ocupado por devolverle al cuerpo su dignidad.

Palabras clave: cuerpo, Historia, Filosofía, trabajos y maestro.



This is an essay about the body from the point of view of History and Philosophy. Its' object is to present a series of historical-philosophical reflections that make possible to re-assess a whole of educational practices. With the presentation of a series of works pertaining to the body, this paper pretends to bring the teacher near to this matter, which has been poorly studied in education from contemporary points of view. It approaches the guidelines which have kept up the scorn and dispraise for the body in honor for reason, but also emphasizes those in history that had looked after restoring its dignity.

estado de opacidad en que se encuentran ciertas zonas del quehacer pedagógico que obturan los procesos formativos. El cuerpo ha sido verdaderamente sujetado y moldeado por la historia, las culturas, los regímenes, las ideologías y, por lo tanto, el sujeto está absolutamente autorizado para interrogarse sobre lo que es su cuerpo. De ahí que el discurso sobre el cuerpo en la educación nunca pueda ser neutral, y no se acceda al cuerpo mediante los discursos sobre el cuerpo sino por las acciones físicas, corporales.

Las formas en que se fueron implantando las perspectivas dominantes en la Pedagogía al centrar la labor de educar únicamente en la razón, obsesionadas en los aspectos cognitivos e intelectuales del sujeto, no hacen más que mutilarlo, al negar la dimensión de la sensibilidad en los procesos de formación. Por el contrario, mientras que esas visiones mantienen el problema de la corporeidad en un plano de opacidad, los múltiples gestos de la experiencia corporal emergen con fuerza en el espacio escolar como el resultado de una construcción cultural compleja, y se configuran en la práctica educativa cotidiana como innegables contenidos de la formación, como materia que brinda nuevos retos a la labor del maestro. Así, el presente trabajo es un marco de referencia para quien busca y encuentra en el cuerpo más interrogantes que respuestas. Es cierto que la Pedagogía no debe renunciar a su carácter normativo, pero tampoco puede hacerlo sin reflexionar sobre el papel que desempeña en la construcción y la mediación de la experiencia de la corporeidad en la cultura contemporánea.

HACIA UNA POLÍTICA DEL GESTO

En las historias del cuerpo nos encontramos con un primer problema fundamental en la formación moral del individuo: la relación entre el cuerpo y el alma. Uno de los fragmentos de estas historias lo constituye la noción del gesto y su vínculo con los valores que inspiraron en el pasado el establecimiento de modelos gestuales ideales. Las características de esta larga tradición de reflexión sobre los gestos son

básicamente tres: la primera intenta concretar una normativa que regule todo lo concerniente al gesto —cuáles son los “buenos” y los “malos” modales—. Las élites fomentaron una autorreforma de las clases hegemónicas con un fin: convertir el lenguaje corporal en un código universal desde el que se pudiera juzgar y reglamentar el comportamiento de todos. La segunda considera al gesto como la expresión física exterior de un alma interior, este fue el valor moral que Sócrates quiso señalar con la noción del “gobierno del cuerpo por el alma” como una de las máximas de la ética. La expresividad del gesto y la representación ambivalente de la persona que la sostiene son modelos constitutivos de la cultura occidental. Una tercera se ha ocupado de interpretar al gesto en momentos de crisis de las religiones, característica que ligada a la tradición, puede implicar un efecto directo sobre el cuerpo, la interiorización de signos gestuales que tocan el alma para examinar la acción moral del individuo. En este sentido, los hábitos, por ejemplo, representan la adquisición de una nueva significación. Pero, esta última se menciona con menos frecuencia, ya que sólo aparece en momentos en los que la reflexión sobre una política de los gestos deviene más intensa (Schmitt, s/f:129-130).

El problema de la relación cuerpo-alma tiene una larga historia en el pensamiento filosófico. Desde los antiguos griegos, la Filosofía no ha dejado de interrogarse acerca de las relaciones entre el cuerpo y el alma. En el pasado se centró el estudio sobre el cuerpo humano como la materia orgánica que constituye al hombre; el cuerpo ha sido considerado siempre en relación con otro sustrato, el alma (la *psique*). Aunque sea un problema en debate, suele sostenerse que a partir de Platón en la cultura occidental se halla una línea de desprecio por el cuerpo junto con la idealización de un alma metafísica que se considera perteneciente al mundo de las ideas, de la razón entendida como facultad “superior” frente a las capacidades del cuerpo entendido como lo material “inferior”.

El esquema dualista que Platón elabora en el *Fedón* da lugar a una línea histórica que desprecia al cuerpo, es un esquema en el que escinde al ser entre cuerpo y alma, atribuyéndole al alma, como es sabido, la superioridad sobre el cuerpo, entendido como lo de “abajo” en la jerarquía de las facultades humanas. La existencia de un mundo suprasensible ubicado en el “arriba” (el mundo verdadero, el único) sólo es accesible al sabio, quien para acceder a la verdad niega lo sensible inmediato, ubicado en el “abajo” (lo aparente, lo inferior). De ahí deriva el desdén de este filósofo por el trabajo manual y su inquietud al ver a una civilización en la que los hombres se hallaban entregados al mundo de las apariencias. Por ello fue escéptico ante la gimnasia y el arte, y especialmente frente a las artes plásticas (Schmitt, s/f:53). Dice Platón:

La razón no tiene más que un camino a seguir en sus indagaciones; mientras tengamos nuestro cuerpo, y nuestra alma esté sumida en esta corrupción, jamás obtendremos el objeto de nuestros deseos; es decir, la verdad. En efecto, el cuerpo nos impone mil obstáculos por la necesidad en que estamos de alimentarle, y con esto y las enfermedades que sobrevienen, se turban nuestras indagaciones. Por otra parte, nos llena de amores, de deseos, de temores, de mil quimeras y de toda clase de necesidades; de manera que nada hay más cierto que lo que se dice ordinariamente: que el cuerpo nunca nos conduce a la sabi-



Está demostrado que si queremos saber verdaderamente alguna cosa, es preciso que abandonemos el cuerpo, y que el alma sólo examine los objetos que quiere conocer [...]

duría. Porque ¿de dónde nacen las guerras, las sediciones y los combates? Del cuerpo con todas sus pasiones [...]. Está demostrado que si queremos saber verdaderamente alguna cosa, es preciso que abandonemos el cuerpo, y que el alma sólo examine los objetos que quiere conocer [...]. Y bien, purificar el alma ¿no es separarla del cuerpo y acostumbrarla a encerrarse y recogerse en sí misma, renunciando al comercio con aquél cuanto sea posible y viviendo, sea en esta vida sea en la otra, sola y desprendida del cuerpo, como quien se desprende de una cadena? (Platón, s/f: 550-551)

Como es sabido, el tema central de *La República* de Platón es la *polis*, allí expone su proyecto del Estado ideal. En el Libro IV de *La República* este filósofo reformula el esquema dualista expuesto en el *Fedón* y elabora una noción tripartita del alma en la que *psique* y *soma* (cuerpo) dialogan con la mediación de un tercer elemento: el



thymos (la rabia, lo irascible, el coraje, la valentía). La *psique* aparece entonces constituida por tres fuerzas en movimiento: la razón, el coraje y lo irracional. Cada uno de estos elementos o principios, que constituyen la *psique* del individuo, tiene una función que cumplir, y en la medida en que la cumplen se evitan los “desórdenes” del alma y se consigue la armonía. Así, el ser puede adueñarse de sí mismo dejando de ser esclavo de sus pasiones por el trabajo de la educación. Se ha interpretado que para Platón la estirpe de los gobernantes es distinta por la razón que reside en la cabeza, la de los guerreros por el *thymos* o coraje, cuya residencia es el pecho o el corazón, y la de los artesanos que se distinguen por los instintos o apetitos que residen en el vientre. Así, aquellos elementos que garantizan la estabilidad del Estado son transferidos al interior del individuo.

Esta noción tripartita del cuerpo le sirve a Platón para justificar su idea de la predestinación, pero puede ser interpretada también como el esbozo de un ser ya no dual, sino múltiple. En ese juego de fuerzas la *psique* cuenta con la capacidad de dominar al cuerpo, y prefigura la posibilidad del autodomínio de sí y la multiplicidad del alma. En esta noción, el acento ya no está puesto en la oposición entre el cuerpo y el alma, sino en la búsqueda de la armonía entre los tres elementos. Recordando la vieja aspiración educativa griega de la *kalokagathía* –síntesis de lo bello y lo bueno– que por lo menos significa formar tanto el carácter como el cuerpo, presupuesto más bien deportivo y que los romanos traducirán y llevarán a la fama como “mente sana en cuerpo sano”, Platón dirá: “No dejes de esculpir tu propia estatua” (Santoni, s/f:79). Pero veamos cómo expone este problema el mismo Platón:

[...] llamamos razón a aquella parte de nuestra alma que es el principio del razonamiento, y apetito sensitivo privado de razón, amigo del goce y de los placeres, a aquella otra parte del alma que es el principio del amor, del hambre, de la sed y de los demás deseos. –Razón tenemos para considerarlos como diferentes

[...]. Pero lo que en nosotros produce la cólera y el valor ¿es un tercer principio, o será de idéntica naturaleza que los otros dos? [...] Por ello, vemos que la cólera se opone a veces, en nosotros, al deseo, y, por consiguiente, que es distinta de él. [...] ¿cuando alguien se encuentra arrastrado por sus deseos a pesar de la razón, se dirige a sí propio reproches, se irrita contra aquello que nos hace violencia en nuestro interior, y que, en ese modo de disensión, el valor se pone de parte de la razón? Pensábamos que [la cólera] formaba parte del apetito sensitivo [...] y vemos que cuando surge alguna sedición en el alma, la cólera empuña siempre las armas a favor de la razón [...]. ¿Es cosa diferente de la razón, [...] de modo que haya dos partes: la racional y la concupiscible; o más bien ocurre que, así como nuestro Estado se compone de tres órdenes: los gobernantes, los guerreros y los artesanos, el apetito irascible es en el alma un tercer principio? –Forzosamente ha de ser un tercer principio (Platón, s/f: 97-98).

No obstante, la noción central del cuerpo que hereda la cultura occidental es la expuesta por este autor en el *Fedón*. Así, en la obra de Platón se pone de relieve la polaridad existente entre una “línea cívica” que es la del ciudadano macho y adulto, y una “línea mística” que se muestra como la vía del filósofo. La “línea cívica” le asigna al alma el gobierno del cuerpo. Aquí se aborda solamente la línea cívica que se basa en dos principios: la dominación de lo activo sobre lo pasivo y la búsqueda del justo medio.

El alma que imprime el movimiento representa la parte activa, mientras que el cuerpo que la recibe y la ejecuta representa la parte pasiva. Cuando un elemento pasivo está destinado a ser dominado por un elemento activo, todo el cuerpo del hombre experimentará necesariamente el gobierno de un alma. Si se trata del alma a la cual está asociada, el hombre que los dos componen formará un hombre libre. Inversamente, el hombre cuya alma se revela incapaz de imponer al propio cuerpo su conducta y que, con-

secuentemente, da rienda suelta a las pasiones de las que aquél es objeto, se somete enseguida a la actividad de otro y vivirá siempre en estado de dependencia exterior. El hombre entregado a las pasiones del propio cuerpo, el depravado o el violento, se ve en efecto condenado, pero no tanto por maldad sino por blandura y pasividad. Un hombre de estas características no está activo, está "agitado", es decir, animado por una fuerza exterior (Feher y Aliez, 1990:50). Así pues: el individuo libre cuya alma gobierna al cuerpo hace prueba de una independencia, pero también de una moderación que le cualifica para ejercer una autoridad sobre los demás, es decir, para asumir las responsabilidades políticas en el seno de la ciudad. Un hombre cuya alma ha sabido construir su propio cuerpo, ha puesto en juego el otro principio del pensamiento clásico: la búsqueda del justo medio. Éste se traduce en una idealización de la moderación en la moral y de la proporción en la estética. En efecto, el gobierno del alma sobre el cuerpo debe mantenerse al margen de todo régimen excesivo para no caer ni en la licencia ni en la insensibilidad.

La sumisión del cuerpo a una disciplina rigurosa, que doma sus impulsos sin enajenar sus capacidades, responde a una idea de gracia que habita al ciudadano libre y activo. Todo sucede como si la impresión de armonía producida por un cuerpo gracioso fuese un signo de su temperancia. Platón no llega nunca a separarse totalmente de esta vía cívica, sino que incluso contribuye sobremanera a consolidarla. Sin embargo, no la persigue sin orientarla en un sentido que permite el desarrollo de un dualismo radical (Feher y Aliez, 1990:50-51). He aquí uno de los puntos de arranque del pensamiento pedagógico al interior de la cultura occidental, cuya línea puede seguirse a lo largo de la historia de la educación en la medida en que se ha traducido en discursos y prácticas de "normalización" que han implicado, entre otras cuestiones, la sujeción del cuerpo en aras de un proceso civilizatorio que en cierta forma no ha conseguido resolver dicha escisión, sino más bien

profundizarla. Pero este proyecto de civilización sigue encontrando su derrotero en aquella parte del cuerpo que no se deja reformar por los decretos de una razón que no cesa de negarlo.

ESCENARIOS DEL CUERPO

La elaboración de un cuerpo platónico-cristiano se prepara durante la Edad Media y el Renacimiento. En esta época se va asentando una concepción del cuerpo en los ambientes ascéticos y monacales que utilizan una especie de "antropología angelical" como instrumentos y técnicas de meditación y ascetismo para la elevación espiritual. Así, el desprecio por el cuerpo en la Edad Media dentro de la cultura oficial, supuso el eje con base en el cual se fincó el poder monacal durante el feudalismo medieval y el ascetismo se convirtió en el ideal del hombre cristiano. A pesar de que en algunas de sus manifestaciones el cristianismo puso en cuestión los esquemas dualistas de la cultura griega, al dualismo platónico se sumó el dualismo cristiano promovido por los señores feudales y los poderes eclesiástico y monacal.

Ahora bien, aquí se mostrará que sea cual sea la novedad del giro en las actitudes con respecto al cuerpo y a la sexualidad, como bien han demostrado Michel Foucault y otros, la Edad Media más que cualquier otra época aparece como la matriz de nuestro presente. Muchas de nuestras mentalidades y de nuestros comportamientos se concibieron en ese periodo, aun cuando han sufrido algunos de los efectos de la modernización. Y es preciso recordar aquí que la Edad Media no fue ni la época de las tinieblas ni una larga transición estancada como suele pensarse. En esta época el cuerpo puede estudiarse precisamente a partir del conflicto entre dos visiones. Si bien la escolástica tuvo una alta idea del hombre en el sentido religioso: el hombre hecho a imagen y semejanza de Dios, paradójicamente, estuvo marcado por la noción de pecado.

El papa Inocencio III, por ejemplo, pasa a la historia como símbolo de la ideología anti-corporal del

medievo, entre otras cosas dice: “el cuerpo es el abominable vestido del alma”. El cuerpo en la Edad Media es, entonces, el lugar de una paradoja: por un lado los padres de la Iglesia no dejan de reprimirlo, por otro lado, se glorifica a través del cuerpo sufriente de Cristo. De este modo, la humanidad cristiana descansa tanto en la noción del pecado original –transformado en la Edad Media en pecado sexual– como en la encarnación: Cristo se hace hombre para salvar a la humanidad de sus pecados. En las prácticas populares el cuerpo se resiste fuertemente a ser encauzado por la ideología anti-corporal del cristianismo oficializado, con un gesto burlón y alegre rechaza los intentos de su represión (Le Goff y Troung, 2005: 33). Veamos:

En la Edad Media desaparecen en particular las termas y el de-

THE WORKS OF
RABELAIS

FAITHFULLY TRANSLATED FROM THE FRENCH.

WITH
MARGINAL NOTES, AND



NUMEROUS ILLUSTRATIONS
BY
GUSTAVE DORÉ

Nottingham

PRINTED FOR PRIVATE CIRCULATION

En la Edad Media y en el Renacimiento, frente a la noción de un cuerpo clásico, cerrado, solemne, serio, impuesto como canon de la buena conducta en la sociedad, se erige el realismo grotesco en el que el principio material y corporal aparece bajo la forma universal de la fiesta utópica

porte, así como el teatro y las exultaciones más íntimas del cuerpo se reprimen ampliamente. Mujer demonizada, sexualidad controlada; trabajo manual menospreciado; homosexualidad condenada, luego tolerada y finalmente rechazada; risa y gesticulación reprobadas; máscaras, disfraces y travestismos condenados; lujuria y gula asociadas [...]. Son los Padres de la Iglesia quienes introducen y fomentan este gran giro conceptual, con la instauración del monaquismo. El “ideal ascético” conquista el cristianismo debido a su influencia en la Iglesia [...] y se intentará imponer como el modelo ideal de vida cristiana [...]. Consideran la ascesis como un instrumento de restauración de la libertad espiritual y de retorno a Dios. Es la liberación del alma de la sujeción y de la tiranía del cuerpo. Hay dos aspectos fundamentales: la renuncia al placer y la lucha contra las tentaciones (Le Goff y Troung, 2005:33).

EL CUERPO GROTESCO EN LA CULTURA POPULAR

En el marco de la Edad Media y del Renacimiento es posible reconocer la oposición entre dos concepciones del cuerpo. Una de estas ideas se refiere a un cuerpo abierto propio de la cultura popular como vital portadora de una visión de la corporeidad abierta al mundo, en la que el aspecto fantástico, inaca-

bado, procreador y cósmico del cuerpo es subrayado siempre. La otra alude a un cuerpo cerrado propio de la cultura oficial como canon de la "buena conducta" en la sociedad. Para comprender dicha oposición aquí se destacará, por una parte, el estudio que efectúa Mijaíl Bajtín sobre *Gargantúa y Pantagruel*, obra clásica escrita por François Rabelais en la que se reconoce un carácter profético y no oficial. En dicha novela, las imágenes rabelesianas están perfectamente ubicadas dentro de la evolución milenaria de la cultura cómica popular, ámbito en el cual es posible apreciar la batalla entre estas dos nociones del cuerpo. Combate que está muy lejos de haberse terminado.

En la Edad Media y en el Renacimiento, frente a la noción de un cuerpo clásico, cerrado, solemne, serio, impuesto como canon de la buena conducta en la sociedad, se erige el realismo grotesco en el que el principio material y corporal aparece bajo la forma universal de la fiesta utópica. El cuerpo grotesco es abierto, siempre en movimiento, nunca listo ni acabado, propio de la cultura popular en la que se destacan sus protuberancias y sus orificios, es un cuerpo alegre y festivo; un cuerpo que toma por objeto de burla a la cultura oficial y cuyas fronteras se hallan abiertas al otro y al mundo. El rol esencial es atribuido en el cuerpo grotesco a las partes y lados por donde él se desborda, rebasa sus propios límites y activa la formación de otro (o segundo) cuerpo. Todas las excrescencias y orificios están caracterizados por el hecho de que son el lugar donde se superan las fronteras entre dos cuerpos y entre el cuerpo y el mundo, donde se efectúan los cambios y las orientaciones recíprocas (Bajtín, 1988:285).

En el realismo grotesco, el elemento espontáneo material y corporal es un principio profundamente positivo que, por otra parte, no aparece bajo una forma egoísta ni separado de los demás aspectos vitales. El principio material y corporal es percibido como universal y popular y, como tal, se opone a toda separación de las raíces materiales y corporales del mundo, a todo aislamiento y confinamiento en sí mismo, a todo carácter ideal y abstracto o intento de

expresión separado e independiente de la tierra y el cuerpo. Fisiología y cuerpo no están aún singularizados ni separados del mundo como en nuestra época. Así, el portador del principio material y corporal no es en el realismo grotesco ni el ser biológico aislado ni el egoísta individuo burgués, sino el pueblo, un pueblo que en su evolución crece y se renueva constantemente. Por eso el elemento corporal es tan magnífico, exagerado, afirmativo e infinito. El centro capital de estas imágenes de la vida corporal y material son la fertilidad, el crecimiento y la superabundancia. Las manifestaciones de la vida material y corporal no son atribuidas a un ser biológico aislado o a un individuo económico privado y egoísta, sino a una especie de cuerpo popular, colectivo y genérico. La abundancia y la universalidad determinan a su vez su carácter alegre y festivo (Bajtín, 1988:23-24).

Desde ese entonces el cuerpo está separado en partes nobles (la cabeza, el corazón) e innobles (el vientre, las manos, el sexo). La cabeza está del lado del espíritu, el vientre del lado de la carne. Dispone de filtros que pueden distinguir el bien del mal: los ojos, las orejas y la boca. La risa hasta el siglo XII está condenada, pues según los padres del monaquismo supone el riesgo de romper la humildad del silencio, además, proviene de las partes bajas del cuerpo, pues camina desde el vientre, luego pasa por el pecho y llega a la boca, de donde pueden salir palabras de devoción y de plegaria lo mismo que palabras procaces y blasfematorias que constituyen un peligro para los poderes establecidos de la época. La risa, se decía, es una macilla de la boca, por ello el cuerpo debe ser una muralla frente a esa gruta del diablo que es la boca.

EL CUERPO EN LOS PROCESOS DE CIVILIZACIÓN

Por otra parte, no pueden dejar de mencionarse las aportaciones de Norbert Elias, quien intenta comprender cómo y por qué en el curso de las transformaciones sociales a largo plazo y en una dirección que se distingue por su rigidez y la diferenciación creciente

de los controles que afectan los comportamientos, ha cambiado en un sentido determinado la emotividad del comportamiento y de la experiencia de los seres humanos. La regulación de las emociones individuales ha procedido por medio de coerciones internas y externas, y con ellas se modifica la estructura de todas las manifestaciones humanas. Este autor halla un correlato entre las transformaciones de las estructuras sociales y las estructuras de personalidad. En este contexto utiliza la noción de proceso civilizatorio para referirse al cambio estructural de los seres humanos en la dirección de una mayor consolidación y diferenciación de sus controles emotivos y con ello también de sus experiencias. En este marco, se incluyen también los “controles estatales”. Existen observaciones en abundancia, relativamente fáciles de comprobar, que muestran que el modelo y las pautas de control de emociones pueden ser distintos según las clases sociales de que se trate en una sola sociedad (Elias, 1989:9-11). Sin embargo, han sido las clases hegemónicas las que han impuesto códigos con pretensiones universales desde los que se pudiera reglamentar el comportamiento de todos.

La obra de Norbert Elias se toma en serio lo que resultaba superficial para numerosos investigadores, por ejemplo: las maneras de comportarse en la mesa, los modos, autorizaciones o prohibiciones de sonarse, de escupir, de vomitar, de defecar, de orinar, de copular o de bañarse. Este autor intenta comprender —no sin antes elevar las funciones corporales al rango de objeto histórico y sociológico— el proceso de civilización que ha descansado en el autocontrol de la violencia y la interiorización de las emociones, mediante el estudio de las costumbres y de las “técnicas del cuerpo”. En estos estudios demuestra que estas funciones corporales llamadas naturales son culturales, es decir, históricas y sociales, por ejemplo, la manera en que las sociedades han impuesto al individuo un uso rigurosamente determinado de su cuerpo a través de la imposición de un nuevo canon de conducta que transformó paulatinamente el con-

junto de las costumbres (Le Goff y Troung, 2005:22). En términos generales, plantea que:

La incorporación de las prohibiciones y de las normas sociales evoluciona: vergüenza, incomodidad y pudor tienen una historia. Y el proceso de civilización en Occidente, que pretende reprimir, interiorizar y privatizar los gestos que los hombres asimilaban a la animalidad pasa por un cuerpo igualmente actor y receptor de este proceso. La invención de la escupidera, del pañuelo o del tenedor, por ejemplo, testimonia la codificación social de las técnicas corporales. Poco a poco éstas se controlan, se disimulan, se civilizan. Profundamente incorporados y sentidos como naturales, estos sentimientos acarrearán la formalización de reglas de conducta, que construyen un consenso sobre los gestos que conviene o no conviene hacer, gestos que a su vez contribuyen a moldear la sensibilidad (Elias, 1989:23).

Conviene advertir que este estudio supuso para el autor la exclusión consciente de sentimientos de repugnancia y de superioridad, todos los valores y censuras que normalmente se vinculan al concepto de “civilización” o al de “incivilizado”. La “civilización” a la que se suele considerar como una posesión, que se ofrece ya lista, es un proceso en el que los hombres se hallan inmersos y obliga a retroceder en la memoria histórica hasta aquella otra de la que ha surgido la presente. En segundo lugar, el desplazamiento de uno a otro concepto no puede darse de manera absoluta, pues hay toda clase de tipos intermedios y de mezclas, de tal manera que en una misma sociedad puedan observarse diversos tipos de cambios y hasta cambios en direcciones opuestas y en combate.

A finales de la Edad Media y sobre todo durante el Renacimiento, el tono general de la vida y de las costumbres experimentaron ciertos cambios con el ascenso de los elementos burgueses gremiales, al igual que en la modernidad cuando los modelos de comportamiento cortesano-aristocráticos se impusie-

ron en los círculos burgueses. La profusión de manuales de “buenas costumbres” y formas de cortesía sirvieron a Norbert Elias como objetos de reflexión y de estudio. De éstos libritos aparentemente sin importancia en nuestros días, escritos hasta por los humanistas más “cultivados” como Erasmo de Rotterdam, se desprende una gran cantidad de consejos y reglas de comportamiento, de gestos y de modales permitidos o prohibidos, a partir de los cuales se fueron distinguiendo las clases y grupos sociales. Estos textos permiten observar no sólo las prácticas vigentes en esas épocas, sino la dirección de los cambios en los comportamientos.

Norbert Elias pone el acento en el proceso de modificación de los sentimientos de pudor y de vergüenza frente a diversas costumbres que van desde la compostura en la mesa, el cambio que se generó con la invención del tenedor, por ejemplo, los modos del lenguaje: el hablar o no de las necesidades fisiológicas, del sexo y de las partes del cuerpo, los criterios para determinar si un comportamiento es “bueno” o “malo”; sobre el modo de escupir, de sonarse y el uso del pañuelo, las actitudes frente a la sexualidad, las relaciones entre hombres y mujeres, hasta los usos y costumbres en el dormitorio, la vestimenta, y las transformaciones de la agresividad. En este contexto, destaca la siguiente reflexión:

**Norbert Elias
pone el acento
en el proceso de
modificación
de los sentimientos
de pudor y de
vergüenza frente a
diversas costumbres
que van desde la
compostura en
la mesa, el cambio
que se generó con
la invención del
tenedor, por ejemplo,
los modos del
lenguaje: el hablar o
no de las necesidades
fisiológicas, del sexo
y de las partes
del cuerpo**

La orientación del movimiento civilizatorio en el sentido de una privatización cada vez más intensa y más completa de todas las funciones corporales, el confinamiento de éstas en enclaves determinados, su reclusión tras la “puerta cerrada de la sociedad”, tienen consecuencias del tipo más diverso. Una de las más importantes [...] se muestra de modo especialmente claro en la curva civilizatoria de la sexualidad: se trata de la peculiar dualidad de los hombres, que se hace más patente cuanto más pronunciado es el corte entre las dos caras de la vida; la parte que puede ser pública, que puede ser visible en el trato de los seres humanos, y aquella otra que no puede serlo y que



ha de mantenerse en la "intimidad" o en el "secreto" (Elias, 1989:228).

EL CUERPO COMO POTENCIA DE ACTUAR

Al seguir la línea de los dualismos, se encuentra que el racionalismo en los mismos orígenes de la modernidad en el siglo XVII, a partir de Descartes, introduce un nuevo dualismo entre el cuerpo y el alma. En un afán por darle un método a la Filosofía, prioritariamente a las ciencias experimentales, llega a considerar a la razón como fuente única del conocimiento y a la evidencia como único criterio de verdad.

Mediante la duda metódica identifica dos sustancias independientes una de la otra; la *res cogitans*, entendida como el pensamiento puro y sin ligas con el cuerpo y, por otra parte, la *res extensa*, esto es, el cuerpo en tanto que ocupa un lugar en el espacio posee un volumen y una extensión. He aquí el desprecio de los cartesianos por el cuerpo: la realidad espacio-temporal no es un criterio confiable de certeza. Al poner en duda lo dicho por los sentidos, a la realidad espacio-temporal, a las mismas ciencias formales y a la razón sistemática que incluye el engaño del genio maligno arriba al *Cogito ergo sum*, al famoso "Pienso luego existo".

El pensar como actividad independiente de lo que se piensa, se convierte en fundamento objetivo de la existencia. Descartes no resuelve el problema de la relación entre el cuerpo y el alma más que con una solución de carácter metafísica, pues es Dios quien le permite reunir al mundo subjetivo con el objetivo. "[...] conocí por ello, que yo era una sustancia cuya total esencia y naturaleza toda es pensar, y que no necesita, para ser, de lugar alguno, ni depende de ninguna cosa material" (Descartes, 1978:50). El racionalismo inaugurado por Descartes concibe a un yo que piensa, pero su pensar pretende ser un discurso único, absoluto, verdadero, inobjetable e universal.

A pesar de la fuerte influencia que el pensamiento cartesiano tuvo en la cultura de Occidente,

Descartes será el punto frente al cual se rebelarán con fuerza algunas posturas filosóficas: entre ellas se destaca la posición de Baruch Spinoza, quien abierta y francamente se opone a esa división entre el cuerpo y el alma. Este filósofo holandés del siglo XVII, un pacifista que vivió modestamente como pulidor de lentes, no sólo se aproxima al problema de los afectos y de las pasiones sino que elabora toda una ética fundada en un orden geométrico que parte del cuerpo. Nuestro autor se pregunta: ¿qué puede un cuerpo?

Por ahora, me interesa volver —dice Spinoza (1977:132)— a aquellos que prefieren detestar o ridiculizar los afectos y acciones de los hombres antes que entenderlos. Sin duda, a éstos les parecerá sorprendente el hecho de que me empeñe en tratar los vicios y necesidades de los hombres utilizando la geometría y quiera demostrar mediante un argumento sólido todo aquello que repugna a la razón y que es vacío, absurdo y espantoso.

De acuerdo con Spinoza, el cuerpo humano puede sufrir muchas mutaciones y no obstante retener las impresiones o huellas de los objetos y, por consiguiente, las imágenes mismas de las cosas. La mente está expuesta a tantas pasiones cuantas más ideas inadecuadas tiene y, al contrario, actúa respecto de tantas más cosas cuantas más ideas adecuadas tiene (Spinoza, 1977:148).

Siendo contemporáneo de Descartes, el cartesianismo nunca llegó a ser el pensamiento de Spinoza. Pero todo esto sólo encontrará su forma definitiva en la *Ética*, texto considerado como una obra maestra de la Filosofía. En la *Ética*, aquello que es acción en el alma es también necesariamente acción en el cuerpo, y lo que es pasión en el cuerpo es también necesariamente pasión en el alma.

La mente, tanto en la medida en que tiene ideas claras y distintas como en la medida en que las tiene confusas, se esfuerza por perseverar en su ser y es consciente de este esfuerzo suyo. Así, el deseo es el apetito con conciencia de sí mismo. La mente puede padecer grandes mutaciones y pasar ya a una mayor

perfección, ya a una menor, pasiones que precisamente nos explican los afectos de la alegría y la tristeza. La mente se esfuerza cuanto puede por imaginarse lo que aumenta o favorece la potencia de actuar del cuerpo. Una cosa cualquiera puede ser por accidente causa de alegría, tristeza o deseo (Spinoza, 1977:149). De allí se sigue que la mente tiene aversión a imaginarse lo que disminuye o limita su propia potencia de actuar. Cuando gracias al esfuerzo de la razón, las percepciones o ideas se vuelven adecuadas y los afectos activos, es cuando conseguimos nosotros mismos ser causa de nuestros propios afectos y dueños de nuestras percepciones adecuadas, cuando nuestro cuerpo accede a la potencia de acción y nuestro espíritu a nuestra potencia de comprensión, que es su modo de acción.

En fin, valgan pues estas notas para reflexionar sobre la presencia innegable del cuerpo en la educación como una vía privilegiada para problematizar nuestras prácticas cotidianas y orientar nuestras acciones. Uno de los objetivos ha sido mostrar que muchas cosas que forman parte del paisaje —la gente piensa que son universales— no son sino resultado de algunos cambios históricos muy precisos. Estos trabajos buscan mostrar la arbitrariedad de las instituciones y el papel que han desempeñado para silenciar u ocultar, en aras de una razón pretendidamente absoluta y universal, las múltiples manifestaciones del cuerpo.

Los lenguajes no verbales contienen todavía algo de ignoto y de intimidatorio que los vuelve casi clandestinos, no divulgables; remiten a una racionalidad aún incomprensible que, como tal, es considerada irracional. Lo anterior puede llevarnos a pensar, entre otras cosas, en diversas formas de la moral inscritas en la educación comprendida como acontecimiento ético. Aquí se entiende por moral las operaciones, prácticas y reflexiones que realizan sobre sí mismos los individuos para alcanzar distintos objetivos: la felicidad, la trascendencia, la pureza o la sabiduría. En este sentido, no es una novedad el trabajo que el maestro se ve obligado a hacer sobre sí mismo como algo inherente a su propia práctica. @

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1988). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Barthes, R. (1985). El cuerpo de nuevo. En *Diálogo*. México: Colmex, 3.
- Descartes, R. (1978). *El discurso del método. Meditaciones metafísicas*. México: Espasa Calpe.
- Eliás, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México: FCE.
- Feyer, M. y Aliez, Eric (1990). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano. Parte Segunda*, España: Taurus.
- Islas, H. (comp.) (2001). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*. México: Conaculta.
- Larrosa, J. (ed.) (1995). *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*. En *Escuela, poder y subjetivación*. Barcelona: La Piqueta.
- Le Goff, J. y Troung, Nicolas (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Barcelona: Paidós.
- Platón, "Fedón o del alma" en *Diálogos*, pp. 550-551.
- , "Libro IV" en *La República*, pp. 97-98.
- Pico Della Mirandola, G. (2004). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. México: UNAM.
- Rabelais, F. (1999). *Gargantúa y Pantagruel*. México: Porrúa.
- Santoni, Ruigi, A. (s/f). *Historia social de la educación*. México: IMCED.
- Semo, I. (1996). El malestar en la historia. Discursos. En *Fractal*. México, 3.
- Sevilla, A. (s/f). *El cuerpo como metáfora de la ciudad*. México: INAH/ CIESAS.
- Schmitt, J. C. (s/f). La moral de los gestos. En: Feyer, M., et al. *Fragmentos para historia del cuerpo humano*. pp. 129-130.
- Spinoza, B. (1977). *Ética. Demostrada según el orden geométrico y dividida en cinco partes*. México: UNAM.
- Palamidessi, M. I. (1998). La producción de los sujetos de la educación: el "gobierno económico" y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad. Brasil.

Los salones de clase como contextos alfabetizadores

*Yolanda de la Garza López de Lara**

garzayol@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

En este artículo** abordo uno de los múltiples aspectos involucrados en la compleja tarea de enseñar a escribir en la escuela. Un contexto alfabetizador involucra necesariamente la creación y uso de las bibliotecas, tanto de la escuela como las de aula, pero no me voy a centrar en ellas, acerca de las cuales hay muchos y muy buenos trabajos.

Quiero llamar la atención sobre la necesidad de llevar, representar y desplegar en los salones muchos otros textos que –como aquellos de uso cotidiano o los que nos sirven para organizar nuestra vida, en este caso la escolar– forman parte de lo que ha sido denominado el universo del discurso (Moffett, 1998) y que son los textos que no están en los libros, pero que constituyen una parte muy importante de las experiencias de todos, como lectores y escritores.

LA IMPORTANCIA DE LA CREACIÓN DE CONTEXTOS ALFABETIZADORES EN LOS SALONES DE CLASE

Convertir los salones de clase en aulas “textualizadas”, en palabras de Jolibert (2003), tendría que ser una prioridad de enseñanza si deseamos apoyar a los estudiantes en el proceso de

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

** Este trabajo se desprende de dos investigaciones sobre la enseñanza de la lengua escrita. La primera de ellas es “La enseñanza del español en el marco del bilingüismo y de la biculturalidad” y la segunda es una investigación en curso, inserta en una línea de indagación orientada a generar y documentar procesos de cambio en la práctica docente, a partir de una propuesta específica de formación: la Especialización en Enseñanza del Español en la Educación Básica, Plan 2007 (UPN), en la cual participan maestros de diferentes niveles y modalidades educativas del estado de Oaxaca. Las fotografías presentadas corresponden a estos trabajos, principalmente a la investigación de Oaxaca.

convertirse en lectores y escritores. Sin embargo, esto no ocurre con la frecuencia deseada en los salones de clase de nuestras escuelas.

Si bien se ha documentado que este papel es complejo, parece haber consenso en el campo de la lectura acerca de la importancia de ambientes letrados en los salones de clase para el desarrollo de la lengua escrita. Los salones de clase ricos en lengua escrita han sido descritos como “laboratorios de lo impreso” o “inmersos” en lo impreso (Cambourne, 2000). Investigaciones realizadas en las dos últimas décadas han intentado describir aspectos específicos de los contextos alfabetizadores de los salones de clase, vinculándolos a los logros en lectura. En algunos casos, incluso se crearon instrumentos para describir detalladamente este ambiente de lo impreso.

Ya en 1987, Loughlin e Ivener (citados en Hoffman *et al.*, 2004) examinaron y describieron el ambiente impreso en 22 salones de primero y segundo grados que fueron seleccionados como “contextos altamente alfabetizadores” por profesionales en lengua escrita. La descripción que ellos hicieron de estos salones de clase es sugerente: los salones estaban organizados en áreas claramente definidas para el uso de la lengua escrita por parte de los niños y estaban bien dotados de materiales impresos. Mucho de lo impreso en este contexto alfabetizador había sido producido por los niños. Las herramientas para escribir, los materiales, referencias y libros eran visibles y accesibles para los infantes en cada área, quienes en los salones se involucraban voluntariamente en muchas actividades con la lengua escrita. Los maestros proporcionaban acceso a los materiales desplegados a lo largo del día y a través de actividades positivamente estructuradas para ello, con lo que optimizaban la oportunidad para tener acceso y responder al ambiente “letrado”.

Otro estudio interesante es el de Snow y sus colegas (citados en Hoffman *et al.*, 2004), quienes buscaban identificar y describir los factores escolares que afectaban los logros en el aprendizaje de la lengua escrita de niños de segundo, cuarto y sexto grados pertenecientes a familias de bajo nivel socioeconómico. Encontraron que los salones que proporcionaban acceso a los estudiantes

Al partir de la consideración de que el recorrido hacia la lectura y la escritura es favorecido en entornos donde lo escrito juega un papel importante en la vida cotidiana de los estudiantes, se aborda uno de los aspectos involucrados en la compleja tarea de enseñar a escribir en la escuela: convertir los salones de clase en contextos alfabetizadores. Se analiza la noción de contexto alfabetizador y se presenta una categorización del tipo de materiales escritos que pueden estar presentes en las aulas, así como sus funciones y usos.

Palabras clave: contexto alfabetizador, diversidad textual, usos y funciones de la escritura.



Considering that the way to learning to read and write is facilitated in environments where written language plays a primary role in students' daily life, this paper approaches one of the aspects involved in the complex task of teaching to write in school: to transform classrooms in literacy learning contexts. The notion of literacy learning context is analyzed and a classification is presented of written materials that can be present in classrooms, as well as their uses and functions.

a materiales de lengua escrita que incluyan libros de diferentes tipos y géneros –libros de texto, diccionarios y otros recursos de referencia, que representaban en conjunto un amplio rango de niveles de dificultad, así como visitas frecuentes a la biblioteca– tuvieron avances significativos en el aprendizaje de la lengua escrita; sus hallazgos los llevaron a concluir que los ambientes ricos en lengua escrita y el uso por parte de los maestros de “materiales y estrategias de enseñanza que van más allá de lo básico de la enseñanza de la lectura puede compensar el entorno de hogares que se sitúan por debajo del ideal”.

Para explorar los efectos de colocar libros en ambientes pobres en lengua escrita, Neuman (citado en Hoffman *et al.*, 2004) dotó a más de 300 guarderías con casi 18 mil libros, y trabajó además con las maestras sobre cómo utilizar estos libros. De acuerdo con lo reportado por Neuman, los libros dieron lugar a un efecto de “reacción en cadena” que llevó, entre otras cosas, a cambios físicos en los salones y éstos a su vez contribuyeron a ampliar el acceso e involucramiento de los niños con los libros. La lectura en voz alta por parte de las maestras y las interacciones alrededor de los textos, así como lo leído ocurrieron con mayor frecuencia.

Las actividades con la lengua escrita en los estudios antes señalados comparten un principio común que puede explicar mucho de su efectividad: los alumnos tienen múltiples y reiteradas oportunidades de familiarizarse y usar este tipo de lenguaje (en diálogos con el maestro, al leer libros, periódicos, cartas, carteles, etc.), así como de observar demostraciones del uso de la lengua escrita, de participar en las actividades, de explorar materiales, de intentar dar respuesta a las demandas que se les hacen, de colaborar con sus compañeros y con el maestro.

Los procesos de adquisición tanto del lenguaje oral como del escrito sugieren que así como

el desarrollo del lenguaje oral es estimulado por su presencia sistemática y con sentido en el medio de los niños, el recorrido hacia la lectura y la escritura es favorecido en entornos en los que lo escrito juega un papel importante en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva el desarrollo del lenguaje tiene como dimensiones básicas el *propósito* y el *significado*. El deseo de expresar significados motiva al niño a utilizar formas del lenguaje que logren este propósito; es a través del uso que el lenguaje se desarrolla.

La noción de contexto alfabetizador

La noción de contexto alfabetizador hace referencia tanto a los materiales disponibles como a las oportunidades de acceso a ellos. La lectura y la escritura se llevan a cabo en situaciones de interacción social, y el contexto se refiere específicamente al entorno de uso, a la dinámica que ocurre entre los participantes en una situación comunicativa. El contexto está ligado a la participación, a las diferentes formas de intervenir en situaciones de aprendizaje.

En el mismo sentido, y desde la perspectiva de la lengua escrita como práctica social, se parte de la consideración de que el “contexto alfabetizador” no es sólo un despliegue de objetos



físicos para ser contados y descritos, sino un contexto social dinámico que afecta y es afectado por quienes trabajan dentro de él. La lengua escrita es definida y considerada como las formas en las cuales los miembros de grupos sociales particulares la utilizan y valoran. Las intenciones, usos y valores de las prácticas de lengua escrita por los miembros de esa sociedad, son indicativos del papel que ésta juega en la vida de dichos miembros (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000).

El énfasis otorgado a la noción de contexto alfabetizador proviene del reconocimiento del papel que éste juega, de su influencia y de la identificación de formas de organización específica que promueven en los niños actividades espontáneas con la lengua escrita y que pueden ayudar al maestro a ampliar sus estrategias de enseñanza. La creación de un contexto alfabetizador constituye más que una actividad aislada, una serie de cambios y ajustes en relación con la conceptualización del objeto escrito y al papel fundamental que su presencia juega en el salón de clase.

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA, EL USO DE MODELOS Y LA DIVERSIDAD TEXTUAL

Escribir es producir un texto en el marco de una situación específica, hacerlo para alguien y con algún propósito: informar, persuadir, entretener, es decir, provocar algún efecto en el otro. La enseñanza de la escritura supone entonces la creación de condiciones en las que la escritura tenga sentido por ser el medio más apropiado para cumplir determinadas funciones y propósitos (Turbill, 2002).

Una de las características fundamentales de una enseñanza adecuada de la escritura es la de generar situaciones didácticas que propicien la producción de una gran diversidad de tipos de textos

Una de las características fundamentales de una enseñanza adecuada de la escritura es la de generar situaciones didácticas que propicien la producción de una gran diversidad de tipos de textos, a semejanza de la variedad que circula socialmente. Estas son situaciones de aprendizaje en tanto los alumnos, mientras producen aprenden a producir, al hacer un uso propositivo del lenguaje escrito.

Se concibe así al aprendizaje de la lengua escrita como un proceso referido a la posibilidad de trabajar con los significados y no como un asunto meramente técnico y como una práctica social, cuya construcción se edifica sobre conocimientos y saberes elaborados desde la participación activa en eventos comunicativos. La escritura como proceso implica, además de la tarea misma de escribir, el establecer diálogos acerca de lo escrito, contar con modelos de textos e información apropiada y con lectores reales, y experimentar la escritura con más de una versión de un escrito, lo que lleva a la revisión y corrección de lo producido.

Se puede decir que el propósito de la escritura, en sentido general, representa un intento de comunicarse con el lector. Independientemente o más allá de las notas personales, las formas más reconocibles de escritura están dirigidas a una audiencia distinta al escritor, y aun escritos personales como diarios y notas de investigación se considera que son dirigidos a otras audiencias (Kaufman y Rodríguez, 1993). Al considerar su propósito funcional, el escritor reconoce que tiene intenciones comunicativas específicas, así como un contenido informativo que converge en la escritura.

Moffett (1998) sostenía que un punto de partida para la enseñanza escolar de la escritura, es un currículum que contemple, desde su diseño, el involucrar a los estudiantes en una variedad tan amplia de auténtica comunicación como sea posible, por lo que la enseñanza de lo que él denominó el “universo del discurso” tendría que incluir un amplio rango de funciones y lectores. Argumentaba al respecto que para que un escritor (el estudiante) se desarrolle cognitiva y estilísticamente debería tener una experiencia recurrente en cambios en la audiencia y en el nivel de abstracción exigidos por la escritura, en tanto la exposición y la práctica con el universo del discurso permiten a un escritor adquirir versatilidad retórica.

Los diferentes propósitos y formas crean diferentes tipos de relaciones entre quien escribe y el potencial lector. Estas relaciones se ven reflejadas en el grado de formalidad en el lenguaje, así como en las suposiciones acerca de los conocimientos y experiencias compartidas entre ambos.

El papel de los modelos. Una importante postura que aborda la enseñanza de la escritura en la escuela es la denominada *enseñanza de los géneros*, derivada de la teoría de Halliday (citado en Grabe y Kaplan, 1996). La investigación desarrollada desde esta perspectiva sobre la enseñanza de la escritura ha señalado que éste es un factor crucial en la construcción del texto escrito (Kress, 1994) y enfatiza la necesidad de modelos en la enseñanza de la lengua escrita que lleven al estudiante a tomar conciencia respecto a las formas en que la estructura, las palabras y las formas genéricas contribuyen a una comunicación propositiva. El asignarles a los estudiantes diferentes tareas de escritura con diferentes propósitos, los lleva a variar sus opciones léxicas, gramaticales y de organización para ajustarse a las convenciones esperadas de

un tipo particular de texto. En el centro de este enfoque está el planteamiento de que las formas genéricas pueden ser enseñadas explícitamente a través de la lectura, del estudio analítico de modelos, el aprendizaje de sus elementos y secuenciación, y la producción colaborativa de textos que correspondan al género estudiado (Nagamine, 2000).

Es principalmente a través de la lectura que de manera inicial los escritores aprenden los conocimientos que poseen. Como bien lo señaló hace muchos años Frank Smith, destacado investigador de la lectura: “los niños tienen que leer como un escritor, para aprender a escribir como un escritor”.

El mejor modelo para escribir es una carta ya escrita. Si alguien quiere aprender a redactar noticias periodísticas, tendrá que leer noticias en los periódicos.

Cuando leemos como escritores estamos conscientes de la forma en que el autor ha escrito un texto y apreciamos no sólo las convenciones y estilo utilizados, sino que buscamos activamente aprender de ellos.

En este proceso, los adultos juegan un papel fundamental al proporcionar modelos y enseñar el lenguaje en un proceso social, interactivo.

El papel del adulto que ofrece modelos, que guía la construcción de textos con los niños, ha sido considerado por los teóricos de los géneros como el patrón a través del cual puede ser aprendido el lenguaje en las escuelas. De ahí que la propuesta de enseñanza de la escritura desde esta perspectiva, el denominado *ciclo curricular circular*, intenta involucrar a los alumnos en una “toma de conciencia” de los propósitos sociales, la estructura textual y las características lingüísticas en un rango de tipos textuales o géneros identificados. El ciclo involucra fases de *modelamiento*, de *negociación conjunta* y de *construcción independiente*.

USOS Y FUNCIONES DE LOS MATERIALES ESCRITOS QUE PUEDEN SER DESPLEGADOS EN LOS SALONES DE CLASE

Desde la perspectiva de la necesidad de modelos para la escritura, los libros y materiales para actividades de enseñanza y otros propósitos juegan un papel muy importante. La diversidad de materiales visibles y disponibles para los niños parece funcionar para apoyar una amplia variedad de actividades de aprendizaje, al incluir (pero no limitado a ellas) los usos espontáneos de la lengua escrita. Destaca su capacidad potencial de apoyo a las actividades, por la posibilidad de alentar la continuidad y la exhibición de proyectos y por la oportunidad que ofrecen de establecer conexiones entre ideas, actividades y materiales.

Esto resulta aún más necesario en entornos rurales, en donde la lengua escrita no tiene la enorme presencia que tiene, por ejemplo, en las ciudades, en las que se encuentra integrada a muchos momentos de nuestra cotidianidad, al constituir una forma tan familiar que pasa inadvertida. Las actividades que realizamos alrededor y con la escritura, que para alguien alfabetizado es sólo una de las formas de comunicación con los demás, representa un verdadero obstáculo para los grandes núcleos de población rural, lo que lleva a diferencias en el acceso y uso de la escritura significativamente distintas.

Algunas de las funciones que cumple la lengua escrita presente en los salones en diversas modalidades y que ocupa distintos espacios, tienen que ver estrechamente con sus usos. La siguiente es una categorización del tipo de materiales escritos que pueden estar presentes en las aulas, y las funciones y usos (oportunidades de acceso) que pueden tener estudiantes y maestros con dichos materiales. La mayor parte de los ejemplos presentados, su categorización

y también las fotos, se desprenden de las investigaciones antes señaladas.

Encontrar modelos de comunicación escrita

- Aquí se insertan todos los textos desplegados en el aula: los escritos realizados en diferentes momentos del año y con diferentes propósitos comunicativos: cuentos, reseñas, reflexiones, invitaciones, informes, instrucciones, descripciones, etc. Los autores pueden ser los alumnos, los docentes o ambos, cuyos textos se despliegan para el uso de maestros y alumnos, al servir como modelo de un tipo de escritura, para disfrutar o para brindar información. Aquí la variedad textual puede ser muy amplia, pues se pueden exhibir los trabajos correspondientes a actividades que involucran los diversos tipos de texto realizados a lo largo del año. Comprende también textos de escritura creativa en respuesta a la literatura, los ejercicios de resolución de problemas matemáticos y la escritura realizada en cuadernos de trabajo.
- Los escritos por otras personas (no por los niños ni los maestros) de muy diverso tipo: libros, carteles, libros de texto correspondientes a las distintas asignaturas, etcétera.

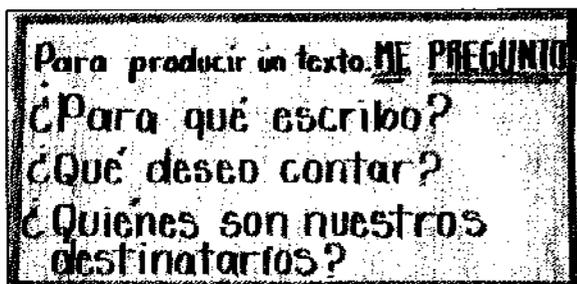
Usar lo impreso para planear el trabajo escolar, satisfacer necesidades prácticas y organizar y regular la vida cotidiana

- El registro de asistencia.
- El reglamento del grupo.
- Los mensajes del día.
- Horarios, anuncios y notificaciones necesarias para el trabajo escolar.

- Cuadros organizativos. Despliegan orientaciones para organizar el trabajo social, académico o curricular dentro del salón de clases, por ejemplo, reglamentos, objetivos curriculares, registros (libros leídos, tareas realizadas y pendientes, tareas por equipo).

Proporcionar información e instrucciones para la realización de actividades

- Permanente, pegado a las paredes en un momento inicial del año, que contiene explicaciones, instrucciones, modelos y sugerencias para trabajar, por ejemplo, con la revisión de la escritura o los diferentes géneros de escritura.
- Textos orientados a recordar aspectos importantes de la lengua escrita, a guiar a los alumnos hacia el uso de un proceso o una estrategia particular y a la reflexión sobre la lectura y la escritura. Por ejemplo, cuadros sobre el proceso de escritura, uso de estrategias, organizadores gráficos, cuadros con recursos de lenguaje específicos (lenguaje narrativo, informativo, etc.) y carteles con orientaciones sobre el proceso de lectura.
- Correspondientes a los temas revisados en las diferentes asignaturas. Este material no se deja permanentemente, sino



Reflexiones sobre los propósitos de la escritura

que se sustituye por otros a lo largo del año escolar.

Proporcionar información y comunicarse a través de lo impreso, al utilizar la lengua escrita para la interacción social

- Programación de actividades semanales (festivales, visitas, concursos, etcétera).
- Anuncios que informan de los eventos escolares (como los antes señalados).
- Noticias de la escuela.
- Diarios, bitácoras, boletines del grupo. Textos creados por los estudiantes (de manera individual o en grupo) basados principalmente en su trabajo y en la escritura, como los diarios personales, reseñas de literatura, diferentes versiones de un escrito, registros de indagación para un proyecto.

Para llevar a descubrir la asociación de lo impreso con personas y eventos importantes

- Eventos y personajes de la historia.
- Carteles con fotos y biografías de personajes, que pueden o no referirse a los temas tratados.

Para guardar registro o memoria de eventos y para recordar la propia historia o compartirla con otros

- Reseñas de actividades colectivas, como visitas, torneos deportivos, concursos escolares, preparación y desarrollo de festejos.
- Anécdotas, reflexiones, felicitaciones por cumpleaños.
- Los "libros de la vida" realizados en un grupo.

Para construir prácticas con la lengua escrita e inculcar hábitos y actitudes deseables hacia la lectura y la escritura

- Textos de distinto tipo, sobre todo, carteles, orientados a “inspirar” o motivar a la realización de ciertas acciones, como leer o escribir, y desarrollar hábitos de estudio.

Para documentar el desarrollo del aprendizaje de la lengua y de los contenidos de otras asignaturas

Portafolios de los niños (expedientes en los cuales se reúnen y organizan los trabajos realizados por ellos). Puede recopilarse un amplio rango de textos que muestren los avances y dificultades de los estudiantes en la escritura. No son desplegados en el salón, pero sí pueden estar disponibles para su consulta por parte de los niños y de los padres de familia.

Para apoyar la investigación en el marco del desarrollo de proyectos

- La forma de hacer una investigación.
- Mapas conceptuales.
- Cuadros o esquemas que resumen procesos textuales. Procedimientos y guías, que, presentados de manera esquemática, tienen como propósito orientar a los alumnos en el uso de una estrategia particular o una serie de estrategias.
- Organización de tareas y responsabilidades en un proyecto.
- Materiales de referencia, que tienen como propósito proporcionar información, como los atlas, diccionarios, enciclopedias, manuales, mapas, líneas del tiempo, biografías, láminas con información de distintas asignaturas:

Geografía (mapas), Historia (líneas del tiempo y biografías breves de personajes históricos), entre otros.

Para proporcionar apoyos didácticos específicos

- Cuadros para ser utilizados como apoyo para ayudar a la enseñanza directa. Pueden permanecer desplegados en el salón después de una lección y ser utilizados como recurso para esa lección o como punto de referencia para los alumnos, por ejemplo: listas de vocabulario, conjugaciones verbales, listas de sinónimos, entre otros.
- Otro tipo de material es el específico de los temas que se estén trabajando en algún momento del año por ejemplo, láminas con mapas, imágenes alusivas a un tema (líneas del tiempo para abordar la historia, carteles con la imagen de personajes históricos con una breve reseña de su vida). Estos materiales, al igual que muchos de los ya señalados, pueden ser elaborados por los alumnos.
- Juegos/rompecabezas y materiales manipulables: materiales didácticos diseñados para uso de los alumnos (de manera independiente o en grupo). Para ser considerados en esta categoría tienen que involucrar el trabajo con textos, ejemplos: juegos de lotería, poesía magnética, rompecabezas, crucigramas, maquetas con explicaciones, cajas de palabras, juego de pesca (cañas y “peces” con palabras).
- Materiales de registro. Papel de distintos tipos, lápices, marcadores, plumones, así como espacios de exhibición e instrumentos para hacerlo (pegar textos,



colgarlos o sostenerlos en repisas, por ejemplo).

- Solicitar o requerir algo en situaciones más formales. Pueden no ser desplegados en el aula, pero sí hacer que circulen en ella y permanezcan a la vista.
- Solicitudes de permiso, por ejemplo, para participar en excursiones.
- Requerir de la presencia de los padres.
- Solicitudes formales de materiales.

ACCESO Y DISPONIBILIDAD: LAS FORMAS DE PROPORCIONAR ACCESO

Kalman (2004:26) hace una importante distinción entre la disponibilidad de la lengua escrita y el acceso a la cultura escrita. Señala que *disponibilidad* denota la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución, mientras que el *acceso a la cultura escrita* comprende “las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones

en las cuales el sujeto se posiciona *vis a vis* con otros lectores y escritores y a las oportunidades y modalidades para aprender a leer y escribir”.

Además de la disponibilidad de materiales, es fundamental tener distintas “vías de acceso” a ellos, en el sentido antes señalado, esto es, en términos de oportunidades para participar en eventos de lengua escrita.

Algunas de estas vías de acceso que se pueden proporcionar a los estudiantes para participar en eventos de lengua escrita, generados fundamentalmente a través del despliegue de modelos de uso de la misma, comprenden:

- A través de la programación de acuerdo con actividades específicas. La existencia de materiales escritos permite a los maestros crear situaciones de andamiaje, a través de la utilización de los modelos escritos que los rodean, para la demostración de usos específicos de la escritura. Un ejemplo se presenta a continuación.



Fragmento de registro de observación: clase de cuarto grado.

La maestra se encuentra sentada en una de las mesas del salón, en la que hay niñas y niños. Está teniendo una entrevista de escritura con uno de los integrantes de ese equipo, mientras el resto de los niños continúa con la revisión y corrección de su texto en sus mesas, trabajando individualmente y comentando con alguno o algunos de sus compañeros sobre lo escrito.

M: ¿Tiene título tu composición?

Víctor: No.

M: ¿Por qué no le pusiste título? Vamos a ver (revisa nuevamente el texto). Se debe decir al lector de qué se va a tratar tu composición. Es como estarle hablando a alguien. Después de leerlo se va a dar cuenta, entonces aquí le vamos a poner la introducción.

La maestra se para enfrente del salón y se dirige a todo el grupo diciendo: recuerden lo que debe tener una introducción (lo menciona mientras señala una cartulina que dice "Elementos de una introducción: con quién, cuándo, dónde").

- Ofrecer opciones entre las actividades. Por ejemplo, a medida que terminen una actividad, los niños pueden tomar un libro de los anaqueles y leerlo en el área aledaña a los libreros, hasta que todo el grupo haya terminado. Esto significa que los niños que terminen primero disponen de tiempo para leer.
- A sugerencia de los maestros, para la consulta desde cuestiones precisas, como una lista de sinónimos, hasta la búsqueda y lectura de libros especializados para realizar una investigación.
- De acuerdo con rutinas establecidas. Por ejemplo, revisar y anotarse en una lista de asistencia, el registro de tareas, la programación de la semana, la organización de actividades.
- De manera espontánea por parte de los alumnos. Se ha visto en algunos trabajos de investigación y ha sido reportado por muchos maestros, que cuando hay un amplio despliegue de materiales en los

salones los niños utilizan de manera espontánea lo desplegado en el aula, para consultas en libros, para revisar carteles cuando están escribiendo o cuando revisan las tareas de diferentes asignaturas.

La siguiente es una breve descripción de lo observado en un salón de clases:

“Los niños revisaban las tareas que se dejaban; lo que habían hecho en días anteriores, que estaba registrado en una especie de diario del grupo pegado en una de las paredes; comentaban entre varios los escritos que habían realizado con anterioridad; leían textos (como el relato sobre las vacaciones que una de las maestras había elaborado enfrente de los niños para mostrarles cómo hacer el suyo) para apoyarse en la creación de un escrito propio. Otro uso espontáneo surgió cuando en los salones muchos de los niños llevaban a los visitantes (otros maestros, padres de familia) a mostrar lo que habían escrito ellos y otros de sus compañeros, que estaban en las paredes del salón. Era claro que tenían bien ubicados sus trabajos entre el conglomerado de escritos. Al mostrarlos, en varias ocasiones, explicaban también cómo lo habían hecho o por qué se les había ocurrido elaborarlo en una forma particular. Era evidente el orgullo que sentían al poder mostrar la “evidencia” de su presencia en el grupo. En uno de los grupos habían elaborado “la historia de sus vidas”, en una especie de libro, que unos habían engargolado y otros engrapado, pues contenía muchas hojas y casi todos habían incluido fotografías de ellos cuando eran pequeños y de sus familias, o dibujos para mostrar cómo era su casa o gente de la que hablaban en su libro y no habían conseguido fotografías. Estos libros no podían ser pegados a las paredes, pero se encontraban sobre uno de los anaqueles y los niños tenían acceso a ellos. Varios enseñaban con entusiasmo sus libros, mostrando las fotos de su familia y lo que habían escrito relatando su historia”.

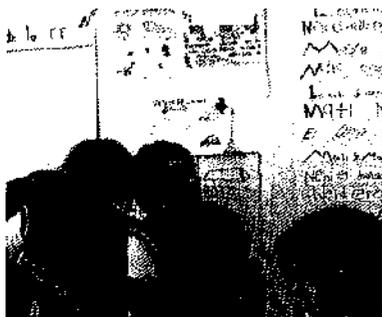
El papel del maestro

El papel de los maestros en la creación, organización y uso de este contexto alfabetizador implica la realización de diversas acciones:

- Agregar de acuerdo con criterios académicos y funciones específicas: a los maestros les toca decidir qué se necesita como apoyo y solicitarlo, cuando sea posible, a la escuela, a los padres de familia, o elaborarlos solos o con los niños.
- Reorganizar en diferentes momentos del año, al quitar algunos trabajos de los niños para sustituirlos por otros y conseguir nuevos materiales acordes con temas que se estén trabajando.
- Hacer uso de los recursos de escritura presentes en el salón de clases durante el desarrollo de las actividades: modelar (hablar de la escritura “pensando en voz alta” mientras se escribe, enfrente de la clase o del grupo para demostrar aspectos particulares de la misma), interactuar con los niños en torno a lo escrito, utilizar lo escrito para ampliar el tema, sugerir la consulta de materiales desplegados.

De manera resumida, se puede considerar que algunos de los elementos y propósitos de estos contextos alfabetizadores escolares en los que se incorporan tanto la disponibilidad como el acceso contemplan:

- El buscar, encontrar y utilizar modelos de comunicación escrita en el salón de clase.
- El uso de la escritura para la organización y regulación de la vida cotidiana.
- La práctica de la escritura a través del uso.



- Hacer patente la función de la escritura de lograr la permanencia, para crear una memoria individual y colectiva.
- La utilización de la escritura para lograr propósitos propios, centrándose en el significado.
- La utilización de la lengua escrita para la interacción social.
- La búsqueda del vínculo de lo escrito con eventos importantes en la vida de los estudiantes.

Si bien es claro que un contexto rico en materiales escritos no garantiza *per se* que se realicen actividades conducentes al aprendizaje de la lengua escrita, de la misma manera que, por ejemplo, el contar con una biblioteca en el salón de clases tampoco implica que de manera automática los niños hagan uso de ella, sí crea las condiciones para que esto suceda. Como señala Jolibert (2003), una sala de clases textualizada puede proporcionar valiosas herramientas de trabajo a los maestros y, fundamentalmente, convertirse en un lugar de valorización de los textos de los niños y un espacio funcional al servicio de la expresión y los aprendizajes. @

BIBLIOGRAFÍA

Barton, D., Hamilton, M., e Ivanic, R. (2000) (eds.). *Situated Literacies*. GB: Routledge (222 pp).

Cambourne, B. (2000). Observing literacy learning in elementary classrooms: Nine years of classroom anthropology. *The Reading Teacher*, 53(6), 512.

Grabe, W. y R. Kaplan (1996). *Theory and practice of writing*. GB: Addison Wesley Longman Limited.

Hoffman, J. V., Sailors, M., Duffy, G. R. y Berervas, S. N. (2004). The Effective Elementary Classroom Literacy Environment: Examining the Validity of the TEX-IN3 Observation System. *Journal of Literacy Research*, otoño 2004.

Jolibert, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es La Letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI Editores.

Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Argentina: Aula XXI, Santillana.

Kress, G. (1994). *Learning to write*. Londres: Routledge.

Moffett, J. (1998). *Teaching the Universe of Discourse*. Boston: Houghton-Mifflin. (primera edición 1968).

Nagamine, H. (coord.). (2000). *Generos do discurso na escola*. Coleção Aprender e ensinar com textos. Vol. 5. São Paulo: Cortez.

Turbill, J. (2002). *Targeting Text. A Guided Writing Project*. Tasmania Department of Education.

Hacia los rasgos identitarios del maestro del siglo XXI

Apuntes para el ejercicio docente en la cultura planetaria

Fabio Fuentes Navarro*

upv.posgrados@live.com.mx

INTRODUCCIÓN

A continuación expongo mis apreciaciones respecto a dos temáticas nodales en el campo de la *configuración identitaria del maestro*: a) las imprints de las lógicas de la economía en los sistemas de formación profesional de los docentes, y b) la formación de docentes profesionales –no de profesionales de la docencia– desde el enfoque de política pública en los nuevos escenarios de las sociedades del siglo XXI. Para ello parto de la idea de que la crisis en los sistemas escolares –y de la escuela como espacio físico y simbólico de reproducción de éstos y del discurso ideológico y político del Estado– está en estrecha relación con modelos de formación docente, cuyos discursos ponen acento en el estudiante y el aprendizaje, pero que en la concreción se traducen en prácticas docentes que preponderan la enseñanza y la figura del maestro.

Para sostener mi idea recupero los aportes de Emilio Tenti (2007) acerca de la profesionalización del docente en cuanto a dos aspectos focales: *las luchas por la definición del sentido de la profesionalización o formación del maestro y las paradojas que resultan de un ejercicio docente restringido o estrecho en los nuevos ambientes de aprendizaje*. Por tanto, he organizado el documento en tres sucintas partes. En la primera explico cómo los programas de profesionalización del magisterio resultan meras transferencias de los modelos de organización y gestión propios del capitalismo posfordista. En la segunda, a partir de los modelos de profesionalización propuestos por Tenti, expreso mis reflexiones acerca de la actual reforma educativa mexicana. Y en la tercera y última, doy visos de algunos rasgos identitarios del

* Especialista en Política y Gestión Educativa por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Sede México) y Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana.

maestro del siglo XXI y de las políticas educativas que pueden contribuir a ello.

1. La formación docente desde la racionalización economicista

En las sociedades contemporáneas, primordialmente en las latinoamericanas, la escuela—en contraste con los templos religiosos, los centros de entretenimiento o diversión y los espacios para el acondicionamiento físico o prácticas deportivas— ha dejado de ser uno de los principales polos de atracción para un gran sector de la población, y ha mutado en un espacio—simbólico por supuesto— amorfo, asincrónico y abigarrado en el que se percibe la notable desarticulación, incluso antagonismo, de los elementos que la conforman y provocan sentido.

La escuela actual—su dinámica, lógicas y fines— no representa un valor social o formativo en términos humanísticos y científicos más allá del aparente beneficio colateral que aporta el documento oficial que certifica los estudios realizados en determinado nivel. Es decir, en el marco de una cultura improntada profundamente por las lógicas del mercado global y por los efectos de la entronización de la *economía del bien-estar*—no del *bien-ser*—, las credenciales que una persona pueda portar respecto a su educación escolarizada—en colegios, institutos, universidades— resultan más valiosas que el logro de los fines ulteriores de la educación.

Amén de ya no ocupar un lugar privilegiado en los esquemas valorales de la sociedad, la escuela de hoy, la vigente, tampoco representa un *ambiente de aprendizaje óptimo* para quienes asisten a ella, pues con las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC), las oportunidades de acceso al conocimiento resultan no sólo opciones viables y factibles, sino alternativas comunicativas con mayor capacidad interpelatoria que el discurso educativo de la escuela y del propio maestro. Incluso, con el uso generalizado de las TIC, la función formativa de la escuela y la práctica docente del maestro se desplazan hacia la adquisición de nuevos sentidos.

Bajo esta lógica me parece que *la escuela mantiene su legitimidad social más por lo que se propone que por*

En el texto se pone en tensión la configuración de la identidad del maestro a partir de las lógicas de la economía que subyacen a los sistemas de formación docente, así como la necesidad del replanteamiento de estos sistemas y la posibilidad del diseño de un modelo único en la formación de maestros. La tesis que se sostiene radica en que la crisis en los sistemas escolares está en estrecha relación con modelos de formación docente, cuyos discursos ponen acento en el estudiante y el aprendizaje, pero que en la concreción se traducen en prácticas docentes que preponderan la enseñanza y la figura del maestro.

Palabras clave: Identidad, maestro, formación docente, políticas educativas, escuela y racionalización económica y tecnológica.



Starting from economical logics that underlie teacher education systems, a stress is set on teacher's identity configuration. The text also points out the need for re-stating these systems and the possibility of designing a single model for teacher education. The thesis posed here is that scholar systems' crisis is closely related to teacher education models which set emphasis, in their discourses, upon the student and its' learning process, but when put in practice they render in teaching practices that give preeminence to teaching process and the teacher's role.

lo alcanzado. De modo similar, pienso que el maestro logra más por lo que ofrece discursivamente que por lo que obtiene desde su ejercicio como docente. Consecuentemente, en el ámbito de lo concreto, el discurso ofertante de la escuela economizada –el mensaje implícito– interpela profundamente a los sujetos; es más valiosa la credencial (certificado de estudios) que la formación científica, intelectual y humana. Quizá por ello Tenti señale que “la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela es capaz de producir” (2007:2).

Ahora bien, si la escuela actual se encuentra en un profundo estado de crisis, esta condición no es un asunto inconexo de los procesos de formación de maestros, tampoco del sistema de profesionalización docente y, mucho menos, de las reformas educativas implementadas o proyectadas; es decir, la falta de estabilidad en el sistema educativo, en tanto crisis, está vinculada inexorablemente al modo en que se forman los profesionales de la docencia y de los procesos de actualización del magisterio en servicio, amén de los recursos que se destinan para ello.

Desde la perspectiva de Tenti, la crisis de la escuela actual deriva de diversos factores docentes, entre ellos las implicaciones de la “lucha por la definición del oficio docente” –propia-mente lo que refiere a la especificidad de las tareas del maestro con respecto a las tareas de los psicopedagogos, asistentes sociales, tutores, etcétera (2007:4)– y las “relaciones entre las viejas y nuevas generaciones” –básicamente relaciones de poder que ponen en crisis los viejos dispositivos escolares para el mantenimiento de la autoridad (2007:6)–; no obstante, el factor que determina con mayores improntas el estado de crisis radica en el mantenimiento de una concepción laboral de la docencia con profundas improntas del sistema de producción fordista y posfordista.

Tenti señala que en el marco de la educación pública, los programas de profesionalización del magisterio resultan meras transferencias –con las adaptaciones necesarias, por supuesto– de los modelos de organización y gestión propios del capitalismo fordista, es decir, que están pensados desde las lógicas de los sistemas económicos y político-burocráticos propios del capitalismo moderno.¹ El maestro, desde estas lógicas, se considera como un “funcionario con una función claramente establecida en los marcos legales formativos y regulativos que estructuran su actividad” (Tenti, 2007:9-10), cuyo trabajo es supervisado por un superior o agentes especializados.

Sin embargo, en el nuevo fordismo o posfordismo las organizaciones sociales y, consecuentemente las escolares y los maestros, “ya no responden a los patrones clásicos de la organización burocrática” (Tenti, 2007:11). De modo que en el marco de los *modelos de las organizaciones emergentes* o posburocráticas –en la que un individuo realiza una función de la cadena productiva si se inserta en el proceso total de la producción– las organizaciones sociales y laborales se distinguen del fordismo por los siguientes rasgos:

- Los productores se reapropian del sentido de su trabajo: ya no dan órdenes, trabajan en equipo y con base en proyectos.
- Las estructuras de puestos, cargos jerárquicos y asociados con diplomas y certificaciones son remplazados por esquemas:

¹ Tenti señala que “la mayoría de las políticas de profesionalización docente, en especial aquellas que se generaron al calor de las ‘reformas educativas’ de la década de 1990 buscaron transferir al sistema educativo los nuevos modelos de organización característicos de las organizaciones más dinámicas del capitalismo moderno” (Tenti, 2007:11).

- a) flexibles e inestables (en el lugar de trabajo y en el mercado de trabajo), y
 - b) polivalentes en el pago por rendimiento.
- Los agentes se incorporan a proyectos de acuerdo con sus competencias cuya remuneración está en función del valor o "calidad" de sus productos (Tenti, 2007:11-12).

En esta reconfiguración organizacional, la dinámica escolar de las instituciones educativas se concibe a partir de perspectivas gerenciales de tipo empresarial,² en las que el director realiza su función como gerente o gestor del proceso de formación, con facultades para contratar docentes, liderar y coordinar proyectos. Tenti señala que en el marco de este modelo de organización, en el capitalismo posfordista, los docentes deben hacer uso de toda una serie de competencias que van más allá de la aplicación de técnicas, pues en principio deben:

- usar la creatividad y comprometerse con la producción;
- considerar a la ética, la confianza, el entusiasmo y la creatividad como cualidades productivas;
- tener en cuenta que el tiempo de vida se confunde con el tiempo de producción, y
- saber que es difícil separar lo privado de lo público/productivo (Tenti, 2007:12).

² Al recuperar las aportaciones del filósofo francés Gilles Deleuze (1990), Tenti señala que "en un pequeño artículo escrito poco antes de su muerte observa que las sociedades 'de control' comienzan a remplazar a las organizaciones disciplinarias tradicionales. Mientras en éstas, la dominación se concreta en reglas y órdenes o mandatos que los agentes tienen que cumplir, los nuevos mecanismos de control ejercen una especie de efecto estructural sobre los individuos (Tenti, 2007:11).

Básicamente en esto consiste la transferencia de los programas de profesionalización del magisterio a los modelos de organización y gestión propios del capitalismo posfordista, lo cual, pienso, se traduce en la realización de funciones formativas y educativas a partir de considerar:

- a la escuela como empresa,
- a sus directivos como gerentes,
- a los maestros como empleados (jefes de unidad en la producción) y
- a los estudiantes como clientes.

2. La racionalización tecnológica en la educación mexicana

Ahora bien, ante un escenario educativo como el *modelo de las organizaciones emergentes*, Lang (citado por Tenti, 2007:14) señala que la profesionalización docente se enfrenta básicamente a dos tipos puros de racionalización laboral: el *modelo tecnológico* y el *modelo orgánico*.

El *modelo tecnológico* básicamente está en línea con los principios tradicionales de la burocracia, y se distingue por privilegiar los siguientes rasgos: la racionalidad instrumental; la optimización de los recursos; la eficiencia en el uso de los recursos; la estandarización de objetivos y procedimientos y medición de resultados.

En este modelo, el profesional juega el papel de un tecnócrata que privilegia el control de la actividad mediante la estandarización de procedimientos y objetivos, así como prácticas de evaluación en función de resultados inmediatos, mensurables y preestablecidos (Tenti, 2007:14).

Por otra parte, el *modelo orgánico* está orientado hacia la puesta en práctica de lógicas indefinidas e interactivas que se caracteriza por:

- confiar en una especie de "improvisación normalizada",

- realizar actividades que se fundamentan en consideraciones culturales, ético/morales y políticas.

En este paradigma, apunta Tenti, predomina la idea de un profesional "clínico", capaz de diagnosticar, de definir estrategias en función de diversos esquemas y lógicas y de producir resultados mensurables y no mensurables, inmediatos y mediatos; de un profesional que también es capaz de confiar en el auto control basado en la autonomía y la responsabilidad del colectivo docente (2007:14).

En esta virtud, y al considerar los rasgos que identifican a cada modelo de *racionalización laboral*, me parece que en la actual reforma educativa de México, específicamente la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), la *racionalidad tecnológica* es el modelo a partir del cual se ha impulsado —con mayor intensidad desde el periodo de gobierno de Vicente Fox— una serie de acciones estratégicas, en tanto *políticas educativas*, orientadas al logro de la calidad educativa. Las siguientes acciones evidencian el imperio de esta racionalidad: *a)* la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2002;³ *b)* las acciones del gobierno federal y los estatales realizadas a partir de lo reportado por el INEE, las pruebas ENLACE y los resultados de las pruebas PISA; *c)* las reformas curriculares a la educación preescolar, secundaria y media-superior bajo el sistema de competencias; *d)* las políticas estatales y federales dirigidas a la certificación de competencias laborales y profesionales, a

³ El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación fue creado por Decreto Presidencial el 8 de agosto de 2002. Su tarea fundamental consiste en ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior (www.inee.edu.mx).

través de organismos certificadores (nacionales o internacionales); y, consecuentemente, *d)* la creación de normas técnicas de competencia laboral en el sector educativo, específicamente en la educación preescolar y primaria.

Adicionalmente, el *Proceso prioritario núm. 10* expresado en la ACE, y que refiere a la evaluación,⁴ en el acuerdo núm. 3 señala que a partir del ciclo escolar 2008-2009 se establecerán los siguientes estándares de desempeño: *a)* por nivel de aprendizaje; *b)* gestión del centro escolar; *c)* docente, del educando, de padres de familia y tutores; *d)* infraestructura y equipamiento escolar; *e)* medios e insumos didácticos para el aprendizaje, y *f)* habilidades y competencias del estudiante por asignatura y grado.

En síntesis, no considero que la *racionalización orgánica* sea el paradigma tendencial de la educación básica en México ni en la reforma educativa actual. No obstante, hay serios intentos en programas de posgrado bajo este enfoque.

3. Nuevas racionalizaciones: rasgos identitarios del maestro en el siglo XXI

No obstante el imperio de la *racionalización tecnológica* no sólo en el campo educativo o en el ámbito de la formación docente, sino incluso en casi todas las actividades del ser humano, el *modelo orgánico* resulta una propuesta coherente a las relaciones que se configuran en los nuevos escenarios de las sociedades contemporáneas —el virtual, *e.g.*— y a las nuevas formas de convivencia humana como lo es la *cultura planetaria*.

En esta virtud, me parece que los sentidos atribuidos al maestro desde los modelos simpli-

⁴ El documento oficial de la ACE señala que la evaluación "debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas" (www.sep.gob.mx).

ficadores y reduccionistas, como es el caso de los enfoques instrumentalistas y eficientistas, resultan inoperantes en el marco de una cultura global que acentúa el papel de una ciudadanía más abarcativa que las locales o nacionales. Desde el enfoque del *modelo del management*, propuesto por Dubet (citado por Tenti, 2007:16), el maestro es definido como un experto (pedagogo, didacta en sentido estricto) con un fuerte acento en el componente científico técnico del oficio.

En contraparte, desde la perspectiva del *modelo republicano*, propuesto también por Dubet, en el que se prepondera ideales humanísticos —una educación para todos, el conocimiento como derecho, el papel integrador de la escuela y la formación de la ciudadanía, *e.g.*—, el maestro es un movilizador o promotor social cuyas características serían un fuerte compromiso social con las causas de los derechos humanos universales, la justicia, la libertad, la integración social, una sociedad de iguales.

Al considerar ambos ámbitos de producción de sentidos, los atribuidos al maestro y a la función docente en el siglo XXI —me parece— deben derivar de una visión paradigmática que priorice no sólo la educación *per se* o la educación utilitarista y pragmática (con base en la obtención de credenciales), sino que acentúe el carácter propositivo de la educación en términos planetarios.

Tenti señala que la nueva identidad del trabajo docente pasa por una combinación renovadora de componentes que deben articularse coherentemente en razón de los desafíos que impone el momento actual (2007:19). Estos componentes son tres: *a) la profesión*, que supone la potenciación de la racionalización técnico-instrumental para solucionar problemas complejos en la enseñanza y en el aprendizaje; *b) la vocación*, que alude una dimensión afectiva asociada al modelo tecnológico; o más bien al

compromiso ético propio del modelo orgánico, y *c) la politización*, que refiere a la actividad política del maestro en la formación de una ciudadanía activa, y en la construcción de una sociedad más justa, más equitativa y más democrática.

Aun con la propuesta de Tenti, pienso que los rasgos que debe tener el maestro profesional del siglo XXI también pueden relacionarse coherentemente con los siete *saberes* que Morin (1999, citado en Morin, 2001) señala como necesarios para la educación del futuro. En esta virtud, a continuación, a partir de los saberes propuestos por Morin presento algunas construcciones que considero dan cuenta de los rasgos del maestro en las sociedades del siglo XXI. Los maestros del siglo XXI son seres humanos que:

- no están cegados por el conocimiento, mucho menos por el científico;
- saben usar sus conocimientos pertinente-mente;
- han aprendido que la condición humana no es disciplinar, sino integral;
- consideran su identidad como terrenal o planetaria;
- reconocen la incertidumbre como su condición de existencia;
- saben ser humanamente comprensivos y, por tanto,
- tienen conciencia de sí mismos como género humano, cuya base ética es el cuidado del otro como a sí mismo.



Ahora bien, para que el maestro del siglo XXI pueda constituir su identidad profesional a partir de los componentes descritos o de los rasgos presentados, considero que no basta la implementación de una reforma educativa en el ámbito de la formación inicial o profesionalización de los maestros en el campo educativo, sino un paquete de políticas públicas que *potencien*

Aun con la propuesta de Tenti, pienso que los rasgos que debe tener el maestro profesional del siglo XXI también pueden relacionarse coherentemente con los siete *sabores* que Morin señala como necesarios para la educación del futuro



Edgar Morin

cambios culturales en todos y cada uno de los sectores sociales —educativo, social, económico, cultural—, lo cual supone, en el sentido de Tenti, el logro de acuerdos y consensos con los actores involucrados (2007:19).

Por tanto, si posterior a un análisis científico-técnico se obtiene como problema de *política pública* que la formación de maestros en el sistema educativo mexicano deriva de una visión paradigmática con improntas de las lógicas fordistas o posfordistas, y que ha puesto en crisis no sólo al propio sistema educativo, sino que ha contribuido también al desequilibrio de otros sistemas —como el cultural, el familiar, el económico— me parece que una estrategia de acción —obviando por extensión algunos procesos del *ciclo de políticas públicas*— con amplias posibilidades de resolver esta problemática y, a la vez, lograr el beneficio colectivo, consiste en la *transformación del sistema de formación de maestros* desde el nivel de educación básica hasta el medio superior y el superior.

Específicamente consiste en la creación de un *sistema de formación inicial, de actualización y mejoramiento profesional para maestros de cualquier nivel educativo*. Es decir, pienso que una alternativa —ante la crisis que representa el rezago educativo en calidad y mejoramiento de los servicios educativos— es la configuración de un sistema que imposibilite la permanencia de las añejas dicotomías entre los sistemas de formación en las escuelas normales y otras instituciones de educación superior; y que posibilite a la vez la *síntesis —no hibridación—* de experiencias, recursos y procesos de gestión y administración en la formación de maestros. Se trata, propiamente, de un *sistema único de formación de maestros de cualquier nivel educativo*, en el que tengan acceso aquellos interesados en ejercer profesionalmente la docencia, sea del nivel básico, medio superior o superior.

De ahí que mientras se siga manteniendo la idea —anacrónica y dicotómica por cierto— de que los maestros de educación básica deben ser formados en las escuelas normales, por ejemplo, poco se avanzará en la calidad de los servicios educativos y en el incremento del nivel del logro académico de los estudiantes, y no porque la oferta educativa en las escuelas normales sea inadecuada —lo cual habría que poner en tensión—, sino específicamente porque en condiciones culturales como las actuales resulta poco coherente formar a los maestros de educación básica en un sistema que más que situarlos en el universo —en el sentido del pensador español Francisco Gutiérrez (2006)— los sustrae de él, como sucede con el sistema endogámico del normalismo mexicano.

En el mejor de los casos, la política pública orientada a resolver el problema público de la formación de maestros sería el diseño de este gran sistema, así el diseño de sus articulaciones y estrategias de implementación y operación; y no sólo una reforma que posibilite una formación profesional que impida la transdisciplinariedad y la conformación de la identidad docente en el marco de la diversidad cultural y la inclusión, como lo son los acuerdos que se establecen en el *Proceso prioritario núm. 5 de la ACE, Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas*.

CONSIDERACIONES FINALES

En el marco de la cultura planetaria, la configuración de los rasgos identitarios del maestro del siglo XXI supera por mucho las lógicas endogámicas propias de la tradición de las escuelas normales, así como el carácter técnico-instrumental de los paradigmas que entronizan la racionalidad técnico-procedimental como lógica unívoca del quehacer docente.

Las sociedades de la cultura global no sólo reclaman un maestro con competencias para de-

sarrollar —no enseñar— en los estudiantes otras competencias, sino más bien un maestro con cultura planetaria, con posibilidad de interlocución y con reconocimiento de sí mismo en un mundo en el que las incertidumbres han desplazado a las certezas, a los absolutos y a los universales.

Más que un *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*; más que los cursos de actualización docente se focalicen en Matemáticas, Ciencias, Español, Historia y Formación Cívica y Ética; más que las competencias docentes se certifiquen de manera independiente; y más que la creación de cinco centros regionales de excelencia académica —como lo señala la ACE—; lo que resulta inexorable en el marco de la cultura planetaria es, precisamente, el replanteamiento de la formación de docentes de educación básica *al margen del ambiente cultural característico de las instituciones de educación superior* que no son escuelas normales; es decir, fuera del sistema universitario.

Este es el punto crucial, y mientras se siga soslayando o colocando en la mesa de los debates la reconversión de las escuelas normales, pero no el terreno de las políticas públicas, los maestros formados bajo este modelo seguirán reproduciendo en sus quehaceres docentes las lógicas endogámicas propias del normalismo mexicano. @

BIBLIOGRAFÍA

- Gutiérrez, Francisco (2006). Educación y complejidad en el intercambio de seres y saberes (grupos auto-organizados de aprendizaje). En: Santos Rego, Miguel A. y Guillaumin Tostado, Arturo (eds.). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). *Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente* (Mimeo).

Mariposa

Angélica Jiménez Robles*

MARIPOSA TRAICIONERA

-Maestro Carlos, maestro Carlos –decían los niños al unísono– ayer fue el carnaval.

En una explosión de voces que se atropellaban unas a otras se escuchaba:

–Estuvo bien divertido.

–Yo me subí a los autos chocones.

–Mi mamá vendió buñuelos.

–Lo más padre fueron las máscaras.

–A mí me gusta ver a los maricones.

–El tío de Jonathan se vistió de mujer.

–Sí, yo lo vi, iba vestido de Shakira, y se besó con Batman –dijo Valeria.

Los niños continuaron platicando lo que vieron en el carnaval del barrio de La Cruz.

–Había muchos hombres vestidos de mujeres que bailaban con otros hombres que traían una máscara de señores barbones –dijo Sharon–. Cuando empezó el baile se abrazaban las máscaras con los maricones.

Sí, Jonathan, la neta, tu tío es puto –dijo Josué con voz fuerte y acentuada.

Todos se quedaron callados, maricón, mariquita, mariposa, son términos comunes en la localidad, pero puto era una ofensa.

Jonathan no dijo nada, no se atrevía, le tenía miedo a Josué. Sus ojos dejaron salir gruesas gotas de lágrimas que se secó con la manga de su suéter. Josué prácticamente se lo había agarrado de su puerquito: le pegaba, lo insultaba, le quitaba el dinero. El pecado de Jonathan era ser diferente, no le gustaban los juegos bruscos. Cuando los demás niños de su salón jugaban luchitas o fútbol, él leía cuentos.

El maestro Carlos tenía a su cargo el grupo 1ºB, en su lista había 36 niños y niñas de rostros morenos con nombres que los migrantes habían traído junto con unos pocos dólares.

–Josué, no hables de esa manera, no te das cuenta que ofendes –dijo el maestro Carlos.

–Vamos a leer los libros de Biblioteca de Aula, tienen media hora de lectura libre –dijo el profesor tratando de cambiar de tema, porque el ambiente se tornaba ríspido.

La plática de esa mañana trastornó considerablemente al maestro. Empezó con la lectura, después cambio de un tema otro y, finalmente, les pidió a sus alumnos que hicieran un dibujo de lo que vieron en el carnaval.

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095.

ABRE TUS MUSLOS LLENOS DE COLORES

El maestro Carlos era el hijo mayor de una pareja que vivió bajo el mismo techo lo indispensable para engendrar cuatro hijos. Esos cuatro niños crecieron semi-huérfanos, al tener un padre que emigró a Estados Unidos y a quien no volvieron a ver. Creyeron que había muerto en el desierto —porque el Coyote dijo que se enfermó antes de llegar— hasta que un “mojado” les contó que su padre tenía otra familia en un condado cercano a Los Ángeles.

La madre de Carlos trabajó para mantener a cuatro niños sin padre; hacía quehaceres en varias casas hasta el anochecer a cambio de más desaliento que dinero. Como suele suceder en muchas familias en las que la madre es el único sostén, Carlos, como hijo mayor, se encargó de criar a sus hermanos; apenas alcanzaba la mesa y ya traía el agua del río, prendía la lumbre y arreglaba los pleitos de sus tres hermanos.

Lo mejor que le pudo haber sucedido a Carlos fue ingresar a una Normal rural, estuvo en un internado los cuatro años de la carrera. Llegar a la Normal fue para él lo más parecido al paraíso: tres veces al día tenía comida caliente, una cama que no tenía que compartir, un techo que no se goteaba y, como si no fuera suficiente, al terminar la carrera le dieron una plaza de profesor de educación primaria en una escuela rural, en la que Arturo, el único maestro, era al mismo tiempo director y conserje. Casi sin darse cuenta se convirtió en profesor de primaria, increíblemente, dejó caer gruesas gotas de lágrimas sobre su rostro al recibir el primer cheque a su nombre.

A los 18 años parecía de 14: era pequeño, tieso, resentido, las manchas blancas en la cara evidenciaban los años de hambre; vestía un pantalón descolorido de tantas lavadas y planchadas que lo acompañó durante toda la carrera, en el examen profesional y en las primeras semanas de clases, hasta que llegó el pago y se compró dos pantalones, uno negro y otro azul, como le había recomendado su madre.

El maestro Arturo era un hombre de alrededor de 35 años, afable, dotado de una inteligencia asombrosa, lector auténtico; había más libros en el cuarto donde vivía que casuchas en el pueblo. En las tardes su habitación se convertía en la biblioteca del poblado, iban los niños, algunas mujeres, escasos hombres y un par de ancianos a los que el maestro les había enseñado a jugar ajedrez y quienes, desde hace años, no habían terminado una sola partida, porque el que iba perdiendo se enojaba y volvían a empezar.

Carlos se cobijó bajo la tutela del maestro Arturo, aprendió cómo trabajar la lecto-escritura con adivinanzas y retahílas, a hablar en náhuatl, a contar cuentos como una niña hace lo propio con las cuentecillas de su collar perlado. El maestro Arturo le presentó a ese joven deseoso de arañar las estrellas a Rulfo, Márquez, Rosario Castellanos, y a poetas como Machado, Neruda y Sabines; también le enseñó a comer verdolagas con iguana en mole verde, a caminar por la montaña recogiendo hierbas para curar reumas, diarrea, siempre con la esperanza de hallar una mata de marihuana.

Arturo estaba dotado de una voz majestuosa, parecía recién expulsada de la boca de un dios, cuando hablaba daba la impresión de que recitaba la verdad absoluta, que no existía ni el pecado ni la maldad; su voz abrigaba de santidad a todo el que tocaba. En las noches, la gente del pueblo se reunía en su cuarto para escucharlo leer en voz alta, arte que dominaba; los escuchas reían, lloraban, se emocionaban y, durante el tiempo que duraba la sesión, tenían la impresión que habían estado en el paraíso. Ese cuarto en medio del camino irradiaba emisiones certeras: ráfagas de llanto, luces de ilusión y látigos de dolor que se escuchaban al pasar.

Arturo fue para Carlos el padre que no tuvo, el amigo, quien lo encaminó en la vereda de ser maestro rural de niños hambrientos y descalzos, quien le enseñó a administrar su raquítico sueldo, a soñar con ir a la Universidad, a enviarle religiosamente a su madre una parte de su pago.

Entre otras cosas, le enseñó a retozar en su catre, a descubrir los secretos de su entrepierna, a trepar centímetro a centímetro hasta llegar a la cumbre. Carlos descubrió que el paraíso dura apenas unos segundos, pero que esa sensación puede durar y durar. Le enseñó a aceptarse como hombre que tiene derecho a sentir placer, a mirar de frente a la gente después de haber subido hasta el cielo, a no sentir culpa por no ser el modelo de masculinidad que una sociedad falocentrista espera.

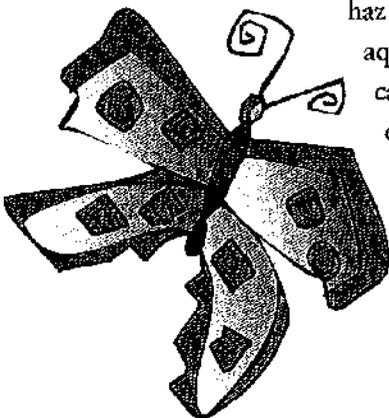
Carlos aprendió a sentir un arcoíris de sensaciones insospechadas, supo que la tristeza se alivia frotando con la lengua el lóbulo de las orejas, que el resentimiento se mitiga con el roce de los dedos sobre el vientre y que para convertir una mirada seca en un manantial de esperanza, basta con acariciar la mata negra de una cabellera ensortijada.

Arturo le insistió que gozara cada día de su compañía, pero que fuera capaz de desprenderse sin dolor cuando estuviera listo para continuar por los recovecos del destino. Destino que, le aseguró, no existe, que es el perdón de los avergonzados, bálsamo de los arrepentidos y el nido de la cobardía.

—Carlos ve por lo que quieres, no te amarres a este sitio, todavía eres muy joven —instó Arturo. Pero no fue sencillo, porque Carlos, aunque ya soñaba con ir a la Universidad, no quería dejar la comunidad que lo abrigó, a los niños que le hicieron olvidar su orfandad y, sobre todo, el calor de unas manos amantes, de una pasión genuina, de una voz acariciadora... de un hogar.

—No quiero irme de aquí por ahora, hay que dejarlo para después —decía Carlos con la voz fuerte y molesta y después se agachaba y susurraba: —no te puedo dejar.

—No te puedes detener por esos motivos, ve y haz lo que tengas que hacer, yo aquí voy a seguir, esta es mi casa, esta mi escuela y su gente es mi proyecto de vida, no el tuyo, tú todavía ni siquiera tienes claro lo que quieres —le decía Arturo.



Casi tuvo que correr a Carlos. Después de cinco años de luna miel, le consiguió una permuta a la Ciudad de México, en una colonia popular, de esas que abundan en la delegación Iztapalapa.

MARIPOSA, VUELA, VUELA...

En la Ciudad de México llegó a trabajar a la escuela "Hermanos Galeana", como era principio de año había tres grupos disponibles, un primero, un cuarto y un quinto; los maestros de la escuela se sorprendieron por su interés de trabajar con los más pequeños de la escuela.

—Nosotros, los hombrecitos de la escuela, siempre tenemos quinto y sexto —dijeron los profesores.

—En la escuela donde trabajaba atendía a los más pequeños, tengo experiencia en la enseñanza de la lecto-escritura, creo que con el primero puedo dar mejores resultados —respondió Carlos.

Algunos maestros bromeaban acerca de lo maternal que era el maestro Carlos, pero éste había sido vacunado contra la homofobia; se aceptaba y era feliz con su manera de andar por la vida. Sabía que le decían "mariposa", no se ofendía, al contrario, bromeaba: llegaba a las juntas de consejo tarareando una canción popular: *Mariposa traicionera*.

Ya había superado las épocas en las que los niños le gritaban "¡ahí el puto de Carlitos!", y luego lo apedreaban hasta el río, lo obligaban a meterse con ropa al agua, donde terminaba por orinarse de miedo.

Recordaba cómo desde pequeño miraba el rostro de sus compañeros, Mario, Andrés, Ricardo, todos le gustaban. En la secundaria miraba el cierre del pantalón de sus compañeros y soñaba...

Durante el tiempo que estuvo en la Normal estaba enojado consigo mismo, se odiaba, todavía no le quedaba clara su preferencia sexual, pero él ya se sentía culpable, sucio, avergonzado, "qué desilusión para su familia", pensaba. Todo este malestar lo superó al lado Arturo, fue él quien le dio esas pláticas de sexualidad que nunca había escuchado. Le habló de la preferencia sexual, le leyó pasajes completos

de libros como *Sexus*, *El vampiro de la colonia Roma*, *Confesiones de una máscara* y otros; descubrió que la sexualidad no es asunto de bondad ni de maldad, ni de cumplir con las expectativas de la familia.

MARIPOSA, SIEMPRE SUEÑA

Por eso, cuando el maestro Carlos veía que Josué agredía a Jonathan, por la simple razón de ser diferente, se sentía perturbado, ya se había cansado de hablar con Josué, de hacerlo entender; pero no cambiaba, porque cargaba con la ira acumulada por generaciones de hombres y mujeres intolerantes, incapaces de aceptar la diversidad.

Aunque su ética profesional no se lo permitía y el amor a su profesión era sincera, ese día, antes de salir de clases, pensó decirle a Jonathan viéndolo a los ojos con mirada de complicidad: “la próxima vez que Josué te moleste, no llores, sólo cierra tu puño y

Ya había superado las épocas en que los niños le gritaban “ahí va una mariposa”, “maricón”, “puto”, y luego lo apedreaban hasta el río, lo obligaban a meterse con ropa al agua, donde terminaba por orinarse de miedo.

con toda tu fuerza asístale un golpe justo en la nariz, tienes que darle un golpe preciso, porque si sólo lo rozas, entonces te irá muy mal; luego camina lentamente, serás libre”.

Una semana después Jonathan pidió permiso para ir al baño, Josué pensó darle un susto —ya que corría el rumor de que en la escuela la mano peluda se aparecía en los baños—, se paró enseguida y también pidió permiso.

Después de un rato, Josué entró al salón con la nariz sangrando.

—¿Qué te pasó? —preguntó el maestro.

—Me pegué con la puerta del baño —fue la respuesta seca que se escuchó decir a Josué. Atrás venía Jonathan, cabizbajo. El maestro Carlos sintió un alivio discreto, seguido de un inesperado sentimiento de culpa.

MARIPOSA, NO TE RINDAS

Todo esto hubiera pasado si el maestro Carlos en lugar de sólo pensar lo hubiera dicho, aunque no lo hizo porque sabía que golpear da poder”; pero un poder basado en el abuso y la prepotencia, y sabía que golpear a Josué no era la solución, porque después tendría que pegarle a David, a Javier, a Irwing y a todo el no lo aceptara, y eso podría durar toda la vida.

Jonathan necesitaba otras herramientas para poder defenderse de la intolerancia del mundo, pero ¿qué armas podrían ser más eficaces? Lo pensó unos días, recordó cómo había trascendido su vida, primero en su pueblo, en la Normal y con el maestro Arturo.

Descubrió que el verdadero poder está en la palabra hablada y escrita, en la razón, en los argumentos; de esas herramientas tenía que armar a Jonathan, porque son las que verdaderamente dan poder.

Pero ni la palabra lo iba a proteger del todo, quizás le iba a seguir pegando ese Josué y otros muchos Josués, pero quizás, eso era necesario para poder crecer y descubrir cómo vivir en la diferencia. @



Educación Ambiental y Educación en Valores

*Dalva Maria Bianchini Bonotto**

*Nivaldo Nale**

dalvambb@rc.unesp.br

cinina@terra.com.br

INTRODUCCIÓN

Entramos en el siglo XXI envueltos en una avalancha diaria de informaciones que nos alcanza de forma cada vez más rápida e intensa, de descubrimientos e innovaciones inimaginables, resultantes de avances científicos y tecnológicos; de la oferta creciente de bienes de consumo y de un concomitante y fuerte bombardeo de propaganda que intenta convencernos de adquirir dichos bienes; de una cantidad igualmente inimaginable de problemas ambientales y sociales, cuya intensidad y amplitud crecientes que exigen soluciones urgentes, “Nunca el hombre estuvo expuesto a cambios tan rápidos, tan radicales y tan profundos como en la contemporaneidad” (Santos, 1999:143). Y todo ese conjunto resulta en una mezcla compleja y caótica en la que nos vemos sumergidos y que nos ha exigido una serie de reflexiones sobre lo que ha sido, y lo que queremos, de nuestras vidas.

Vemos que hacer una reflexión a partir de los problemas ambientales, a pesar de la identificación de las situaciones de degradación ambiental, no es un ejercicio muy difícil, debido a cierto “consenso” en cuanto al reconocimiento de la problemática de la cual se busca identificar sus causas y, a partir de ellas, las propuestas para enfrentarla (Carvalho, 2000).

Entre las diferentes perspectivas de análisis de la cuestión ambiental, asumo como más apropiada la que considera tales problemas como efecto de una crisis civilizatoria más amplia, la cual exige una reflexión sobre nuestra sociedad fuertemente influenciada por el modelo económico e industrial, por la ciencia y la tecnología. La incorporación de esa reflexión en el análisis del tema ambiental es de fundamental importancia, a fin de no reducir tal cuestión a aspectos relativos

* Maestros de Educación Superior en Brasil.

a la gestión de recursos y cambio individual de comportamiento (Loureiro, 2000), desvinculados de esfuerzos para la definición de estrategias que actúen en el sentido de la democratización y modificación de la estructura social vigente. Al reconocer la esencia de los problemas ambientales en las estructuras de organización de nuestra sociedad (Fien, Robottom, Gough y Spork, 1993), los esfuerzos pasan a ser direccionados en el sentido de su transformación, lo que implica cambios profundos en nuestras concepciones, valores y acciones frente al mundo; en nuestros patrones de consumo y bienestar; en nuestras relaciones sociedad-sociedad y sociedad-naturaleza.

La contribución que el campo educativo puede ofrecer para abordar la cuestión ambiental en las últimas décadas, está determinada por la variedad de discusiones y propuestas respecto de la Educación Ambiental (EA). Las recomendaciones surgidas desde la Primera Conferencia Intergubernamental sobre EA, organizada por la UNESCO en 1977, en la ciudad de Tbilisi (Georgia), ha destacado la integración global de los contenidos a ella vinculados.

Así, la EA debe constituirse en un trabajo educativo que articule tanto conocimientos de naturaleza interdisciplinaria como concepciones y valores a ser identificados, revisados y construidos en su práctica. En este sentido, Carvalho (2000) destaca tres dimensiones que deben ser igualmente consideradas para el desarrollo de actividades en EA:

- a) Conocimientos provenientes de las ciencias naturales y sociales para la comprensión tanto de hechos y conceptos relativos a la naturaleza y a la relación sociedad-naturaleza como también del propio proceso de producción del conocimiento científico.
- b) Valores éticos y estéticos para la construcción de nuevos patrones de relación con el medio natural.
- c) Participación política para el desenvolvimiento de la ciudadanía y la construcción de una sociedad democrática.

En las últimas décadas se esperaban en el mundo discusiones y propuestas relativas a la educación ambiental. La literatura que trata acerca de esta materia ha resaltado la importancia del trabajo con su contenido valorativo, que no puede ser ignorado. Entretanto, existen dificultades en esta tarea, primero, porque la Educación Ambiental es un tema relativamente nuevo en los programas de formación docente; segundo, por las dificultades que enfrenta el profesor para trabajar los contenidos sobre valores. En el presente artículo se hace una reflexión sobre este asunto.

Palabras clave: Educación Ambiental, Educación en Valores, formación de profesores, valores éticos y estéticos en Educación Ambiental.



Discussions and proposals about Environmental Education (EE) spread worldwide over the last decades. The literature related to the subject has pointed out the importance of its values content, which cannot be neglected. However, there are difficulties for this task, firstly, because EE is a relatively recent theme to be included in teacher education programs, and, secondly, due to the non-familiarity of the teacher on dealing with the value content in education. This article focusing this question.

Debido a que mi interés se centra más directamente en la dimensión relativa a los valores, he verificado, tanto a través de observaciones de la práctica pedagógica como de datos de literatura relativos a la EA (Vercher, 1992; Manzochi, 1994; Benedetti, 1998; Carvalho, Cavalari, Santana y Santos, 1999; Bonotto, 1999), que los profesores, cuando buscan lidiar con el tema de los valores, se encuentran con muchas dificultades. Al percibir que un trabajo más explícito, sobre y con valores, de modo general constituye parte de la formación de los profesores y al reconocer el desafío que implica esa tarea, me propuse elaborar un cuadro general a este respecto para, con base en él, investigar cómo se llevaría a cabo el aprendizaje de ese contenido. (Este artículo versa al respecto de ese cuadro y de la investigación que le siguió.)

VALORES ÉTICOS Y ESTÉTICOS Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

A partir de las reflexiones relacionadas con la cuestión ambiental, surgieron discusiones respecto de lo que se denomina "ética ambiental". Aunque algunas ideas básicas que ese asunto contemple —como la interdependencia entre todos los seres— estén más próximas de un consenso, el mismo no ocurre con buena parte de esas ideas envueltas en el tema, lo que lleva a Grün (1994:172-173) a afirmar que:

Tal vez en un futuro próximo podamos encontrar una (o varias) Ética (s) que nos ayude (n) a convivir mejor con la naturaleza. [...] El actual estadio de la discusión sugiere que vivimos una búsqueda de puertos seguros donde se puedan anclar los barcos, pero parece que es difícil encontrarlos, eso es típico de una fase de transición paradigmática. [...] Teóricos de las más diversas tendencias suman esfuerzos con el objetivo de repensar nuestra cultura, ciencia y política, la

sobrevivencia de nuestra civilización puede depender del suceso de esas empresas.

Al reconocer ese campo como un territorio repleto de discusiones y, sin intención de agotar el asunto, presento algunas reflexiones relativas al mismo con el propósito de buscar establecer algún posicionamiento, aunque sea provisorio.

Concuerdo con algunos autores (Gudynas, 1992; Grün, 1994; Goncalves, 2002) que resaltan la necesidad de atender el sistema de valores sobre los cuales se asienta nuestra sociedad, para apuntar hacia una visión de mundo a ser superada, y que exige más que conservar el medio ambiente: requiere un redimensionamiento del lugar que ocupa el hombre en la naturaleza.

Grün (1994), al resaltar la dimensión educativa de la cuestión de los valores, critica la educación moderna, que actúa a partir de un cuerpo de conocimientos y valores en el cual la naturaleza es desprovista del valor utilitario. Y destaca, positivamente, los grupos que han afirmado que la vida —cualquier vida— es valiosa por sí misma y no la utilidad que represente para los humanos.

A partir de ese posicionamiento y al encaminar las reflexiones hacia la tarea educativa, deparemos en la necesidad de pensar en la contribución que el proceso educativo puede ofrecer para la instauración de esa perspectiva ética: ¿qué valores la conformaron?, ¿sería posible apuntarlos?, ¿cómo se trabaja con valores?, ¿sería ético hacerlo?

Al tratarse del contenido valorativo de la EA, me posiciono junto aquellos que, aunque no acepten vincular ese trabajo a una postura de inculcación de valores (que contribuya a la formación de individuos heterónimos, dependientes), piensan, con respecto a la cuestión ambiental, que es preciso ir más allá de una educación relativista, encarada con una cuestión

exclusiva de favorecer “escuelas personales”. Las cuestiones relacionadas con el medio ambiente respecto a la vida y sobrevivencia de todos los seres del planeta –y los valores a ellas asociados– engloban mucho más que las opciones personales. En ese caso deben ser explícitas nuestra posición y acción a favor de esos valores, que denomino aquí valores ambientalmente deseables, y me baso en autores (Puig, 1998; Araújo, 2001) que presentan de modo claro la opción por la no neutralidad del educador frente a tales valores.

La premisa de que existan valores universalmente deseables (tales como los relacionados con la justicia, igualdad, etc.) implica que aunque estos valores no deben ser impuestos a todas las culturas del planeta, para nosotros deben ser ideales debido al carácter de universalización que asumen en el contexto social (Araújo, 2001), y que sirvan no solamente como una guía de referencia para el análisis de los conflictos de valor en nuestro día a día sino también para la elaboración de programas educativos.

Al partir de esas consideraciones, identifiqué los valores ambientalmente deseables junto a los principios que constan en el Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global (Viezzer y Ovalles, 1994), elaborado por la sociedad civil y presentado en el Foro Global de las ONG durante la Segunda Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y Desarrollo, la Eco-92, que se llevó a cabo en Río de Janeiro, Brasil. Tal documento fue introducido en políticas públicas en ámbitos locales y nacionales, y se asumió como punto de referencia por la UNESCO en el año 2000. Ha sido construido directamente por la sociedad civil y puede ser considerado representativo de sus ideas.

Los principios presentados en este documento se relacionan básicamente con dos esfe-



ras: una que se refiere a la relación de los seres humanos entre sí; la otra, a la relación de los seres humanos con los otros seres vivos del planeta (Manzochi, 1994:309); dichos principios guían las prácticas e ideas para que sean asumidas como valores que promuevan el aprecio por la vida, la diversidad cultural, las diferentes formas de conocimiento, una sociedad sustentable, es decir, una vida participativa y de calidad para todos. El conjunto de valores presentes en esos principios representa nuestro gran desafío como ciudadanos y educadores interesados en EA, en el sentido de su promoción junto a la sociedad.

Considero necesario articular a ese conjunto un ítem importante, sin el cual la EA quedaría incompleta. De modo paralelo a los valores referentes al campo de la ética, las reflexiones en torno de esta cuestión ambiental ha apuntado hacia las posibilidades que la valorización estética de la naturaleza puede propiciar en términos de colaborar para el cambio de la relación sociedad-naturaleza.

Según Aranha y Martins (1991), la palabra "estética" viene del griego *aisthesis* y significa: "facultad de sentir", "comprensión por los sentidos", "percepción totalizante". Aunque tradicionalmente se asocia al arte y a las obras artísticas, también, en su sentido amplio, puede estar relacionada a otros objetos o focos de interés, como elementos naturales, paisajes o medio ambiente. Frente a éstos podemos tener una experiencia estética desinteresada, lo que nos conduce a una "percepción totalizante", otra forma de aprenderlos. Tal experiencia "no apunta al conocimiento lógico, medido en términos de verdad; no apunta a la acción inmediata y no puede ser juzgada en términos de utilidad para determinado fin" (Aranha y Martins, 1991:381).

Forquin (1982:27) refuerza tales ideas al analizar la sensibilización al medio ambiente como uno de los objetivos de la educación artística, objetivo de orden político y pedagógico:

Pues si la opinión pública hubiera tenido la sensibilidad mejor educada, jamás aceptaría ciertas cosas (la destrucción del espacio urbano, por ejemplo, o la devastación de los paisajes naturales, etc.). Y es en la escuela, desde la infancia, que puede ser forjada una sensibilidad al medio ambiente.

Según el autor, dicha tarea no es simple, pues, acostumbrados por el inmediatismo de la vida diaria, nuestra mirada se dirige a las utilidades y no a las apariencias. La sensibilización al medio ambiente presupone un desvío del camino habitual: "es preciso percibir el mundo como un paisaje, como una suma de estímulos, no como una serie de utensilios" (Forquin, 1982:29).

De esa manera se puede concebir la experiencia estética frente a la naturaleza como una posibilidad de relación desinteresada, opuesta a la visión sujeto-objeto, de carácter reduccio-

nista y utilitaria. La apreciación estética así establecida, permitiría ampliar nuestra aprehensión de la naturaleza y de la vida, perspectiva valiosa a ser considerada en propuestas de EA (Bonotto, 1999).

EL TRABAJO EDUCATIVO CON VALORES

Una vez presentado el conjunto de valores para trabajarse en EA, es preciso discutir también la cuestión sobre cómo realizar ese trabajo, o sea, sobre el modo como se educa en valores.

Muchas propuestas han sido presentadas para la implementación de dicha tarea, las cuales se relacionan con procedimientos didácticos específicos. De esa forma, la educación en valores generalmente es considerada como un proceso de socialización, clarificación de valores, desenvolvimiento del juicio moral o como formación de hábitos virtuosos. Diferentes cuadros referenciales subsidian cada una de esas opciones, y los defensores de una de las propuestas muchas veces desconsideraron las otras opciones, adhiriendo de forma irrestricta al cuadro teórico específico por la cual optó.

Entretanto, de modo general, tales cuadros, al identificar y destacar una determinada dimensión humana, no considera a las demás. Concuero con Araújo (1999:67) cuando afirma que hay necesidad de "estructurar una teoría moral que contemple la complejidad del ser humano, su momento histórico y cultural, sus intereses personales y sus relaciones con el mundo". Como somos seres biológicos, afectivos, sociales y cognitivos al mismo tiempo, ninguno de esos aspectos debe de faltar en un modelo teórico que busque dar cuenta de la complejidad humana.

Al seguir tal posición, diversos autores que lidian con la educación en valores (Caduto, 1984/1985, Lozzi, 1989; Puig, 1998; Marques,

1998) han señalado los beneficios de trabajar con los diferentes procedimientos didácticos a fin de realizar una labor más integrada.

Sobre esta perspectiva, considero pertinente la proposición de Puig (1998a; 2004), quien concibe dicho trabajo a partir de una visión constructivista e interaccionista, como un proceso de construcción de personalidad moral que se da en las prácticas escolares. Su modelo propone la formación de individuos libres y responsables, capaces de enfrentar la indeterminación humana, moviéndose de forma equilibrada en los planos personal y colectivo. Eso exige la formación de conciencias morales autónomas, percepción y control de sentimientos y emociones, así como competencia dialógica. Para posibilitar esa construcción, Puig propone la articulación de varios procedimientos de educación en valores.

También Marques (1998), al presentar las diversas propuestas de educación en valores que parten de focos de interés distintos: reflexión, emoción y conducta moral, sugiere que los programas de acción deben buscar integrar los tres, y señala que tal educación es producto de todos esos componentes, lo que implica la utilización de diferentes estrategias de enseñanza.

De acuerdo con estos autores, considero que una propuesta de educación en valores debe, de hecho, buscar lidiar con tres dimensiones:

- a) **Cognición:** reflexión sobre las ideas, dilemas, concepciones, sentimientos y valores relativos a un foco de interés (una situación específica y concreta, un determinado asunto u objeto).
- b) **Afectividad:** trabajo de integración, identificación y expresión de sentimientos relacionados con el foco de interés. Para ese trabajo considero que experiencias como la apreciación y/o expresión estéti-

ca serían altamente significativas, a través de la observación de obras artísticas y/o elaboración de ejercicios estético-expresivos.

- c) **Acción:** implementar acciones relacionadas con el foco de interés. Se busca aquí vivir situaciones reales sobre el tema del medio ambiente, al enfatizar el asunto/valor presentado/deseado. El establecimiento de un valor, en última instancia, se revelará en el plano de la acción, como un hábito o actuación coherente con el valor aprehendido,

Al considerarse que los valores son construidos en la interacción entre un sujeto imbuido de razón y un mundo constituido de personas, objetos y relaciones (Araújo, 2001), es en el conjunto de esas tres dimensiones que nos apropiamos de la riqueza de esa construcción.

Cabe aquí lo presentado por Zabala (1998) en relación con los peligros de una visión compartimentalizada del proceso educativo. La demarcación de esas dimensiones discurren de la necesidad de garantizarse el trabajo explícito con todas ellas, de modo que las actividades de aprendizaje, que son substancialmente diferentes según su naturaleza, sean garantizadas al objetivar el trabajo con esas tres dimensiones, reconociendo la posibilidad y necesidad de la incorporación de diferentes estrategias, buscando proporcionar no apenas oportunidades de identificar y reflexionar sobre valores, pero, también, apreciarlos estéticamente, así como, siempre que sea posible, traerlos para la vida real, a través de acciones concretas. Considero que la articulación de esos tres tipos de experiencias puede ampliar ese trabajo, que favorezca las posibilidades del individuo a aprehender de manera más efectiva un determinado valor y, así, tener mejores condiciones para establecerlo en su vida.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Dada la complejidad e innovación que representa la EA, que incluye una propuesta igualmente compleja que es el trabajo con valores, tenemos que ésta nos remite a la figura del profesor como parte fundamental para su concretización. En verdad, al plantearnos cualquier propuesta innovadora de enseñanza, no podemos dejar de pensar en el profesor como uno de los elementos esenciales para su efectiva implementación. Y al pensar en el profesor ante una propuesta innovadora, es preciso pensar también en su formación (Nóvoa, 1992).

Vivimos actualmente una fase de reforma en relación con el modelo general de formación docente. En el modelo clásico o de la racionalidad técnica, el profesor es concebido como el encargado de aplicar teorías y reglas resultantes del conocimiento científico producido por especialistas. Por otro lado, al considerar la realidad social caracterizada por la complejidad, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores, la actividad del profesor es encarada como reflexiva, flexible y abierta a las interacciones que se dan en la práctica.

Actualmente despuntan propuestas que intentan superar el modelo clásico, al tomar en cuenta lo que las investigaciones actuales han apuntado. Esas investigaciones se han intensificado en los últimos años (Mizukami *et al.*, 1998) y, a pesar de que presentaron gran diversidad teórica y metodológica, pueden ser reunidas en una línea de investigación que reflexiona las dimensiones ocultas de la enseñanza (procesos de pensamiento, juicio, tomas de decisión) y otras envueltas en situaciones interactivas, preactivas (planificación) y posactivas (reflexión) (Marcelo, 2005).

De ese modo, se amplían las dimensiones de enseñanza y de aprendizaje que son objeto de estudio y con esas investigaciones se han podido

señalar algunos aspectos nuevos del aprendizaje docente (Lima y Reali, 2002):

- a) Su carácter procesal, complejo, continuo, marcado por oscilaciones y discontinuidades y no por una serie de eventos y acontecimientos lineales.
- b) Tanto la experiencia personal de vida como la práctica profesional son consideradas importantes fuentes de aprendizaje.
- c) La construcción activa por parte de los profesores de sus conocimientos profesionales.

Así, se reconoce actualmente que la formación de profesores es un proceso amplio de desarrollo profesional, en el que es preciso tomar en cuenta los pensamientos, juicios y decisiones de los profesores, su construcción de saberes a través de un hacer que, según Perrenoud (1997:180), no se limita al empleo de saberes científicos y de métodos racionales; si también se enseña con las intuiciones, emociones, experiencias, creencias, deseos y miedos, entonces, es importante tener todo eso en cuenta en el proceso de formación.

La formación de profesores debe, pues, favorecer el proceso de construcción y reconstrucción de saberes y prácticas en búsqueda de su perfeccionamiento profesional. Ese proceso es altamente complejo para el cual no existe una teoría general de aprendizaje de la docencia (Mizukami, 2000) que pueda orientar su desarrollo.

Al considerar que la enseñanza de valores trasciende la naturaleza más técnica de enseñanza de otros contenidos (Zabalza, 2000:479), la actuación del profesor como modelo, coherente con los valores que presenta, se torna altamente deseable; en la discordancia entre lo que se pide y lo que se hace "el poder de influencia del

profesor es reducido o, inclusive, anulado”.

De ese modo, la formación se ha estructurado también en cuanto a una línea de investigación que busque elucidar los diferentes aspectos involucrados en este proceso.

CONSIDERACIONES

FINALES

Al reflexionar sobre la cuestión del ejercicio profesional, Pimenta (2002:44) enfatiza la necesidad de promover el desarrollo profesional de los docentes para beneficio de la escuela y de lo colectivo al ofrecerse “condiciones de trabajo para que la escuela refleje e indague, constituyéndose en un espacio de análisis crítica permanente de sus prácticas”.

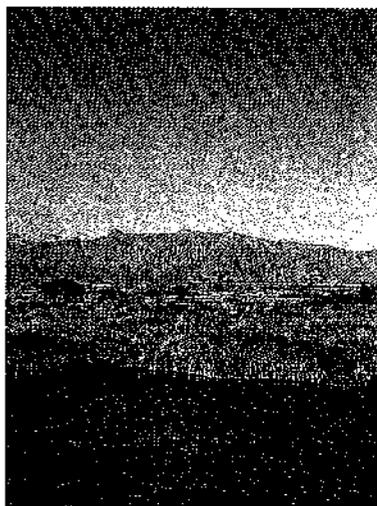
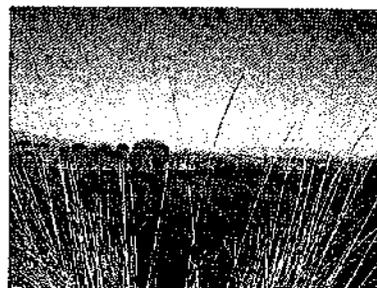
En cuanto a la dificultad de lidiar con el aspecto afectivo del trabajo con valores, que se articula a las demás dimensiones; retorno a esa cuestión como un desafío a ser enfrentado, cuyas raíces no se limitan sólo al campo educativo, sino que, siguiendo la perspectiva moriniana, envuelven a nuestra sociedad como un todo, con su incapacidad de concebir la complejidad de los fenómenos. Así, éstos son reducidos a una de sus partes, con consecuencias funestas para el mundo de las relaciones humanas (Morin, 2001). Otras investigaciones, que se refieren al tema de la formación docente, contemplan otros diseños investigativos que

pueden iluminar mejor la cuestión de la construcción de una visión y prácticas más englobadas por parte de los profesores, lo que no fue posible profundizar a partir de la investigación presentada en este trabajo, de carácter exploratorio.

Para finalizar, consideramos que aprender y enseñar es un proceso de construcción complejo y personal, construido a lo largo de la vida del profesor (Mixukami *et al.*, 1998); no se puede esperar que un único curso posibilite cambiar sustancialmente concepciones y prácticas. Los cursos de formación deben significar una oportunidad más efectiva para llevar a cabo esa construcción. Esto implica, en el acompañamiento y trabajo sistemáticos tanto con los conocimientos y prácticas a ser construidos, reconstruidos y ampliados, los sentimientos de alegría, ansiedad y frustraciones que fueron surgiendo durante esa construcción.

Al ampliar esas consideraciones, las propuestas de los cambios que se presentan, según el referencial adoptado, para la construcción de una sociedad con nuevo padrón de relación sociedad-sociedad y sociedad-naturaleza, también constituyen un proceso personal y colectivo de largo plazo.

Considero que ese carácter procesal de formación general —que se refiere a cada ciudadano y a la sociedad como un todo— y de formación docente en particular, debe ser explicitado a todos los que



participaron de esos procesos, para ayudarles a recordar sus expectativas. Si en un primer momento se evidencia un largo camino a recorrer, lo que puede generar desaliento, es preciso evidenciar entonces el valor de cada paso dado. Esa perspectiva alivia la angustia de mirar para un distante punto de llegada, trayendo la mirada para el camino. Al final, el camino se hace al caminar. @

BIBLIOGRAFIA

- André, M. E. D. A. (1998). *Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica*. En: ENDIPE, IX, Lindóia, *Anais*, V. 1/1, 257-266.
- Aranha, M. L. A. A.; Martins, M.H.P. (1991). *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Ed. Moderna.
- Araújo, U. F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. Campinas: Ed. da UNICAMP e Ed. Moderna.
- Araújo, U. F. (2001). *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna.
- Benetti, B. A. (1998). *temática ambiental e a perspectiva do professor de Ciências*. Marília, 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)-Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (2006). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonotto, D. M. B. (1999). *A temática ambiental e a escola pública de ensino médio: conhecendo e apreciando a natureza*. Rio Claro, 278 p. Dissertação (Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos)-Centro de Estudos Ambientais, UNESP.
- Braga, M. F. O. (1998). Dinâmica de Grupo. Curso "Tecnologia de Grupo para Intervenção Psicossocial". *Apostilla de curso*.
- Caduto, M. J. (1984/1985). A teacher Training Model and Educational Guidelines for Environmental Values Education. En: *The Journal of Environmental Education*, 16 (2), 30-34.
- Carvalho, L. M. (2000). *Educação Ambiental e a formação de professores*. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental, COEA-MEC, 51-58.
- Carvalho, L. M.; Cavalari, R. M. F., Santana, L. C., Santos, I. A. dos. (1999). *Temática ambiental: representações e práticas na escola de 1º grau*. En: S. R. C. S. Barbosa (Ed.), *A temática ambiental e a Pluralidade do Ciclo de Seminários do NEPAM* (pp. 329-354). Campinas: UNICAMP, NEPAM.
- Fien J.; Robottom, I.; Gough, A. G. e Spork, H. (1993). The Deakin-Griffith Environmental Education Project (Foreword). En: J. Fien (ed.), *Environmental Education: a pathway to sustainability* (pp.vii-xii). Deakin University: Geelong.
- Fien J. e Rawling, R. (1996). Reflective Practice: a Case Study of Professional Development for Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 27 (3), 11-20.
- Forquim, J. C. (1982). A educação artística – para quê? En: L. Porcher (Ed.), *Educação artística – luxo ou necessidade?* (pp.25-48). São Paulo: Summus Editorial.
- Gonçalves, C. W. P. (2002). Natureza e sociedade: elementos para uma ética de sustentabilidade. En: J. A. A. Coimbra (Ed.). *Fronteiras da Ética* (pp.244-261). São Paulo: Editora SENAC.
- Gudynas, E. (1992). Ecologia e Ética: o ecologismo como questão filosófica II. En: N. M. Unger (Ed.), *Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico* (pp. 39-42). São Paulo: Ed. Loyola.
- Grün, M. (1994). Uma discussão sobre valores éticos em Educação Ambiental. *Educação & Sociedade*, 19 (2), 171-195.
- Iozzi, L.A. (1989). What research says to educator. Part one: Environmental education and the affective domain. *Journal of Environmental Education*, 20 (3), 3-9.
- Lima, S. de; Reali, A. M. M. R. (2002). O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). En: A. M. M. . Reali; M. G. N. Mizukami, (Eds.), *Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas* (pp.217-235). São Carlos: EdUSFCar, INEP e COMPED.
- Loureiro, C. F. B. (2000). Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica

- em educação ambiental. Em: C. R. B. Loureiro; P. P. Layrargues; R. S. Castro (Eds.), *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate* (pp. 13-51). São Paulo: Cortez Editora.
- Manzochi, L. H. (1994). *Participação do ensino de Ecologia em uma Educação Ambiental voltada para a formação da cidadania: a situação das escolas de 2º grau no município de Campinas*, 544 p. Dissertação (Mestrado em Ecologia)-Instituto de Biociências, UNICAMP.
- Marcelo, C. (2005). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcuse, H. (2002). *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. São Paulo: Guanabara Koogan.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- Mizukami, M. G. N. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. Em: A. Abramowicz; R. R. De Mello, (Eds), *Educação: pesquisas e práticas* (p.139-161). Campinas: Papirus.
- ; Reali, A. M. M. R.; Reyes, C. R.; Lima, E. F.; Martucci, E. M.; Abib, M. L. V. S., Mello, R. R.; Tancredi, R. M. S. P. (1998). A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. ENDIPE, IX, Lindóia, *Anais*, 490-509.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em: A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação— perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: historicidade do conceito. Em: S. G. Pimenta; E. Ghedin (Eds) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp.17-52). São Paulo: Cortez Editora.
- Puig, J. M. (1998). *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Puig, J. M. (1998a). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Editora Ática.
- Puig, J. M. (2004). *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Editora Moderna.
- Santos, M. E. V. M. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI: suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sastre, V. e Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Tatagiba, M. C. e Filártiga, V. (2001). *Vivendo e aprendendo com grupos: uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Vercher, M. R. (1992). *El aprendizaje de valores en educación ambiental*. Madrid: Centro de Publicaciones de Secretaria General Técnica, Ministerio de Obras Públicas y Transportes.
- Viezer, M. e Ovalles, O. (1994). *Manual Latinoamericano de Educação ambiental*. São Paulo: Editora Gaia.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. B. (2000). O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. Em: F. Trillo (Ed.) *Atitudes e valores no ensino* (pp. 19-97). Lisboa: Instituto Piaget.

Me llamo Rojo

*Jesús Arriaga Morales**

En este espacio hemos decidido presentar la reseña de la novela titulada *Me llamo Rojo*, de Orhan Pamuk, ganador del Premio Nobel de Literatura en 2006. Ésta fue la primera obra publicada en español (2003) del escritor de origen turco.



Desde el punto de vista de cada personaje y, a veces, de objetos o animales, Pamuk va construyendo en *Me llamo Rojo* una preciosa historia de intriga, de amor, un relato violento, didáctico, psicológico, histórico, con la religión, las tradiciones, los riesgos de las aperturas y el poder como telón de fondo.

“Estoy muerto” es el título del primer capítulo, en el que, mediante las reflexiones del muerto, el autor nos lanza un guiño; un guiño acerca de la muerte del pasado, que sólo comprende el lector cuando se han ido sucediendo los avatares que configuran la novela.

Arte, costumbre, tradición, religión, se unen en la obra de los ilustradores otomanos clásicos, que procuraban plasmar la “visión de Dios”. Por consiguiente, ninguna falta hacía la perspectiva ni, por supuesto, el retrato, producto, sin duda, de la vanidad... Pero el sultán quiere impresionar al Dux de Venecia y por eso desea que lo retraten y que

* Promotor cultural de la Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal.

introduzcan la visión del hombre, la perspectiva, aunque, por supuesto, en secreto.

En torno a la disyuntiva entre lo antiguo y lo nuevo, de la mano de los ilustradores, nos introducimos en la vida de la Estambul del siglo XVI, con sus tensiones, sus “fundamentalismos”, sus terrores, y con el amor, que constituye el que, a mi modo de ver, es el gran eje de la novela. El amor atraviesa de principio a fin la obra, una historia de amor de enorme complejidad que abarca tiempos y espacios diferentes, circunstancias que marcan las relaciones entre los protagonistas, no exentos de tensiones, peligros, dudas y sexo. Me admira especialmente la riqueza, la naturalidad y la belleza de las descripciones de las multiformes prácticas sexuales: no se puede ser más explícito y menos “ofensivo”.

Hay relatos referidos a momentos del pasado, aunque la acción presente se desarrolla en Estambul. Con todo, la obra tiene, a mi juicio, un aspecto intemporal, aunque concreto: las personalidades de los intervinientes. Son personajes exquisitamente dibujados y, si bien se encuentran insertos en “su” medio histórico, son perfectamente actuales. Cuando miramos a nuestro alrededor podemos encontrar con cualquiera de ellos... Y es que, si es cierto que los humanos hemos cambiado mucho lo que nos rodea, quizá la base de la conducta, las pasiones, los temores, las angustias, los anhelos, de los humanos actuales, no han cambiado mucho. Orhan Pamuk se nos muestra como un auténtico maestro al revelarnos esta condición. En resumen, me parece que *Me llamo Rojo* es una novela contemporánea muy recomendable con la que el lector puede disfrutar considerablemente, a lo que contribuye no poco la cuidada traducción de Rafael Carpintero. @



Pamuk, Orhan (traducido del turco por Rafael Carpintero Ortega). *Me llamo Rojo*. Madrid: Alfaguara, 2003.

Mujeres con voz

*Marta Luz López Morales**

solmarialuz@yahoo.com.mx

Ser "alfabetizado" implica más que conocer las letras del alfabeto y cómo usarlas para leer y escribir. Involucra actitudes, conductas, sentimientos y expectativas acerca de leer y escribir y acerca del lugar y valor de esas actividades en la propia vida.

Caroline Musselwhite y Pati King De Baum

TEJIENDO HISTORIAS

En 1996 diversos grupos de docentes fuimos invitados a tejer un sueño pedagógico. Llegamos desde diferentes partes de México al DF (nosotras del estado de Coahuila) convocados por un grupo de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional; la idea era iniciar una experiencia escolar orientada hacia la transformación de la práctica docente de los profesores y de las escuelas de educación básica, organizados en redes de colectivos escolares orientados por nuevas formas de hacer investigación. En ese tenor nace y se desarrolla el trabajo de la Red Tebes (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela).

El aprendizaje en colectivo fue doloroso y, en ocasiones, las rupturas nos llevaron al desencanto; pero lo cierto es que esa primera experiencia en red nos fue abriendo posibilidades de construcción colectiva, las que antes ni siquiera estaban en el escenario escolar de nuestra región, donde el individualismo y la vida en solitario son predominantes.

Experimentamos el trabajo en colectivo tanto como asesoras de la Universidad Pedagógica Nacional como con los alumnos maestros. Fuimos desarrollando proyectos de transformación, innovación y animación desde la escuela en diferentes centros escolares, siempre vinculados con compañeros de la Red Tebes. Los objetos de estudio fueron cambiando hasta que a través de una investigación (realizada en la UPN) identificamos como línea de intervención la lectura y la escritura.

La dinámica de la Red Tebes propició el reconocimiento con otros colectivos por la identidad en los procesos, así como porque igual estábamos haciendo trabajos escolares con la lectura y la escritura.

* Maestra de la UPN Unidad 054 Monclova, Coahuila, México.

El trabajo en colectivo nos había enseñado que unir voluntades en proyectos educativos dirigidos hacia la transformación escolar desde los maestros, quedaba circunscrito a lo institucional, fuimos descubriendo la complejidad y diversidad en esa forma de organización; se llevaban a cabo proyectos en colectivo porque o era un trabajo de la UPN, o bien, los maestros de esta institución sugerían que el trabajo se hiciera de esa manera. Esto ocasionó que el tejido fuera débil y, aunque se tuvieron procesos interesantes, al dejar suelto el hilo no quedaba más que "lo bonito" de la experiencia.

Los intereses escolares en la UPN se fueron también transformando, lo que generó otros proyectos, particularmente, una investigación realizada en una comunidad rural —como acompañante de una maestra alumna— fue sugerente para identificar un nuevo camino en el mundo vasto de la lectura y la escritura: la alfabetización de las mujeres en el medio rural y urbano marginado.

Es así que en 2005 da inicio un nuevo tejido en una comunidad rural —con mujeres exclusivamente—, lo que se convertiría en las primeras puntadas en la formación de una red en la que actualmente participan 12 mujeres del medio rural y 25 del medio urbano.

¿CÓMO ESTAMOS ORGANIZADAS Y QUÉ HACEMOS?

En el siglo XX y ahora en el siglo XXI, una de las transformaciones más profundas que han experimentado las sociedades occidentales es la incorporación de las mujeres a la vida pública, hay quienes citan al siglo pasado como el siglo de las mujeres. Tal vez se vea como algo simple, sin embargo, el impacto social, económico, político y, especialmente, epistemológico de dicha incorporación ha sido altamente significativo; es una transformación que ha costado años de lucha, que no termina, y ha sido para las mujeres un proceso de deconstrucción-construcción permanente.

Es, en cierta medida, un cambio en los hechos: las mujeres nos hemos incorporado al mundo de la educación (totalmente), al del empleo (en buena medida), al de la política y la toma de decisiones (mucho menos). Pero

Unir voluntades y descubrir las complejidades en la diversidad a través de proyectos educativos es una experiencia en red, en la que mujeres de Monclova, Coahuila, tejen un sueño pedagógico para reconocerse en una realidad desbordante como es el siglo XXI. Las Abejas Lectoras y Mariposas de Luz son los grupos que constituyen esta red, los cuales, a través de la lectura y la escritura, buscan resignificar la esencia humana que representa ser mujer y, a la vez, se constituyen en una instancia de gestión para resolver diversas necesidades sociales, culturales y políticas.

Palabras clave: Red, mujeres, proyectos educativos, lectura, escritura, animación, sociedad.



Joining their wills and discovering the complexities of diversity through educational projects is part of an experience in Network (RED in Spanish), where women from Monclova, Coahuila, weave a pedagogical dream to recognize themselves in an overflowing reality such as XXI Century. Reading Bees and Butterflies of Light are the groups that constitute this Network (Red), who, through reading and writing, search for re-signifying the human essence that means to be a woman, and at the same time they set up as a promotion agency for resolving different social, cultural and political needs.

como todavía queda mucho por hacer, podemos decir que es fundamentalmente un cambio de mentalidad: hemos abandonado la idea de que nuestro destino "natural" es cuidar una familia para elaborar un proyecto de vida mucho más autónomo e independiente.

En la actualidad, muchas mujeres y hombres reconocen en el sexo una característica biológica que no establece más que diferencias en el plano biológico. Con el nombre de género se identifica todo el significado social, las elaboraciones culturales, que se le ha dado a esas diferencias biológicas. Los roles de género son el conjunto de actividades, actitudes, normas y valores que la sociedad ha asignado a lo largo de la historia a cada uno de los sexos. Siempre ha habido mujeres que se han negado a asumir el papel que otros habían diseñado para ellas, pero hoy lo evidente es que no parece posible perpetuar un modelo de sociedad que había establecido cuál era el rol de la mujer, qué podía y no podía hacer y, sobre todo, qué debía hacer.

En cualquier caso se reivindica para las propias mujeres la capacidad de elegir qué quieren hacer con sus vidas. La pregunta surge inmediatamente: ¿qué posibilidades de elegir abre el medio rural y el medio urbano marginal a las mujeres?, ¿cuál es la situación de estas mujeres en relación con su vida cotidiana?

JAMÁS PARADAS

Las mujeres que decidieron constituir un grupo lo hicieron de manera voluntaria, al tener como movilizador principal la lectura en voz alta. Desde el principio, entre todas se consensó el tema y a partir de él se

buscan textos literarios, los que son leídos en colectivo para luego reflexionar acerca de ellos individual y grupalmente.

La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia un mayor entendimiento mutuo, hacia un mayor sentido de responsabilidad y hacia una mayor solidaridad, sobre la base de la aceptación de nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir a todos el acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a sí mismo (Informe UNESCO, 1996).

Poco a poco en cada grupo se va reconociendo la importancia que cada una tiene y lo valioso del trabajo colaborativo. Hasta ahora el sentido se centra en la resignificación de las mujeres desde la lectura.

Se realizan encuentros intergrupales que ayudan a identificarse con otras mujeres al reconceptualizar la dimensión de género, lo que evita sentir posesión de la misma construyendo identidad, no sólo de género, sino también como sujetos sociales con un sentido de pertenencia común.

Caminar junto a mujeres en este proyecto de alfabetización es construir un horizonte alternativo en el acto de leer, escribir, pensar, mirarnos, reconocernos. Vivir lo colectivo para sabernos y sentirnos mujeres, para entendernos como tales, para sabernos ciertas de nuestra valía, nos ha ido colocando en contextos



de acción y procesos organizados en los que las mujeres, diciendo nuestra palabra, nos organizamos para transformar la realidad.

En esta red de Mujeres el sentido no se da de antemano, no es previo, es decir, no se llega diciendo qué hacer, ni cómo hacerlo, tampoco el grupo de la comunidad rural por ser el primero se asume como grupo nuclear. Según la actividad y la intención del encuentro cualquier grupo puede ser el centro. Al propiciarse una comunicación para todas, se vuelve universal, por lo que no pertenece a nadie, esto ha posibilitado optimizar la información como un todo colectivo.

Es algo así como que uno de los grupos de la red encuentra un tesoro y ese tesoro pertenece a todas. Lo único que hay que hacer es avisar que se tiene la información. Buscamos cambiar respecto al uso del poder. Nos reunimos en casas diferentes cada vez. El acceso al saber es igual para todas, todas tienen poder de convocatoria y niveles de participación iguales.

Cada pequeña red sigue procesos propios, en cada una se enfatizan problemáticas y necesidades diferentes, se ensayan múltiples estrategias y acciones. Pero en todos los casos es el deseo

de las mujeres, es su palabra, es su vida cotidiana y la relación con las otras lo que va configurando la red.

LOS SABERES SON DE TODAS, SE CONSTRUYEN EN COLECTIVO

Cada red es, en sí misma, un ensayo, un intercambio de saberes y experiencias. Siempre estamos en una búsqueda. Las formas de relación no están instaladas en las certezas ni en las fórmulas. Se intenta destruir formas jerárquicas, la linealidad y la verticalidad.

Esta idea se ha ido transformando con la experiencia. Intentamos construir lo colectivo sin desconocer lo individual. Pensamos que el imperativo no es sólo el cambio y la transformación dirigida, lo es también, y en primera instancia, la necesidad de afirmarse, de valorarse y de contribuir desde allí a la valoración de todas como mujeres.

Apreciamos mucho el trabajo que cada quien y cada grupo hace en sus espacios de intervención, así, por ejemplo, el grupo Abejas Lectoras tiene una sala de lectura comunitaria, desde la que promueven la lectura con adultos, niños y jóvenes, además de ser gestoras y organizadoras en la venta de despensas para madres solteras, personas de la tercera edad o familias en situaciones económicas precarias; el grupo Mariposas de Luz participa en una tarea social muy importante: la vigilancia ciudadana, sin duda, ello es provocador de una conciencia social colectiva que tanto necesitamos. El grupo Sueños se está organizando para desarrollar un proyecto de autoconsumo por medio de la hidroponía, con el que



se piensa crear una red de economía solidaria. Poco a poco cada grupo ha ido creando caminos diferentes a partir de sus intereses y necesidades y, sin duda, la lectura y la escritura les han acompañado para poder hacerlo.

Con este proyecto de animación nos hemos planteado devolver a la acción pedagógica su carácter político, como lo enseñara Freire, al reorganizar la intencionalidad y los procedimientos de la educación formal acartonada. Al leer la realidad, ayudadas por los textos literarios, como mujeres buscamos descubrir la dominación y en lo individual y en lo colectivo luchamos por nuestra propia liberación.

Destacamos el Artículo 6 de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, que se realizó en Belén Do Pará, Brasil, como uno de los ejes generadores de nuestro trabajo lector:

El derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros:

- a. el derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación, y
- b. el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y

prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación.

Una educación transformadora necesita desarrollar la crítica a lo existente, pero también las propuestas (en plural), así como una esperanza en las posibilidades de cambio mediante la acción consciente y colectiva. Nuestra participación social, como mujeres es, entonces, tanto un medio para el aprendizaje como un objetivo del mismo.

La Red de Mujeres es un movimiento social, todas las mujeres se han implicado voluntariamente y de igual manera algunas se han ido, esto supone un claro contraste con la educación formal, lo que vemos además como una ventaja, en el sentido de que no se tiene una dirección determinada y, al ir asumiendo una conciencia crítica, se es capaz de cuestionar el orden existente y crear imaginarios y realidades diferentes, dando la fuerza social que desde otros escenarios resulta casi imposible. Por citar un ejemplo, salimos a la calle a exigir la regularización de las viviendas, fuimos reprimidas, sin embargo, volvimos a la lucha y se obtuvieron beneficios. Luchamos juntas por primera vez y aprendimos que ese es el camino.

Nos estamos educando como ciudadanas críticas, esto ha sido posible gracias a la red, porque incluimos necesariamente las propuestas de quien demande resolver una situación social, como fueron los casos de las viudas y familiares de un grupo de mineros que quedaron atrapados en una mina de carbón hace tres años —sin que hasta la fecha se hayan rescatado los cuerpos—, o bien, de un grupo de mujeres

[...] salimos a la calle a exigir la regularización de las viviendas, fuimos reprimidas, sin embargo, volvimos a la lucha y se obtuvieron beneficios.

Luchamos juntas por primera vez y aprendimos que ese es el camino [...]

que trabajaban en un bar y fueron violadas y violentadas por un grupo de militares. Estas mujeres recibieron apoyo, además de difundir los hechos y protestar contra las injusticias.

Ahí está el germen de la conciencia y de la actuación que es capaz de oponerse a la violencia social; para las mujeres de la red es trascendental haber recibido una visión crítica respecto a un problema e incluso ir haciendo conexiones con gente comprometida a luchar por una vida digna.

En la Red se van gestando procesos en los que por medio de la lectura y la escritura van interactuando la acción y la reflexión, el deseo y la realidad, la utopía y la posibilidad, la autonomía y la responsabilidad, lo que, unido al entramado de solidaridades mutuas y de relaciones humanas, proporciona un marco que en sí supone la construcción de una realidad vital alternativa, junto a un modelo de aprendizaje creador y crítico, expresando así que las mujeres podemos ser transformadoras y constructoras de una sociedad nueva.

La Red nos ha ayudado a generar una cultura de participación consciente y creadora que nos ha permitido vernos a nosotras mismas como agentes activos en la sociedad, con capacidad transformadora de la realidad social al actuar colectivamente.

GENERAR CULTURA TRANSFORMADORA DE FORMA COLECTIVA

Pensamos que las redes no son estáticas y que jamás se deja de aprender en ellas y desde ellas, por ello, consideramos nece-

sario seguir tejiendo y tejiendo, que esto no pare, ni se afle, significar la creación colectiva como el saber de todas, teniendo como interés el desarrollo de una cultura crítica y transformadora.

No nos referimos principalmente a la cultura como saber más o menos objetivo, o como creación artística, o como puro pensamiento (aunque nada de ello sea rechazable). La cultura, en su sentido más profundo, tiene que ver con la vivencia y con la conciencia, y, por tanto, cultura transformadora es aquella que ayuda a comprender y actuar críticamente en la sociedad en la que vivimos, para superar la desigualdad y la dominación.

Cultura transformadora es la que conecta la reflexión con la acción, es el pozo que queda después de cada experiencia transformadora y que a la vez aumenta el bagaje para las siguientes.

Cultura transformadora es, podemos decir, la que conecta la utopía con las realidades concretas que necesitan superarse. @

*Los derechos humanos de las mujeres son
Derechos Humanos.*

Tiatar de convencer a otra persona es indecoroso, es atentar contra su libertad de pensar o de creer o de hacer lo que le dé la gana. Yo quiero sólo enseñar, dar a conocer, mostrar, no demostrar.

Que cada uno llegue a la verdad por sus propios pasos y que nadie le llame equivocado o limitado.

Jaime Sabines

Cartas del lector

Estimados lectores de **entremaestr@s**:

Los maestros somos ante todo ciudadanos que tenemos la misión de mejorar nuestra sociedad por medio de la enseñanza y el ejemplo. Estamos encargados de formar mexicanos íntegros capaces de enfrentar el sofisticado mundo que se presenta hoy en día.

La revista **entremaestr@s** me ha permitido reflexionar sobre mi práctica docente, recorrer otros caminos pedagógicos a través de experiencias de colegas y extraer de ellas verdaderas enseñanzas, así como intentar mejorar mi función como facilitadora del aprendizaje.

Para muestra un botón. Uno de los artículos que atrapó más mi atención fue *Las posibilidades de vincular las matemáticas y la vida cotidiana*, de Diana Violeta Solares Pineda, en el que acertadamente la autora invita a los maestros a que enseñen a sus alumnos a aplicar las matemáticas a la realidad y al contexto de cada uno, en la vida cotidiana, a vivenciarlas para entenderlas; es necesario presentarle al niño desde temprana edad experiencias en las que ponga en práctica sus habilidades matemáticas y de resolución de problemas.

No hay mejor forma de participar en la revista **entremaestr@s** que leyéndola y aportando experiencias que nos permitan unificarnos en el propósito de mejorar la calidad educativa en nuestro país. Para los escritores de la revista, mi más profunda admiración por compartir sus conocimientos; a la editorial, agradezco que nos compartan este espacio formativo, pues no se imaginan siquiera el provecho que he podido sacar de sus artículos, en los cuales me apoyo para la realización de cursos y talleres.

Maestro-investigador, te invito a formar parte de esta revista que, estoy segura, será un excelente medio de comunicación entre profesores, y cuyo fin es el de retroalimentar y compartir entre nosotros, los maestros, la importancia de renovar y mejorar nuestro trabajo docente. @

Elsa Adriana Torres Albarrán

La Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje • La Universidad Pedagógica Nacional, a través del Área Académica Diversidad e Interculturalidad, El Cuerpo Académico Didáctica de la Lengua, El Proyecto de Intervención: La Lengua Escrita, La Alfabetización y el Fomento de la Lectura en Educación Básica (PILEC) • La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca • La Redlee de Maestras y Maestros de Oaxaca, México • La Redlee de Motozintla, Coahuila • La Red Metropolitana de Lenguaje (Distrito Federal y Estado de México)



Convocan al

**VII Seminario Taller Latinoamericano para la Transformación
de la Formación Docente en Lenguaje
X Encuentro Nacional de Maestros por el Fomento de la Lectura
y Producción de Textos en la Educación Básica**



Lugar: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Xoxocotlán, Oaxaca, México.

Fecha: 4, 5 y 6 de noviembre de 2009.

PROPÓSITOS:

- Intercambiar experiencias docentes de innovación e investigación en el campo de la enseñanza de la lengua escrita, en los distintos niveles de formación, a fin de contribuir a la construcción de saberes pedagógicos.
- Socializar el conocimiento y fortalecer los saberes y prácticas pedagógicas derivadas de los proyectos y/o experiencias pedagógicas de las redes de profesores y formadores de docentes.
- Dialogar y avanzar sobre los principios orientadores de las redes participantes de América Latina para la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y de la formación docente en lenguaje.
- Definir un plan de acción conjunto entre los países participantes que contemple la incorporación de otros países de la región a la Red; la difusión y publicación de las experiencias relacionadas con la enseñanza y la formación de profesores en el campo de la lengua escrita.

PARTICIPANTES:

Los protagonistas serán los profesores y formadores de docentes integrantes de las distintas redes, así como los especialistas y/o investigadores vinculados al campo de lenguaje cuyos trabajos contribuyan a los procesos de transformación.

**MODALIDADES PARA LA PRESENTACIÓN
DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
Y/O PROYECTOS:**

Documentos escritos que recogen la sistematización de las experiencias de aula, escuela, formación de docentes (inicial, continua o permanente). Se puede elegir alguna de las siguientes opciones:

- Ponencias.
- Narración-reflexión escrita (relatos) sobre experiencias individuales o colectivas.

Los documentos escritos se pueden acompañar para su exposición de otros medios, por ejemplo: videos, secuencia de fotografías, murales, carteles y/o diapositivas.

**RECEPCIÓN Y ENVÍO DE TRABAJOS
Y PROPUESTAS DE TALLERES:**

Fecha límite de recepción de trabajos para el intercambio y para que puedan ser incluidas en las memorias: **31 de julio de 2009.** **Fecha límite para recepción de propuestas de talleres** a impartir: **31 de julio de 2009.** Los trabajos y propuestas de talleres se podrán enviar a las siguientes direcciones electrónicas:

Roberto Pulido Ochoa:
rpulido@gmail.com/rpulido@upn.mx
Carmen Ruiz Nakasone:
cruiz@upn.mx/cruiznakasone@gmail.com

INSCRIPCIÓN:

Público en general: 500 pesos mexicanos (50 dólares).
Maestros: 450 pesos mexicanos (45 dólares).
Estudiantes en formación inicial: 300 pesos mexicanos (30 dólares).

GRUPO COORDINADOR DEL ENCUENTRO

Por la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje:

- Gloria Inostroza de Cely, Coordinadora Regional Sur, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile
gloriain@uct.cl
- Gloria Rincón, Coordinadora Internacional, Cali, Colombia.
- Roberto I. Pulido Ochoa, Coordinador de México.
rrpulido@gmail.com

REVISTA ARBITRADA POR SISTEMA DOBLE CIEGO
E INDIZADA NACIONAL E INTERNACIONALMENTE

NORMAS DE ARBITRAJE

- Los artículos para la publicación de la revista **entre maestr@s**, serán sometidos al dictamen de un cuerpo de árbitros.
- El Consejo Editor efectuará una preselección de los artículos recibidos, tomando como base los siguientes criterios: vinculación con el eje temático del número de la revista considerada, relevancia del tema, planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central, respaldo teórico o de investigación, ajuste a las normas para autores.
- Si el Consejo Editor lo considera pertinente hará uso del “juicio de experto”, a fin de estimar el aporte al tema y la novedad del mismo con miras al arbitraje correspondiente.
- Después de la preselección, someterá los trabajos enviados para su publicación a la revisión crítica de tres árbitros, para lo cual se utilizará el sistema doble ciego.
- El dictamen del arbitraje se basará en la calidad del contenido, su impecable expresión escrita, lo novedoso del aporte al tema tratado, el cumplimiento de las normas para los autores y la presentación del material.
- Los árbitros considerarán para su evaluación: claridad en el planteamiento de la tesis y objetivo central, ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente, relevancia del tema, contribución al área de estudio, fundamentación de los supuestos, nivel de elaboración teórica y/o metodológica, apoyo empírico, bibliográfico y/o de fuentes primarias, consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados, adecuación del título al contenido del trabajo, capacidad de síntesis manifiesta en el resumen, aplicabilidad, bibliografía actualizada, entre otros.
- Los árbitros deben contar con las calificaciones adecuadas en el área temática en cuestión y formar parte del banco de árbitros de la revista según sus respectivas especialidades, el cual ha sido levantado en distintas universidades del país y del exterior.
- El informe del arbitraje concluirá con recomendaciones pertinentes a la publicación o no publicación del artículo en cuestión, para ello se valdrá de las siguientes categorías:
 - I) **ACEPTADO**, cuando según el criterio del árbitro, el contenido, estilo, redacción, citas, referencias, evidencian relevancia del trabajo y un adecuado manejo por parte del autor, como corresponde a los criterios de excelencia editorial de la revista **entre maestr@s**.
 - II) **DEVUELTO PARA REVISIÓN**, cuando a pesar de abordar un tema de actualidad e interés para la revista y evidenciar adecuado manejo de contenidos por parte del autor(es), se encuentren en el texto deficiencias superables en la redacción y estilo.
 - III) **RECHAZADO**, cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista **entre maestr@s** o evidencie serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción y/o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.
- En el caso del Consejo Editor, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
- Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.



Suscríbete a **ENTRE MAESTROS**

Revista para maestros de educación básica

Números publicados: **1 al 27**

(Llene este formato y envíelo por fax o correo electrónico. Anexe copia de la ficha de depósito)

Nombre _____ RFC _____
Institución _____ Departamento _____
Domicilio de entrega _____ Número exterior _____ Número interior _____
Colonia o barrio _____ Delegación o Municipio _____
Ciudad y Estado _____ CP _____ 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, CP 14200, México, DF.
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 • entremaestros@upn.mx

Suscríbete a **ENTRE MAESTROS**

Revista para maestros de educación básica

Números publicados: **1 al 27**

(Llene este formato y envíelo por fax o correo electrónico. Anexe copia de la ficha de depósito)

Nombre _____ RFC _____
Institución _____ Departamento _____
Domicilio de entrega _____ Número exterior _____ Número interior _____
Colonia o barrio _____ Delegación 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, CP 14200, México, DF.
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 • entremaestros@upn.mx

Suscríbete a **ENTRE MAESTROS**

Revista para maestros de educación básica

Números publicados: **1 al 27**

(Llene este formato y envíelo por fax o correo electrónico. Anexe copia de la ficha de depósito)

Nombre _____ RFC _____
Institución _____ Departamento _____
Domicilio de entrega _____ Número exterior _____ Número interior _____
Colonia o barrio _____ Delegación 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, CP 14200, México, DF.
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 • entremaestros@upn.mx

Proyectos de Aula

Una forma de propiciar la participación colectiva de los niños en la construcción de saberes y desarrollo de competencias

***Sandra Lewis Gayol**

sandralewisg@hotmail.com

****Angélica Jiménez Robles**

angelicajimenezrobles@yahoo.com.mx

Para practicar

Desde hace aproximadamente 10 años, he desarrollado y diseñado junto con los niños de preescolar Proyectos de Aula en el Colegio Eton.

Recientemente en la materia El Eje Metodológico de la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095, revisamos en grupo varios textos sobre "el trabajo por proyectos en el aula", lecturas que me permitieron replantear algunos aspectos que yo no tenía claros en relación con este tema y la relevancia que tiene en la vida de los niños.

Este trabajo se fundamenta en la *pedagogía por proyectos*, vista como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias, al considerar aprendizajes comportamentales y conceptuales que dependen de las interrelaciones entre los sujetos, quienes trabajan en un contexto de aprendizaje colaborativo y cooperativo. De acuerdo con Josette Jolibert, la pedagogía por proyectos desarrolla personalidades con autoestima, iniciativa, tolerancia, responsabilidad y solidaridad. Aquí el alumno vive un cambio en su estatuto en la escuela, familia y comunidad, ya que atraviesa por un nuevo estado en las interrelaciones con los adultos y niños. Los adultos tienen un cambio en las representaciones y expectativas que involucran a los niños. Esto implica ver a los niños como "sujetos de su propia transformación" en lugar de considerarlos como "objetos de enseñanza".

El proyecto que más adelante compartiré, se desarrolló en un periodo de 10 semanas de trabajo diario, en tres momentos o fases.

*Maestra de Educación Preescolar en el Distrito Federal. Estudiante de la Licenciatura en Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095.

**Maestra de la materia El Eje Metodológico en la UPN Unidad 095.



FASE I

Aquí se indaga acerca de los intereses de los niños hasta acordar el tema a trabajar. Se habla de las expectativas que genera el trabajo y del compromiso hacia las tareas que se adquirirán; se elabora una lista de preguntas de investigación relacionadas con la materia. Los niños dialogan sobre el tema acordado: "Algunos lugares importantes en México", y llegan a consensos. Posteriormente se les ubica en el contexto de la Ciudad de México.

En esta primera fase se desarrollan actividades como: historias personales, telaraña, dibujos de memoria, predicciones e hipótesis, gráficas, día de compartir (que consiste en llevar libros y objetos relacionados con el proyecto). Lo importante es que el alumno moviliza su mente y su energía para alcanzar, con sus compañeros, los objetivos que se ha fijado.

FASE 2

Esta fase tiene diversos momentos que no necesariamente son lineales, sino que se dan quizá a un mismo tiempo:

Trabajo de campo

Se hacen los arreglos –que bien pudieron haber empezado en la fase I– para realizar visitas de campo a algunos de los lugares seleccionados. Elaboran dibujos de lo que observaron, notas de campo, toma de fotografías, de medidas, relieves, muestras, grabación de sonidos y conversaciones, mapas y direcciones. Se recolecta mucha información acerca del tema.



El salón de clases

- Charlas con expertos.* Se invita a expertos al salón para que compartan sus experiencias con los niños y éstos puedan preguntarles todas sus inquietudes relacionadas con los lugares visitados y con el tema en general. Los expertos son personas que saben de dicho tema o que han desarrollado algunos trabajos relacionados con los lugares que se visitaron, así pueden ser vecinos, padres de familia, pintores, escultores, fotógrafos, cronistas, etcétera.
- Investigación documental.* El maestro ayuda a sus alumnos proporcionándoles libros y demás materiales para llevar a cabo la investigación documental. Se nutren de información sobre el tema.
- Comunicar a través de creaciones artísticas y producciones de textos.* Se realizan diferentes



representaciones artísticas utilizando técnicas y materiales diversos. Se crean las oportunidades para llevar a cabo situaciones diversas de lengua, hablar, leer y escribir; todo ello de acuerdo con las posibilidades del niño. Como son niños pequeños, hay algunos que escriben por medio de dibujos, unos ya conocen letras y otros llegan a escribir palabras. Pero no hay prisa porque escriban o lean, cada quien lo hará a su tiempo; la tarea consiste en que estén en contacto con situaciones de lenguaje constantemente.

Aquí se parte de múltiples actividades de comunicación y de interacción, ya que el alumno es concebido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en las que se ve involucrado en su vida escolar y extraescolar. El alumno reconstruye los saberes en colaboración con los otros, son muy valorados los procesos de interacción que se dan entre alumnos (Vygotsky, 1998).

Algunas de las actividades que se sugieren realizar en esta fase del proyecto son: diagrama de Venn, línea del tiempo, dibujos de memoria; charlar con expertos; trabajar con notas de campo (terminar, rellenar, agregar); esculturas en tercera dimensión (3D), en barro o plastilina; juegos de roles (representar situaciones); maquetas, miniaturas, murales; actividades de matemáticas variadas; cantar; bailar; recitar, escribir, leer; decir trabalenguas, retahílas; hacer memoramas, libros, folletos, periódicos, trípticos; actividades psicomotoras, teatro (de diversas formas); etiquetar trabajos, etcétera.

FASE 3

Cada proyecto debe ser una historia que se cuenta, la cual tiene un principio y un fin. En esta fase preparamos la demostración final del proyecto, aquí invitamos a los padres de familia, a niños de otros grupos, a maestros de la escuela. Mostramos las evidencias de nuestro trabajo: fotografías, maquetas, dibujos, grabaciones, películas, audios, representaciones artísticas, escritos. Principalmente los niños son los encargados de compartir en qué consistió el proyecto.

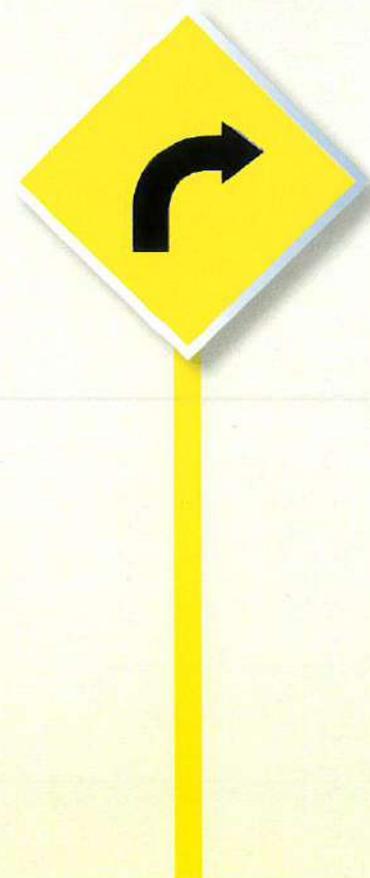
ASÍ DESARROLLAMOS EL PROYECTO

“Algunos lugares importantes de la Ciudad de México”

Fase I. Todo tiene un comienzo...

El primer día de clases, al retornar de vacaciones, los niños están deseosos de platicar, de contar lo que vivieron, lo que hicieron, ya sea que hayan jugado en la calle, hayan ido al cerro o a Chapultepec, todo quieren compartirlo. Empezamos este proyecto con una pregunta: ¿qué hicieron en vacaciones? Inmediatamente las explosiones de anécdotas de los 10 niños y 10 niñas que están en mi grupo de segundo de preescolar, todos ellos entre 5 y 6 años de edad, se comenzaron a escuchar:

- Yo fui a ver a mi abuelita, está bien lejos, vive en Veracruz.
- A ver qué tan lejos —interrumpí—.
- Pues mucho, maestra, estuvimos en el coche como muchas horas.
- ¿Crees que lo podríamos encontrar en el mapa?



Los niños dibujaron un diagrama de Venn para señalar las semejanzas y diferencias entre el turibús y el camión escolar.

Representaron los diferentes sitios que visitaron mediante diversas técnicas: papel picado, maquetas y esculturas, entre otras.

Uno de los alumnos platicó que sus papás lo llevaron a Bellas Artes, por lo que todos los niños quisieron ir también. En ese lugar lo que más les llamó la atención fueron los murales, así que los dibujaron.

Aquí se muestran algunos de sus dibujos a partir de las obras originales.

Conocieron el Sanborns de los azulejos y los impresionaron los mosaicos de talavera. En el salón midieron un mosaico y descubrieron que su tamaño era de 10 centímetros; pensaron que sería bonito tener una pared de azulejos, por eso empezaron a dibujarlos hasta completar un muro.

Hicimos representaciones de los sitios que visitamos.

Como les impresionó tanto El Caballito, invitamos a Sebastián, el creador de la escultura, a platicar con los niños.

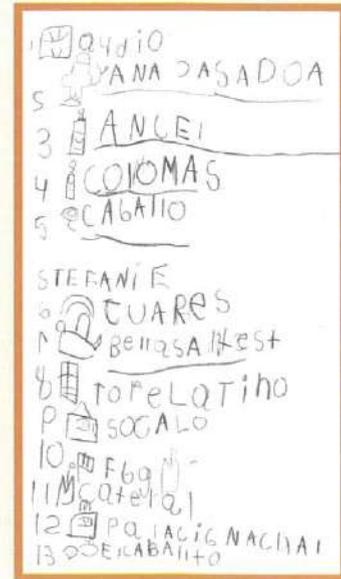
Se retomaron las preguntas de investigación y con ello terminamos la fase 2 del proyecto.



Fase 3

Para concluir el proyecto en su tercera y última fase, los niños compartieron su trabajo con sus demás maestros y compañeros, invitaron a sus familiares a ver todo lo que habían hecho y aprendido. Se montó una exposición en el patio con todos los trabajos y cada niño, convertido en todo un experto, explicó cómo realizamos el proyecto y lo que aprendió en él. Se apoyaron en los objetos que elaboraron. Hicieron sus propias invitaciones, folletos, libros y mapas. Lograron compartir en unas horas sus logros y sus recientes conocimientos. Este nuevo interés por la bella Ciudad de México permitió a las familias idear recorridos con sus hijos para que disfruten muchos fines de semana.

Para finalizar, quisiera compartir una breve reflexión sobre los Proyectos de Aula. Éstos permiten que los niños participen, propongan, investiguen y decidan. Se hacen responsables de su propio aprendizaje. Trabajan individual y colectivamente. Se expresan, hablan, leen y escriben. Desarrollan su creatividad, su capacidad de diálogo y construyen

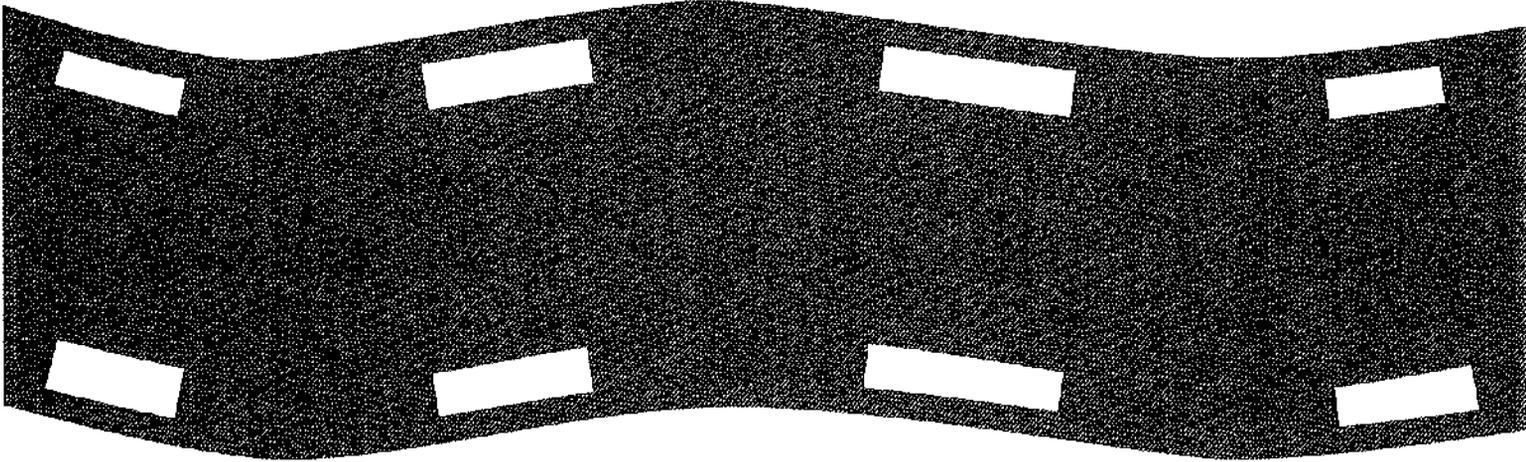


acuerdos al mismo tiempo que desarrollan habilidades lingüísticas y cognitivas. Me parece que es fundamental implementar estos proyectos en las aulas, así que invito a todos los maestros que no se han aventurado a trabajarlos a que lo hagan, los niños se los agradecerán eternamente.



Bibliografía

- Barkley, F. (2007). Elizabeth. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Camps, Anna (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Graó.
- _____, Vila i Santasusana, M. (2003). *Proyectos para aprender lengua* (pp. 47-49). En: Camps, Ana. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. España: Grao.
- Goodman, K. y Vygotsky, S. (1990). Desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language). En: L. C. Moll (comp.). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en la educación*. AIQUE: Méndez de Andés.
- Jolibert, Josette (2008). *La pedagogía por proyectos como trampolín de aprendizajes*. Documento inédito.
- _____. (2003). *Vida y actividades en nuestras aulas, en interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula* (pp. 21-57). Comunicaciones Noreste LTDA, Providencia, Chile.
- _____. (1992). Los diferentes tipos de proyectos. En: *Formar niños lectores de textos*. Chile: Hachette. Didáctica.
- Lacueva, Aurora (2004). Recursos para proyectos: Ideas para proyectos de investigación en la escuela. *Novedades Educativas* (162). Buenos Aires.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lodi, Mario (2005). *El país errado*. Barcelona: Laia.
- Smith, Frank (1994). El club de los que leen y escriben. En: *De cómo la educación apostó al caballo equivocado* (pp. 11-29). Buenos Aires: Aique.
- Vigostky Lev, S. (2008). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.



Aprendiendo a través del cine

Rojo como el cielo: descubriendo un mundo de sonidos y texturas

Una cinta que no se debe perder ningún educador y que ya podemos encontrar en DVD es *Rojo como el cielo* (*Rosso come il cielo*. Cristiano Bortone. Italia, 2006). Esta película narra la historia de Mirco, un muchacho inquieto que sufre un accidente con un rifle y pierde la vista. A partir de ese momento su mundo cambia drásticamente, pues tendrá que adaptarse a las nuevas condiciones de vida que supone la carencia del que, tal vez, es el sentido más apreciado en una sociedad llena de pantallas y aparatos tecnológicos visuales.

La reflexión educativa que nos arroja este filme tiene que ver con la sobrevaloración que le hemos dado al sentido de la vista en nuestra cultura. Al parecer, el hombre moderno preferiría perder cualquier otro sentido antes que la visión. Raffaele Simone, en un sugestivo libro titulado *La tercera fase*, señala que en la historia humana han ido cambiando las formas de saber y que, después de la invención de la escritura y de la imprenta, el género humano construyó formas de almacenar el saber que cristalizaron en el libro. Sin embargo, con la llegada de la televisión y la computadora personal entramos a una nueva fase de transmisión de conocimientos en la que lo visual se ha vuelto eje fundamental de la cultura en el siglo XX. ¿Nos hemos preguntado alguna vez si nuestros sistemas educativos han sido consecuentes con esa *visión*? ¿Enseñamos visualmente? ¿Las nuevas generaciones aprenden de forma visual?

La ceguera de Mirco impulsará el descubrimiento de un mundo colmado de sonidos y texturas. En una nueva escuela y con nuevos amigos, el protagonista de esta historia descubrirá un mundo que se puede expresar intensamente a través del oído y el tacto. Poner en escena la tradicional obra de teatro de la escuela descartando el sentido de la vista, será uno de los retos más importantes que enfrentarán el grupo escolar y el comprometido profesor de Mirco.

Fascinante y entretenida, la cinta *Rojo como el cielo* nos lleva por senderos de meditación que nos interrogan sobre la educación de los sentidos: ¿cómo enseñamos a ver, oír, tocar, oler y saborear?, ¿cómo y qué aprendemos de los sentidos?, ¿cada sentido supone un enfoque especial del mundo?

Rojo como el cielo estimulará muchas más preguntas y, curiosamente, seducirá primero nuestros sentidos audiovisuales.

Armando Meixueiro Hernández