

revista para maestr@s de educación básica

5/6

ENTRE MAESTR@S



**Pichones, pistolas, bebés
y otras historias en mi salón
de clase**

Isabel Minerva Ortiz Mendoza

**Los valores femeninos:
su origen y actualidad**

María Isabel Marcotegui Angulo

Por una nueva escuela pública

Rodolfo Ramírez Raymundo

**Comprensión lectora
con niños y niñas indígenas
desde el enfoque
intercultural bilingüe**

Emiliano Hernández López

SECCIONES

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

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

DESDE EL AULA

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

DESDE LOS MESABANCOS

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

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

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

ENCUENTARIO

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

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

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

PARA LA BIBLIOTECA

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

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los 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

Marcela Santillán Nieto

Rectora

Tenoch E. Cedillo Ávalos

Secretario Académico

Arturo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Elsa Mendiola Sanz

Directora de Docencia

Aurora Elizondo Huerta

Directora de Investigación

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Anastasia Rodríguez Castro

Subdirectora de Fomento Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Director

Roberto I. Pulido Ochoa

Asistente de dirección

Carmen Ruiz Nakasone

Consejo Editorial

Rigoberto González Nicolás

Eloísa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Daniel Goldin

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Guadalupe Sáenz (Nuevo Laredo, Tamaulipas)

Hilario Vélez Merino (Mérida, Yucatán)

Rafael Porlán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

Raquel Silva Zamponi (Argentina)

Martha Tlaseca Ponce

Ernesto Gómez (España)

Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores

Colectivos de maestras y maestros

de la Red Nacional Tebes (Transformación de la Educación
Básica desde la Escuela)

Red de maestras y maestros animadores de la
lectura y escritura en Iztapalapa, Distrito Federal

Irma Fuentes Mata (Zacatecas)

Angélica Jiménez Robles

Jesús R. Anaya Rosique

Eva Janovitz

Santos Cortés Castro

María de los Ángeles Huerta Alvarado

Elizabeth Rojas Sampeiro

María del Rocío Vargas Ortega

Juan Manuel Rendón E.

Macario Molina Ramírez

Coordinadores de la edición

Alma E. Cázares Ruiz

Saúl F. Cárdenas Pérez

Diseño gráfico y formación

Margarita Morales Sánchez

María Eugenia Hernández Arriola

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

Reserva de derecho al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título núm. 11483. Certificado de Licitud de Contenido núm. 8065. ISSN 1405-8774. Editor responsable: Javier Olmedo Badía. Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e impresión: Esta publicación se imprimió en Quality Editores, S.A. de C. V. Playa Revolcadero, núm. 202-D Col. Reforma Iztaccíhuatl C.P. 08810, México, D.F. El tiraje consta de 3000 ejemplares

DESDE EL AULA

Pichones, pistolas, bebés y otras historias en mi salón de clase

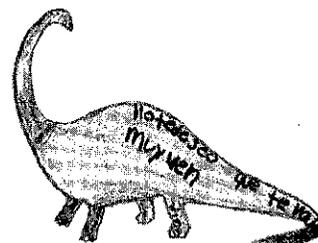
9

Isabel Minerva Ortiz Mendoza

Toda el aula una cama

16

Eusebio Andrés Cortés Reyes



"Buscando las huellitas de pie pequeño" (dinosaurios)

21

María de Lourdes Reyes Hernández

Comprensión lectora con niños y niñas indígenas desde el enfoque intercultural bilingüe

33

Emiliano Hernández López



Los maestros y el saber pedagógico

36

Bulmaro Vásquez Romero

Leer y escribir con diferentes propósitos

44

Yolanda de la Garza López de Lara, Ma. de los Ángeles Huerta Alvarado

Por una nueva escuela pública

50

Rodolfo Ramírez Raymundo

Escuela para padres

58

Elizabeth Rojas Samperio

Nuevos espacios de formación de lectura y escritura: una experiencia en la zona escolar de Totolapa, Oaxaca

62

Roberto Pulido Ochoa, Carmen Ruiz Nakasone, Eloísa Gutiérrez Santiago, Santos Cortés Castro, Rigoberto González Nicolás



DESDE LOS MESABANCOS

Carta a mi tía

67

Carla Hernández Ortiz (12 años)

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Un enfoque de actualización ante los retos
de la integración educativa

70

Iván Escalante Herrera

Los valores femeninos: su origen y actualidad

78

María Isabel Marcotegui Angulo

Cohesión y coherencia en descripciones escolares escritas

84

Dalia Ruiz Ávila

ENCUENTARIO

El recreo en un jardín de niños

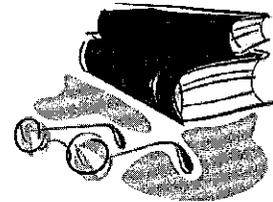
93

Armando de Jesús Kantún Reyes

Espejos rotos (ensayo sobre la novela
El ciudadano pequeño, de Ho Chul Lee)

95

Jorge Máximo González Núñez



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN



El proceso de escribir y leer en niños preescolares

99

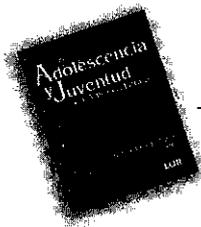
Mirna Sojo

PARA LA BIBLIOTECA

Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos

105

María Teresa Yurén



Adolescencia y juventud en América Latina

109

Armando Kantún Reyes

REDES

La Red de maestras y maestros Totoax: una experiencia de trabajo colectivo en torno al fomento de la lectura y la escritura en el primer ciclo de educación primaria

111

Eloísa Gutiérrez Santiago, Santos Cortés Castro, Carmen Ruiz Nakasone, Rigoberto González Nicolás, Roberto Pulido Ochoa

CARTAS DEL LECTOR

122

DIRECTORIO DE LA RED DE MAESTR@S



PARA PRACTICAR

La noticia y yo

Blanca L. Santos Cisneros

EDITORIAL

Los que colaboramos en esta revista estamos convencidos de que los maestros requieren de materiales educativos de calidad, pertinentes y con oportunidad para enfrentar las tareas educativas cotidianas. En este sentido, ofrecemos nuestras disculpas por la falta de continuidad de esta publicación; pero, sin dejar de lado nuestra responsabilidad, ha estado fuera de nuestra voluntad su publicación periódica. Lo cierto es que ahora existe un compromiso de todas las partes involucradas en ponernos al corriente de los números en que estamos rezagados, de ahí la decisión de publicar números dobles.

Este primer número doble (5 y 6) de la revista contiene artículos que seguramente serán de interés.

Por ejemplo, el artículo de Bulmaro Vázquez, *Los maestros y el saber pedagógico*, aborda un tema central para la discusión de la formación de los docentes. Reivindica a la formación profesional como un proceso de *subjetivación*, puesto que los mismos maestros van definiendo sus modos de ser, sus propios estilos pedagógicos, en constante confrontación con situaciones concretas en el aula, la escuela y la sociedad; *estilos o modos de ser maestros* que se ven y se saben en una espiral de cambios posibles, porque van unidos al reconocimiento de sí mismos en su relación con el mundo.

Otro artículo importante es el del maestro Iván Escalante, quien analiza las nuevas exigencias en el proceso educativo, en la llamada integración educativa al aula regular de los niños con necesidades educativas especiales. Plantea que este proceso de integración se puede considerar como una manifestación de los profundos cambios que se están generando no sólo en el ámbito de la educación especial, sino en todo el sistema educativo.

La maestra Minerva Ortiz, de la comunidad rural de San Pedro Totolapa, Oaxaca, y con 34 años de servicio como maestra de primaria, describe las dificultades y aciertos para que los alumnos lean y escriban por gusto, tomando en cuenta las dificultades del contexto, ya que su trabajo lo desarrolla en una comunidad rural de Oaxaca, donde muchos padres emigran hacia los Estados Unidos de Norte América para trabajar, dejando a los niños a cargo de familiares.

En la sección de experiencias de las redes de maestros se incluye la Red de maestras y maestros Totoax. Esta es una experiencia de cuatro años de trabajo colectivo de maestras y maestros en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura con niños de primer ciclo escolar, también de una zona rural de Oaxaca. Lo interesante del artículo es la novedosa

propuesta de organización, y en el proceso de formación docente desarrollado en estos cuatro años de trabajo de la red.

En la sección internacional de la revista incluimos el artículo de la maestra Mirna Sojo, de Venezuela, donde nos narra su experiencia en la búsqueda de nuevos caminos para la enseñanza de la lectura y escritura con niños de preescolar. En éste plantea la importancia de transitar de un trabajo individual y aislado a un trabajo colectivo.

Esperamos que los artículos y demás colaboraciones en este número doble puedan servirles para mejorar su trabajo educativo.

Finalmente, queremos señalar nuestro rechazo a la guerra emprendida contra el pueblo de Irak por parte de los Estados Unidos de Norte América y sus aliados. Una guerra en donde se habla de petróleo, territorio, ideología, etcétera, pero poco se habla de muertes de niños, mujeres, hombres y ancianos. En este espacio dejamos constancia de que la mayoría de los pueblos del mundo hemos dicho no a la guerra, sí a la paz. @

Roberto Pulido Ochoa

Pichones, pistolas, bebés y otras historias en mi salón de clase

Isabel Minerva Ortiz Mendoza

Está amaneciendo en San Pedro Totolapa. Las primeras personas en levantarse son las señoras que se dirigen al molino de Tío Len. No es el único, pero sí el que tiene mayor demanda, por su trabajo eficaz y su higiene. Es una actividad que realizan todos los días de todo el año, de toda su vida, porque hay que hacer las tortillas, primero para el “taco” del marido que se dirige a su trabajo, luego las de ella y de sus hijos, después las del “entrego” a las fondas de la carretera internacional que cruza esta población de 4 000 habitantes.

También a esta hora de la mañana los camiones empiezan a realizar sus múltiples recorridos hacia el río. Este río que nos surte de agua, que riega las parcelas por medio de zanjas, que sirve de abrevadero, este río Totolapa, de vez en vez, se vuelve un lugar de distracción para los habitantes y personas que nos visitan, es fuente de trabajo para las personas que almacenan grava o arena para los pueblos cercanos, es también asiento de una empresa particular que ocupa la fuerza de trabajo de hombres que se ocupan unos por la mañana, otros por la tarde, otros por la noche.

Escuchamos igualmente el claxon del camión que viene de Zoquitlán anunciándonos su llegada, si es que tenemos “planeado” ir a San Dionisio, a la Parroquia o a curarnos de espanto; a Matatlán, al registro civil o a negocios relacionados con el mezcal; a Mitla, a consultar el médico Barahona, famoso por estos lugares; a Tlacolula, al banco a cambiar dólares, o al Hospital de Coplamar, lugar a donde fuimos remitidos por nuestra clínica rural para recibir atención del especialista.

Este despertar está acompañado por el canto de los gallos y los trinos de los pájaros que habitan en este clima cálido: tortolitas, mitleños, pachecos, calandrias moras o amarillas, pájaros carpinteros, güilas (sin faltar los zanates que se encuentran en todas partes); algunos cantos son agudos, otros graves, amenazantes, rasposos. Se escuchan cercanos o distantes, insistentes unos, potentes o tenues otros. Revolotean libres, cada vez más atrevi-

dos, inquietos, veloces, tranquilos, solos, en parejas o en parvadas (a diferencia de los periquitos australianos que no se encuentran en su hábitat natural y miran los árboles de tamarindos desde sus jaulas), pero todos luciendo su plumaje multicolor, sin importar su tamaño.

Estas aves anidan de manera diferente entre platanos esmeralda, cocoteros hermosos, pequeños limoneros, almendros majestuosos, guayas, guajales, mangos, naranjos, ciruelares, papayales enanos, amameyados de exportación, zapotales, toronjos, pitahayas, tamarindales y los shuegos que producen las "jiotillas" o "tunas", representativas de este lugar. Sus trinos se detienen en las huertas casi decadentes por el uso sin control de los fertilizantes químicos, que estos campesinos confiados han utilizado en la siembra de tomate, sandía, melón y limón.

Solo es historia cuando venían los camiones tortons poblanos de 14 y 16 toneladas a comprar las cosechas debido a su alta calidad para los mercados del DF. Los habitantes añoran viejos tiempos cuando nos platican que en el corredor del antiguo Palacio Municipal se reunían toneladas de estos productos que cosechaban en los terrenos comunales, la "pachanga" era la sandía de tercera, solo la comían los burros.

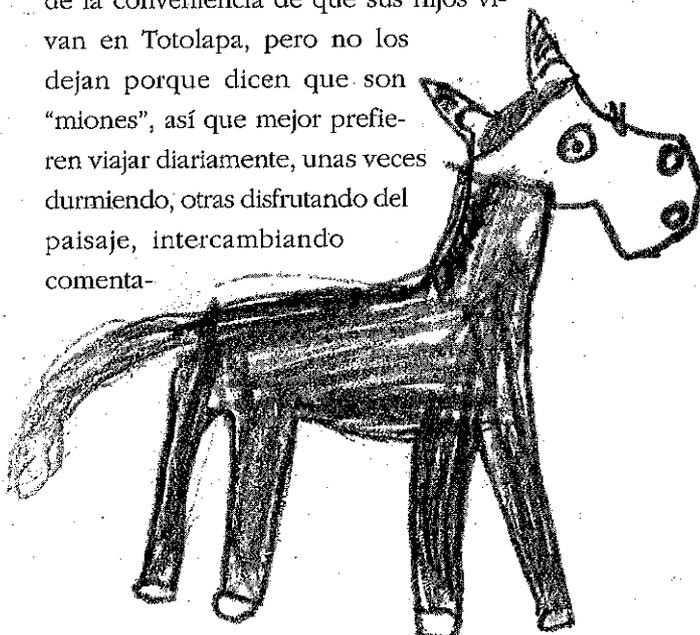
Los campesinos que tenían su parcela lejos del poblado, cosechaban y trasladaban sus sandías en barcinas, obsequiándolas orgullosos a personas importantes como el sacerdote, supervisor o maestros y maestras.

Un poco después, las calles son recorridas en bicicletas por albañiles que se dirigen presurosos a la obra inconclusa, otros al campo en camioneta, en autobús o en bestias, otros caminando al palenque, otros a la gasolinera, otros a la casa de Gerardo, la única tienda de materiales para construcción, otros a fabricar block, algunos se encaminan al cerro a recolectar copal, otros llevan al campo a pastorear su ganado. Los panaderos a madrugar para entregar las rosquitas, los caprichos, las regañadas, hojal-

dras; amarillo, el ruido del horno se confunde con el tintinear de las botellas del carro refresquero de don Plácido. Las mujeres jóvenes transitan un poco más tarde a trabajar en la oficina telefónica, en el turno matutino de los restaurantes, como bibliotecarias, secretarias municipales en la caja popular o como enfermeras de la clínica rural.

Y los niños y jóvenes vienen desde distintos barrios, colonias o ranchos a la escuela; para unos es muy cómodo el trayecto, pues van a paso lento, sin prisas, jugando con las piedras del camino, para otros hay que sortear múltiples peligros, como atravesar la carretera internacional, y en tiempos de lluvia, vadear el río crecido haciendo equipo tomándose fuertemente de las manos, "engancharse" con la mochila muy pesada, en alto, para no mojar sus libros; por si fuera poco, hay que caminar al medio día cuando quema el sol del verano o levantarse muy temprano, como lo hace Laura, la niña que viene del Rancho el Limón, distante a 6 km, 1 hora de camino, o como los niños que vienen del rancho Horno de Cal o de la Catarinas que desde muy pequeños aprenden a cuidarse y cuidar a sus hermanitos, que recorren aproximadamente 30 km en autobús.

Se ha insistido con los padres de estos niños de la conveniencia de que sus hijos vivan en Totolapa, pero no los dejan porque dicen que son "miones", así que mejor prefieren viajar diariamente, unas veces durmiendo, otras disfrutando del paisaje, intercambiando comen-



rios entre las mercancías de los comerciantes. Pero ellos son muy felices, muy unidos durante el recreo. La hermana mayor atiende a todos, representa el papel de una verdadera madre. Pueden asistir a la escuela de San Juan, pero no lo hacen porque los alumnos del jardín, de la secundaria y además de la primaria no quieren que les toque un maestro que atienda dos grupos o más. Por el momento sólo quedan dos y dos de las Catinas: Eva y Efrén.

Conociendo la realidad de mis alumnos, procuro que en mi salón los materiales de lectura se encuentren al alcance de los niños, no les pongo trabas para su uso cotidiano, los espero el tiempo necesario para devolverlos, porque algunos tienen muchas páginas y no pueden leerlos en una sola vez, les permito —es más les aconsejo— que los comenten en parejas por medio de charlas grupales y en familia, porque desde mi experiencia, esta es la base para lograr una buena producción de textos.

Al momento de elegir un tema de investigación, tienen la oportunidad de enlistar varios de ellos: el águila, el trabajo de mi papá, los cerros, las gemelas, etc. Esto es útil para poder detectar cuál nos brinda mayores y mejores oportunidades para escribir acerca de ellos, sobre cuál de ellos tenemos mayor cantidad de conocimientos, facilitándonos derribar de manera contundente las barreras obstaculizadoras en que está envuelta la escritura.

Frente a ellos leo, escribo, elaboro mi listado, elijo, planeo, estructuro, desarrollo por escrito mi tema en el pizarrón con la intención de que ellos también lo hagan después, preguntándoles cómo continuar para que cuando a ellos les suceda algo semejante no se queden callados, que pregunten a sus compañeros, que tomen en cuenta sus opiniones.

Es el momento en que cada niño ya motivado lo suficiente se prepara para realizar su listado con temas recientemente vividos, de preferencia en el ámbito familiar, hacen su propia redacción, dentro del aula que está ambientada para tal fin, pero variando permanentemente para mantener constante el interés de los alumnos.

Esta serie de actividades es nueva tanto para ellos como para mí. La primera vez el listado incluía en su mayoría animales, quizá por el tema que de manera conjunta realizamos, llamándolo animales disecados, y el cual surgió después de leer el cuento *Sputnik y David*. Consultamos la enciclopedia porque necesitábamos saber cómo eran las plumas de algunas aves, su utilidad, sus enemigos, su alimentación, cómo nacen y dónde viven y muchas cosas más que a pesar de convivir con ellos como (patos, gansos, conejos), no se habían detenido a observar.

Leamos a Zaira una niña de 10 años.

Los pichones

Los pichones nacen de un huevo. Tardan para nacer en lo que calienta el huevo la pichona. El pichón se va a buscar comida para que coman los pichoncitos, mientras la pichona se queda cuidando a los pichones hijos, por el gato y el perro que son sus enemigos para que no se los coman. Cuando crecen se parecen a las palomas. Cuando ya pueden volar se van a comer maíz, masa, arroz y gusanos; se bañan en una tina de agua. Hacen su nido en un árbol de la altura de una casa, se enferman de virus y producen cocoyuches y son un lujo cuando va ver un casamiento. Cuando no hay



nada que comer unos señores o señoras los matan y se los comen enchilados. Hay aves domésticas y otros que viven en el campo. Hay unos que parecen palomas que son caceras, palomas bravas, palomas calzadas, cuyo macho abre la cola como pavo, paloma blanca, paloma mensajera, aves domésticas que no se van de la casa de donde viven en la planta alta de un árbol. Cuando hay pichones en una casa y una muchacha se quiere casar no se casa.

El reto de todo esto es que no todos siguen el ritmo de investigación, muchos se fueron quedando en el camino cuando era bastante lo que se tenía que investigar en el diccionario, con poco dominio de uso o por la enciclopedia poco atractiva, yo también quería hacerlo. Al final, de 20 alumnos sólo terminaron seis. Muchos niños están acostumbrados a copiar, a dejar que otros investiguen; este trabajo era diferente en cada niño, además no todos podían utilizar los materiales al mismo tiempo, pero sobre todo era esa falta de interés en la búsqueda; cuando veía la cara aburrida de Eliseo le preguntaba: ¿Por qué no terminas tu trabajo? Me respondía: "Están ocupados todos los libros maestra", lo notaba temeroso de utilizar los materiales.

No obstante del primer intento fallido, se inició el segundo pero ahora noté que eran temas diferentes. Sin duda alguna se debió al tema que modelé "Mi familia", de ahí que el tema seleccionado se vuelve primordial para que la escritura se deslice sin contratiempos.

Alguno de estos temas seleccionados por los alumnos fueron, para sorpresa mía, "Armas y ex-

plosivos", escrito por Adalberto, alumno de 12 años de edad, dice así:

En la tele veo las formas de las armas y explosivos. Leí un libro de armas, allí es donde me empezaron mis ganas de tener un arma en mis manos, entonces Dinora me prestó su pistola de postas.

Digo que venden armas bonitas pero muy adentro de mí dice alguien que son feas (tienen dibujado un diablo que dice son bonitas y un angelito que dice son feas).

Las pistolas que les dicen chaqueteras son complicadas, bueno otras son mas complicadas, como las pistolas de rayos láser.

Quiero saber el precio de un arma, que las armas son de fierro y que son malas las armas y que ha muerto mucha gente por herida de balas y de navaja.

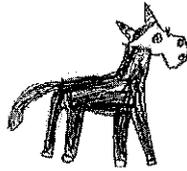
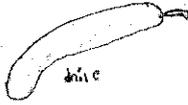
Los traficantes venden a escondidas las armas que ellos roban o compran.

Armas blancas son: el cuchillo, el puñal, espadas y navajas.

Armas de fuego: pistolas, metralletas, basucas, granadas.

Los humanos usan los rayos láser para cuando en la nave en que ellos van entra alguien de otro planeta y entonces los humanos sacan las pistolas de rayos láser y van a matar a los monstruos espaciales.

Y cuando creí que Adalberto no tenía con quien comentar su trabajo me quedé asombrada cuando vi que se dirigían a su lugar y lo colmaban de opiniones. Felipe lo hacía con la cara iluminada como



la de un buen conocedor de la materia, continué asombrándome porque él cuida chivos en el cerro con su abuelito, creí que desconocía totalmente el tema, al preguntarle me respondió que tenía un hermano que era subterráneo y que cuando los visita platica con ellos de armas el mayor tiempo posible. Esto me permite comprender que los niños saben mucho acerca de diferentes temas que necesitamos explorar.

Lo mejor de todo es que ahora sí todos los alumnos terminaron el trabajo, porque tuvieron mayor cuidado al seleccionar su tema. Pero pasamos momentos terribles cuando se revisó la tan temible ortografía, con la ayuda de los que denominamos asesores ortográficos, niños y niñas con muy buena ortografía, escribían en el pizarrón correctamente la palabra o las palabras que sus compañeros dudaban cómo se escribían, después de que individualmente o por parejas no se despejaba la duda. Al principio muchos querían desempeñar esa comisión, pero se fueron descartando poco a poco, hasta que quedaron Pablo, Elí e Idalia; los demás tratan de mejorar su orto-

grafía para llegar algún día a ocupar ese puesto tan importante.

Con cajas de cartón, hilo, aguja, tijeras, resistol, papel lustre, cinta adhesiva y dibujos, las niñas y los niños construyeron sus libros, con sus textos ya corregidos y aumentados. Escribieron los datos: Autor, fecha de impresión, número de ejemplares. Quedamos satisfechos con nuestro trabajo, los mostramos al director, a algunos amigos, a las mamás asistentes a la reunión que se organizó para dárselos a conocer, a leerlos y releerlos y hacer un intercambio para valorarlos en toda su extensión, comprender a sus hijos, conocerlos mejor.

La mamá de Eva llegó tarde a la reunión; al acercármele y darle el trabajo de su hija para que lo leyera, me contestó —no sé leer—, entonces yo le di lectura. Dice así:

Carlitos

A mí me gusta abrazar a un bebé que vive cerca de mi casa, se llama Carlitos; es hijo de una señora que se llama





Estela la iso



Georgina; su hijo apenas tiene 5 meses de edad. Me gusta mucho abrazarlo porque se ríe mucho conmigo, porque lo alzo y lo siento en la cama, pero lo agarro para que no se calga; su mamá lo quiere mucho porque le compra su fruta y su gerber de sabor mango o manzana; todos en esa casa lo quieren, sus abuelos también lo quieren; le compran sus ropitas, sus playeras, calcetines, y "shores" al bebé; es güero y sus pies son planos y gorditos. Voy a su casa diario pero voy más los sábados y domingos, su mamá del bebé trabaja haciendo tortillas a los soldados, y también lavándoles la ropa, chamarras y cobijas.

Carlitos llora cuando su hermanita lo abraza y lo aprieta a veces, la señora me agradece a veces porque quiero a su hijo. El bebé es muy risueño, juega con sus juguetes de plástico que le compra su mamá, le compró un patito, pero su hermanita lo perdió porque lo tiró cuando venían de la iglesia.

Su mamá la regañó y regresó a buscarlo pero ya no lo encontró, y se enojó, y después le compró una sonaja de pollito, y el bebé le chupa el pico porque cree que es su chiche cuando tiene hambre, y su mamá le da chiche para que se duerma y cuando despierte le da otra vez chiche.

El bebé casi no llora cuando su mamá está ocupada, cuando lava ropa o cobijas, y cuando está comiendo, no la deja comer porque le tira la comida; pero ella no se enoja por que él es un bebé y no sabe nada. El bebé se ríe conmigo, cuando se enoja llora y cuando no se ríe yo lo quiero mucho y no

es mi familia, pero me llama la atención abrazarlo y también ir a su casa; cuando llevo algo le doy.

La respuesta de la mamá de Eva, fue evidente. Eva ya no falta a la escuela, como lo venía haciendo desde el primer grado.

Con esta experiencia, ahora los padres de mis alumnos solicitan ver los trabajos de sus hijos, leerlos y comentarlos en sus casas; están contentos porque saben que escribir no es copiar.

Pero lo que más me llamó la atención fue cuando José Antonio, quien tiene problemas para hablar, leyó su trabajo. Lo hizo de una manera muy natural, con seguridad, feliz, por lo que le dije: "No soy doctora, José Antonio, pero estás dado de alta. El viaje a la Ciudad de México y el poder escribirlo para darlo a conocer a sus amigos lo hizo posible; aunque sea por ese momento. Su tema dice así:

Vacaciones en México

Nosotros fuimos a México, porque mi tía Tina nos llamó para que pasáramos Navidad con ella.

Fuimos a donde vive mi tío Adelo a decirle si iba, dijo que sí, nos fuimos de noche.

En un pasajero íbamos seis familiares sentados y contentos, yo me "marle" un poquito. Mi hermano no fue porque estaba trabajando en una fotocopiadora, pero pasó navidad aquí. Llegamos a las ocho del día a Oaxaca, mi tía Pifa le llamó a mi tío Gil por teléfono que íbamos a llegar a México a las 6:00 p.m.



Llegamos a México sin novedad y mi tío Gil nos fue a traer; él contrató una combi para que nos llevara a su casa; su casa es de dos pisos, grande, está pintada, tiene portón, ventanas grandes, vitrina, es muy bonita, baño, muebles, etcétera.

Al otro día nos llevó a Chapultepec. Fuimos a ver los animales como: elefante, jirafas, cebras, leones, hipopótamos, la foca estaba en el agua; había un oso, el canguro, los lobos mexicanos y muchos animales, y había una función de payasos; también fuimos a ver el árbol que adornó la coca cola, está grande, tenía muchos adornos.

Abordamos una combi para que nos llevara a la Villa, cuando llegamos había misa, había mucha gente que estaba vestida de zapatos limpios, camisa, corbata, celular y lentes; las señoras usan zapatillas limpias y vestido. Pasamos por el Ángel de la Independencia y había muchos edificios.

Al otro día unos niños estaban jugando fútbol y quisieron una rifa, les ganamos, terminando fuimos a las maquinitas con el dinero que mi tío le daba a mi mamá a escondidas. Mi tía Tina se reunió con sus compadres para ver qué iban hacer en el año nuevo, dijeron que harían tamales, fueron a comprar pollo, hojas de plátano, totemoxle y masa; luego los hicieron, quedaron muy sabrosos.

Cuando llegó la noche mi tío Gil y sus compadres, sus amigos, trajeron un radio con varios cassettes y pusieron música, mi tío Gil me dijo que fuera a comprar 25 pesos de cuetitos en la calle, en el suelo. Die-

ron tamales y sacaron cartones de cerveza, pusieron música y empezaron a bailar, el baile del perrito, llorar, 1,2,3.

Mi tío Gil le dijo a mi mamá cuánto gastó, ella respondió, novecientos noventa pesos, y luego comimos frijoles, queso y aguacate. Al otro día fuimos a los reyes; mi tío Gil le compró a mi hermana unos zapatos, había muchas cosas; mi tío Gil me dijo que si yo quería algo, yo le dije que no quería nada que muchas gracias.

Nos venimos de México a las 12 del día y llegamos a Totolapa a las 7 de la noche, nos fuimos donde vive mi tía Lala, nos dijo que nos quedáramos a dormir en su casa, pero yo quería ir a ver a mi abuelita Pascuala y nos quedamos a dormir.

Hoy estos libros permanecen junto a los de Carballedo, Hinojosa, Montes, Monterroso, esperando a nuevos lectores, deseosos de saber las fantasías y realidades de nuestros niños de Totolapa. @

Toda el aula una cama

Una experiencia para acercar a los alumnos a la lectura y escritura

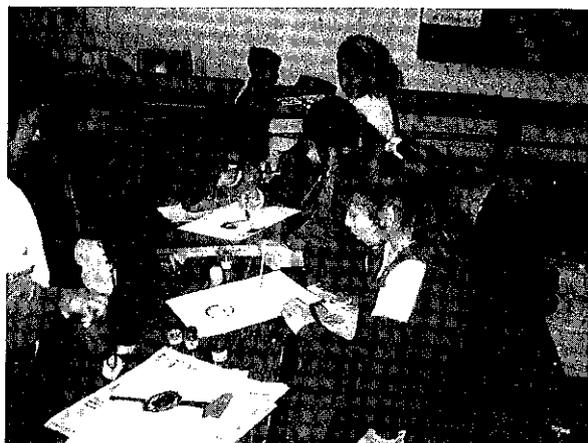
Eusebio Andrés Cortés Reyes

La experiencia de estos últimos años como maestro me han hecho valorar la importancia de constituir como objeto de enseñanza los usos de la lectura y la escritura en diversas áreas del conocimiento, y así ofrecer a todos los alumnos oportunidades de apropiarse de ellas y convertirlas en instrumentos de aprendizaje.

Para esta construcción tuve, con diversos grupos de profesores, que partir del análisis y la reflexión de las prácticas escolares en torno a la lectura y escritura; con estos grupos se socializan actividades innovadoras, dificultades y hallazgos que impulsan el trabajo cotidiano.

Revisar el lugar que la lectura y escritura ocupan como herramientas de conocimiento es nuestra labor; las conceptualizaciones que se guardan sobre éstas, observar cómo los maestros y alumnos se enfrentan a los libros, en qué momento se lee y se escribe, qué tipo de materiales escritos circulan en el ambiente áulico y fuera de él, son factores que me permitieron entender nuevos enfoques y propiciar el deseo y la necesidad de leer y escribir en un ambiente diferente.

Era imperante convertir el aula en una comunidad de lectores que buscaran textos para establecer un diálogo constante alrededor de la lengua escrita, propiciando el interés, la emoción, la curiosidad, el placer, el gozo, la reflexión, la argumentación y la comprensión, "...pues los niños deben leer para aprender mientras aprenden a leer". Había necesidad de reconceptualizar el objeto de enseñanza, innovarlo, construirlo. Un reto como maestro era el de buscar, recuperar o crear alternativas de trabajo para que los alumnos aprendieran a leer textos y no "leyeran sin leer". Por tanto, con el deseo de conocer otras formas de enseñanza, me he dado a la tarea de poner en práctica estrategias de lectura y producción de textos, con el uso de alternativas metodológicas que, además, propicien el fomento de estas prácticas y no sólo la simple copia o el descifrado.



Una de mis primeras inquietudes fue propiciar que mis alumnos leyeran y escribieran cosas que les interesaran o sintieran y no limitarlos como en ciclos anteriores, donde se reflejaba únicamente una versión escolar de estas practicas.

En este camino era también básico establecer nuevas planeaciones de trabajo y organización del aula. Los aspectos pedagógicos adquirían gran importancia, tales como los roles de los niños y del maestro, el ambiente del aula, los materiales didácticos y el contexto sociocultural.

Precisamente en este sentido profundizamos en el trabajo docente, haciéndonos las siguientes preguntas: ¿Cómo estimular el deseo y la necesidad de leer? ¿Qué libros y otros textos que tengan significado atraen al niño? ¿Cómo promover tiempos placenteros a través de otras personas que leen? ¿Cuáles son los momentos oportunos para tener experiencias placenteras de leer a solas? ¿Cómo estimular el deseo y necesidad de escribir? ¿Qué materiales didácticos emplear para valorar las expresiones escritas del niño? ¿Qué estrategias implementar para escribir con libertad y leer escritos de otros escritores?

Cuestionar las prácticas mecánicas y repetitivas en la enseñanza de la lectura y la escritura, frente a una enseñanza alternativa que recupera el gusto por leer y escribir, me hizo entender que los alumnos van transformando sus concepciones alrede-

dor de los usos de la lectura y escritura como objeto de aprendizaje. Entenderlo hubiera sido imposible si no transito en el proceso que los niños viven a partir de llevar a cabo una propuesta de trabajo relacionada con la construcción de espacios donde tienen la oportunidad de disfrutar de estas actividades. De manera general, y por razones de espacio, hemos caracterizado de la siguiente forma los momentos por los que transitan los alumnos:

- Escuchar al otro y escribir con los demás.
- Leer y escribir para sí mismo.
- Leer y escribir para los demás.
- Leer y escribir para entender al mundo.

Las últimas experiencias que orientan mi quehacer pedagógico las vengo realizando con alumnos de cuarto grado, de la escuela primaria "Josefa Ortiz de Domínguez", de la comunidad de San Juan del Estado, Etla, Oaxaca, en el ciclo escolar 1999-2000; es en este ciclo donde se ve inmersa la propuesta de trabajo en proceso, que muy brevemente he comentado.

Reconstruyendo el aula

Ir configurando un marco conceptual para entender el espacio educativo como fenómeno complejo, contrastable científicamente y como objeto de inves-

tigación educativa nos permite considerarlo no sólo como medio físico o material, sino también como el espacio donde se dan interacciones. Dichas interacciones surgen a partir de la organización, disposición espacial, relaciones establecidas entre los elementos, las pautas de conducta, las relaciones que mantienen las personas con los objetos, los roles que se establecen y las actividades que se provocan.

Esta conceptualización de la noción de entorno/espacio abrió en mi una posibilidad atractiva para hacer modificaciones en el quehacer docente.

¿Por dónde empezar? ¿Qué hacer en mi clase?

En el nuevo curso me siento más seguro, con más datos para diseñar una organización en mi salón y nuevamente abro brecha con otro grupo. Algunos ejemplos de mi intervención inicial lo puedo ilustrar de la siguiente forma:

...Al iniciar este ciclo escolar, me dirigí al aula que se me había asignado. "Ricardo Flores Magón", cuarto grado, grupo "C". Esta tenía tres filas de mesabancos mirando a un gran pizarrón, enfrente estaba un escritorio y una silla esperándome, quizás para tomar la vara que en algún lugar del salón también estaría esperándome. No hay nada atractivo como muestra de haber abrigado el trabajo, gusto y placer de un grupo próximo pasado, a estos salones los he denominado "muertos", como muchos que todavía observo. Ante este panorama, me pregunto: ¿qué puedo hacer con este espacio? Se que una de las dificultades a las que me enfrentare es en relación con el mobiliario, pues ya trabajé un curso en este salón. Lo único que se me ocurre, es colocar los mesabancos alrededor del aula y solo deseo que el primer día de clases los alumnos pasen un momento agradable, se sientan a gusto y tengan atracción por volver...

Debemos considerar que una clase puede estar organizada en espacios diversos, alternando actividades de pequeños grupos y gran grupo, saliendo al exte-

rior del aula y escuela, espacios donde lo socioafectivo atrape al grupo y lo haga intervenir y progresar. Unos de los recursos que utilizo para hacer estas modificaciones son las "asambleas de clase" y los "momentos de interés" donde los alumnos expresan cómo disponer los espacios, sus motivos y deseos.

Hoy nuestro salón cuenta con una pequeña biblioteca, donde se colocaron y clasificaron los diversos materiales escritos, tales como: cuentos, libros para investigar, revistas y periódicos. Los libros son propiedad del maestro, obsequios para su utilización y préstamos de alumnos del grupo.

Se han nombrado dos responsables de la biblioteca del salón, quienes se encargan de mantener el rincón de lectura agradable, ya que cuenta con un petate, colchas y almohadas para la realización de la lectura de libros. Se implementó un taller de lectura y escritura denominado "Junto al fogón", donde se realizan audiciones en voz alta de libros y estrategias de escritura y lectura. Existe también un responsable de higiene y dos responsables de grupo. Contamos con los siguientes espacios para colocar materiales y trabajos: espacio de español, la naturaleza y su espacio, un espacio para geografía e historia y el espacio matemático. Tenemos también un rincón de higiene, uno de materiales, el buzón escolar y el "taco loco", donde colocan sus alimentos. ¿Mi escritorio?, al fondo del salón, denominado rincón de consulta a cualquier hora.

Este ambiente se ha dado en una interacción afectiva entre mis alumnos y yo, maestro, parte primordial en este proceso y que como docentes hemos olvidado. Lo anterior lo podemos confirmar, con los sentimientos que brotan de César y Fernando al escribir una poesía a su salón, producto del taller de lectura y escritura.

El salón, una gran cama

Mi espacio áulico había cambiado. Poco a poco el rincón de lecturas se iba llenando con diversos ma-

teriales impresos. En él estaba el cuento *La ovejita negra*, de Elizabeth Shaw, primera obra que habíamos leído en los inicios de este nuevo curso. Dicho libro aguardaba en espera que unas pequeñas manos lo tomaran. Sólo Eva y Beatriz, de un total de 24 alumnos, lo solicitaron. El compromiso se había iniciado, tenía que tener un ratito, un tiempo para propiciar un acercamiento diferente con los libros. Veamos qué es lo que pasó un día a finales del primer mes de trabajo:

Erick: ¡No!, mejor los viernes.

Juan: ¿Pero si nos toca educación física?

Erick: Maestro, ¿no le ha dicho la directora qué día nos toca?

Mtro.: No, pero está por llegar el maestro de educación física.

Miguel: Ey, tú, Jesús, mejor decimos unos días y votamos.

Eva: ¿Pero si gana viernes?

Jesús: Pero está mejor, votamos.

Uriel: Como Miguel es tu amigo, por eso...

Eva: Shss, Shss, ... ¡cáyensel, por que no escogemos un día, y si cae educación física lo cambiamos, ¿verdad maestro?

Mtro.: Puede ser...

Beatriz: Yo digo que sea los lunes.

Erick: ¡Chamacos!, que nos lea otra vez el maestro el cuento de *La ovejita negra*.

Uriel: ¡No!, mejor que nos traiga otro cuento.

Antonia: ¿Verdad maestro que en segundo se sentaban en una almohada?

Eva: ¿Y si traemos almohadas y que nos lea el maestro?

Erick: ¡Chamacos!, mejor todos nos acostamos

(El grupo estalla en carcajadas)

Antonia: Oye, ¡mira pues!...

Mtro.: Bueno, me comprometo a traer unas cuantas almohadas, y quien quiera, puede traer la suya. Pero, no se ha acordado que día ocuparemos para leer.

Eva: ¿Qué día dice usted?

Mtro.: El que acuerde el grupo.

Eva: ay, ya ve ...

La hora de leer había llegado, sólo se necesitaba modificar un poco las reglas que habían prevalecido en el aula. Tendríamos que colocarnos de manera distinta y a los pocos días mi aula era toda cama. Cada quién escogió su lugar preferido y nos dispusimos a entrar a un nuevo mundo, comenzando un encuentro inicial con la literatura, con una relación mucho más abierta y horizontal, donde todos entrábamos con el juego creador, dejando "todo lo que huele a lección forzada, a regañón". ¿Quiéren saber qué día escogimos? Miércoles después del recreo.

Mi accionar se iniciaba de nuevo con lecturas acompañadas. Lectura en voz alta donde los alumnos dependen de un adulto, en este caso el maestro. Leía con ellos y para ellos. Nos adentramos a mundos mágicos, reinos donde habitan las hadas y brujas, duendes y temibles gigantes. Compartía y comparto con ellos la aventura de un nuevo libro.

Cuando trabajamos con el cuento de "La peor señora del mundo", de Francisco Hinojosa, apliqué la estrategia titulada "El cuento de papel"; dicha estrategia tiene como objetivo comprender lo que se escuchó. Primer momento: A través de una plástica, cada alumno con recortes de papel de diferentes colores representa una escena del cuento leído, al término

La hora de leer había llegado, sólo se necesitaba modificar un poco las reglas que habían prevalecido en el aula



se escribe el nombre del autor en la parte de atrás. Segundo momento: Se hace una exposición con todos los trabajos; por sorteo se pasa y toma un dibujo, menos el suyo, describe la escena, el autor acepta o él explica, y finalmente entre todo el grupo, se forma el "cuento de papel". El momento fue el siguiente: ...música de Tatiana se escucha de fondo, unos piden que se suba el volumen, las cobijas, almohadas, resistol, tijeras, papeles de colores y lápices se encuentran en el piso, las blancas alrededor. Es una gran fiesta.

Miguel: Ey, maestro... y ¿si hacemos un cuento con pintura?

Este espacio de placer desencadena también nuevas estrategias



de trabajo, rompe con la verticalidad y el niño es partícipe en planeaciones. Hicimos el cuento de pintura, pero ahora con una modalidad, no se terminó de leer el

cuento y tenían que plasmar con pintura lo que ocurriría después.

"Junto al fogón" es nuestro taller de lectura y escritura. En él llevamos aplicadas algunas estrategias de trabajo enfocadas a juegos plásticos, literarios y teatrales. Entre ellas podemos citar: "Un cuento entre todos"; "El cuento de papel"; "Una lectura equivocada"; "Rima que rima", "Un cuento con basura"; "El cuento de pintura máscara"; "Adivina adivinador", entre otras.

Pero, ¿qué piensan los niños de mi grupo en relación con el taller de lectura y escritura?

Finalmente quiero aclarar que esta modalidad no es sencilla, pero se logra un aprendizaje placentero. A propósito, ¿ustedes han escrito alguna poesía?, ¿una poesía a sus zapatos?@

“Buscando las huellitas de pie pequeño” (dinosaurios)

María de Lourdes Reyes Hernández¹

UNA EXPERIENCIA DE AULA

Somos tres profesoras que trabajamos en tres escuelas ubicadas en el Distrito Federal² y quienes integramos el colectivo escolar “Yumká”.³

El trabajo que a continuación presentamos se ha estado desarrollando hace tres años en diferentes grupos y con diferentes temáticas.

Dicho trabajo aborda algunas aproximaciones respecto a lo que hemos construido acerca de: ¿qué es un proyecto?, ¿cómo se desarrolla?, ¿por qué y cómo organizar el aula para trabajar los proyectos?, y el relato de una experiencia desarrollada con base en la propuesta.

“Un proyecto es una forma de trabajo de acciones significativas, es decir en el tratamiento de situaciones problemáticas que pueden plantear niñas y niños en su interacción con la realidad y ante las que se sienten interesados y dispuestos a buscar respuestas y soluciones.” (CANAL. 1996. SEVILLA.)

Un proyecto es la posibilidad que tienen las y los niños para incursionar en un proceso de indagación sobre asuntos que les interesa y que son significativos para propiciar con ésta la reconceptualización de sus saberes.

Para organizarlo se planifican las actividades conjuntamente con los niños, se revisan los planes y programas de educación primaria para identificar contenidos relacionados con el tema. Por otra parte, dicho tema se aborda tomando en cuenta diversas perspectivas, por ejemplo, cultural, histórica, científica, social y geográficas entre otras, con el fin de que las niñas y niños construyan conocimientos desde un enfoque globalizador.

¿Cómo desarrollamos un proyecto?

Para desarrollar un proyecto se lleva a cabo un proceso de aprendizaje con las y los niños que considera los siguientes momentos cíclicos del proceso metodológico:

¹ Esta experiencia de trabajo forma parte de un proyecto desarrollado por un colectivo de profesoras que participa en el Proyecto Transformación de la Educación Básica desde la Escuela. El colectivo está conformado por Alma Rosa Cuervo González, Martha Hernández Saucedo, Carmen Ruiz Nakasone (asesora) y Ma. de Lourdes Reyes Hernández.

² Escuelas Primarias: “General Francisco Menéndez”, Delegación Benito Juárez; “Club de Leones de la Villa, núm. 2”, Delegación Gustavo A. Madero, y “Benito Pérez Galdós”, Delegación Iztapalapa.

³ “Yumká” significa “Duende que cuida la naturaleza”.

MOMENTOS CÍCLICOS DEL PROCESO METODOLÓGICO	¿CÓMO LO CONCEPTUALIZAMOS?	¿CÓMO LO LLEVAMOS A CABO?
Elección del tema	Es la identificación de un tema de interés que propicia un proceso de aprendizaje significativo en los alumnos.	A partir de hechos cotidianos, observación de videos, carteles, conferencias, visitas, diario de los niños, experimentos, cuentos, etcétera.
Exploración de saberes	Es la identificación de los distintos niveles de conceptualización sobre el tema.	Se identifican a través de las preguntas que hacen los niños sobre el tema de preguntas problematizadoras que hacemos las profesoras, también a partir de modelados, dibujos, observación, experimentos, maquetas, museo laboratorio, juegos, etcétera.
Organización de saberes	Es la organización de los saberes de las niñas y niños a partir de las coincidencias y/o diferencias entre las explicaciones que plantean los niños, teniendo como referente las explicaciones científicas que hay sobre el tema. También se han organizado teniendo como referente el pensamiento animista, el concreto y el abstracto que plantea Piaget en sus estudios en la etapa de desarrollo cognitivo.	Registrando los comentarios que hacen respecto al tema, analizando los trabajos, conformando equipos para que intercambien saberes.
Confrontación de saberes	Es la puesta en común de la diversidad de saberes que poseen los niños y niñas. En donde los alumnos debaten, argumentan, defienden sus posturas e ideas y explicitan sus valores, costumbres y tradiciones.	Realizando actividades entre las niñas y niños de manera individual, por parejas, en equipo y grupalmente.

<p>Recuperación y organización de las hipótesis y planteamiento del problema</p>	<p>Es la etapa donde se recuperan y organizan las explicaciones que las niñas y niños le dan al fenómeno de estudio (hipótesis) con el fin de identificar el problema que orientará la investigación de los alumnos.</p>	<p>El maestro escucha las explicaciones de los niños y observa cómo se va dando el fenómeno de estudio, esto permite saber hacia dónde van orientadas las actividades. También se acude a fuentes de información.</p>
<p>Organización y diseño de actividades para el desarrollo del tema</p>	<p>La organización y diseño de actividades son para propiciar el desarrollo de las conceptualizaciones de las niñas y niños respecto al fenómeno de estudio y su articulación con otros contenidos escolares (español, matemáticas, historia, geografía, conocimiento del medio, civismo, etcétera).</p>	<p>La organización y diseño de actividades se lleva a cabo considerando dos aspectos: las aportaciones de los niños y las adecuaciones que realizamos como profesoras. Una vez planteada la organización, se realizan las investigaciones, apoyándonos de diferentes actividades como: la escritura de textos libres, lotería, teatro guiñol, escenificación, dibujos, pintura, papiroflexia, asambleas, conferencias, problemas matemáticos, líneas del tiempo, museo laboratorio, periódicos murales, juegos, utilización de ficheros del maestro, diario grupal e individual, talleres de lectura, etcétera.</p>
<p>Evaluación del proceso de aprendizaje</p>	<p>La evaluación es una actividad permanente a lo largo del proceso de aprendizaje que contempla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contraste de saberes en diferentes momentos del proyecto. • Los cambios de actitud frente al trabajo que transita de lo individual a lo colectivo. • Formas autónomas de participación. 	<p>La evaluación se lleva a cabo durante el desarrollo del proyecto. Todas las actividades arrojan información sobre los avances en el aprendizaje del grupo.</p> <p>Una vez concluido el proyecto se realiza una actividad de cierre donde el grupo expresa los aprendizajes obtenidos a través de trabajos, obras de teatro, exposiciones, murales, muestra pedagógica, etc., que los mismos alumnos proponen.</p>

¿Por qué y cómo organizar el aula para trabajar los proyectos?

Para llevar a cabo esta propuesta ha sido necesario transformar el espacio físico y material de nuestras aulas para que nuestras niñas y niños tengan diferentes alternativas de trabajo y vayan construyendo de manera significativa su propio conocimiento a partir de sus intereses y necesidades de aprendizaje. Así surge la idea de cambiar el ambiente solemne del aula, para darle movimiento a través de la construcción de diferentes espacios que hemos denominado "Rincones del aula".

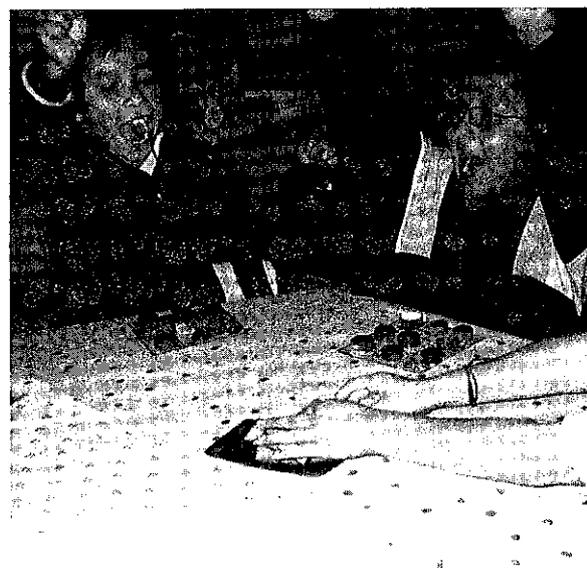
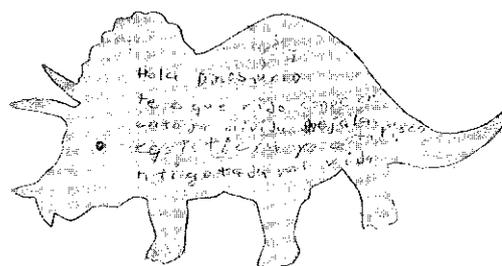
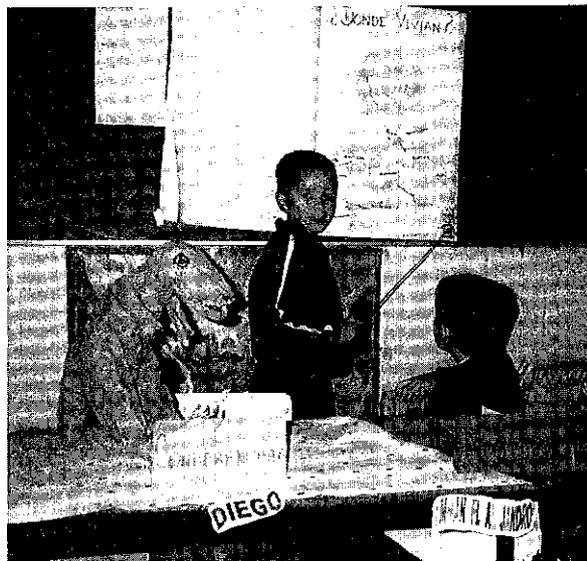
Estos Rincones pretenden ofrecer a nuestros alumnos actividades diferenciadas para poder cubrir la diversidad de intereses y necesidades de aprendizaje en el aula, y a su vez promover el desarrollo de algunas habilidades psicomotoras, artísticas e intelectuales.

A continuación presentamos una experiencia de aula que da cuenta de los momentos que constituyen dicha propuesta, en las que aparecen las fases cíclicas, las situaciones permanentes y el diseño de actividades.

Buscando las huellitas de pie pequeño (dinosaurios)

Cada una de las experiencias que hemos tenido nos han dado la oportunidad de conocer diferentes costumbres, tradiciones de la comunidad y, sobre todo, conocer cuáles son los gustos y necesidades de las niñas y niños que tenemos en el aula.

Esta experiencia se realizó en la Escuela Primaria "General Francisco Menéndez", ubicada en Calle 7 # 54, Colonia San Pedro de los Pinos, Delegación Benito Juárez, Distrito Federal, México, con un grupo de primer año conformado por 10 niñas y 15 niños. El proyecto que se presenta fue el cuarto y último que se realizó "Buscando las huellitas de pie pequeño" (dinosaurios).



Características del grupo

Para conocer un poco el ambiente que rodea a estos pequeños, es necesario mostrar las características del grupo con el que se trabajó. Las condiciones en donde se encuentra la escuela son de las mejo-

res en el Distrito Federal, sin embargo, la procedencia de los pequeños no, porque la mayoría viven en colonias en donde hay delincuencia, drogadicción, y los padres los mandan a esta escuela con la expectativa de mejorar las condiciones educativas de cada uno de sus hijos.

Niñas y niños

<ul style="list-style-type: none"> • El grupo tiene 25 alumnos, 10 niñas y 15 niños, con edades entre los 6 y 7 años. • Les gusta que les lean cuentos • Piden hacer copias o planas. • Se les dificulta investigar. • Hay pequeños que tienen problemas de aprendizaje y uno de lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay pequeños que tienen problemas de desintegración familiar, otros son hijos de madres solteras y una niña huérfana, a quien cuidan unas monjas. • En esta etapa de su vida son egocéntricos. • No hay reversibilidad en sus ideas.
---	--

Padres de familia

<ul style="list-style-type: none"> • Para los padres es importante que a sus hijos se les señalen sus errores ortográficos con rojo y repitan lo que hicieron mal. • Es importante mencionar que varias madres son solteras y algunos se están divorciando. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para ellos es importante que sus hijos hagan copias, planas. • Aprender jugando lo consideran como pérdida de tiempo. • Prefieren que sus hijos llenen los libros de texto aunque no los comprendan.
---	--

Al observar las características que el grupo tenía, fue importante hacer diferentes talleres con los padres de familia para que comprendieran la forma de trabajo que se iba a realizar con sus hijos y cuál iba a ser el apoyo que podrían ofrecer. Al inicio del ciclo escolar se les comentó la forma de trabajo y poco a poco, con los talleres, se les sensibilizó para que apoyaran en las actividades y a sus hijos. Así, cada quien participó en varias actividades y en la formación de los diferentes espacios que se hicieron en el aula.

- Se les explicó el trabajo con la propuesta de proyectos.
- El trabajo en equipos.

- Apoyo con los diferentes rincones (museo laboratorio, texto libre, papirolas, pintura, aseo, matemáticas, etcétera).
- Trabajo con el diario grupal e individual.

El trabajo continuo con los proyectos nos ha dado la oportunidad de observar que cada uno de los temas que se propusieron durante el año tienen relación unos con otros, como en este caso el del Universo (¿Y se mueve la tierra?) Volcanes, Dientes (cien dientes y un ratón) y Dinosaurios (buscando las huellitas de pie pequeño).

Ha sido importante ver cómo las niñas y niños se interesaron por este tema, ya que antes habían visto la película de Dinosaurio y no les había inte-

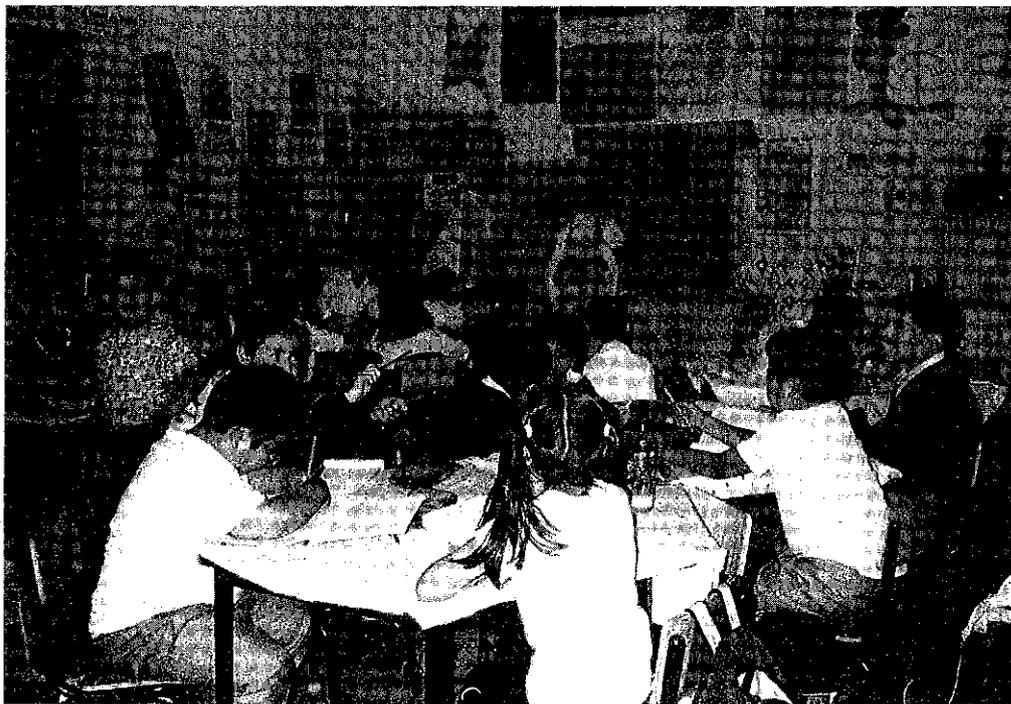
resado investigar sobre ellos, sin embargo, cuando se les mostró un mural de los primeros habitantes de la tierra (dinosaurios) se interesaron mucho en el tema y todos estuvieron de acuerdo con que el último proyecto fuera de los Dinosaurios.

Para iniciar este trabajo se recuperaron las ideas de los niños a través de la siguiente pregunta: ¿Qué saben de los dinosaurios? Las hipótesis fueron las siguientes:

- Yo vi una película de dinosaurios, y hay unos buenos y otros malos como el Carnotauro, que se come a otros que están de su tamaño.
- Todos los dinosaurios nacen del huevo y tienen nombres muy complicados y difíciles de decir.
- Hace muchos, pero muchos años, los dinosaurios se guiaban por la Luna para llegar a donde ellos querían y cuando llegaban tenían comida y a sus hijitos.
- Mi hermano me ha dicho que los dinosaurios eran muy feroces y tenían un cerebro muy chiquito, por eso no eran inteligentes como nosotros.

- Yo he visto a los dinosaurios en la tele en el canal 11 y se ve que su piel era muy gruesa y dura, así como rasposita y fueron de color como verdecito y cafecito.
- La tierra no aguantó tanto peso de los dinosaurios, por eso se partió la tierra y los dinosaurios desaparecieron.
- Cuando fuimos a la expo –dinosaurios del Politécnico– ví que los dinosaurios con caras feroces son los malos y los que tienen cara chiquita son buenos y comen plantas.
- Había otros dinosaurios que volaban y se robaban los huevos de las dinosaurias para comérselos.
- Hay señores que se han encontrado huesos de dinosaurios y nosotros los podemos ver en algunos museos.

Junto con estas hipótesis de las y los niños surgieron varias preguntas relacionadas con lo que les gustaría conocer de los dinosaurios y el nombre del proyecto:



- ¿Por qué desaparecieron los dinosaurios?
- ¿Por qué son diferentes los dientes de los dinosaurios que comen carne y los herbívoros?
- ¿Cuántos son millones de años?
- Si dicen que el ser humano no ha visto nunca a los dinosaurios, ¿cómo saben cómo son?
- ¿Cuánto tiempo vivían los dinosaurios?
- ¿Cómo eran las casas de los dinosaurios?
- ¿De qué tamaño eran sus alimentos?
- ¿Tenían baño para hacer popó?
- ¿Había luz en esa época?
- ¿Los dinosaurios tenían miedo en la noche cuando estaba oscuro?
- ¿Jugaban los dinosaurios?
- ¿Los dinosaurios eran inteligentes?
- Si el hombre no existió en esa época ¿cómo podían vivir los dinosaurios?
- ¿Salía la luna cuando vivieron los dinosaurios?
- ¿Por qué eran muy gigantes los dinosaurios y nosotros no?

Vamos a ponerle al proyecto "Las huellitas de los dinosaurios"; no, mejor "Buscando las huellitas de pie pequeño". (Todos comentaron que les gustaba el segundo nombre para su proyecto.)

Cuando conocimos las diferentes hipótesis y preguntas que tenían las y los niños se fue observando que hay diversidad de ideas y que otras son comunes, por eso se consideró importante salir al patio y observar a las nubes y con la imaginación darle forma de animales y dinosaurios, esto nos dio la oportunidad de conocer otros saberes previos de las niñas y niños y formar equipos de trabajo de acuerdo con sus ideas para confrontar con otros equipos.

Los equipos

Cuando se confrontan por equipos se va conociendo la diversidad de ideas, se propicia el intercambio de opiniones, porque sabemos que cada niña y niño tiene diferentes experiencias que se han ido



EQUIPO PIECITO	EQUIPO HUELLITAS	EQUIPO METEOROS	EQUIPO LOS DINOS	EQUIPO LOS GENIOS
<p>Los dinosaurios y las dinosaurias nacen de un huevo.</p> <p>Los dinosaurios son gigantes y unos comen carne y otros vegetales.</p> <p>Los dinosaurios son unos buenos y otros malos, porque los malos se comen a los que comen plantas.</p>	<p>Los dinosaurios son de color verde y cafecitos.</p> <p>Hay dinosaurios que nacen de su mamá y no de un huevo.</p>	<p>Los dinosaurios vivían en todo el mundo.</p> <p>Hay señores que han encontrado huesotes de dinosaurios en muchas partes.</p> <p>Hace cien años los dinosaurios vivieron y nos dejaron sus huesos enterrados en la tierra cuando hicieron erupción los volcanes.</p>	<p>Los dinosaurios murieron porque pesaban mucho y no los aguantó la Tierra y se partió el piso y ahí se quedaron muertos.</p> <p>Los dinosaurios como no eran muy inteligentes y tenían unas patitas muy chiquitas no corrieron rápido para salvarse y se murieron cuando la tierra se abrió.</p>	<p>Los dinosaurios vivían en cuevas muy grandes.</p> <p>Los dinosaurios eran inteligentes porque buscaban donde vivir y su comida.</p>

formando a partir del contexto cultural en el que ha vivido (familia, escuela, comunidad).

A las conclusiones que llegaron con la confrontación fueron:

Equipo piecito: Todos los dinosaurios nacen del huevo y no de la mamá, los dinosaurios no son malos, porque ellos comían carne como nosotros comemos a un pollo o un pescado y no necesariamente somos malos ni ellos tampoco.

Equipo huellitas: Los dinosaurios fueron de color verde y cafecitos y no como dice Ana Paola que son morados como Barney, eso es sólo en nuestra imaginación, como dice Barney en la tele.

Equipo los meteoros: Nosotros vamos a investigar como se llaman los señores que encuentran huesos de dinosaurios y otras cosas; y sabemos porque Die-

go lo vio en el canal 11: que los dinosaurios murieron por que hicieron erupción los volcanes y los quemó a todos y ahí se quedaron hasta que unos señores encontraron sólo sus huesos, pero para eso pasaron varios años, más bien muchísimos años.

Equipo los dinos: Nosotros creemos que la Tierra no aguantó el peso de los dinosaurios y por eso se abrió el piso y se murieron todos.

Equipo los genios: Diego nos dijo que los dinosaurios eran muy inteligentes porque vio en un programa que los dinosaurios saben buscar sus alimentos y duermen en cuevas donde no pasan frío y también sabemos que los dinosaurios eran muy grandes y los carnotauros se comían a los brontosaurios.

Las argumentaciones que dieron cada uno de los equipos nos dio la oportunidad de que las y los

niños propusieran actividades para investigar sobre los dinosaurios, éstas fueron:

- Dibujos.
- Utilizar los libros de texto.
- Investigar en la biblioteca y enciclopedias.
- Hacer paseos.
- Hacer una exposición de dinosaurios.
- Obra de teatro.
- Jugar lotería de dinosaurios.
- Inventar problemas de dinosaurios.
- Juego de memorama.
- Inventando poemas y canciones de dinosaurios.
- Un cuento con dinosaurios (texto libre).
- Ver la película de "Pie pequeño en busca del valle encantado".
- Hacer un periódico mural con las siluetas de dinosaurios.
- Carta a los dinosaurios.
- Empollando huevos de dinosaurios (ponerles su nombre y cuidarlos).
- Contando dinosaurios.
- Leer cuentos de dinosaurios.
- Hacer un libro con los nombres de los dinosaurios.
- Adornar el salón con cosas de dinosaurios.
- Escuchar música con dinosaurios.

dad Pedagógica Nacional), y también propusieron actividades para el proyecto:

- Modelado de un dinosaurio con periódico y engrudo.
- Escribir en la silueta de un dinosaurio sus saberes de las niñas y niños.
- Sopa de letras.
- Mural de dinosaurios.
- Historieta.
- Elaboración de un diccionario.
- Cartas a mi dinosaurio.
- Exposición de dinosaurios invitando a toda la escuela a participar.

Para dar inicio a las actividades, los niños buscaron información en diferentes fuentes y se comentó en el aula lo que se encontró:

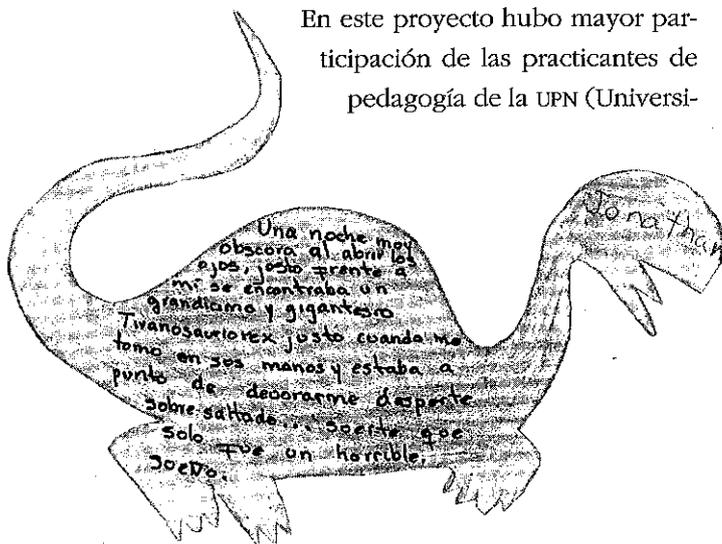
Ana Karen: Yo encontré que los dinosaurios eran reptiles, como el cocodrilo o el lagarto, pero más grandes y pesados. También que evolucionaron, o sea que cambiaron conforme pasó el tiempo, porque hubo eras como la Cámbrica, Jurásico, Cretácico y otros.

Diego Villarreal: Los dinosaurios se fueron extinguiendo por los cambios que hubo en el ambiente y porque un asteroide o meteoritos cayeron en la Tierra, y como son muy gigantes le pegaron a la Tierra y por eso se abrió la Tierra y se murieron los dinosaurios.

Gaby: Yo busqué cómo se llaman las personas que encuentran los huesos o esqueletos de dinosaurios y cómo vivieron y estudian su pasado, ellos se llaman paleontólogos, y también los que encuentran huesos de dinosaurios y hacen excavaciones y encuentran otras cosas, ellos se llaman antropólogos.

Esau: Yo descubrí que hubo cambios en los dinosaurios y también que los carnívoros tienen unos dientes muy grandes, los cuales los

En este proyecto hubo mayor participación de las practicantes de pedagogía de la UPN (Universi-



utilizaban para desgarrar la carne de los herbívoros y también si se les caían los dientes, les crecían otra vez.

Rebeca y Alejandro: Nosotros encontramos las partes del cuerpo de los dinosaurios. Primero, que tenían un cerebro pequeño, sus dientes eran muy filosos, como el del dinosaurio Rex, tenían unos orificios por donde respiraban, sus narices, dos ojos grandes, su columna era en algunos curva, depende de su tamaño y forma, también la cola era en algunos larga y pesada y hacían popó por un orificio que tenían por las patas traseras, además comían mucha carne los Rex, hasta 600 kilos de carne al día.

Luis Miguel: Había muchas eras cuando vivieron los dinosaurios, las que encontré fueron: Precámbrico, Paleozoico, Mesozoico (Triásico, Jurásico y Cretácico), Cenozoico y Cuaternario; pero en el Mesozoico fue donde hubo más dinosaurios. También cuando vivieron los dinosaurios habían animales acuáticos, terrestres y las aves. Y mucho después apareció el hombre, y por eso no conoció a los dinosaurios, sólo lo pudo conocer con los descubrimientos que se han hecho y así ya conocimos a todos los que existieron en esa época.

Ana Paola: Yo encontré el nombre de muchos dinosaurios y traigo la lista: Triceratops, son los de tres cuernos como Cera, Dromiceiomimus, Ovíraptor, Ornitomimosaurio, Talarus, Syntarsus, Supersaurus, Tanius y muchos más.

Con la información que se investigó y la que se encontró conforme se avanzó en el proyecto, nos ayudó para hacer las actividades planteadas por los alumnos y las practicantes, además de otras actividades que surgieron

Una de las actividades más significativas fue la lotería, la cual hicieron las y los niños junto con sus

papás, esto nos dio la oportunidad de conocer el nombre de las diferentes especies de dinosaurios. Y jugar con la lotería de todos. También este juego nos sirvió para jugar memorama. Y con cada una de las tarjetitas de cada dinosaurio, cada quién explicó las características de los dinosaurios.

También se ocuparon los diferentes espacios del aula, el más visitado fue el de pintura y el texto libre donde escribieron cartas e hicieron cuentos de los dinosaurios.

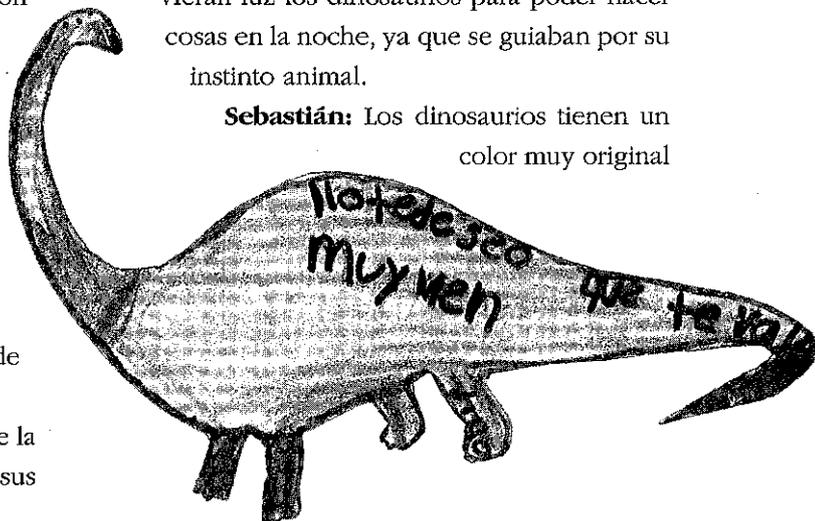
Evaluación de saberes

La evaluación es continua, porque todo lo que se realiza se revisa, ya sea por equipos, de manera individual o grupal. También con las evaluaciones se puede considerar que hay cambios en los primeros saberes de las niñas y niños, ya que manejan los siguientes comentarios:

Miriam: Yo pienso que los dinosaurios eran como nosotros, porque tienen todas las partes del cuerpo del ser humano, nada más que más grandes, como el corazón que vimos en el Museo del Niño, ya sé que es más grande, pero era una bombota la cual hace circular la sangre de todos.

Andrea Monserrat: No era necesario que tuvieran luz los dinosaurios para poder hacer cosas en la noche, ya que se guiaban por su instinto animal.

Sebastián: Los dinosaurios tienen un color muy original





como la tierra o las hojas de los árboles y son gigantes.

Equipo huellitas: A nosotros nos gustó investigar y hacer un dinosaurio con periódico y engrudo, porque además convivimos con los compañeros y descubrimos que los dinosaurios vivían en manadas, se guiaban por su instinto y se ayudaban unos a otros, también que los dinosaurios no son miedosos y si se acabaron fue porque una roca llamada meteorito rozo una parte de la Tierra cambiando el ambiente de los dinosaurios y se murieron, también los volcanes hicieron erupción y quemaba a los dinos.

Equipo los dinos: Los dinosaurios evolucionaron en las diferentes eras y había diferencias entre los carnívoros y los herbívoros. Nos gustó conocer las partes de un dinosaurio y hacerlo con periódico. Además que el hombre no existió en esa época porque no era el momento, aunque después cuando el hombre apareció todavía había animales grandes como el mamut.

Hubo rincones del aula que se enriquecieron como el del museo laboratorio en donde las niñas trajeron cráneos pequeños de dinosaurios que ya tenían en casa, hubo uno que estaba partido y lo observamos con el microscopio y cada niña y niño hicieron sus anotaciones en su cuadernillo; otros niños trajeron huesos de pollo, pescado y los enterraron en un área verde de la escuela y después de días se sacaron para observarlos nuevamente en el microscopio.

El rincón del texto libre tuvo éxito porque hubo varios cuentos que se publicaron en el periódico mural de la escuela.

En el rincón de música escucharon varias veces la música de los dinosaurios y unas clásicas.

Para concluir este proyecto, nos organizamos todos los niños, niñas, practicantes y maestra para presentarle a toda la escuela y padres de familia la

exposición interactiva de los dinosaurios (buscando las huellitas de pie pequeño). Primero se pegaron carteles en toda la escuela para invitar a la comunidad estudiantil a la exposición, se eligieron los trabajos que se hicieron durante el proyecto y se acomodaron todos los materiales; entre todos hicimos un recuerdo de dinosaurio para dárselos a los visitantes, y por equipos explicaron los trabajos; varios trabajos eran interactivos, por lo que los niños organizaron los juegos de la lotería, memorama, maratón. Durante el recorrido escucharon suavemente la música de los dinosaurios. Al finalizar la actividad cada visitante dejó sus comentarios de la experiencia que tuvieron en el recorrido.

Conclusiones

Actualmente cuento con el apoyo de los padres de familia para que lleven a sus hijos a investigar a la biblioteca y realicen las diferentes actividades que se sugieren.

Los niños investigan más de lo que se pretende al principio, se muestran interesados en investigar, leer y compartir lo que encontraron.

Es importante que en cada uno de los proyectos, el profesor observe cuáles son las necesidades e intereses de las niñas y niños, y que los mismos alumnos den sugerencias de actividades para hacer un proyecto más significativo para ellos.

Creemos que es importante mencionar que no ha sido fácil hacer trabajos a partir de proyectos, porque

hemos enfrentado a las autoridades y hasta los mismos compañeros maestros con su falta de ética, ya que nos dicen que ese trabajo no sirve y que es necesario que trabajemos como dicen los planes y programas y que utilicemos los libros de texto sin saltarnos hojas.

Nos han pasado muchas cosas difíciles pero creemos que son los retos que tenemos en nuestra profesión como maestras.@

**Los niños
investigan
más de lo
que se
pretende al
principio, se
muestran
interesados
en investigar,
leer y
compartir lo
que
encontraron**

BIBLIOGRAFÍA

- Calixto Flores, Raúl, *La imagen deseable de las ciencias naturales*, colección Cuadernos de actualización, núm. 11, México, UPN, 1996, 74 p.
- Caña, Pedro, *Investigando nuestro mundo*. La investigación globalizada del medio en primaria: veinte bases, Programa de investigación IRIS, 1997, p. 75-85.
- Cubero, Rosario, *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, Sevilla, Diada, 1989, 68 p.
- García, J. B., *et al.*, "Ideas previas de los alumnos en Ciencias de la Naturaleza", en *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía*, Barcelona, Planeta, 1998.
- Porlán Rafael y Martín García. S. Martín. J., "Una propuesta de desarrollo profesional", en: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 209, 1992, pp. 22, 24.

Comprensión lectora con niños y niñas indígenas desde el enfoque intercultural bilingüe

Emiliano Hernández López¹

PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN EN EL COLECTIVO ESCOLAR

Para desarrollar y considerar este trabajo se toman en cuenta las dimensiones de la investigación-participativa, porque una de sus intenciones principales se dirige a una transformación de la realidad histórico-social, mediante una efectiva participación fundamentada en un conocimiento científico de la realidad que se tiene como objeto de estudio. Este enfoque participativo lo hemos considerado como uno de los principios metodológicos básicos en el trabajo grupal, ya que los grupos sólo pueden comprender su situación mediante el aprendizaje de experiencias propias en un proceso de discusión e interacción a nivel colectivo, ya que a través de éste se establecen los niveles de participación, complejidad y consolidación del mismo. Las principales ideas que guían la investigación son:

Construir y consolidar con los profesores y profesoras del colectivo escolar una concepción más académica de la escuela, tomando en cuenta sus características particulares y fomentar la convivencia democrática.

Lograr la formación y el desarrollo profesional en nuestro centro de trabajo, atendiendo las necesidades académicas que se vayan suscitando en el ambiente escolar.

La acción en la investigación participativa

La discusión acerca de la calidad, se ha centrado por lo general en el desarrollo del trabajo pedagógico al interior del salón de clases. De hecho, la mayoría de las políticas educativas han estado dirigidas principalmente a la formación y actualización individual del docente, el diseño de nuevos métodos y técnicas didácticas, elaboración de libros de textos y otros materiales para el trabajo en el aula.

¹ Miembro del colectivo escolar: Transformando la práctica docente, y asesor del colectivo Tebes. Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas.

Sin embargo, ahora se sabe que estas medidas no son suficientes para elevar la calidad, puesto que no se ven acompañadas de transformaciones sustanciales en la organización y funcionamiento del salón de clases y de la escuela.

Generalmente se diseñan políticas que definen de manera homogénea el funcionamiento de las escuelas a través de normas y condiciones dictadas de arriba hacia abajo. En consecuencia, se desconocen las dinámicas particulares del funcionamiento escolar y se les niega capacidad para decidir sobre aspectos vinculados con el mayor desarrollo de sus actividades.

Por lo tanto, se ha sostenido la necesidad de generar tendencias de cambio que lleguen al ámbito escolar, que les permita contar con autonomía suficiente para traducir a sus propias circunstancias desde la normatividad general pedagógica y administrativa, y generar proyectos educativos propios; en este sentido, los papeles del supervisor y del director son fundamentales.

Tal como lo apunta John Elliot, cuando afirma que el desarrollo profesional de los docentes depende, en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, y que ese discernimiento se enraíza en la comprensión profunda de la situación, y que la experiencia anterior de situaciones parecidas puede orientar al profesor para conseguir entender la nueva situación; por lo tanto, el juicio profesional requiere que las personas dedicadas a la enseñanza desarrollen constantemente sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes.

En este contexto, donde se alienta a las escuelas hacia una nueva gestión, donde se vean involucrados supervisores, directores y profesores para generar propuestas de innovación dirigidas, por un lado, al funcionamiento y organización de su escuela, y por otro, a la atención de programas pedagógicos específicos, nos lleva a:

- a) El reconocimiento de problemas propios del centro escolar cuya solución no recaiga solamente en autoridades externas al plantel, sino que buena parte de su atención se encuentra en nuestras manos.
- b) La necesidad de reflexionar; que conlleve a identificar un problema pedagógico, determinando sus principales causas, crear estrategias de atención, implementarlas y evaluarlas.
- c) Transitar de una práctica reflexiva individual, que ya en sí encierra serias dificultades, a otras colectivas que confronte a los maestros, directores y supervisores cara a cara con las distintas maneras de valorar las dificultades pedagógicas y administrativas de la escuela, donde se vean involucrados en distintos grados como posibles generadores de tales dificultades y como corresponsables en su solución.

En estos últimos puntos es donde el análisis debe comenzar: la acción colectiva de reflexión que lleven a cabo los profesores, directores y supervisores cuando se aborda el tema de la innovación en el colectivo escolar.

El colectivo escolar en la profesionalización de los docentes en la investigación participativa

En las escuelas primarias del país existen diferentes problemas de carácter pedagógico y administrativo, así como otros derivados de las condiciones sociales que rodean a los planteles. No obstante, la manera tradicional de abordar su solución ha permitido que se traten de manera aislada, sin reconocerse que tales aspectos deben estar vinculados para elevar la calidad educativa.

Por ejemplo, los docentes asumimos, principalmente, los asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los niños y nos responsabilizamos de seleccionar criterios pedagógicos y de evaluación, formas de enseñar los contenidos de las diversas

materias, cómo utilizar los libros de texto, entre otras cuestiones pedagógicas. La labor administrativa se limita a llenar formatos, como el informe anual de actividades, el avance programático o el programa de trabajo y se descuida lo referente a la gestión de nuestro centro de trabajo.

Por su parte, los directores enfrentan dificultades relacionadas con la organización de los planteles. Resuelven actividades de carácter administrativo según le sean requeridas por las autoridades educativas; labores que les significan un tiempo considerable para su realización; atienden problemas del personal docente y de apoyo (asistencia, puntualidad, pagos, licencias, distribución de grupos y grados, relaciones humanas, comunicación, etc.), cuestiones de mantenimiento y equipamiento, y llevan a cabo las tareas de planeación, seguimiento y evaluación correspondientes al programa escolar; de tal manera que parece que los asuntos pedagógicos no les conciernen.

A su vez, en las autoridades educativas (tal es el caso de los supervisores), descansan las responsabilidades de vigilar la dotación de material didáctico y recursos de apoyo a las escuelas de jurisdicción, la asignación de la planta docente, la creación de planteles o nuevos grupos, el fortalecimiento de la formación de los maestros, la obtención de información estadística de la escuela, etc. Aunque pocas veces tales acciones satisfacen las necesidades reales de la comunidad escolar. También se espera que ellas atiendan cuestiones que se generan en las propias escuelas, como el rezago, la reprobación y la deserción, entre otras.

**La labor
administrativa
se limita a
llenar formatos,
como el
informe anual
de actividades,
el avance
programático o
el programa
de trabajo y se
descuida lo
referente
a la gestión de
nuestro centro
de trabajo**

Casi no existe la posibilidad de que, a través del diálogo, en la escuela se analicen los principales problemas pedagógicos y se reconozcan que sus soluciones deben involucrar a maestros, directores y autoridades. De aquí que una pregunta que requiere ser planteada por los equipos de trabajo (profesores, directores y supervisores) es: ¿cuáles son los aspectos que deben ser considerados dentro y fuera de la escuela para que el consejo técnico sea realmente un espacio de análisis, discusión y toma de decisiones de los problemas?

No hay suficientes experiencias dedicadas a crear un clima de discusión adecuado que facilite el desarrollo de la acción colectiva, tanto en la escuela en lo general, como en el consejo técnico en lo particular. En algunos países de América Latina han comenzado a darse experiencias en actividades de animación que preparan para trabajar en espacios colegiados (consejo, academias, juntas, etc.) y que han tenido buen impacto, primero en la organización y funcionamiento de la escuela y, posteriormente, en la calidad de los servicios que la misma presta.

Una nueva gestión, tanto dentro como fuera de la escuela, requiere considerar procesos que coadyuven a propiciar un clima adecuado de trabajo y discusión que facilite la participación colectiva y generar estrategias para lograr que en los distintos niveles de gestión (grupos técnicos, supervisores, directores y maestros), y entre ellos mismos, se suman actitudes de disposición para el trabajo y compromiso en la realización de las acciones que se acuerden en los espacios comunes de discusión. @

Los maestros y el saber pedagógico

Bulmaro Vásquez Romero¹

Las ideas que contiene este artículo constituyen una síntesis del primer capítulo de mi tesis de maestría, producto de una investigación realizada en el marco de participación en el Programa Tebes.² Esta presentación tiene por objeto difundir para su discusión la propuesta de este enfoque con el cual nos hemos planteado la formación de profesores en servicio, desde una posición distinta al modelo dominante, de corte instrumental, de ahí el título de este escrito

LOS MAESTROS COMO SUJETOS DE SABER PEDAGÓGICO

Todo quehacer profesional es relativo a un saber. Es este saber el que le permite a cada profesional reconocerse en lo que hace, como alguien con capacidad para comprender las situaciones propias de un campo de la actividad humana y contribuir con sus acciones a la construcción de posibilidades para que la vida social pueda ser cada vez mejor para todos.

Desde este punto de vista, la actividad en las aulas es entendida y asumida más allá de la transmisión de información, por eso reclama del maestro habilidades y actitudes que dependen estrechamente de un conocimiento pedagógico que se va construyendo en función de su propia práctica, sobre todo.

Detrás de la práctica cotidiana de cada maestro, desde el nivel de educación preescolar hasta la universidad, hay todo un entramado de ideas, concepciones, valores, creencias y hasta deseos no pensados que son los que “explican” por qué se hace lo que se hace, por qué se dice lo que se dice, por qué cada maestro es y a la vez no es. Porque cada maestro tiene su propio estilo pedagógico desde lo que sabe de pedagogía (y desde lo que aún no sabe, pero puede llegar a saber) y esto queda claro por como resuelve las tareas de la enseñanza con sus alumnos, sus relaciones con sus compañeros de trabajo, con las autoridades en el sistema escolar y hasta por las relaciones que establece socialmente fuera de la escuela.

No puede ser de otra manera puesto que, como nos lo dice María del Pilar Unda: “Un maestro despojado de *su saber* y de *su discurso* no puede promover el arraigo en el len-

¹ Profesor investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, ubicada en San Jerónimo Tlacoahuaya, Tlacolula, Oaxaca.

² Transformación de la Educación Básica desde la Escuela, coordinado por la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional.

guaje, la voluntad de saber, el gusto estético, el compromiso ético y político con la cultura. *Un maestro que se ha resignado a que otros piensen por él termina enseñando resignación y sumisión, deja de lado su responsabilidad de ser forjador de la cultura de su país y del mundo*.³

Reconocer a los maestros como sujetos de saber es tomar partido frente a la formación docente alienada, adoptar una postura que se orienta hacia la transformación de la propia formación desde los sujetos individuales y colectivos que son (o pueden ser) los maestros. Es decir, se trata de reivindicar a la formación profesional en tanto que es proceso de *subjetivación*, puesto que es así como se van definiendo por los mismos maestros sus modos de ser, sus propios estilos pedagógicos en constante confrontación con situaciones concretas en el aula, la escuela y la sociedad; *estilos o modos de ser maestros* que se ven y se saben en una espiral de cambios posibles, porque van unidos al reconocimiento de sí mismos en su relación con el mundo, lo que significa que se incursiona en múltiples posibilidades en las que a cada paso se ponen en juego las expectativas, los deseos, junto a la exigencia, la voluntad, el compromiso que entrafía esa relación con los demás para cambiar el mundo en que vivimos. Es esta fuerza de las subjetividades, reconociéndose, animándose unas a otras, cuestionándose también, y sobre todo acompañándose a través de las acciones, los proyectos, las ideas, las palabras, la que abre esas posibilidades en las que los maestros son los sujetos del saber pedagógico que comprende y transforma las prácticas educativas.

De acuerdo con Unda Bernal, "entendemos al maestro entonces como 'sujeto de saber', como alguien que se piensa a sí mismo, se pregunta por lo

³ Unda Bernal, M. del Pilar, "Los maestros, las innovaciones y las redes en el espacio de lo no domesticado", Ponencia presentada en el Primer Encuentro Estatal de Experiencias Educativas Innovadoras en Educación Básica y Formación de Docentes, Oaxaca, Oax., febrero de 1998, p. 3. Las cursivas son mías.

que hace y por lo que sabe. De hecho, su práctica es una práctica de saber, en la que se ponen en juego no solamente sus aproximaciones al cómo enseño y al qué enseño, sino un saber sobre la cultura, sus diversas manifestaciones —el pensamiento, el lenguaje, la ética, la estética— y su relación con la práctica pedagógica. Es un maestro que problematiza, que inventa, que se piensa a sí mismo".⁴

El saber pedagógico, entonces, está directa y estrechamente ligado al sujeto maestro, a su experiencia, a sus expectativas como ciudadano que participa de relaciones sociales en movimiento; el saber de los maestros es de algún modo expresión de su propio reconocimiento como educadores, pues desde él cada maestro va definiendo su propio estilo, su personalidad como educador que se propone ciertos fines, que se exige determinadas actitudes, que trata de asumirse desde ciertas convicciones, que sabe que ser maestro implica poner en juego no sólo todas sus habilidades, sino ante todo sus deseos de encuentro en la vida al relacionarse con sus estudiantes, con el conocimiento científico, con el arte, con las ideas; en suma, con la cultura a su alcance, la que le es propia y la que él sabe que puede descubrir y aun construir mediante su trabajo.

Por lo tanto, el saber pedagógico se reconoce como un acervo en el que se conjugan visiones, creencias, expectativas, valores, principios, deseos, e incluso normas. Por ser precisamente una conjugación, el saber pedagógico no es único entre los maestros, no los uniforma ni los encasilla en un modelo rígido, sino al contrario, los diversifica, los deja ser como construcción abierta al cambio, incluso necesitada de ese cambio frente a lo que ocurre en el aula, en la escuela y aún en el mundo más allá de la escuela. Es por esto que un maestro que se reco-

⁴ *Idem.*

noce en su labor de educar no se cansa de establecer nuevas relaciones a través de su práctica cotidiana, se mira a sí mismo en la necesidad de aprender cada día por medio de su acción y de su pensamiento, se descubre en las posibilidades y los compromisos que va asumiendo para tratar de ser él al mismo tiempo que camina con sus estudiantes alentándolos, apoyándolos, acompañándolos en la aventura de descubrir, de sentir y de hacer la vida a través de las ideas, los conocimientos de la ciencia, las riquezas de las artesanías y las artes, la fuerza de la imaginación, de los sentimientos y de la palabra.

Siguiendo a Martínez Boom y Unda Bernal, creemos pertinente ver en los saberes de los maestros una propuesta "en donde la pedagogía cumple más bien un papel interrogativo, de búsqueda, de problematización y de distanciamiento crítico". Y es que "*no se trata de un saber estático ni dogmático: es un suelo de saber que requiere ser problematizado. En el conocimiento y el pensamiento no existen resultados y soluciones definitivos sino problemas, con acercamientos siempre relativos, siempre provisionales. La verdad no es una, no es algo que está en el mundo y que debe ser descubierto; es algo que se crea y que se impulsa por la voluntad de potencia, potencia que irrumpe desde el fondo del tiempo salvaje, laberinto de todos los mundos posibles. Y ello implica un cuestionamiento de sí mismo, de la ciencia y de la cultura.*"⁵

Esto es de suma importancia en nuestra perspectiva, puesto que así no dejamos duda de que frente a la complejidad propia de la tarea de educar en el mundo contemporáneo no caben las posturas absolutistas, cerradas, sino, por el contrario, la posibilidad de reconocernos ante pensamientos divergentes, abiertos al cambio y, en el caso del quehacer

⁵ Martínez B., Alberto y Ma. del Pilar Unda, "El maestro y su formación del devenir moderno al devenir contemporáneo", Santa Fe de Bogotá, en *Educación y ciudad*, Revista del IDEP, núm. 5, junio de 1998, p. 95.



en las escuelas, esto entraña muchas más posibilidades de construir encuentros de propuestas, de proyectos, de experiencias diversas a través de las cuales los sujetos se enriquecen, se reconocen, se piensan y se realizan como expresión más de vida que de inculcación, más de libertad que de sometimiento, más de creación que de cumplimiento de normas.

Pero cuando se pretende actuar en pos de un desarrollo profesional de los maestros, sin duda que tenemos que trabajar con ellos en la explicitación de sus concepciones, de sus creencias, de sus ideas y valoraciones que están detrás de sus actitudes y de su práctica toda como educadores.

Al hacer esta explicitación por medio de la palabra, los maestros pueden desarrollar un proceso reflexivo con el que alcanzan a reconocerse, pensarse, cuestionarse y proponerse transformaciones, buscar nuevas posibilidades, atreverse a ser de una manera diferente a través de su labor pedagógica. Así pues, será a través de este trabajo de reconocimiento y análisis de los saberes presentes, como se irá construyendo una espiral de cambios, tanto de lo que se piensa como de lo que se hace como educador; los maestros van asumiéndose de este modo sujetos en devenir, precisamente por la explicitación de lo que saben y lo que son en el presente.

El saber pedagógico y la transformación de la práctica

Nuestra posición está orientada a construir hoy una escuela diferente desde unos maestros que se piensan, se reconocen y se asumen en la diferencia con el modo dominante de ser maestros y el modo dominante de hacer en las escuelas. Por lo tanto, se trata de una posición que pretende transformar, que se anima a y se propone la ruptura en un amplio ámbito de significaciones y de acciones relacionadas con la educación.

Enfatizamos que se trata de rupturas en significaciones y acciones, porque es claro que en nuestros días es común la tendencia a hablar y proponer cambios para modernizar; esto es, modificaciones o propuestas que cambian para estar a tono con las modas actuales, los modos vigentes, los modos dominantes, que no son sino los modos técnicos que el poder va imponiendo a los sujetos y los contextos por encima de ellos mismos, negándolos.

Nuestra perspectiva es la del cambio que transforma las relaciones en la escuela porque los maestros se asumen en la necesidad y las posibilidades de construir nuevas relaciones. Como sujetos sociales, los maestros se reconocen inventando otras maneras de ver la escuela, la cultura, el conoci-

miento, la formación de sus estudiantes, en suma, las relaciones con la vida. Es éste el cambio que nos importa, el que nos ofrece la mejor oportunidad para encontrarnos como profesionales de la pedagogía, como productores de un saber que nos es propio en tanto que somos los sujetos que llevamos adelante una práctica compleja, rica en posibilidades así como llena de retos.

Asumimos que esta posición implica múltiples problemas y riesgos de diversa naturaleza, pero nos atrevemos a sustentarla porque la experiencia histórica demuestra que es una vía desde la cual nuestro quehacer profesional adquiere su más alto sentido ético y político. Educar, para nosotros, es compartir con otros nuestras visiones, nuestros sueños, nuestros conocimientos, nuestras preguntas, nuestras preocupaciones, nuestro interés y nuestro empeño cotidiano para hacer un mundo distinto al que tenemos, un mundo en el que nos encontremos al lado de otros participando de muchas maneras para hacer realidad los ideales más valiosos que han animado a la humanidad entera: la justicia, la libertad, la paz, el respeto a los derechos propios, ajenos y a las diferencias.

Siguiendo a autores latinoamericanos contemporáneos, podemos decir que nuestra perspectiva apunta a la innovación pedagógica, pero

entendiendo que ésta implica el "cambio de los elementos centrales de la cultura escolar. Es decir, tiene que modificar las concepciones de sujeto y de saber, de enseñanza y de aprendizaje, de las relaciones de los sujetos entre sí y con el conocimiento. Tiene que abordar el problema de las relaciones de poder institucionalizadas; tiene que plantearse el problema de la democracia y la participación."⁶

Esto implica la discusión, el cuestionamiento de la escuela y de la educación tal como son en nuestro contexto inmediato y mediato. Trabajar pedagógicamente por la transformación es participar junto a otros de una manera crítica y propositiva a la vez, cuestionando lo que se ve para hallar lo que no se ve en lo cotidiano, atreviéndose a poner a prueba nuevas concepciones, reflexionando una y otra vez lo que hacemos, por qué y para qué lo hacemos. Esto significa que se trabaja sistemáticamente para explicitar lo que normalmente se mantiene oculto, pensando lo que comúnmente no se piensa, examinando críticamente la propia práctica, las propias concepciones, ideas, actitudes y acciones del quehacer como maestros, a fin de que colectivamente se construya un nuevo escenario, unos modos diferentes de ver y de hacer las cosas que tienen que ver con la educación, con la cultura, con la formación de los estudiantes.

Para decirlo con Jenny Assael: "el proceso de innovación requiere ser asumido a partir de una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas institucionalizadas, que permita cuestionar lo obvio, lo evidente, lo natural, que permita cuestionar los saberes pedagógicos implícitos que le dan sentido a dichas prácticas, que permita construir nuevos saberes que le den marco a las *distintas iniciativas de cambio*. De lo contrario, los intentos de cambio se

⁶ Assael, Jenny, "Innovación, investigación y perfeccionamiento docente", en *Encuentro entre Innovadores e Investigadores en Educación. Procesos pedagógicos alrededor de los proyectos educativos institucionales*, Memoria editada por COLCIENCIAS, MEN, ICFES y FES, Santa Fe de Bogotá, Colombia, 1996, p. 46.

pueden convertir sólo en experiencias novedosas y distintas que más bien perfeccionan lo existente, que no producen ruptura, que no logran transformaciones."⁷

Esta manera de pensar a los maestros como sujetos de la transformación de la educación, de la escuela, en consonancia con la construcción de nuevos saberes pedagógicos, implica desde luego transitar por la incertidumbre y sentirse rodeado de riesgos, muchas veces duros y difíciles de ser resueltos a la primera; pero esa incertidumbre y esos riesgos se asumen en la perspectiva de que el trabajo entusiasta, persistente, creativo y reflexivo de los maestros como un quehacer colectivo, compartido, tiene mucho que ir ganando contra muy poco que perder; vale mucho más lo que está aún por lograrse cada día, que lo que nos coloca nada más en la comodidad de lo ya establecido.

Estas ideas se complementan plenamente con lo que apunta Jenny Assael, quien sostiene que hay que "avanzar hacia la formación de un docente concebido como un trabajador intelectual, con proyecto transformador, que favorece procesos significativos de aprendizaje y que asume su tarea 'como un profesional que diagnostica, que investiga los procesos de enseñanza diversos y complejos, que decide y recrea sus métodos y técnicas de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos; que concibe su función de enseñar inserta en una institución educativa y, por tanto, elabora con otros las estrategias educativas del establecimiento; que se responsabiliza por sus decisiones; que sabe, en definitiva, los por qué y los para qué de su actuar como docente."⁸

La misma autora desarrolla otras consideraciones sobre este punto. Subsumiendo sus exposiciones, vale ahora afirmar nuestra coincidencia con ella respecto a que para encaminar la transformación

⁷ *Idem*. Las cursivas son mías.

⁸ *Ibidem*, p. 50.

de la práctica pedagógica desde los maestros se requiere:

- a) Que éstos, asumiéndose como *trabajadores intelectuales*, desarrollen su reflexión crítica tanto para el cuestionamiento de lo establecido, como para la construcción de nuevos saberes a partir de una praxis pedagógica nueva.
- b) Contar con un *proyecto innovador* que sea construido y realizado participativamente, tanto entre los profesores como con los estudiantes, sus madres y padres, y con la gente interesada por transformar la escuela, y
- c) Desarrollar el trabajo mediante la estrategia de la *investigación-acción-participativa*, de tal modo que se considere:
 - el compromiso de los participantes,
 - la mejor manera de documentar el proceso participativo reflexivo,
 - sustentar teóricamente las acciones,
 - evaluar en forma crítica y autocrítica, y
 - mantener el acercamiento y la comunicación con investigadores.

Con esto nuestra perspectiva toma distancia del enfoque técnico de la relación teoría-práctica. No se trata, pues, de ver y utilizar a la teoría como lo que por anticipado posee la verdad completa acerca de situaciones concretas y por tanto determina las acciones de la práctica para, de un modo infalible, hallar soluciones a las situaciones. No se trata de una relación lineal que va de la teoría a la práctica, sino de una relación dialógica y crítica, una relación en la que ambas son mediadas por *la reflexión crítica de sujetos que construyen sus propias comprensiones, en función de las acciones o propuestas que construyen en la práctica pedagógica*. Tanto el conocimiento teórico como la acción pedagógica son, en esta perspectiva, motivo y objeto de problematización, de puesta en duda, de interrogación, pues es este modo de “recuperarlas” lo que produce que

cada maestro construya y reconstruya sus propios saberes, pues como señala Alliaud: “la relación teoría/práctica es posible pero no se produce espontáneamente. Sin analizar y revisar críticamente teoría y práctica quedamos expuestos a las ideas que fuimos forjando en el pasado.”⁹

En este modo de relacionar la teoría con la práctica cobran singular importancia dos elementos, a mi juicio, fundamentales: uno es el reconocimiento del contexto concreto en el que se construye esa relación, el otro es que el vínculo se produce en torno de un proyecto y una acción que transforman la práctica, o de prácticas que buscan transformar las relaciones sociales.

Se trata, pues, de asumirse en la relación teoría/práctica como sujetos en emancipación, que construyen su práctica educativa como acto de libertad, de autonomía, de autorrealización y, por tanto, de una manera creativa, desplegando su potencial imaginativo en y por medio de la acción colectiva. Martínez Boom y Unda Bernal nos lo expresan así: “Desde esta perspectiva, los momentos de innovación, cambio o transformación, pueden identificarse como momentos de pensamiento libre y contingente, comparables a la acción artística que crea nuevas categorías y nuevos lenguajes para ampliar el dominio sobre el mundo.”¹⁰

La formación profesional como articulación de la transformación de la práctica y la producción de saber pedagógico desde los maestros

Para nosotros importa ver a la educación como práctica de sujetos sociales (destacándose el papel de los maestros) que contribuyen al cambio social desde un compromiso político y ético. Este compromiso

⁹ Alliaud, Andrea, “El maestro que aprende”, en *Ensayos y experiencias*, revista de Ediciones Novedades Educativas, núm. 23, Argentina, 1998, p. 14.

¹⁰ Martínez B., Alberto y Ma. del Pilar Unda, *op. cit.*, p. 96.

político y ético viene del reconocimiento de las contradicciones sociales esenciales que vivimos en el mundo contemporáneo y de la posibilidad como asumimos nuestra construcción de relaciones de mayor justicia para todos, de auténtica libertad y autonomía en lo individual y lo colectivo, de paz con democracia y respeto a la dignidad humana.

Podemos decir, de acuerdo con José Salazar, que: "La ciencia crítica piensa que el objetivo de la investigación no es sólo describir e interpretar las formas de dominación y poder, sino, y principalmente, considerar como pueden modificarse sus procesos constitutivos, sin olvidar que el mundo social es dinámico, complejo y contradictorio, dentro del cual el hombre debe desempeñar un papel activo y no pasivo."¹¹

Desde luego que entonces la práctica educativa implica un reto permanente para los sujetos participantes con esta visión. La complejidad de la tarea así asumida requiere de los sujetos individuales y colectivos un trabajo de colaboración muy estrecha, de la solidaridad permanente y de un ejercicio crítico y autocrítico que permita establecer consensos basados en la argumentación y, al mismo tiempo, contemple márgenes apropiados para la creatividad y la iniciativa personal. Esto significa que participar de esta perspectiva es algo que se construye a diario por los sujetos, que el afán de querer cambiar al mundo hace que los sujetos cambiemos ahora mismo nuestro mundo inmediato, estableciendo relaciones acordes con nuestros ideales humanísticos, políticos y pedagógicos. Las posibilidades de participar en la transformación de la sociedad no están cifradas en que primero se realicen cambios estructurales, sino en lo que individual y colectivamente podemos construir aquí y ahora, en la perspectiva de ese cambio de la totalidad social al que aspiramos.

¹¹ Salazar González, José, "Concepciones epistemológicas en investigación curricular", en *Investigación en la Escuela*, núm. 13. Sevilla, Ediciones Díada, 1991, p. 26.



Esto nos lleva, por lo tanto, a apuntar que se trata de una perspectiva en la que los maestros ponen en juego sus capacidades intelectuales y las desarrollan de manera sistemática, a través de una estrategia de indagación, de investigación, puesto que es por medio de ella como se va construyendo un conocimiento nuevo a través de la acción individual y colectiva.

Entre las consideraciones que sustentan este planteamiento podemos recuperar el punto de vista de Domingo Contreras, quien nos dice: "La enseñanza es un oficio que precisa de la reflexión autónoma y la elaboración de pensamiento propio, por lo que los docentes deben desarrollarse como intelectuales, comprometidos con la creación de posibilidades educativas en la enseñanza y críticas con las limitaciones que hallan en el desarrollo de su trabajo."¹²

Y, en este mismo sentido, con Jorge Murcia entendemos que: "... Entonces el conocimiento de la realidad no se descubre ni se posee: es el resultado de la transformación objetiva y subjetiva que lo produce dentro del mismo proceso de investigación-acción participante.

"Dentro de la investigación-acción, el conocimiento se produce simultáneamente con la modificación de la realidad, llevándose a cabo cada proceso en función del otro, o debido al otro."¹³

Esto significa, pues, que hay que destacar que es sustancial para nuestro enfoque una búsqueda del conocimiento pedagógico, tomando distancia de la noción positivista, puesto que el énfasis aquí está en la transformación de situaciones concretas en el aula y la escuela que tienen que ver con los cambios en el mundo, como expresión de las nuevas comprensiones que mediante el diálogo y la reflexión crítica se construyen colectivamente. No

nos interesa de entrada alcanzar a formular verdades válidas para todo el mundo, no pretendemos una noción de objetividad en nuestras argumentaciones que equivalgan a leyes universales; lo que nos importa sobremanera es construir un conocimiento que demuestra ser aquí y ahora una herramienta eficaz de acción para mejorar cualitativamente las prácticas pedagógicas de sujetos concretos.

Stenhouse destaca al respecto que: "Por tanto, nos interesa el desarrollo de una perspectiva subjetiva sensible y autocrítica y no una aspiración hacia una objetividad inalcanzable."¹⁴

Se destaca, pues, el planteamiento de que los proyectos de formación de maestros en servicio han de dar un lugar prioritario a que sean los propios maestros los que propongan situaciones sobre las que se pueden ir construyendo alternativas pedagógicas y que éstas impliquen una sistematización de experiencias en la que el diálogo y la discusión entre pares favorezcan la producción de saber pedagógico.

Como puede verse, se trata de una propuesta que cambia radicalmente al modelo vigente en la mayoría de los países; en esencia, se trata de construir proyectos colectivos desde la base, esto es, desde las inquietudes, intereses e iniciativas de los maestros que trabajan en aula, así como de llevar adelante experiencias mediante una estrategia investigativa en la que se ponen en juego los saberes de los maestros, de las teorías y de algunos investigadores dispuestos a acompañar a los maestros en estas experiencias a través del diálogo, la negociación de significaciones en la comprensión de los problemas y la producción de nuevos saberes, posibles de ser divulgados a otros maestros interesados; en la idea de ir formando y extendiendo comunidades de saber pedagógico desde las escuelas.@

¹² Contreras, José Domingo, "Teoría y práctica docente", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 253, diciembre de 1997, España, p. 94.

¹³ Murcia Florián, Jorge, *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción-participante*, Colección Mesa Redonda Magisterio, Bogotá, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 3ª ed., 1991, pp. 13-15.

¹⁴ Stenhouse, L., "El profesor como investigador", en *Investigación y desarrollo del currículo*, España, Ediciones Morata, 1991, pp. 211 y 212.

Leer y escribir con diferentes propósitos

*Yolanda de la Garza López de Lara
Ma. de los Ángeles Huerta Alvarado*

Leer para aprender estrategias de enseñanza

Respecto a la lectura, en los últimos años se ha dado un importante cambio conceptual. Los hallazgos recientes en investigación han mostrado que la lectura no es un proceso de decodificación de letra a letra y de palabra a palabra, sino un proceso constructivo que supone un diálogo entre un lector (que tiene experiencia y conocimientos previos y una afectividad), el texto que lee y el contexto.

Tradicionalmente, la lectura se consideraba un proceso perceptual en el que el lector procesa el texto en forma lineal para transferir su significado de la página impresa a su mente. Por lo tanto, el énfasis se hacía más en los productos que en los procesos.

El cambio de enfoque se ha visto reflejado en la reformulación de los programas de estudio de educación básica. Se considera que el lector establece ciertos objetivos al leer que orientan el proceso de comprensión de un texto. Por ejemplo, no es lo mismo leer para obtener una información precisa, para seguir instrucciones, o leer por entretenimiento. De la misma manera, los diferentes tipos de texto plantean diferentes exigencias al lector que determinan las estrategias que deberá seguir para poder comprenderlos.

La comprensión es el proceso activo de construcción de significados en el que se da la combinación entre el conocimiento que ya existía en el lector con el contexto de la situación de lectura.

Un buen lector:

- Recupera el conocimiento previo que tiene del tema y sobre el tipo de texto a fin de anticipar ideas o adelantarse a lo que encontrará en un nuevo material de lectura.

- Controla su lectura para asegurarse que tenga sentido, y esto le ayuda a reconsiderar la información disponible y a integrar la información del texto.
- Lleva a cabo de manera permanente inferencias que le permiten complementar la información proporcionada por el texto, utilizando la información que ya posee sobre el tema y la forma de organizar el lenguaje en un escrito. Se ha considerado que la inferencia es la esencia misma de la comprensión lectora.

La puesta en común en grupo y la interacción entre compañeros y con la maestra o el maestro, se consideran esenciales para aumentar y mejorar la comprensión. Estos principios son los que fundamentalmente han orientado este texto. Cabe señalar que la actividad misma de lectura es un proceso que puede desarrollarse en forma individual o colectiva; y en donde usted puede tener un papel importante para asegurarse que el lector responda afectivamente al texto, se detenga cuando deba entender alguna palabra desconocida que no le permite inferir; cuando deba formular imágenes que le ayuden a entender lo que lee, o cuando deba agrupar algunos conceptos o concentrarse en información especialmente importante que debe recuperar.

Con base en lo anterior, los ejercicios que se proponen agrupan las actividades de lectura en dos grandes rubros que se relacionan con estrategias específicas de trabajo. Estas son las siguientes:

Antes de leer, los estudiantes pueden predecir utilizando sus experiencias previas y el conocimiento de su entorno y del tipo de texto. Por ello se hacen preguntas del tipo: ¿Qué es lo que tú sabes...?, ¿qué piensas que puede ser?, ¿cuál es el título?, ¿por qué se llama así?, ¿qué te imaginas a partir del título?, ¿qué tipo de historia será?, etc., lo cual ayuda a activar fibras sensibles en el lector y relacionar el texto con su propia experiencia, reconocer o aclarar los propósitos de la lectura, también auxilia a que

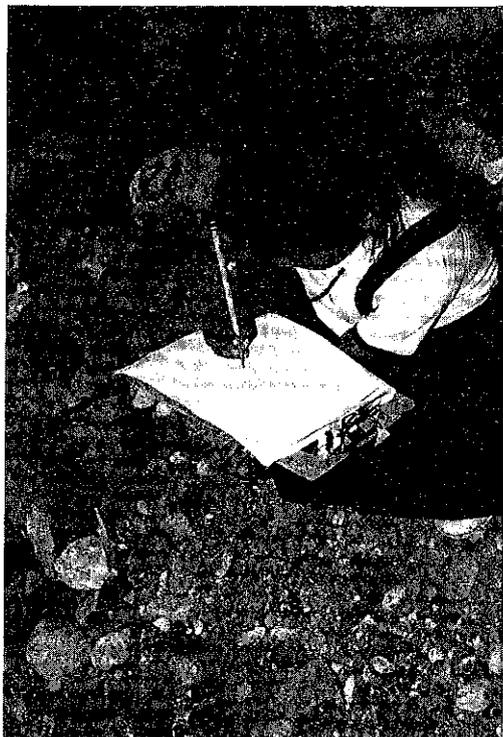
el lector identifique y busque información, confirme o rechace su predicción.

Después de leer se proponen actividades que buscan favorecer a que el lector haga inferencias sobre la lectura, que le permitan comprender un texto. En este sentido, se le requiere al estudiante que seleccione información sobre el texto, organice y utilice información relevante de acuerdo con un propósito específico, realice conexiones entre elementos del texto y la información que ya tenía, cubra vacíos de información que puede presentar el texto, recupere y recuerde lo leído transformando el texto en otra forma distinta de representación, como historietas o dibujos, que elabore resúmenes sobre el texto, relacione las ideas que deriva de la lectura con lo leído en otros textos y reconozca las características de un texto escrito, como son su coherencia y la función, predominantes del mismo. De igual manera, se busca que el estudiante valore el impacto afectivo o emocional que le provocó la lectura del texto y que pueda contar con la misma como un modelo para escribir.

Lectura recreativa/independiente

- La investigación sugiere que la cantidad de estudiantes independientes, silenciosos, dentro y fuera de la escuela se relaciona significativamente con el aprovechamiento de la lectura.
- El incremento en el tiempo que los estudiantes leen debiera de ser prioridad de padres y maestros.
- La lectura independiente es probablemente una buena fuente para que crezca el vocabulario y la fluidez en la lectura.
- Los estudiantes que son ávidos lectores vienen de hogares en los que la lectura es animada por los padres, abuelos, hermanos o hermanas mayores, o incluso una niñera.
- La investigación sugiere que la frecuencia con la que los estudiantes leen dentro y fuera de la

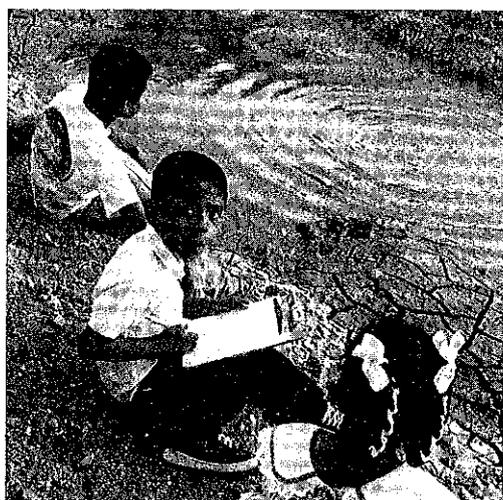
escuela depende de la importancia que le dan las maestras o maestros de clase a la lectura independiente.



Escribir con diferentes propósitos estrategias de enseñanza

Tradicionalmente se ha considerado que la escritura era producto del genio y la inspiración más que del aprendizaje y el trabajo, y que bastaba con mostrar las características más importantes de un tipo de texto, para que un estudiante pudiera reproducirlo.

Sin embargo, en los últimos años se ha producido un cambio en este enfoque poniendo el acento en los procesos más que en los productos. La propuesta actual promueve que los estudiantes escriban integrando actividades orales y de lectura, que practiquen de manera frecuente la escritura sobre una variedad de tópicos, de su propia experiencia y de la literatura, y para diferentes lectores y propósitos, sean éstos reales o imaginarios. La investigación ha demostrado que la escritura es un proceso largo y complejo que está constituido por múltiples operaciones de escritura y reescritura en el que es necesario encontrar y ordenar las ideas y exponerlas por escrito de una manera adecuada, entendiendo que lo adecuado cambia si se trata de escribir un cuento, una carta o un ensayo. En este proceso se han identificado una serie de fases que incluyen actividades de lectura de textos ya escritos que han redactado otros escritores. Solo estos textos muestran el uso de los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir, por ejemplo, para aprender a redactar noticias periodísticas es necesario leer las noticias en los periódicos. Por esta razón, es necesario exponer a los niños a un amplio rango de literatura y otros materiales impresos para que, con la ayuda y apoyo necesarios puedan ver, identificar y emplear las convenciones utilizadas en diferentes textos. El empleo de muchos tipos de escritos y de muchos fines y destinatarios ofrece a los estudian-



tes la oportunidad de ampliar su conocimiento y comprensión sobre la variedad de formas en que puede utilizarse el lenguaje, y experimentar con él.

Sólo se aprende a escribir, escribiendo. Por eso es importante trabajar en el salón de clases textos utilizados en la vida cotidiana (instrucciones, relatos, recetas, etc.) y ejercicios escritos que ayuden a los estudiantes a desarrollar su capacidad narrativa y descriptiva. Del mismo modo, es conveniente que se tengan distintos destinatarios, como pueden ser las maestras o los maestros, los padres de familia, los lectores de un periódico escolar, etc., así como diferentes fines, como pueden ser informar, persuadir y divertir.

Del mismo modo, cabe señalar que la escritura en un proceso de comunicación consigo mismo y con otros, para ser comprendido, quien escribe tiene que poner en juego muchos aspectos involucrados en la escritura. Es por esta razón que comentar y discutir sus trabajos con los compañeros y con la maestra o el maestro permite a los niños comprender por qué se logró o no lo que querían comunicar, ayudándolos a mejorar lo que escribieron en un proceso continuo de elaboración, revisión y reelaboración.

Se sugiere tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Es fundamental tener presente en el diseño y en la realización de las actividades el *propósito* del escrito y al *lector* (audiencia) del mismo.
2. Para escribir se requiere de actividades de lectura, de búsqueda y conexión de la información disponible, de la realización de esquemas y borradores y de la revisión y reelaboración del escrito, de ahí la sugerencia de la revisión colectiva e individual de diferentes versiones de un escrito. Estas actividades tienen como propósito que los estudiantes experimenten el proceso de escritura en sus diferentes momentos, desde la búsqueda de ideas hasta la elaboración de una versión final, que no siempre es el mismo escrito.
3. Dar a los alumnos oportunidades constantes, propositivas y de acuerdo con el contexto para escribir. Muchas actividades escolares no planeadas específicamente como una actividad de escritura, pueden incluirla de manera natural (como son las comunicaciones internas, la planeación del trabajo escolar o los avisos y reglamentaciones escolares).
4. Diversificar en la medida de lo posible la gama de textos que pueden ser producidos por los niños, atendiendo siempre a sus funciones comunicativas.
5. Restringir el uso de la copia y el dictado, que son las prácticas de escritura más arraigadas en la escuela, únicamente a aquellas situaciones que por sus objetivos explícitos así lo requieran.
6. Teniendo en cuenta que la escritura es un proceso complejo, en el cual quien escribe se encuentra simultáneamente involucrado en la búsqueda de ideas, la elaboración de un texto coherente, el tomar en cuenta las convenciones ortográficas y las reglas gramaticales, y la legibilidad de lo escrito, resulta muy difícil, aun para quien tiene la práctica de escribir; coordinar desde el inicio todos estos aspectos de manera eficiente. Es por ello que de manera particular, los alumnos necesitan contar con:
 - a) Escritos que puedan funcionar para ellos como modelos de lo que se pre-

tende que escriban (cartas, instructivos, canciones, recetas, reseñas, resúmenes, etc.), con información explícita sobre las características del escrito que se pretende que elaboren.

- b) Retroalimentación por parte de la maestra o el maestro o de sus compañeros. Los alumnos necesitan información y guía sobre las formas de planear y organizar un escrito, la estructura de los diferentes tipos de texto, las reglas sintácticas y ortográficas y los recursos disponibles al elaborar un tipo particular de texto. Para llevar a cabo este trabajo, hay que tomar en cuenta, por lo menos tres aspectos:
- Situarse como lector de los escritos más que como corrector, haciendo preguntas, comentando y centrando su atención en los aspectos que le llamaron su atención.
 - Considerar que, en un primer momento, lo más importante es poder saber si se logró comunicar lo deseado y si responde a las intenciones de quien escribió; posteriormente, se podrán hacer correcciones ortográficas de puntuación y de escritura.
 - Considerar los comentarios y la revisión no como un fin en sí mismo, sino como un medio para ayudar a los alumnos a convertirse en mejores escritores.
- c) Tiempo suficiente para escribir y reescribir las versiones necesarias hasta llegar a la versión final.
- d) Valoración positiva de la escritura que permita a los estudiantes comprender que la escritura es neces-

ria, a veces difícil y casi siempre recompensante. Para lograr esto, es importante proporcionar experiencias de carácter exploratorio, alentar una actitud de experimentación, y crear un clima de trabajo que permita “tomar riesgos”, esto es, equivocarse y corregir.

Con base en lo anterior, los ejercicios que se proponen agrupan las actividades de escritura en cuatro grandes rubros que se relacionan con estrategias específicas de trabajo. Estas son:

Prescritura. Este idea tiene que ver con la presentación de aspectos generales que apoyen las actividades subsecuentes de escritura, incluye la discusión, planeación y exploración, previas a la elaboración del escrito que se lleva a cabo en un trabajo de grupo. En tanto, la meta es involucrar la cooperación de todos los estudiantes en la búsqueda e interacción del logro de cierta meta; el trabajo debe estructurarse cuidadosamente a fin de que todos los estudiantes tengan alguna responsabilidad asignada como dirigir el grupo, promover la interacción, registrar el progreso o formular un reporte. Los estudiantes resuelven los problemas juntos y se apoyan unos a otros. La meta de la maestra o el maestro es modelar conducta estratégica, facilitar la interacción del grupo, monitorear el progreso, y clarificar los problemas y las guías para resolverlos.

Los estudiantes de secundaria necesitan aprender a poner atención a su destinatario de sus escritos y reconocer que el lector puede tener expectativas, actitudes, intereses y objetivos hacia éstos y su contenido.

Un recurso útil es el empleo de mapas semánticos y organizadores gráficos que per-

miten explorar o examinar la organización de un texto o información estructurada. También sirven para generar información, conectar ideas, encontrar formas de organizar la información, y utilizar la información para organizar un buen texto escrito.

Escritura. Se refiere al proceso mismo de elaborar el escrito, pone su atención a mejorar la escritura utilizando diferentes recursos o ampliando las actividades. El escribir, se hace para diferentes propósitos y utilizando diferentes géneros. Algunos procedimientos que se incluyen en este apartado son la *escritura controlada*, la *escritura guiada*, la *escritura siguiendo un modelo* y la *escritura libre*, en las que se realiza el análisis y la revisión del lenguaje y la estructura del género textual que se está trabajando.

La *escritura controlada* se da en los casos en que una persona le da a otra muestras de escritura en las que debe completar alguna oración, añadir una oración final, etcétera.

La *escritura guiada* es aquella en la que los estudiantes producen una oración a partir de una idea que se les proporciona y pueden a su vez aportar nuevas ideas para la combinación de oraciones.

En la *escritura siguiendo un modelo*, los estudiantes pueden leer un texto modelo sencillo, de uno o dos párrafos, escribir una oración que permita a los estu-

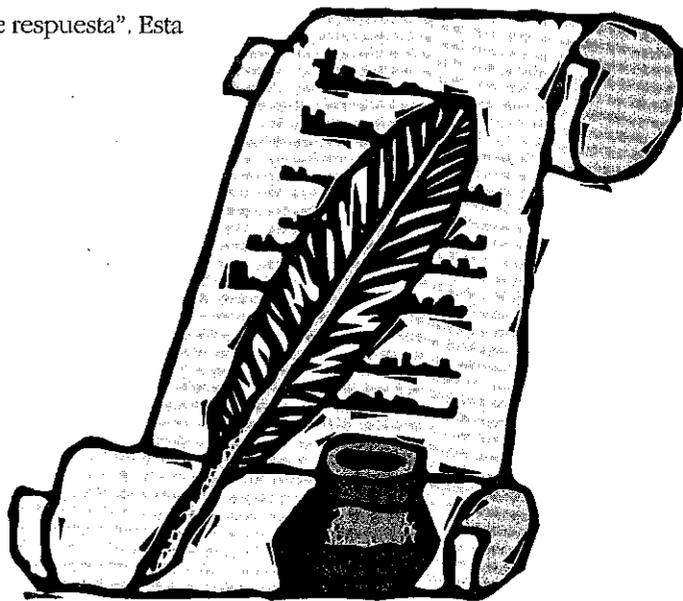
diantes un inicio de escritura y producir un texto que contenga uno o dos párrafos más.

En la *escritura libre*, los estudiantes pueden leer algunos modelos de texto, y escribir un texto similar o una respuesta a alguno de éstos. En este último paso, los estudiantes trabajan directamente con los textos sin apoyo ni guía.

Reescritura. Se refiere a la revisión y reelaboración de un texto. Los estudiantes pueden precisar las características que debe cubrir su escrito en función del propósito que tuvo y la comprensión que se tenga de él. Algunas actividades relacionadas con este proceso son la lectura y discusión de un texto; el comentario de los pares, y la retroalimentación de la maestra o el maestro dentro de equipos o grupos de trabajo; estos últimos llevan a cabo la revisión y edición de los trabajos. A estos grupos se les conoce como "Grupos de respuesta". Esta

etapa involucra también el cotejo de diversas partes del texto, como son la puntuación, el uso de mayúsculas, la separación de sílabas con guiones, el formateo de las páginas, los títulos y subtítulos, la escritura correcta de algunas palabras, la elección del léxico adecuado, la estructura gramatical y una secuencia coherente en la información. Con base en lo anterior, los estudiantes pueden volver a escribir y/o corregir su texto tantas veces como lo deseen.

Postescritura. Este proceso se refiere a compartir, leer o comentar el escrito en otros espacios, por ejemplo, si se elaboraron cuentos o relatos, éstos pueden ser llevados a su escenificación, integrar en antologías o libros, exponerse en diferentes lugares, etcétera. @



Por una nueva escuela pública¹

Rodolfo Ramírez Raymundo

INTRODUCCIÓN

Nuestro sistema educativo, a partir de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, experimenta un proceso de reforma que ha abarcado los principales campos de acción de la política educativa: el financiamiento, la organización general del sistema, los planes y programas de estudio, los materiales educativos (en el caso de la educación primaria, no puede olvidarse la renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales para todos los alumnos), la elaboración de materiales de apoyo para la enseñanza, el establecimiento de Centros de Maestros (a la fecha, 421 en toda la República) y una oferta federal y estatal de cursos y talleres de actualización. Además de estas medidas nacionales y generales se han puesto en marcha los denominados “programas compensatorios”, destinados a regiones marginadas de 31 entidades federativas. Todas estas acciones han tenido como propósito mejorar la calidad de la educación, entendida en términos prácticos como el logro de los propósitos educativos fundamentales del nivel educativo.

Pese a todas estas acciones, que se concretan con mayor o menor intensidad en cada escuela o zona escolar, todavía se enfrentan serios problemas en materia de mejoramiento de la calidad de los resultados educativos. Las mediciones del aprovechamiento escolar realizadas por el Programa Nacional de Carrera Magisterial y otras evaluaciones promovidas por la SEP, indican que –aunque se observan avances importantes– el promedio general está por debajo de lo esperado, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la solución de problemas y la comprensión de conceptos fun-

¹ En *Transformar nuestra escuela*, Año 3, número 5, abril del 2000, pp. 6-7.

damentales de la ciencia, de la historia y de la geografía. ¿Por qué está sucediendo esto? ¿Por qué a pesar de las acciones de reforma educativa, los cambios en el aula y en el funcionamiento cotidiano de la escuela siguen siendo débiles, cuando no imperceptibles?

De la reforma educativa a la reforma de la escuela

Es necesario reconocer que gran parte de las acciones de la reforma no están cobrando forma concreta en las escuelas y en los salones de clases y, aún más, que varias ni siquiera logran traspasar la estructura del sistema para llegar a la escuela, porque se diluyen en un ambiente y una trama de relaciones institucionales que no son propicias para mejorar la calidad de los resultados educativos. Aun las acciones que llegan directamente al salón de clases —como las propuestas para la enseñanza contenidas en los materiales de apoyo para el maestro, los nuevos libros de texto y las actividades didácticas específicas que ahí se sugieren— tampoco se aprovechan plenamente. ¿Por qué aún estas acciones que logran ser conocidas en su formulación original no tienen la efectividad esperada?

El estudio de los procesos de reforma y, especialmente la experiencia de muchas generaciones de profesores, han demostrado que para que un cambio sea efectivo, es necesario, por lo menos, que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los profesores estén de acuerdo con los cambios propuestos y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlos a cabo.

En el México de hoy, cuando la gran mayoría de los centros escolares tiene las condiciones materiales para realizar la tarea educativa (aun cuando

todavía existan carencias en equipamiento), ¿cuáles son las condiciones que faltan? Parece que residen en el clima de trabajo y en la cultura escolar, que gobiernan el funcionamiento cotidiano de la escuela y que influyen en el desarrollo del trabajo docente en el aula; en otras palabras, esas condiciones tienen relación con el conjunto de valores, de formas de entender la tarea educativa, de normas explícitas e implícitas y de costumbres que hacen que determinadas acciones o conductas sean válidas y merezcan aprobación, mientras otras se observan como fuentes de ruptura de la estabilidad en el plantel o en la zona escolar.

Al analizar lo que sucede en los planteles escolares —aún cuando no es posible identificar características compartidas por todas las escuelas— y comparar su dinámica interna con las propuestas y demandas de la reforma educativa, es necesario aceptar que para mejorar la calidad de la educación se requiere transformar el funcionamiento cotidiano de cada plantel educativo, es decir, es necesario el establecimiento de una nueva escuela. A continuación enuncio algunas características que, a mi juicio, debe tener la escuela para garantizar que todas las niñas y todos los niños alcancen los propósitos educativos básicos. Algunos rasgos constituyen condiciones sin las cuales no tiene sentido plantearse procesos de innovación.

Los rasgos de la nueva escuela pública

Una escuela que funcione regularmente

Esta es la primera característica que todos debemos contribuir a establecer. Mientras sigamos lejos de cumplir el calendario escolar establecido en la Ley General de Educación, es prácticamente imposible plantear el mejoramiento de la calidad de la educación y de la equidad de los resultados



educativos. Si bien más tiempo escolar no significa necesariamente mayor y mejor aprendizaje, es cierto que mientras menos tiempo se dedique a la enseñanza y al estudio sistemático, el aprendizaje tiende a ser menor.

Actualmente el tiempo que en nuestro país se dedica a las actividades escolares es muy reducido, y muchas veces los profesores señalamos que es insuficiente para tratar adecuadamente todos los contenidos incluidos en los programas de estudios. Pero además de este hecho, el *calendario escolar real* está todavía lejos —y en muchos casos muy lejos— del establecido en la ley. A las continuas suspensiones por motivos oficiales, sindicales o por derechos establecidos de los profesores, se suman muchas tradiciones en los centros escolares que consideran “normal” y comprensible el ausentismo docente (a veces crónico) y el retardo en el inicio del trabajo cotidiano con cada grupo escolar.

Una nueva escuela debe garantizar, en primer lugar, que los profesores cumplan profesionalmente su obligación laboral esencial, la enseñanza: que todos los días haya clases, y que el tiempo dedicado a las labores escolares se aproveche óptimamente.

Una escuela donde la enseñanza y el trabajo educativo sistemático con el grupo de alumnos sea la tarea más importante

Este enunciado no requeriría mayor explicación, puesto que se trata de la tarea sustantiva que justifica la existencia misma de la escuela; sin embargo al paso del tiempo, tal vez porque el sistema ha adquirido dimensiones gigantescas y se ha hecho cada vez más complejo, otras tareas han desplazado a la enseñanza y al trabajo sistemático para conseguir los propósitos educativos básicos y, lo más grave, en muchos casos la han convertido en una labor secundaria. El indicador más importante para sustentar esta afirmación es el tiempo que el profesor de grupo invierte en actividades distintas

del trabajo sistemático “frente a grupo”: el reporte de información administrativa, la participación en múltiples programas o actividades “especiales” —promovidas en los niveles federal, estatal, regional, de sector y zona, e incluso por instancias externas al sistema educativo— y la elaboración de los informes correspondientes, así como la atención de múltiples actividades ligadas a tradiciones escolares con débil significado educativo (preparación y realización de ceremonias cívicas, “festividades” y concursos escolares con diversos temas).

Es indispensable tomar medidas para garantizar que ninguna tarea reste tiempo a la enseñanza y que mientras niñas y niños permanezcan en la escuela participen en actividades educativas interesantes, relacionadas con los propósitos educativos básicos.

Una escuela que funcione como unidad educativa (y no sólo como unidad administrativa)

Para cumplir su misión, es indispensable que la escuela funcione como unidad educativa. Los resultados que los alumnos obtienen al concluir un nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria), sobre todo en el campo del desarrollo de las habilidades intelectuales y de las actitudes, son producto de la combinación del trabajo de todos los profesores en el aula y de la experiencia escolar en su conjunto, es decir, de aquellas acciones no deliberadas que ocurren en la escuela y que constituyen, para bien o para mal, experiencias formativas. Que la escuela funcione como unidad significa:

- a) Que todas las acciones en el aula y, en la medida de lo posible, las que ocurren fuera de ella, tengan como orientación principal los propósitos básicos de cada nivel educativo; así por ejemplo, si una de las metas más importantes de la educación primaria y secundaria es la formación de lectores (con todo lo que el término implica: habilidad, hábito,



gusto) es necesario que este propósito se busque deliberadamente al trabajar todo tipo de actividades escolares, en cada uno de los grados.

- b) Que existan estilos de enseñanza y de relación de los profesores con los alumnos congruentes entre sí y con los propósitos educativos. Imaginen qué sucede con un alumno cuando en un grado escolar trabaja con un profesor cuyo estilo permite que los niños participen, se expresen, se comuniquen más o menos libremente, exploren los libros que hay en la biblioteca o sus propios libros de texto, y en el siguiente grado escolar trabaja con un profesor que entiende que ser disciplinado es ser callado, que cumplir es realizar la tarea que indica el superior aunque carezca de sentido, y que enseñar es dictar los conceptos.
- c) Que en la escuela existan normas acordadas entre los profesores y el personal directivo y, en la medida de lo posible, con los alumnos y padres de familia, que establezcan claramente los derechos, las responsabilidades y las obligaciones de todos los que conviven en ella, así como las conductas permitidas y las prohibidas. Estas reglas serían la expresión específica –concreta y adecuada a las condiciones particulares de cada escuela– de los principios rectores de la educación nacional: contribuir a la formación de una sociedad democrática, donde se respeten los derechos de todas las personas y donde exista igualdad de oportunidades para todos, entre otros. Aunque esta afirmación puede sonar como una demanda excesiva, en realidad se traduciría en reglas

mínimas de relación en el aula y fuera de ella, y en la relación entre la escuela y las familias de los alumnos.

Aunque en nuestro sistema educativo existen propósitos generales que todas las niñas y todos los niños –independientemente de su origen étnico, social o de su ambiente familiar– deben alcanzar al final de un nivel educativo, en la práctica cotidiana muchos profesores trabajan siguiendo los temas y la secuencia establecida en el programa de cada grado escolar o en el libro de texto, sin tomar en cuenta esas metas fundamentales y la situación de cada alumno respecto a ellas. En muchas de nuestras aulas la clase comienza cuando el profesor señala: “Abran el libro de matemáticas y resuelvan de la página 45 a la 52, después reviso”, o bien se prefieren otros materiales con ejercicios simples que son efectivos para entretener a los niños, pero poco útiles para aprender.

Asimismo, hay escuelas donde la comunicación entre colegas alrededor de asuntos profesionales elementales es prácticamente inexistente (por ejemplo, no se dialoga con el profesor que atendió el grupo durante el ciclo anterior para conocer a los alumnos y diseñar medidas de apoyo para quienes tienen dificultades especiales). Al final, la imagen que queda de esas escuelas es que, en

realidad, lo único que les da unidad es el edificio escolar.

Hacer de cada escuela una unidad educativa, con metas comunes, con estilos de trabajo congruentes entre sí y con los propósitos educativos, con formas de relación estimulantes para el aprendizaje no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y valores, exige, desde luego, una eficaz colaboración entre todos los integrantes de la comunidad escolar y una nueva forma de ejercicio de la función directiva.

Una escuela donde exista una eficaz colaboración profesional entre el personal docente

Cuando la tarea de enseñar y educar se asume responsablemente, es decir, cuando el profesor o la profesora sabe que de su trabajo depende que sus alumnos logren los propósitos educativos del grado que atiende y del nivel educativo, cuando se interesa por ellos como personas y se propone “sacarlos adelante”, es evidente que el trabajo docente es muy complicado. Veamos, a título de ejemplo, algunas de las acciones que implica atender responsablemente a un grupo de alumnos, y que se corresponden con la jornada de muchos profesores:

Antes de la jornada, aunque sea por un momento, es necesario dedicar un tiempo a planificar las actividades del día: cómo interesar a los niños, cómo mantener su atención, cómo lograr que comprendan tal o cual concepto o avancen en el desarrollo de alguna habilidad, qué hacer con los niños más atrasados, etcétera.

Durante la clase el maestro tiene que verificar constantemente si lo que pensó –y a veces escribió– funciona: ¿los niños se interesan?, ¿entienden las indicaciones?, ¿se involucran en las actividades? Si esto no ocurre, es necesario ajustar el plan sobre la marcha. Cuando alguna actividad funciona es necesario prestar atención a las opiniones, a las pregun-

tas sobre diversos aspectos del tema, y tratar de ayudar a quienes más dificultades tienen. Casi siempre, cualquier profesor se encontrará con algún propósito educativo para el que no tiene estrategias probadas, además del reto que supone la atención específica a cada uno de sus alumnos.

Ante esta variedad de situaciones, de problemas y de preguntas, la formación inicial –aun cuando hubiera sido de buena calidad– resulta insuficiente; el conjunto de desafíos del trabajo en el aula hace necesaria la colaboración entre los profesores. Pero además, si la escuela ha fijado metas comunes que todos los alumnos deben alcanzar al egresar de sexto grado o ha establecido acuerdos sobre la forma de funcionamiento de la escuela, el trabajo colegiado resulta imprescindible: es necesario intercambiar experiencias, establecer prioridades del trabajo docente, acordar algunas estrategias comunes, dar seguimiento a las tareas planificadas, etcétera.

La colaboración profesional entre maestros exige dedicar más tiempo al trabajo colegiado, no sólo en el espacio del consejo técnico sino también en reuniones de maestros de un mismo grado o ciclo o, en secundaria, de los que atienden a un mismo grupo. Pero estas reuniones deben tener definida la materia de trabajo; de poco serviría aumentar el tiempo de reuniones si no se define antes el propósito y el tipo de actividades que deben tratarse allí. Además, el trabajo en equipo exige habilidades de comunicación, disposición para analizar colectivamente asuntos que tradicionalmente se consideran personales (como el trabajo en grupo) y capacidad para tomar decisiones, características que no siempre están presentes en la escuela y cuya formación exige también un proceso de aprendizaje.

De este modo, lo que ocurre en el aula –logros, dificultades y fracasos, reglas, modos de relacionarse con los niños, propósitos reales o formas de trabajar– dejaría de ser asunto privado de cada profesor y se convertiría en asunto que atañe a toda la comunidad escolar.

Asimismo, al analizar los problemas educativos de la escuela y al intercambiar experiencias exitosas de enseñanza, el personal docente y directivo dispondría –como ya sucede en muchas escuelas involucradas en el proyecto *La gestión en la escuela primaria*– de un espacio de autoformación que puede ser mucho más eficaz que las variadas ofertas externas de actualización, puesto que respondería a las necesidades concretas de cada escuela.

Una escuela donde el conjunto del personal docente y directivo asuma su responsabilidad por los resultados educativos al concluir un ciclo escolar o nivel educativo (preescolar, primaria o secundaria) y rinda cuentas a los usuarios del servicio

La evaluación del aprendizaje y, más precisamente, la asignación de calificaciones a los alumnos ha sido tradicionalmente una facultad exclusiva del profesor de cada grupo: es él quien establece los criterios y toma la determinación acerca de si un alumno acredita o no un grado escolar. Esta forma de operar, sumado a una concepción que confunde evaluación con medición de la información que un alumno logra retener, olvida que en los resultados educativos influyen otros factores, entre ellos el propio desempeño docente, el tiempo dedicado a la enseñanza y el uso de los recursos educativos en el aula; si a ello sumamos el hecho de que hasta hace poco tiempo no se contaba con instancias externas a la escuela dedicadas a medir algunos aspectos de los resultados educativos, podemos explicarnos por qué en nuestro sistema la cultura de la evaluación es incipiente y escasa. Por ejemplo, generalmente los profesores no toman en cuenta los conocimientos que los niños poseen o las habilidades que han logrado desarrollar hasta el ciclo escolar anterior, e inician su trabajo con los primeros temas que el programa marca.

Está todavía más ausente la evaluación de los resultados que obtiene cada escuela; cuando se trata de identificar problemas y sus causas, un hecho que hemos constatado en muchas escuelas es que la primera reacción de los profesores y directivos es explicar las deficiencias en los resultados como producto exclusivo de factores externos a la escuela: desnutrición, violencia, medios de comunicación, desintegración familiar, pobreza o miseria, sin calibrar la influencia de la escuela y del trabajo del maestro.

Al explicar los resultados educativos por la influencia de factores externos, en realidad se mantiene implícita la idea de que la escuela y el trabajo del maestro tiene poca influencia sobre los resultados que obtienen los alumnos; ello permite “desresponsabilizarse” de los resultados del trabajo docente y educativo en general.

En este campo es necesario que el personal docente y directivo de las escuelas y zonas escolares asuma que gran parte de los resultados que obtienen los alumnos depende del trabajo cotidiano que se realiza en cada escuela y en cada grupo. De otro modo, ¿cómo se explica el hecho de que alumnos que asisten a escuelas ubicadas en la misma colonia, barrio o localidad obtienen resultados diferentes? Una vez establecido este reconocimiento, es indispensable establecer en nuestras escuelas la evaluación sistemática del aprendizaje, centrada en los propósitos básicos; esta evaluación debe abarcar aspectos del trabajo educativo tradicionalmente no sujetos a evaluación: el desempeño docente –y dentro de éste, las formas de enseñanza–, la función directiva, la organización y funcionamiento de la escuela, entre otros.

La información recogida en el proceso de evaluación debe ser la base para tomar decisiones que permitan fortalecer lo que se realiza bien, corregir lo que no funciona y emprender nuevas acciones. Sólo de esta manera puede establecerse una estrategia de mejoramiento continuo de la calidad.

Una escuela que reconoce el interés y el derecho de las madres y los padres de familia a participar en la tarea educativa y establece mecanismos para involucrarlos en la misma (sin delegar en ellos las responsabilidades profesionales)

La escuela como institución tiene una misión específica, para la cual se invierten recursos sociales; sin embargo, paradójicamente, en muchas escuelas se considera que las madres y los padres de familia carecen de razones y de legitimidad para intervenir en la tarea educativa. La opinión dominante entre el personal docente y directivo es que la colaboración debe reducirse al sostenimiento material de las escuelas; aún más, entre los dichos que circulan en el medio magisterial –verdaderas claves de la cultura escolar– es frecuente considerar a las madres y a los padres de familia como “armas de doble filo”, porque “hoy te apoyan y mañana quién sabe...”.

En esta cuestión se mezcla la reivindicación del carácter profesional de la enseñanza junto con la defensa del carácter cerrado de la escuela, institución que funciona, como muchas otras, al margen de la mirada pública. Construir una nueva relación entre la escuela y los padres es una tarea difícil, no sólo por la diversidad de opiniones que ellos tienen respecto a la escuela y los maestros, sino porque se trata de establecer nuevas reglas que faciliten la colaboración, sobre la base de que cada uno realice la tarea que le corresponde.

Los profesores tenemos que asumir que si la educación y cada escuela se sostiene con recursos sociales, la sociedad, y en primer lugar las madres y los padres de familia, tienen derecho a saber qué ocurre en cada plantel, qué propósitos se buscan con las actividades que se realizan, por qué tal o cual alumno obtiene determinados resultados, etcétera.

Una nueva escuela reconoce el derecho de los padres a la información acer-

ca del trabajo realizado en la escuela, acepta que su interés es legítimo y los involucra como aliados en la tarea educativa, especialmente en cuestiones que le corresponden: el cuidado de la salud física y mental de los niños, el establecimiento de un ambiente familiar que fomente la seguridad y la confianza de cada niño, el interés por lo que los niños hacen en la escuela. Ello no implica desconocer el hecho de que existen familias o niños en condiciones extraordinariamente precarias, para quienes la escuela es la única opción para convivir en un ambiente sano y para aprender sistemáticamente. La propuesta de convertir a las madres y a los padres de familia en aliados de la tarea educativa no debe confundirse con la delegación de nuestra responsabilidad profesional, lo cual sucede cuando se les pide enseñar a sus hijos los temas que no han comprendido o los que no han sido tratados en clase.

Una nueva función directiva: de la administración escolar a la dirección educativa

Gran parte de lo que se hace o deja de hacerse en las escuelas depende de las formas de ejercicio de la función directiva. Desde cuestiones elementales como el cumplimiento de las responsabilidades laborales (asistencia y puntualidad), el acceso a los recursos educativos de la escuela (libros y otros materiales) y el uso del tiempo escolar, hasta cuestiones menos observables pero de igual importancia: la jerarquía entre las tareas (por ejemplo, la importancia que se concede a los concursos frente al trabajo sistemático y cotidiano con los alumnos en el grupo), la administración de los derechos laborales y de las sanciones que corresponden al incumplimiento de las normas laborales (cuándo se aplican, a quiénes se aplican), el tipo de relación que se promueve entre los integrantes de la planta docente y entre éstos y las madres y los padres de fa-



milia. El ejercicio de la función directiva define, en muchos casos, la imagen y el ambiente escolar.

Actualmente, y como producto de la dinámica histórica del sistema educativo, muchos supervisores y directores ejercen su función al margen de la misión de la escuela. Como ha sido señalado por quienes han reflexionado sobre su labor, frecuentemente se limitan a transmitir instrucciones superiores, escasamente se involucran en asuntos educativos y, para evitar conflictos, prefieren olvidar una de sus funciones elementales: el mantenimiento de la disciplina en el trabajo, que es sustituida por el “compañerismo”.

El establecimiento de nuevas formas de organización y trabajo demanda el ejercicio de una nueva función directiva. No es exagerado decir que, en gran parte, la construcción de una nueva escuela depende del trabajo de los directores, supervisores y jefes de sector.

Una nueva escuela requiere que los directores conozcan a fondo la misión de ésta, sus implicaciones para cada grado escolar, para el trabajo de cada maestro y para la organización escolar en su conjunto y que, con esta base, tengan capacidad para realizar las siguientes acciones:

- a) Promover y coordinar la evaluación y el seguimiento sistemático de la tarea educativa, y usar los resultados de la evaluación para estimular el buen desempeño y para corregir las deficiencias observadas.
- b) Promover la colaboración profesional entre los profesores y la solución de conflictos, sin afectar la calidad del servicio.
- c) Promover y encabezar una relación de colaboración entre la escuela y las familias de los alumnos.

Ciertamente, para lograr una nueva forma de ejercicio de la función directiva no bastan cursos de actualización, sino que se requieren importantes modificaciones en las normas, en los procedimientos

administrativos y, especialmente, en la relación de los directivos con el sindicato y con las autoridades superiores.

A modo de conclusión

La observación cuidadosa del proceso que han experimentado las escuelas donde el personal docente y directivo ha decidido voluntariamente su incorporación al proyecto *La gestión en la escuela primaria*, ha demostrado que es posible transformar varios rasgos de la cultura escolar establecida. Sin embargo, es necesario señalar que –pese a los avances que se observan en las escuelas participantes en este proyecto– el establecimiento duradero de estos rasgos demanda medidas de orden laboral y político, administrativo, de formación en el trabajo y de un conjunto de estímulos para el buen desempeño. Así, por ejemplo, es muy probable que profesores y directivos de una escuela que realizan una intensa actividad se desalienten si no encuentran respuestas a su trabajo en las autoridades superiores o si los mecanismos de promoción laboral siguen obediendo, como sucede con frecuencia, a criterios ajenos al trabajo académico. Algunas de las medidas indispensables son las siguientes: a) establecer mecanismos que garanticen el funcionamiento regular de cada escuela, b) reconocer en los hechos que el trabajo más importante, el que justifica la existencia misma del sistema educativo, es el que realiza cada maestro en su salón de clase para *alcanzar los propósitos* establecidos en los planes y programas de estudio, y que todas las acciones de todas las autoridades deben servir para que este trabajo se realice en las mejores condiciones, c) redefinir los mecanismos de acceso y permanencia en los puestos directivos, d) consolidar el sistema nacional de evaluación educativa, y e) impulsar decididamente la participación social.®

Escuela para padres

¿Qué hacer cuando los niños pequeños no quieren obedecer?

Elizabeth Rojas Samperio

Esta es una pregunta que con frecuencia se hacen todos los padres y, a veces, los maestros de los jardines de niños. Pequeños y pequeñas llenos de sonrisas y ternura que de momento, sin razón aparente, brotan en ira y confusión, se vuelven sordos y se rebelan a la autoridad como si creyeran que pueden resolver su vida sin la intervención de los adultos. Esta conducta se repite hacia la adolescencia; pero entonces, suponemos que es parte del proceso de evolución y de crecimiento, en tanto en la etapa de preescolar creemos que los berrinches son un producto de la mala educación y de una relación de complacencia de la madre hacia el hijo.

Estos son dos factores importantes, sin embargo, las más de las veces la intolerancia a la frustración, que es lo que genera el berrinche, es sólo un factor de la conducta rebelde que está iniciando el niño.

Hay ciertas reglas que van más allá del sentido común, no obstante este sentido es de sumo beneficio cuando se hace más caso a él que al llamado amor incondicional. La sobreprotección no ayuda a que el niño crezca, antes bien detiene y obstaculiza su desarrollo, "hasta cierto punto, nuestro apetito por la comida, nuestro deseo sexual y el impulso de cuidar a los nuestros son instintivos, pero existen límites.¹ Las normas sociales que permiten la sana convivencia, el trabajo en equipo, la democracia, son tareas de padres, madres, maestros y maestras.

Los niños "malcriados" quizá no lo sean tanto y, lejos de representar un problema, son una verdadera bendición. De estos niños hiperactivos, rebeldes y autoritarios, suelen resultar los grandes hombres. ¿Cuál es, pues, la actitud que debemos asumir frente a ellos cuando su conducta desquicia al adulto y lo confronta con su propia frustración ante la falsa creencia de

¹ Jacob Azerrada, *Todos podemos tener hijos felices. Cómo cultivar la inteligencia emocional de los niños*, Barcelona, Norma, 1998, p. 3.

que es a él, como adulto, a ella, como adulta, a quienes les toca dominar y decidir.

Las conductas más frecuentes de este tipo de niños, “desobedientes” suelen tener una clara relación con la actitud de los adultos: a veces quieren parecerse a ellos y se inmiscuyen en las pláticas asumiendo actitudes correspondientes a una edad mayor que la suya; en otras ocasiones, se dejan caer en el otro extremo y se comportan con actitudes correspondientes a una edad menor que la suya. Desde luego no sólo se meten en las pláticas de los adultos sino, además, son irrespetuosos, desordenados e indisciplinados.

¿Qué problemas tienen en casa y en la escuela estos niños? Los adultos de casa evalúan la conducta del niño a partir de sus propias creencias de adultos responsables y dominadores de las situaciones en las que un niño de 3, 4 o 5 años se encuentra, así es que decide emplear formas por demás violentas para “corregirlo”, incluso se inician los señalamientos verbales que los descalifican, y se llega al extremo de ignorarlo ante la dificultad para “controlarlo”.

En la escuela suelen llamar la atención ajena con una falta de empeño al trabajo y con riñas, peleas y desobediencias; los maestros lo agrupan en el gremio de los niños problema y lo toman en cuenta sólo para disciplinarlo.

Más tarde estas etiquetas hacen su efecto: forman un mapa mental en donde el espejo muestra a un niño desobediente, berrinchudo y malcriado; la ruta para la atención de los otros está trazada y los niños se identifican con la imagen que le han señalado los adultos, después de todo ellos saben más.

¿Qué factores determinan a estos niños? Los hijos únicos suelen ser malcriados, no es sino irresoluble, es que los padres suelen ser demasiado complacientes; a veces, ante el temor de herirlo y en la búsqueda de que no llore, obtiene con el llanto todo lo que desea y lo que es más no es amonestado cuando hace alguna diablura pública. Yo observo como una madre de un niño de cinco

años que pesa algo más de 20 kg lo toma en sus brazos y lo carga para llevarlo a la alberca cuando da inicio la clase de natación; si la madre no lo lleva cargando, el niño se tira al suelo y grita desafortunadamente hasta que mamá lo carga. La madre no tiene permiso de perderse de su vista porque de hacerlo el niño simula que no puede respirar, la madre aparece llena de angustia y se siente culpable por “no atender debidamente” a su niño.

Es evidente que la sobreprotección no es amor por el otro sino por sí mismo. Este niño está creciendo con carencias afectivas verdaderas y por consiguiente educativas. Está aprendiendo a manipular y centrar en él la atención de los otros.

¿Qué podemos hacer para ayudar a estos niños y niñas? Bueno, antes que nada, mantener la calma y pensar más en el porqué de las acciones de los niños y después en el porqué de nuestras propias acciones.

Los niños en edad escolar necesitan liberar energías. En algunas ocasiones, los niños sienten tener verdaderas razones que justifican su conducta malcriada, así que lo importante es encauzar adecuadamente esa energía: “el establecimiento del orden, la coherencia entre el deber ser y el ser, son fundamentales para la conformación de una personalidad evolutiva, tendiente a la expresión del comportamiento maduro, autónomo e independiente”.²

La cuestión es que lograr instalar al niño en el deber ser resulta a veces un serio problema, no sólo porque los niños en sí mismos sean difíciles, sino por la incompetencia de los adultos para atender a este tipo de situaciones.

A pesar de que los padres hayan buscado una disciplina oportuna desde el momento del nacimiento, y que en su búsqueda por instalar al niño en la realidad le hayan enfrentado a la oscuridad, los niños suelen tener miedos, explicables o no para los adultos. Estos miedos frenan algunas conductas y

² Lindsay Stevenson, *Niños genios, hiperactivos o malcriados*, México, Leo, 1999, p. 27.

en algunas ocasiones los vuelven violentos y agresivos. Los niños suelen tener miedo a lo desconocido, a los animales y a las situaciones en que no saben qué hacer o qué está pasando. La imaginación juega un papel importante en esta edad. Como en esta edad tienen incapacidad para separar la fantasía de la realidad, las brujas pueden aparecer en cualquier lugar y hacerles daño. Estos temores inician el camino al desarrollo intelectual y verbal de los niños; sin embargo, los adultos no siempre se percatan de lo que el niño está sintiendo, pues la expresión oral aún tiene dificultades.

El desarrollo de la comunicación está ligado íntimamente al desarrollo del lenguaje. Actualmente los estudios de la lengua, tanto lingüísticos como psicológicos, coinciden en que el lenguaje es un producto social y que su eficacia está en la conciencia de la intención del emisor de aquello que comunica. Pero los pequeños, las más de las veces, producen sus mensajes sin comprender el efecto que pueden causar en los mayores. Esto es porque la mayoría de los estudios que se enfocan a los efectos de la comunicación sitúan sus estudios en los efectos entre el habla adulta y en el caso de los niños, a describir el proceso interno que se da para el aprendizaje de la lengua.

De Laguna, en 1927, se interesó por descubrir qué quería decir el niño con las palabras elegidas asumidas a las conductas manifestadas. Otros estudiosos, entre ellos Halliday (1975), aceptan que los niños desde los primeros meses tienen un lenguaje prurifuncional con funciones claramente sociales. Las funciones que acota este autor son cuatro: instrumental, para obtener servicios; reguladora, cuando se busca controlar la conducta de los demás; interactiva, cuando se establecen y mantienen contactos con lo que es el interés del niño, y personal, cuando el niño expresa su propia individualidad y autoconciencia.³

³ Citado por Humbert Boada, *El desarrollo de la comunicación en el niño*, Barcelona, Antropos, 1980, p. 31.

No obstante, la conciencia que el niño adquiere de estos procesos es aún confusa, ya que el periodo de desarrollo cognitivo (no es lo mismo que lingüístico) es aún insuficiente; la dependencia respecto del adulto es aún muy acentuada.

El egocentrismo del niño es uno de los rasgos de su personalidad; esto es, que son incapaces de situarse en el papel del otro; entonces, la comunicación en la alteridad y la comprensión del efecto que causa en el receptor es poco probable que pueda ser comprendida.

Este egocentrismo afecta más a la conducta que a la comunicación, porque al final de ello los adultos dicen, "al fin que el niño no entiende", "hace lo que hace pero no entiende porque lo hace". De esta manera, el niño malcriado exagera su egocentrismo natural y centra sus acciones en su querer sin lograr identificar el deber. De ahí la dificultad para instalar los límites.

En ocasiones, su querer en sí mismo lo torna agresivo frente a la frustración. Y sus reacciones quedan determinadas por las patadas, los golpes y la agresión verbal. ¿Qué hacer frente a estas conductas? Algunos suelen recurrir al castigo, sin embargo, las más de las veces no funciona, pues el castigo es siempre una forma de violencia y no es posible reducir la violencia con violencia. El aparente acto correctivo, se vuelve un acto de dominación y el niño se da cuenta de la fuerza y del poder del otro, pero no alcanza a comprender el porqué de la reacción causada.

En muchas ocasiones la reacción violenta de los adultos se debe a sus propios conflictos y no exactamente a la acción del niño; entonces el niño tienen aún menos posibilidades de identificar los efectos de sus acciones, pues a veces es gratificado por ellas cuando los adultos están de buen humor, y a veces, son castigados. Por ejemplo, el uso de groserías que no siempre tienen la misma respuesta por parte de los adultos, quienes en ocasiones, también las usan según la situación en la que se encuentran.

La agresividad puede canalizarse en forma más positiva a través de los deportes y de las actividades de juego en grupo. En estas actividades, además del trabajo con el cuerpo, que ya de por sí es una ganancia, está el trabajo de socialización: los turnos, ganar y perder, la competencia, el esfuerzo, la colaboración en equipo, entre otros.

La alimentación juega un papel muy importante en la agresividad infantil: exceso de carbohidratos y azúcares. A esta edad los niños ya dominan lo necesario para comer con los adultos en una mesa; sin embargo, sus gustos están por los artículos comerciales, que no siempre son del todo nutritivos. No obstante, esta es la edad ideal para que aprendan a comer en forma sana de manera concienzuda y consciente.

Algunos "tips" para introducir alimentos sanos en la dieta de los niños, tiene que ver con la actitud ante la comida. Como ellos están buscando independencia es importante que los involucremos en la preparación de los alimentos y en la programación del menú. La combinación de los alimentos conocidos con los nuevos y la presentación dinámica de los platillos. El uso de historias y el señalamiento de personajes fantásticos en los alimentos que lo harán crecer fuerte y sano. Evidentemente, hay que buscar el equilibrio de sus alimentos, no abusar ni de la carne, ni de sal en las papas, sino combinar con verduras, frutas frescas y cereales.

Una buena alimentación ayuda a mejorar la conducta. Evite la comida chatarra, estudie las etiquetas de los envases, equilibre el menú, haga de la comida un momento de comunicación y de compañía lo más agradable posible, no obligue a comer a los niños y no deje que coman entre comidas.

Aprenda, como adulto, a ser metódico para que los niños puedan seguir el ejemplo. Un niño no puede ser ordenado si vive en el desorden. Esto quiere decir, que podemos ayudar a los niños malcriados a controlar y comprender sus conductas si primero controlamos y comprendemos las nuestras

como adultos y actuamos con base en los niños y no en nosotros mismos.

Aplicar una disciplina efectiva y el estímulo adecuado. La disciplina es acogerse a horarios y espacios para hacer las tareas. En la mesa se come, en la cama se duerme. Se aceptan las conductas positivas y se señalan con mayor énfasis que las negativas, aunque las negativas "se detienen". Cuando el niño está en la rabieta, se aísla hasta que se calme y entonces se empieza a comentar la conducta "inadecuada" y los beneficios de modificarla por una conducta positiva.

No hay castigos, pero tampoco premios. Hay resultados, consecuencias lógicas y logros. Todos los niños son importantes por sí mismos y no por lo que hacen o dicen, aunque lo que hacen y dicen los hace más atractivos. Hay que hacer que los niños se den cuenta de su valor y de que sus decisiones a veces son buenas y otras veces no lo son tanto, pero que se pueden dar cuenta cuando funcionan mejor.

Algunos niños malcriados tienen otros problemas más serios, y parte de su conducta está determinada por su funcionamiento cerebral, son los niños hiperquinéticos. No todos los niños malcriados lo son. La mayoría son simplemente niños consentidos y sobreprotegidos, de aquí que la mayor preocupación u ocupación esté en poner límites y lanzarlos a la vida a construir sus propias herramientas para vivir, convivir y sobrevivir. @

BIBLIOGRAFÍA

- Azerrada, Jacob, *Todos podemos tener hijos felices*, Barcelona, Norma, 1998.
- Boada, Humbert, Barcelona, Anthropos, 1990.
- Carranza, Ma. Luisa, *Conflictos emocionales de los niños*, EUA, Pan American Books, 1998.
- Cómo alimentar a sus hijos*, Barcelona, Norma, 1991.
- Pokin, Michael H., et al. *Cómo lograr que sus hijos triunfen en la escuela*, México, Selector, 1999.
- Stevenson D. Lindsay, *Niños genios, hiperactivos y malcriados*, México, Leo, 1994.

Nuevos espacios de formación de lectura y escritura: una experiencia en la zona escolar de Totolapa, Oaxaca

Carmen Ruiz Nakasone
Roberto Pulido Ochoa
Eloísa Gutiérrez Santiago
Santos Cortés Castro
Rigoberto González Nicolás

Juan Mijangos Sosa de Zoquitlán, Oaxaca, terminó la primaria, en ese entonces escribió por lo menos dos novelas de más de cien hojas en su cuaderno estilo profesional; tenía ocho hermanos. Su madre le decía “ya no escribas Juan, ya no tengo dinero para cuadernos”. Sabemos que Juan emigró al Estado de México con su padre. No sabemos si sigue escribiendo, sólo sabemos que trabaja de noche en una vinatería para sobrevivir.

INTRODUCCIÓN

Este material da cuenta de un proceso de formación de maestros rurales sobre la lectura y la escritura en educación básica. Esta experiencia se desarrolla desde 1997 en San Pedro Totolapa, Oaxaca. Este trabajo es impulsado desde la Universidad Pedagógica Nacional, a través del proyecto de investigación “La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica” (Pilec), y los maestros de educación primaria pertenecientes a la Red de maestros y maestras de Totolapa.

En la zona escolar conviven 13 comunidades rurales que luchan cotidianamente por sobrevivir, pues las escarpadas montañas dan apenas para mantener una agricultura de autoconsumo. La producción de enervantes y la migración permanente a Estados Unidos han caracterizado a esta región. Aun cuando la migración es el modo de vida, el arraigo que los

pueblos tienen a sus tierras, marca los intercambios materiales y culturales entre aquellas comunidades.

Allí se levantan las escuelas, entre los matorrales de sus montañas y los arenales de sus ríos. La escuela forma parte de un conjunto de casas cercanas entre sí, el municipio, o agencia municipal, la iglesia, en algunos casos el centro de salud y la tienda de abarrotes más importante. La escuela sobresale con sus aulas y su cancha de básquetbol. Todas las veredas, callejones y caminos reales conducen a este espacio, colmado de símbolos e imágenes que se sobreponen en la cotidianidad de estos pueblos hablantes del zapoteco y el español.

En Santa María Zoquitlán, San Pedro Totolapa, San Luis del Río, San José de Gracia, San Juan Guegoyachy, Agua Santa, Eoraguía, Cañada Guichá, Las Casas, Candelaria Yegolé, El Gavilán, Potrero, Las Margaritas y Río Seco, se lee y escribe poco; el periódico sirve para envolver las papayas, para limpiarse el “chucho”. También el periódico se lee, sobre todo para anunciar la muerte de algún vecino, circulan una gran cantidad de textos escritos como: la escritura de la amenaza o el ultimátum que augura la huída o la muerte. Los anónimos se emplean para esos fines. Las cartas circulan hacia Estados Unidos y viceversa, con preocupaciones de los familiares, recetas de cocina, remedios caseros, propuestas de matrimonio, etcétera.

Nuestro punto de partida

Un buen lugar para iniciar el itinerario que hemos recorrido por la lectura y la escritura en las escuelas es la supervisión del trabajo docente. Desde la supervisión escolar, se reglamentaba el quehacer con la lectura y la escritura en las aulas. Estas prácticas de supervisión estaban fuertemente orientadas en medir el desempeño de los niños con la lengua escrita: el número de palabras por minuto, la escritura correctamente alineada y, desde luego, la buena ortografía.

La profesora Eloísa comenta:

El supervisor, en coordinación con su equipo técnico, eran los encargados de evaluar a los alumnos de primer grado, ellos eran quienes decidían la aprobación o reprobación. Pasaban a leer a cada niño y registraban los resultados en una hoja gris. Recuerdo que ese día el niño Manuel Peralta no fue a la escuela.

Al término del ciclo escolar, las boletas de calificación se vuelven el centro de atención de todos, sobre todo para la supervisión. Primero me llamaron de la dirección para preguntarme por qué había aprobado al niño Manuel, si en la hoja gris de la supervisión aparecía como reprobado, y por lo tanto tenía que repetir esa boleta pues había un error. En ese momento respiré profundamente y con mucha calma pregunté ¿creen que es justo reprobar a un alumno que sabe leer, escribir, contar, sembrar melones, sandía, chile y tomate, por el simple hecho de que no asistió el día de la evaluación? El argumento no valió de mucho, el papel gris tenía la razón.

Entonces les propuse que lo evaluaran, que yo iría a buscarlo a su rancho, al que se llega después de caminar tres horas. Con mucha resistencia aceptaron, pues además ya habían empezado las vacaciones. Fijamos el plazo, tres días. Este tiempo me favorecía, pues me daban la oportunidad de trasladarme al rancho de Manuel y platicar lo que había pasado. Cuando llegué a su casa, Manolo no estaba, se había ido al campo a recoger la cosecha de melones y sandías. El campo estaba a tres horas de camino, su hermano decide ir por él, monta su caballo y lo veo perderse entre las montañas. A la mañana siguiente, Manuel ya estaba puestísimo, claro, después de haberse tomado una taza de café calentito y comerse una tortilla recién bajada del comal. Agarramos camino a la escuela y por el camino platicamos lo que había pasado, él me miraba con sus ojos de niño espantado, que no quería reprobar porque ya sabía leer y escribir.

Cuando llegamos, la escuela estaba completamente sola, esperamos dos horas y los visitantes no llegaban, entonces decidí ir a desayunar con la tía Joaquina. En mi ausencia, Manuel optó por encaramarse al árbol de almendras. A mi regreso a la escuela, lo busqué y no lo vi por ningún lado, lo llamé y a lo lejos escuché su voz invitándome a comer almendras. Finalmente, llegan los evaluadores, y Manolo toma el libro que le dan y lee con una profunda tranquilidad. El problema estaba resuelto. Manuel regresa contento a su casa.

Para Antonia el final no fue feliz, a pesar de que se le explicó al "super" que la niña en segundo grado continuaría su aprendizaje de la lengua escrita. Les propuse que le diéramos tiempo a Toña, que con la ayuda de sus compañeros seguramente aprendería en poco tiempo, que yo me iba a responsabilizar del grupo en segundo grado. Los evaluadores dijeron que no, que ya se había terminado el tiempo para Antonia, que el primer grado era para aprender correctamente la lectura y la escritura.

El supervisor y su equipo técnico eran quienes lejos de ayudar a motivar e incentivar a los maestros de primer grado, los obligaban a utilizar el método onomatopéyico, que en un tiempo se generalizó en todas las escuelas de la zona escolar. Los maestros se justificaban diciendo que si se quería que los niños "leyeran y escribieran" habría que hacerle caso al supervisor, además de que así se evitarían problemas con él.

En el camino por aclarar las concepciones en torno a la lectura y la escritura que circulaban en la zona escolar, el trabajo colectivo entre maestros constituyó la alternativa para construir un nuevo sentido a las prácticas que emergían desde los salones de clases.

Maestra Eloísa:

Yo era la responsable de la ceremonia. Paula, mi alumna de primer grado, les dio la bienvenida a

todos los niños de sexto grado que habían venido de diferentes escuelas. Paula escribió su texto de bienvenida con sus palabras, lo leyó con mucha seguridad ante un público numeroso, el supervisor quedó sorprendido. Este acontecimiento despertó al equipo evaluador, de que era posible valorar de otra manera a los niños y las niñas.

(...) El supervisor se fue interesando, preguntó sobre la propuesta construida desde el diplomado de Fomento a la lectura, y su interés lo llevó a entrevistarse con los asesores. Así, se dieron las posibilidades para que se desarrollara este proyecto.

Una experiencia de formación profesional

Desde el proyecto de investigación Pilec, hemos pretendido desarrollar procesos de formación permanente entre los profesores. Hemos partido de la recuperación de las problemáticas reales que viven los docentes en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta recuperación, nos ha permitido acercarnos a las concepciones y prácticas que sustentan los profesores y que le dan sentido a su intervención didáctica en el aula. Asimismo, nos ha posibili-



“La noticia y yo”

*Profra. Blanca L. Santos Cisneros
Escuela Primaria “Cerro de la Estrella”
5o. Grado*

I. Introducción

Cuando decidimos leer un libro y no otro, comprar un periódico, o ver una película determinada, entre otras cosas es porque el título ha sido lo suficientemente atractivo o sugestivo para que tomemos tal decisión.

Al realizar la selección, lo hacemos en función de nuestros conocimientos previos respecto al tema incluido en el título; por tanto la selección está determinada por nuestro mundo de significaciones; además, el título nos permite anticipar que el texto o la película son acordes a nuestros intereses, aún más, podemos predecir algunos elementos al respecto o hasta podemos imaginar la trama.

Esta idea me llevó a pensar en un recurso para que mis alumnos de 5º grado se expresen a través de la lengua escrita, basándose en el mundo de sus significaciones, en sus conocimientos previos y en su capacidad para anticipar a partir de indicios; han de utilizarse como materiales titulares de periódico y títulos de películas contenidos en la cartelera cinematográfica.

El objetivo primordial de la estrategia es mejorar la expresión escrita del alumno a partir de sus conocimientos previos, enriqueciendo su mundo de significaciones y estimulando su capacidad de anticipar a través de indicios, de acuerdo con Pozo en sus *Cuadernos de Pedagogía*: “El aprendizaje significativo entre un conocimiento previo activado y una información nueva”.

Recordando la formulación de Perret Clermont y sus colegas que indican: “La interacción social favorece el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos esco-



lares”, al leer y comentar las producciones de los alumnos en el grupo, se pretende que éstos tomen conciencia de sus propias ideas, pues como indica Pozo: “ya que haciéndolas explícitas y siendo conscientes de ellas lograrán modificarlas”.

II. Estrategia “La noticia y yo”

Esta estrategia se basa en el mundo de significaciones del niño, en sus conocimientos previos y en su capacidad para anticipar a partir de indicios.



1. Objetivos

- a) Mejorar la expresión escrita.
- b) Estimular la creatividad del niño.
- c) Enriquecer su mundo de significaciones, imaginar y proponer a los personajes de una historia a partir del titular de una noticia.
- d) Anticipar los acontecimientos y las causas probables de la noticia a partir de los indicios contenidos en el titular de ésta.
- e) Dar coherencia a la historia en relación con el encabezado de la noticia.

2. Material

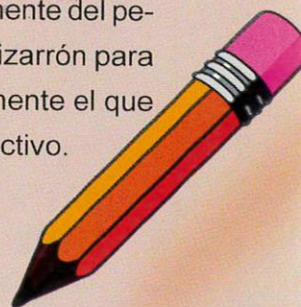
- a) Titulares de noticias periodísticas.
- b) Títulos de películas.

- c) Puede haber múltiples formas de seleccionar el material para la sesión, dos de ellas son:

- Solicitando a los niños titulares de noticias del periódico que les hayan interesado, e intercambiarlos posteriormente en el grupo.
- Leyendo los titulares directamente del periódico y anotándolos en el pizarrón para que los alumnos elijan libremente el que les resulte interesante o atractivo.

3. Actividades

- a) Cada alumno elegirá un titular que le interese para desarrollar una historia.

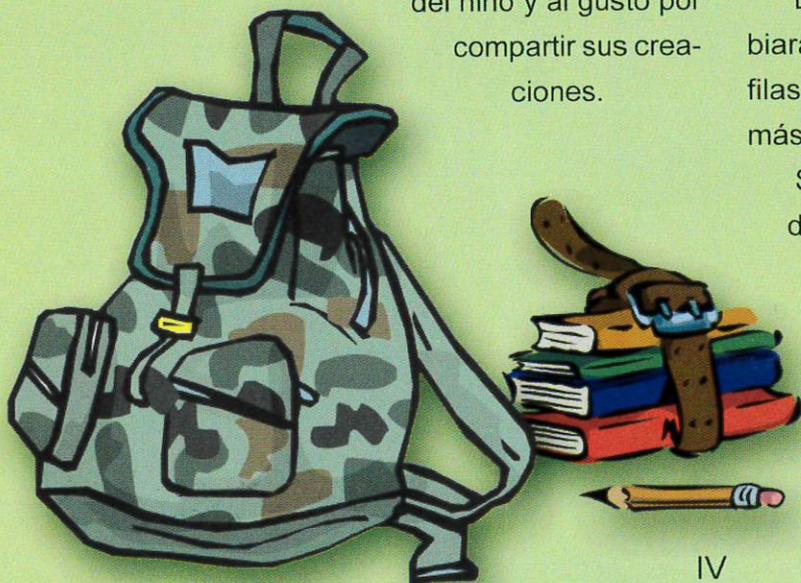


- b) Una vez que cada niño ha elegido el titular de su preferencia, se les pedirá que lo lean nuevamente e imaginen quiénes son las personas que están en la noticia, cómo se llaman, dónde viven y qué hacen cotidianamente (dando tiempo a que los niños imaginen y escriban).
- c) Se les pedirá que escriban qué ocurre con los personajes, después de que el suceso se publica en el periódico.
- d) Una vez que las historias están escritas, se leen para ser comentadas por el grupo; se verifica si el titular y la historia propuesta son complementarios, es decir, si existe continuidad y coherencia en la historia, etc.

4. Recomendaciones

- a) Tendrá que darse el tiempo necesario, sin que la sesión resulte cansada o aburrida. Tal vez unos 50 o 60 minutos, dependerá del interés de los alumnos en la actividad.
- b) La dificultad puede estar en el titular de la noticia que no resulte significativo o de interés para el niño.

El interés va unido al espíritu creativo del niño y al gusto por compartir sus creaciones.



- c) Es conveniente que después de leer las historias, el grupo analice si los personajes y acontecimientos propuestos corresponden con el titular de la noticia, dando argumentos.

Es evidente la importancia de la participación del profesor para no herir susceptibilidades, para dar confianza al alumno y para dar pistas adecuadas para el mejor logro de los objetivos.

- d) Si el número de alumnos es mayor, da buen resultado el trabajo en equipos de 2 o 3 alumnos.

III. La experiencia de "La noticia y yo" en el 5o. "A"

Aplicué por segunda vez la estrategia a partir de titulares de periódicos; los niños están inquietos, pues han pasado más de 2 meses desde que trabajaron esta estrategia y me preguntaban: "Maestra, ¿vamos a hacer una historia?" "¿Nos sentamos en equipo?" Vamos a formar una historia con todos los recortes", etcétera.

Les pedí que se tranquilizaran e intercambiaran titulares con los compañeros de otras filas, seleccionando cada quien uno, el que más les guste, y me devolvieran los sobrantes.

Se da un tiempo de desorden en el cual discuten, van de un lado a otro hasta que la mayoría ha seleccionado un titular.

Entonces les pregunté si recordaban los criterios o cómo se selecciona la noticia de primera plana.



Contestaron que en la primera plana está el titular de la noticia más importante, la que llama más la atención, la que compra más la gente, la que es más interesante para todos, etcétera.

Les contesté que sí, que todos esos criterios están presentes en la selección de una noticia de primera plana, pero, ¿por qué algunas veces hay personas que sin haber leído la noticia completa, solamente leyendo el título, comentan sobre ella?

Respondieron:

- Porque escuchan las noticias.
- Porque la vieron en la tele.
- Porque platican con otras personas.
- Porque se imaginan.

Bien –les dije–, entonces ustedes tienen el título de una noticia y van a hacer lo que hace

la gente que comenta la noticia sin haberla leído completa; únicamente leyendo el título, comenten con sus compañeros, escuchen sus opiniones y traten de imaginar la historia.

Terminada esta explicación se oían muchas voces, todos hablaban. Rodrigo decía: “ya, si mira...”; Daniel: “mejor que...” Ivel se levantó de su lugar y fue hasta donde estaba Ricardo.

Mauricio y Edgar jugaban. Sofía y Leslie hablaban y reían, Gaby recortaba el titular.

Después de unos minutos indiqué que pegaran el titular en la hoja de su cuaderno. Hecho esto les dije que “para esa historia que van a inventar y a escribir, es necesario que cierren los ojos, imaginen a los personajes ¿cómo son?, jóvenes, viejos, niños, niñas, seño-



ras; no lo sé, ustedes lo van a imaginar. ¿Cómo son?, altos, flacos, gordos; imaginen a los personajes de su historia, qué hacen cotidianamente; piensen qué acontecimiento ocurrió que haya provocado la noticia en el periódico, qué pasa con los personajes después de la noticia.”

Empiezan a escribir la historia; no se oye ruido; están concentrados.

Algunos cuchichean en voz baja, me acerco y se callan.

Después de 30 minutos, la mayoría ya terminó y empiezan a leer su escrito.

Josué utiliza un titular deportivo para escribir su historia. Al escucharla, Jesús comentó que parecía una noticia, varios niños estuvieron de acuerdo con Jesús y dijeron que ya había indicado que escribieran una historia no una noticia.

Gaby opinó que era noticia pero que estaba bien.

José Luis y Juan Carlos también iniciaron su historia en forma de noticia.

Les indiqué que todos los escritores realizan correcciones

a sus escritos, que buscan mejorar ya sea cambiando, agregando o quitando algo que al leer su texto no les gustó.

Rodrigo: “Entonces pueden cambiar el principio.”

Yo les dije que como me tenían que entregar el escrito y lo habían hecho en el cuaderno, tenían la opción de copiarlo en una hoja y si lo deseaban al momento de copiarlo cada quien podía corregirlo: cambiando, agregando o quitando.

Pregunté si alguien había escrito alguna historia que no pareciera noticia. Lorena levantó la mano y leyó, a todos les gustó su historia y algunos se sorprendieron al escuchar el desenlace.

El problema que se presentó fue que todos querían que se leyera su escrito en el salón, pero no querían leerlo porque les causaba dificultad la letra.

Entonces Janet sugirió que al pasarlo a la hoja hicieran buena letra.

Desafortunadamente no fue posible leer todos los escritos.



Pero al leerlos en las hojas detecté correcciones, por ejemplo en el de Josué y en el de Sandra.

IV. Producciones de los niños

Espejo y reflejo del brutal atentado

Hubo una vez un señor llamado Coni Coni, ese señor siempre andaba de un lado a otro, por ser pobre nunca estaba en un sólo lugar tenía aproximadamente 39 años de edad.

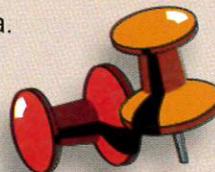
Era muy feliz hasta que, un día supo de un tesoro enterrado debajo de su casa, no pudo resistir la tentación de desenterrar ese tesoro porque era muy pobre pero honrado, entró en acción y escarbó y escarbó y escarbó, día tras día sin descanso hasta que, un raro metal brillaba debajo de la tierra, sacó ese metal, era una caja de oro puro; trató de abrirlo pero ese gran candado lo inhibía.

El gran secreto era que no se podía abrir con nada que se tratara de fuerza, lo que tenía



que hacer sólo era decir las palabras mágicas y esas palabras eran "si se abriera esta caja" después de un rato de descanso por tanta fatiga dijo, "hay si se abriera esta caja sería tan feliz", al instante se abrió, y el señor quedó asombrado por tan bonitas joyas, alhajas y dijes. Pero aparte de todo eso también estaba en hermoso espejo, estaba hecho de oro puro y joyas prendidas a él de colores muy bellos y vistosos, pero en ese espejo estaban escondidas las peores maldiciones y verdades.

Para cuando el señor se acabara el dinero, el señor iba a ser asesinado brutalmente, el espejo le iba a decir cómo y cuándo iba a morir. Cuando el espejo le dijo al señor la verdad, fue demasiado tarde; dos años después de encontrar ese tesoro el señor fue asesinado brutalmente en su propia casa por las personas o más bien dicho por los espíritus que lo habían enterrado y su familia.



EL SEÑOR APOTALADO:

Era una vez un señor que tomaba mucho y siempre lo rechazaban en los trabajos y su esposa ya estaba harta de todo lo que le hacía su esposo llamado José y su esposa se llamaba Monica Leslie ninguno de los dos trabajaba solo se enojaban a cada 5 minutos y su mujer se fue de su casa y se fue con sus compadres y un día dejó de tomar para ver si así regresaba su mujer a su casa pero no funcionó y se quiso suicidar pero reaccionó y no lo hizo y su mujer se enteró a los cinco días que su marido estaba embarazada y regresó para decirle a su marido la noticia que tenía.

Lo tuvieron y creció feliz sin peleas ni regaños pero ninguno se soportaba.

FIN

V. Comentarios de los niños

Estrategia del periódico y mi imaginación

A mí me gustó mucho este trabajo, pues cuando leo el título de cualquier noticia del periódico me imagino lo que puedo escribir con ese título y me imagino que si todas las personas tuvieran un ratito para escribir como yo, nunca estarían de mal humor, pues escribiendo se olvida hasta el más mínimo problema que tengan.

Ojalá algún día toda la gente del mundo tenga oportunidad para escribir, pues es tan bonito y no perjudica la salud.

Janet Reyes Soto, N. L.

tado explorar desde donde conciben la enseñanza, cómo están los vínculos afectivos con sus alumnos, cuáles y por qué algunas situaciones las consideran problemáticas, es decir, nos han dado indicios para explorar sus teorías implícitas que le han dado sentido y significado a sus saberes teórico-prácticos que han podido construir a lo largo de su experiencia como docentes.

El supervisor escolar

De manera tradicional, el papel de la supervisión escolar encauza sus esfuerzos hacia actividades administrativas. En este proceso, el supervisor escolar desempeñó un papel importante, en primer lugar, logró el consenso de las maestras y maestros de la zona para su realización; en segundo lugar, le permitieron obtener los recursos para su financiamiento y posibilitó el análisis de nuevas propuestas didácticas y de evaluación.

Las maestras y maestros

Durante el proceso de formación se pudo observar que los maestros iniciaron una relación adecuada entre la teoría y la práctica, incorporaron nuevos procedimientos para evaluar; también reconocieron que habían cambiado sus interacciones con sus alumnos y que las nuevas estrategias de trabajo docente que estaban implementando les exigía preparar diversos materiales, pero que el trabajo en el aula era más agradable y atractivo para los alumnos y alumnas. En este proceso, también se observó simulación, es decir, algunos maestros aparentaron que estaban desarrollando nuevas propuestas didácticas con la lectura y la escritura aprendidas en el diplomado y lo que realmente hacían era continuar con su práctica tradicional.

Es importante mencionar que en todo proceso de transformación existen resistencias pero también disposición al cambio entre los maestros. Las acti-

tudes de resistencia surgieron porque el proceso de cambio implicó que el docente revisara y problematizara sus prácticas de enseñanza y los resultados que tenían respecto al aprendizaje de sus alumnos; implicó también una mirada introspectiva hacia sus pensamientos, creencias, actitudes, valores y, asimismo, una reconceptualización de su quehacer como docente, una reconstrucción respecto a sus formas de enseñanza y una revisión constante del impacto que tenían en el aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, las resistencias al cambio obedecieron al temor de incursionar en nuevos caminos, pues los maestros estaban acostumbrados a seguir los viejos modelos pedagógicos, que desde su lógica eran "mejores" porque les había funcionado durante muchos años.

La experiencia desarrollada ha generado procesos de formación significativos y con sentido, una formación que no se aleja de los problemas, preocupaciones y necesidades pedagógicas de los docentes. Un aspecto que ha contribuido, ha sido precisamente la interacción que se propicia entre la teoría y la práctica; una interacción que parte de la práctica, se enriquece con la teoría y retorna nuevamente a la práctica. Este punto de partida recupera los saberes conceptuales y prácticos de la experiencia de los maestros en las aulas, los problematiza, los confronta con los textos teóricos propuestos y los modifica y/o enriquece. La experiencia de considerar la realidad escolar como el punto de partida y como punto de llegada, con fines de cambio, ha propiciado un proceso de formación con una gran significación para los maestros y maestras que han decidido asumirlo con un sentido ético y profesional.

Los asesores: acompañantes inseparables del proceso de formación

El acompañamiento del asesor pedagógico en el proceso de formación posibilitó la reconceptualización de sus prácticas a través de los elementos

teóricos y metodológicos que aportaron, ya que éstos permitieron problematizar las concepciones y prácticas relativas a la lectura y escritura; asimismo permitieron encontrar líneas de intervención didáctica para abordar los problemas de aprendizaje de los niños; ayudaron a interactuar con los contenidos temáticos de manera significativa porque se conectaban con la realidad escolar de sus aulas; esto permitió no sólo el cuestionamiento del saber pedagógico, sino también su enriquecimiento. Otro elemento que contribuyó fue la interacción que se construyó entre el asesor y los docentes, relaciones que permitieron construir la confianza y la empatía.

Algunos avances en el proceso de formación

El proceso de formación que se desarrolla con los profesores ha reflejado algunos avances que consideramos importante mencionar.

Al inicio del proceso imperaba una concepción del aprendizaje de la lectura y la escritura, en donde los alumnos que lograban aprender a leer y escribir eran aquellos que decodificaban, leían de corrido y sin errores, respetaban signos de puntuación, no deletreaban ni se equivocaban, escribían sin faltas de ortografía, tenían la letra bonita y respondían a las demandas de aprendizaje del maestro.

Consideramos que los profesores y profesoras lograron construir una concepción procesual del aprendizaje de la lectura y la escritura; ahora ven cómo los niños van avanzando gradualmente en su aprendizaje, con ritmos diferenciados; lo importante es el contenido de lo que escriben y expresan y el uso social que le dan.

Las aulas de las escuelas paulatinamente fueron presentando cambios; ahora las aulas tienen otro aspecto, hay un espacio exclusivo para los cuentos de distintas editoriales, sobre las paredes hay materiales alusivos a los temas que están tratando, hay letras, palabras e historias hechas por los alumnos.

Asimismo, se intercambian experiencias de aula entre los maestros a través de los seminarios mensuales que incrementan sus saberes; se da una gran producción por parte de los maestros y maestras que están involucrados.

En este sentido, el espacio de formación respondió a las expectativas y propuestas de superación profesional que los propios maestros y maestras demandaron. Esta experiencia se constituyó en un proceso de formación en el que se construyeron nuevos saberes, pero también en donde se cuestionaron certezas, y en donde se vivieron paulatinamente aproximaciones sucesivas hacia la comprensión y complejización del ser maestro y del trabajo docente, y por consiguiente se arribó a ciertos niveles de cambio en las prácticas de la lectura y la escritura.

Comúnmente las estrategias de formación dirigidas a los docentes de educación básica, desarrolladas en el ámbito educativo, tienden a concebirse como propuestas de capacitación, que conciben implícitamente al maestro como un sujeto con carencias, con deficiencias, las cuales se necesitan cubrir con cursos de capacitación, donde los especialistas, expertos, suponen, desde su visión, lo que los maestros deberían saber para mejorar su práctica y, que al llevarlas a cabo en las aulas lograrían resolver de manera lineal y mecánica los problemas que enfrentan.

De tal manera, en las propuestas oficiales de actualización existe una lejanía con las realidades escolares cotidianas, porque la tendencia es tratar de ajustar la práctica docente a un modelo dado, implícito o explícito, donde se ignoran o marginan las necesidades, los intereses, las expectativas reales de los profesores y las problemáticas específicas de los contextos en los cuales realizan su labor pedagógica. @

Carta a mi tía

Karla Hernández Ortiz

(12 años)

Quierida tía, esperando estén bien de salud, usted, Erendira, Rigo y Ceci. Le cuento que yo, mi hermano, mi mamá y su amiga estamos bien, aunque a mi mamá se le acalambran mucho sus brazos y pies, pero ya que fue a que la curaran creo que le quito un poco de calambres, pero en fin se hace de todo.

Yo y mi hermano ya vamos a la escuela, él va a Middle School y yo voy a la High School de Newberg en Oregón. Yo ya me medio estoy adaptando al lugar, aunque es más frío que allá, y estoy teniendo amigas latinas porque hay unas que lo hablan y no explican el inglés y son muy sangronas, pero de todo hay en este mundo. Le cuento que cuando me subí al avión antes de que despegara no sentí nada fuera de lo normal, pero cuando arranco y se elevó yo sentí muy feo y otros pasajeros gritaron y mi hermano también hizo lo mismo, pero yo no aunque lo quería hacer me aguante y Eli también se persinó. Cuando llegamos a Tijuana esperamos un poco al hermano de Miguel y llegó con sus dos hijos y nos fuimos en su carro a un hotel y él se llevo el equipaje a su casa.

Pero antes él nos llevó a un hotel, donde pasamos una noche, o sea la noche que llegamos y al otro día llegó don Juan o el coyote como lo quiera llamar, bueno después nos llevó a su casa una arriba de como un cerro y su casa con su esposa e hijos abajo, pero para esto hay unas escaleras y este señor tenía 4 guardianes en cada esquina de su casa, me refiero a un perro tipo Beethoven, otro tipo Bulldog, otra perro Greñudito y otro negro tipo Alemán. Bueno entonces salimos al día siguiente hasta que llegamos a un lugar llamado, Chula Vista de ahí nos fuimos en un carro más adentro de un lugar con muchos matorrales y nos bajamos y comimos en un árbol debajo del mismo sentados en la tierra o sobre nuestras chamarras ya que terminamos de comer emprendimos el camino y llegamos a una casa abandonada y muy sucia entonces ellos dijeron que íbamos a salir en la noche a pasar una disque línea que es un barda de lamina alta, pero nosotros pasamos por debajo de esta, pero para nada porque no pasamos en la noche, sino en el día siguiente y si tuvimos que dormir en su casa con frío, con hambre y miedo, tuvimos que es-

tar ahí en ese grupo éramos 20 o no sé no los conté, yo sentí muy feo porque yo tenía mucho frío en mis pies aun trayendo 3 calcetines y 3 suéteres aunque yo dormí en una tabla con mi mamá y Eli aun así tenía frío y más mal me sentía yo y bueno todos porque llevábamos gripa, tos y de todo un poco, pasamos a los E.U. pisamos tierra Estadounidense. Y de nuevo corrimos hacia otros matorrales aún más grandes entonces esperamos a vivir o morir porque nada de comida nadie había probado nadie ni comida, ni cena, ni desayuno, ni almuerzo hasta que cayó la tarde y empezó más fuerte el frío pero por mano de días nos agarraron y nos llevaron a un lugar donde tienen a todos los que han agarrado, le hacen preguntas a todos, quienes son sus padres, de dónde vienen y otras cosas. Y yo me caía del sueño y de hambre que me sentía tan mal, y tan pálida que mi madre empezó a llorar porque ella era una mala madre por traer a sus hijos a exponerlos a tales peligros, y yo ya me había dado por vencida y no quería intentar



nada solo quería estar a salvo. Pero entonces al otro día cuando ya nos llevó un autobús de la migra a Tijuana y llegamos al hotel, llegó otra vez don Juan y nos llevó a su casa de nuevo, para ahora ya no nos llevaron los otros señores, sino él mismo se arriesga a llevarnos con otros dos señores, pues hicimos la misma operación, pero en esta ocasión nos fuimos derecho y no nos llevaron por el mismo lado, sino por otro más rápido aunque era de subida, de bajada y así hasta que llegamos a las vías de un tren pero que sale un estadounidense y grita párense a todos pero a los 2 señores y don Juan les dio tiempo de correr y que no los atraparan porque sino iba derecho a la cárcel y muerte segura pero gracias a dios no los agarraron pero, a nosotros sí y ahí vamos de nuevo para atrás pero ahora la que se arrepentía era Eli ya no quería, pero mi mamá le dijo que si no pasábamos en este 3er intento ya no lo intentábamos y nos regresábamos así, que fue lo mismo al día siguiente pero ahora no paso nada íbamos todos un poco asustados pero ahora éramos 12 integrantes de grupos inmigrantes, entonces pasamos una autopista corriendo luego otra vez en los matorrales y de vuelta otra autopista pero esta ya federal, después de pasar cerros piedras grandísimas y subir y bajar de nuevo otra autopista y esta también es federal pero de llegar al subimos un cerro chiquito y nos escondimos en otros matorrales en lo que don Juan y su otro compañero fueron a buscar un carro para llevarnos a san Diego que ya que quedaba a unos minutos, pero yo y mi mamá y Clara todos ya no aguantábamos caminar porque caminamos 6:00 hr. Desde la 1:00 pm a las 6:00 pm y gracias a dios que es muy grande e inmenso pasamos de día y con bien, bueno pasamos la carretera de izquierda a derecha y luego

hicimos viceversa y corrimos como si fuéramos unos narcotraficantes y sentí muchísimo miedo y terror, no es algo tan pero tan terrible que no sé cómo describirselo con letras necesitaría decírselo de frente, porque hasta las lágrimas me brotarían en tan solo recordar y pues no sé qué me pase por tan solo recordar.

Pero cuando corrimos yo tan solo corrí y mi pobre madre, quedo hasta atrás con mi hermano y yo ya había llegado a tirarme en la tierra y ya venía un carro pero no era una patrulla, era un carro particular y alumbro a mi mamá y mi hermano pero no le dijo nada a la patrulla y pues no nos paso nada esto ya fue de noche eso de las 6:30 pm. Y dadas las circunstancias todos corrimos y mi mamá se cayó y pues como había un canal para la lluvia de la autopista me cayó por desgracia en ese pedazo de la mina y se hizo un tremendo moretón debajo de la pierna, en el lado casi de la rodilla y se le hizo bien feo pero ya se curó y pues ya llegó el carro y de los escombros yo salí primero y como había mucho hielo tenía un poco de frío por estar acostada encima del hielo y ya hasta cuando ya no teníamos agua para beber agarraba un puño de hielo del suelo para tener agua en mi boca.

Y así hasta que subimos yo mi mamá, Eli, mi hermano y llegamos ya a una casa limpia bonita y lujosa y de buen ver, ya cuando llegamos nosotros las únicas mujeres mi mamá, yo y Eli hicimos comida y les servimos a todos los hombre que venían con nosotros y ya hasta que pudimos dormir empás y calentitos.

Temprano hicimos lo mismo ya eso de las 5:00 pm. Nos llevaron en una camioneta a los Ángeles California y llegamos en 1:00 hr. más tardar a otra casa en donde nada mas estábamos esperando a que con su herma-

no llegaran con el dinero y pues nos llevaron a un lugar como entregar un paquete de un carro a otro y pues hay conocí al dichoso Miguel y ya pues conocí a su mujer de Crencencio el hermano de Miguel y sus sobrinos pues pasamos la noche hay y al otro día nos fuimos de los Ángeles a Oregón y fueron 14:00 hr de camino en el automóvil de Miguel y pues iba muy incomoda y pues como yo le dije que podía juntarse con él yo pense que no iba a sentir nada pero fue otra mi actitud pero luego le contaré.

Bueno esperando estén siempre bien de salud, me despido por lo pronto

P.D. — Gracias a Eréndira por su manita de la suerte que me dio mucha suerte Eréndira come bien y cuídate mucho porque tu mamá bale muchisisísimo.

P.D. — Mi mamá le manda muchísimos saludos y abrazos a usted y a Eréndira.

Y disculpe a mi mamá y a mi por no haberles escrito o hablado por teléfono antes ya que no contábamos llegando aquí con suficiente dinero y pues con esfuerzos vamos a pagar la renta del teléfono que ya llego aquí.

Le pido disculpas y espero me escriba a mi o a mi mamá y pues después le escribo a Eréndira y a Rigo.

Esperando me conteste o me dé un consejo que bien me hace falta en esta etapa tan dura de mi vida.

La quiere y respeta su sobrina: Karla Hndz. Ortiz.@

Esperando me conteste o me dé un consejo que bien me hace falta en esta etapa tan dura de mi vida.

La quiero y respeta su sobrina: Karla Hndz. Ortiz.

Karla Hndz. Ortiz

Un enfoque de actualización ante los retos de la integración educativa

Iván Escalante Herrera

SUPUESTOS BÁSICOS

En este artículo presento una experiencia de trabajo en México, cuyo propósito ha sido dar respuesta a las exigencias que se derivan del proceso de integración educativa al aula regular de los niños con necesidades educativas especiales. Este proceso de integración se puede considerar como una manifestación de los profundos cambios que se están generando no sólo en el ámbito de la educación especial, sino en todo el sistema educativo.

Uno de los aspectos más significativos de estos cambios en el nivel de educación básica es el empeño que maestros y directores manifiestan por lograr que se generen en las escuelas las mejores condiciones posibles de trabajo pedagógico que permitan a todos los alumnos desarrollar plenamente sus potencialidades, en un ambiente institucional en el que se respeten las diferencias, donde se impulse la colaboración entre compañeros, que sea estimulante y enriquecedor para favorecer su aprendizaje y su socialización. En consecuencia, para los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que estas necesidades estén asociadas a una determinada discapacidad o a un medio familiar, social, cultural y escolar desfavorables, se abre una magnífica oportunidad de ser atendidos bajo la misma óptica que cualquier alumno, sólo que requieren de una serie de apoyos específicos que les permitan su inclusión plena en la vida escolar y social. Todo esto nos obliga a precisar algunas ideas.

Los valores en los que se apoya la integración deben entenderse en la lógica de una educación para la diversidad, lo que supone superar las visiones de un enfoque centrado en las limitaciones personales y aislado del contexto. En este sentido, al hablar de necesidades educativas, específicamente de necesidades educativas especiales, no debemos concebirlas sólo en función de lo que el niño no es capaz de hacer o que realiza con dificultades

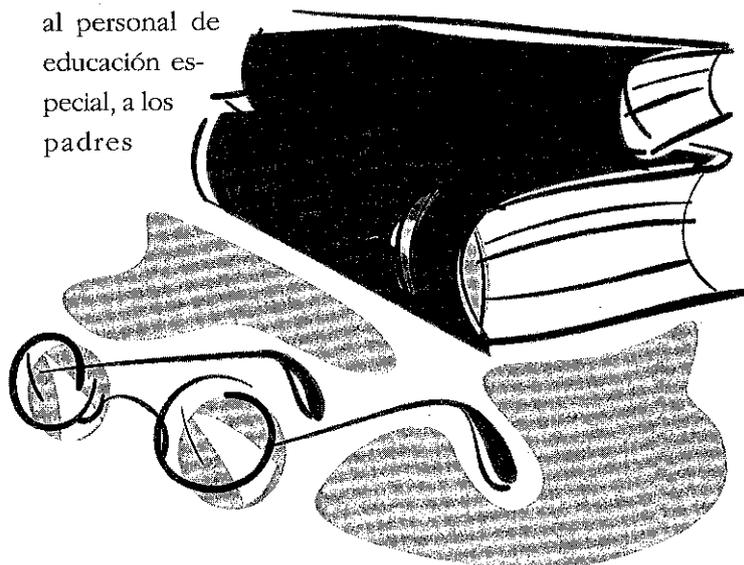
extremas, según su condición e historia particulares, sino que también está presente el entorno (familiar, escolar, social), en cuanto a lo que este medio puede o no proporcionarle, o lo que puede adecuar para crear condiciones diferentes a las habituales en su beneficio. De esta forma, las necesidades educativas surgen de una relación dinámica entre el sujeto y su entorno, por lo que debe entenderse que la respuesta a tales necesidades no sólo depende del sujeto según su particular situación, sino que fundamentalmente radica en la pertinencia y alcances de la acción educativa, asumida desde la perspectiva de un compromiso social en el que la institución se aboca a responder a las necesidades de sus alumnos respetando su individualidad.

Asimismo, cuando se habla de la atención a las necesidades educativas, en la perspectiva de una educación para la diversidad, es indispensable tener presente los sentidos que el alumno confiere a su realidad y que, en consecuencia, influyen de manera determinante en la construcción de nuevos significados al vivir la experiencia de la socialización y de la apropiación del conocimiento escolar en un contexto integrador. En el ámbito de la integración, para lograr que la labor educativa sea trascendente para la vida de cualquier persona, no puede ser ajena a los intereses, necesidades y expectativas que se generan como resultado de su individualidad y de su pertenencia a un contexto social y cultural específico. Un contexto escolar que favorece permanentemente la comunicación y el intercambio de experiencias entre sus alumnos, brinda la oportunidad de enriquecer lo que el alumno ya posee, enriqueciendo al mismo tiempo a la colectividad, por todo lo que se proporcionan mutuamente de manera habitual y mediante la acción sistemática de la escuela.

En este orden de ideas, la respuesta educativa para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos integrados al aula regular, implica que los maestros, el personal de educación especial y otros

especialistas, cuenten con los recursos conceptuales y metodológicos para planificar el trabajo pedagógico y aplicar las estrategias didácticas que los niños requieren. La integración educativa plantea, así, exigencias que obligan a una sistemática revisión de los conceptos y las prácticas presentes en el trabajo escolar cotidiano. La acción educativa en el marco de la integración se va constituyendo a partir de la forma de significar la discapacidad, las necesidades educativas especiales, el desarrollo infantil, el aprendizaje escolar y la función de la enseñanza, complementándose con la manera de asumir la organización del trabajo académico, el manejo del currículo, la realización de actividades y estrategias para el aprendizaje, los procedimientos de evaluación y el trabajo con los padres.

Si bien reconocemos las intenciones de la política educativa (expresadas en el discurso, plasmadas en las normas y definidas en lo operativo), desde nuestro punto de vista es en el ámbito del trabajo escolar cotidiano donde mejor se puede apreciar la complejidad de las respuestas a los retos que este movimiento plantea. Es decir, la medida de los alcances educativos está en el trabajo escolar, mismo que día a día se desarrolla en las escuelas y en las aulas, por lo que no se puede perder de vista que las experiencias de la integración enfrentan a los maestros, al personal de educación especial, a los padres



y a los mismos alumnos a situaciones inéditas, situaciones que cuestionan sus creencias y sus formas de proceder.

Con base en estas consideraciones, tendríamos que estar de acuerdo con que la escuela debe transformarse permanentemente para incrementar sus alcances y su vigencia; sólo de esta manera podrá responder con mayor efectividad a los desafíos que los tiempos actuales plantean y ser congruente con el principio de que todo esfuerzo educativo que se realice, debe estar encaminado a dos cuestiones centrales: satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y potenciar su desarrollo.

Por eso es indispensable que los directamente implicados en la experiencia educativa (autoridades, maestros, especialistas y padres), se involucren en los problemas que la escuela enfrenta, analizando sus funciones, sus objetivos y sus procedimientos de trabajo. Particularmente, en este último aspecto hay que ir más a fondo, debido a que el impacto que finalmente tendrá la escuela, en cuanto a las cualidades y atributos que poseerán los alumnos que de ella egresen, se va gestando mediante las formas de intervención pedagógicas que se ponen en juego cotidianamente. En suma, en el contexto de la integración, la escuela debe ser capaz de generar las condiciones de trabajo que permitan atender eficientemente la diversidad, favoreciendo el progreso grupal e individual.

¿Cómo responder a los retos?

Por lo anteriormente expuesto, cualquier propuesta de trabajo tiene que plantearse estrechamente ligada a los sujetos, a la vida en la escuela y en las aulas, involucrada en el conocimiento de sus mecanismos y procesos. Estamos bajo el supuesto de que en las experiencias de trabajo institucional es indispensable reconocer las influencias y los mecanismos que propician un determinado tipo de práctica, así como los espacios de relativa autonomía que se generan,

con el fin de ubicar las zonas de tensión y conflicto que se presentan y que tienen repercusiones en los procesos de trabajo y en sus resultados.

Específicamente es necesario conocer el lugar que ocupan los individuos en las relaciones establecidas en la compleja dinámica de la práctica educativa; saber cómo asumen su posición dentro de este sistema de relaciones, frente al currículo, frente a la organización institucional, frente a las experiencias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, frente a los otros.

En un contexto como el de la integración, la práctica educativa y sus posibilidades de transformación es un objetivo que sólo puede alcanzarse con la participación activa de los sujetos que la constituyen: construyéndola, reflexionando sobre la misma, reestructurándola; y la constituyen desde su propia historia, personal y académica, en el contexto de una institución educativa particular, que también tiene su propia historia (Remedi). De aquí la importancia de asumir un compromiso de trabajo considerando estos supuestos.

Desde que comenzaron las primeras experiencias de integración, en la mayoría de las entidades del país hacia mediados de los años noventa, se observaba que no se tenía la claridad suficiente para determinar una propuesta adecuada que permitiera definir las principales acciones a seguir, ni se contaba con los recursos y estrategias suficientes. En cada lugar se fue gestando el proceso de acuerdo con lo que se disponía. Esta situación reveló una serie de insuficiencias que dificultaban el avance y repercutían negativamente en las actitudes hacia la integración de los involucrados, tales como:

- La ausencia de un proyecto de integración elaborado conjuntamente entre los responsables de educación especial y regular, con objetivos claros y estrategias bien definidas que repercutieran en la organización y práctica educativa de las escuelas.

- La carencia de recursos humanos y materiales para que la integración de los niños se llevara a cabo en condiciones mínimas favorables dentro de la escuela.
- La falta de capacitación del profesorado de educación regular y del personal de educación especial para enfrentar la nueva experiencia y contar así con los referentes para comprender los principios, supuestos teóricos, finalidades y estrategias de la integración.
- La inexistencia de una propuesta de trabajo por parte del personal de educación especial hacia los profesores que: apuntara claramente hacia objetivos explícitos que beneficiaran al niño con discapacidad y al resto del grupo; se apoyara en una visión compartida entre ambos profesionales sobre el currículo, el aprendizaje escolar y, consecuentemente, que permitiera poner en juego estrategias de enseñanza coherentes con tal enfoque; finalmente, que tomara en consideración la dinámica que se genera cotidianamente en las aulas como resultado de la relación entre los alumnos y el conocimiento y los procesos de socialización.
- La prevalencia en las aulas de una concepción y práctica docente caracterizada por una falta de apertura y flexibilidad para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos. El criterio de homogeneidad predominando sobre el de diversidad en la organización y realización de la enseñanza.
- La presencia de actitudes de resistencia y rechazo en los integrantes de la comunidad educativa hacia la integración, fundamentalmente por la falta de información sobre sus principios, finalidades y estrategias.
- La inexistencia de un sistema de seguimiento y apoyo a maestros y personal de educación especial que permitiera retroalimentar las experiencias (García, *et al.*, 1996).

Con base en el proyecto de investigación e innovación: integración educativa, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública y el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, se desarrolló un proyecto de investigación e intervención encaminado a proporcionar un enfoque global, así como los elementos teóricos y prácticos para ayudar a los maestros y al personal de educación especial a subsanar las insuficiencias identificadas y a construir una estrategia que les permitiera enfrentar los retos de la integración. En términos generales, esta investigación se fundamenta en dos ejes: un programa de actualización para maestros regulares y personal de educación especial y un programa de experiencias controladas con el apoyo y seguimiento requerido para su consolidación. Si bien ambos ejes son inseparables en el desarrollo del proceso, en esta oportunidad sólo haré referencia al programa de actualización por razones de espacio.

Esta propuesta es una estrategia de actualización para maestros de educación básica y personal de educación especial, cuya finalidad es la de propiciar un tipo de trabajo que los comprometa en un proceso de análisis y reflexión sobre los principales aspectos involucrados en la tarea de lograr la integración de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular. Es un programa que, mediante sus diferentes acciones, se propone recuperar la experiencia de los maestros y del personal de educación especial para crear las condiciones indispensables, no sólo para integrar a los niños con necesidades educativas especiales, sino también para incrementar la calidad del servicio educativo en beneficio de todos los alumnos y de su propia labor. La participación activa, el compromiso de trabajo y la convicción de que esta meta puede lograrse, son la base principal para impulsar este esfuerzo de actualización. En este sentido, los principales aspectos que este programa aborda consisten en:

1. Identificar cuáles son los principios generales que sustentan una propuesta de esta naturaleza, así como los objetivos que se persiguen.
2. Determinar la orientación metodológica para la conducción de la enseñanza y el aprendizaje que haga factible la puesta en marcha de las estrategias y los procedimientos de trabajo pedagógico más adecuados para alcanzar los resultados esperados.
3. Distinguir las necesidades institucionales y del personal docente para poder dar una respuesta coherente a los requerimientos y a las expectativas que se han generado sobre la integración educativa.

Es muy importante señalar que el programa de actualización se inscribe en la lógica de una actualización permanente, que da comienzo con un *Seminario Intensivo* (cuya duración es entre 30 y 40 horas), para continuar a lo largo del tiempo con un *Seminario Permanente*, conformado por sesiones de trabajo colegiado entre los participantes (por lo menos una vez cada mes), sesiones de asesoría con los equipos responsables de apoyar el proyecto en cada localidad y, de manera esencial, la vinculación directa con las experiencias de integración educativa en las escuelas regulares, ya que éstas se constituyen en el núcleo de todo el proceso al proporcionar los elementos vivenciales que permitan la revisión, el análisis y la proposición de acciones de manera continua.

El enfoque del programa responde a la necesidad de redefinir las relaciones entre la educación regular y la educación especial, como marco de referencia para el establecimiento de las condiciones básicas para el desarrollo de la integración educativa y la atención de las necesidades educativas especiales en la escuela común. Por lo tanto, el programa pretende con esto propiciar que ambos profesionales compartan una serie de cuestiones de carácter conceptual y práctico en relación con la integración edu-

cativa, que puedan tener la oportunidad de analizar problemas de diversa índole, confrontar puntos de vista, compartir experiencias, desarrollar actitudes de trabajo colaborativo, aplicar estrategias educativas, planificar acciones futuras y llevarlas a cabo (ambos profesionales se actualizan juntos). El programa de actualización se basa en el principio de que la integración educativa es una alternativa de intervención que se explica y se justifica en la medida en que se ubique en el ámbito de la educación regular, es decir, en la lógica del trabajo de las escuelas de educación básica. En consecuencia, es necesario el reconocimiento de las características de organización y funcionamiento de las escuelas regulares para entender la naturaleza de sus procesos y la lógica de su funcionamiento, lo cual implica considerar:

- Los principios, finalidades y medios que orientan las funciones de las instituciones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) para la formación integral de los educandos.
- Los marcos normativos que sustentan su quehacer.
- La organización académica que caracteriza el funcionamiento de estas instituciones, particularmente el papel de los planes y programas de estudio como uno de los ejes fundamentales del trabajo escolar.
- Los procesos escolares que en ellas tienen lugar, es decir, la enseñanza, el aprendizaje y la socialización.
- Las tradiciones y formas de relación interpersonal que son características de la escuela regular.

Como el programa de actualización no se desvincula del trabajo cotidiano, una de sus pretensiones es la de impulsar un tipo de organización académica que permita reorientar los servicios educativos de manera más acorde con las exigencias que los cambios sociales de la actualidad plantean a la educación. Al plantearse permanentemente el problema de las condiciones de trabajo en las escuelas y la impor-

tancia de la participación colegiada para la toma de decisiones, la integración educativa puede ser, entonces, un detonador para estimular el interés y la participación de autoridades y maestros en ese propósito. Más que pensar en maestros integradores, debemos pensar en escuelas integradoras.

Con el programa se pretende superar prácticas educativas influidas por métodos de trabajo rutinarios, repetitivos e invariables. Es indispensable reflexionar sobre los fundamentos conceptuales y metodológicos que sustentan ciertas formas de acción docente, lo cual se vincula a las maneras de comprender y realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de asumir el currículo, problemas centrales para esta propuesta de actualización.

Durante la realización del seminario intensivo se utiliza, básicamente, el material de trabajo organizado por módulos que se describirá más adelante. La utilización de estos materiales permite abordar de manera sistemática los principales aspectos relacionados con la integración: los conceptos fundamentales asociados a la integración, el currículo escolar y su adecuación, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación escolar, el trabajo institucional y la relación con los padres. La idea primordial es la de facilitar la reflexión y discusión de estos temas tratando de que los participantes arriben a conclusiones significativas sobre los problemas y temas abordados, de tal manera que se pro-

Cabe enfatizar que uno de los propósitos del seminario intensivo radica precisamente en recrear, en la medida de lo posible, las condiciones de trabajo en el aula en las que tendrían que realizar su aprendizaje los niños en general

yecten sus preocupaciones e intereses y se vayan satisfaciendo sus necesidades profesionales con respecto al proceso de integración educativa.

Cabe enfatizar que uno de los propósitos del seminario intensivo radica precisamente en recrear, en la medida de lo posible, las condiciones de trabajo en el aula, en las que tendrían que realizar su aprendizaje los niños en general. El principio básico de la integración educativa al aula regular de los niños con necesidades educativas especiales, es el que estos alumnos participen activamente en la dinámica de trabajo que planifique y proponga el propio maestro, evitando la segregación o un tipo de atención que los estigmatice o los sobreproteja, puesto que no se trata de aplicar una "terapia especial" en el aula al niño integrado.

Por otro lado, el seminario permanente tiene por objetivo consolidar el trabajo de integración educativa en las escuelas que cuentan con niños integrados y proseguir la actualización del profesorado mediante el impulso al trabajo colegiado, el apoyo y asesoramiento a los maestros y el análisis y solución de problemas que se presenten durante las experiencias integradoras.

Se procura que las sesiones de trabajo colegiado se realicen con la participación directa de los profesores regulares y el personal de educación especial, al menos durante uno o dos días de trabajo al mes. Durante el desarrollo de estas reuniones del seminario permanente, se analizan los

aspectos de orden conceptual y práctico que se han ido detectando durante el curso de las experiencias que, a juicio de los participantes, requieren de un tratamiento más cuidadoso o profundo, como pueden ser problemas relativos al currículo y sus adecuaciones, la pertinencia de realizar determinadas actividades, manejo del alumno integrado dentro del aula, procedimientos de evaluación más adecuados, etc. Asimismo, sirven para conocer otro tipo de preocupaciones relacionadas con la marcha de las experiencias, en el orden de lo organizacional, en cuanto a los tipos de apoyos que reciben los maestros regulares o sobre el seguimiento de los niños.

Para las sesiones colegiadas se utiliza el material de trabajo organizado por módulos, así como textos complementarios o lecturas y materiales específicos, dependiendo de los problemas o temas que se traten. Igualmente se proporcionan materiales de manera individual para satisfacer los requerimientos de los participantes sobre un tópico en particular. Los equipos de apoyo en cada localidad (pues este proyecto se realiza en la actualidad en 22 estados de la República) están siempre en la disposición de brindar la asesoría que cualquier maestro regular o personal de educación especial solicite para resolver sus dudas.

El material de trabajo para el programa de actualización se diseñó considerando los principios y objetivos que han orientado el desarrollo de las experiencias de integración educativa en distintos países. Asimismo, su orientación facilita la permanente relación de las actividades del seminario con los problemas de la enseñanza y el aprendizaje escolar que comúnmente se viven en las aulas. Los materiales de trabajo se estructuran con los temas más importantes en relación con la integración educativa y su operación en las aulas. Se organizaron modularmente para tener la posibilidad de principales tópicos de manera sistemática y secuencial, a fin de facilitar su abordaje y también para propiciar un desarrollo más planificado del seminario intensivo.

Los contenidos de los módulos que estructuran el material de trabajo del seminario intensivo se describen a continuación:

- Módulo 1. Sensibilización. En este módulo se ofrece una información sobre los propósitos y estrategias que se proponen para la integración educativa.
- Módulo 2. Integración educativa: conceptos básicos. En este módulo se revisan una serie de antecedentes sobre las formas en que las necesidades educativas especiales han sido atendidas en diferentes etapas y los enfoques teóricos y prácticos en las que se han sustentado. Se profundiza en las implicaciones de estas estrategias de atención para la formación y desarrollo del niño y se valora la importancia del enfoque integracionista en relación con el niño con necesidades educativas especiales y todos los niños, en el contexto de la escuela regular.
- Módulo 3. Currículo, didáctica y adecuaciones curriculares. Se abordan los principales problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, los conceptos y formas de desarrollo del currículo escolar y la necesidad de su adecuación, de acuerdo con las necesidades y características del alumnado. Se revisa una serie de estrategias didácticas para el desarrollo del aprendizaje desde una perspectiva constructivista, colaborativa y holística. Igualmente, se analiza la importancia y trascendencia de la socialización en el aula, así como la reorganización de la vida institucional en función de los requerimientos de la integración educativa.
- Módulo 4. Evaluación. En el que la evaluación escolar es considerada como un enfoque centrado en los procesos y con un sentido formativo. En este módulo, se lleva a cabo un análisis de las implicaciones de diversos modelos evaluativos para el aprendizaje escolar, de acuerdo con los elementos teóricos y prácticos que los

sustentan. Se valora la necesidad de una evaluación que recupere la experiencia de aprendizaje grupal e individual, en tanto que se centra en el desarrollo de los procesos, más que en los logros o en la norma paramétrica. Del mismo modo, se consideran los enfoques que propician un tipo de evaluación cuyos procedimientos y resultados aporten la información necesaria que permita al maestro reflexionar sobre su enseñanza.

- Módulo 5. Relación con los padres y madres. En este módulo se presentan algunas reflexiones con respecto a cómo se ha entendido tradicionalmente la relación de los maestros con los padres de familia y se ofrecen algunas alternativas de trabajo que propicien que dicha relación se transforme en una relación colaborativa, de apoyo mutuo y de responsabilidad compartida (García, *et al.*, 2000).

Existen otros materiales de apoyo al programa, mismos que se usan conjuntamente con los módulos, como son: videos, textos específicos sobre algún tema y libros, además de los materiales de trabajo que se utilizan habitualmente en las escuelas.

Para finalizar, este programa de actualización ha tenido un seguimiento muy cercano, lo cual ha permitido modificar sus contenidos y procedimientos de trabajo a lo largo de cinco años, con el fin de actualizarlo y mejorarlo. Durante este periodo se han actualizado más de 10 mil maestros y personal de educación especial (puesto que en el programa participa todo el personal de cada escuela integradora, tenga o no alumnos integrados en su aula). Asimismo, más de cuatro mil niños con necesidades

educativas especiales, la mayoría asociadas con alguna discapacidad: visual, auditiva, neuromotora y deficiencia mental superficial, se han integrado con esta propuesta. Las escuelas participantes son más de 500, de las cuales una quinta parte son del nivel de preescolar, y los servicios de educación especial involucrados (CAPEP y USAER) son más de 300.

Dado que la integración educativa es en nuestro país un campo incipiente en el que las intenciones, los conceptos, las metodologías, los materiales, los avances, etc., se van paulatinamente aclarando, es necesario poner a prueba diferentes opciones de formación, actualización e intervención. El programa presentado se ubica en este contexto, en todo caso, debe ser valorado por representar una propuesta que se caracteriza por su vinculación directa con las experiencias de trabajo en las escuelas y en las aulas integradoras, y en ese sentido, pretende responder a los eternos problemas de la relación de la teoría con la práctica.@

BIBLIOGRAFÍA

- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Toulet, I., *Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional*, México, SEP (Informe de Investigación), 1996.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, I., *Materiales de trabajo del Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular*, México, SEP-Fondo Mixto México-España, 2000.
- Remedi, E., *Curriculum: sujetos e historias presentes en la gestión*. Ponencia presentada en el encuentro: Avances y resultados de la investigación en la UPN, Unidad Ajusco, México, 1966.

Los valores femeninos: su origen y actualidad

María Isabel Marcotegui Angulo

ASPECTOS HISTÓRICOS

Durante el Paleolítico, edad de la caza del mamut, aparecieron las primeras diosas desnudas. Alrededor del 7 000 a. de C. se encontraron en todo el mundo antiguo (Mediterráneo, Asia menor, Grecia e India) estatuillas femeninas desnudas.¹ Pero va a ser durante el Neolítico (alrededor del 6 500 a. de C. en Chipre) donde aparecen consignados los primeros vestigios de la diosa madre. Toda la Europa neolítica –nos dice Robert Graves–, a juzgar por los artefactos y mitos sobrevivientes, poseía un sistema de ideas religiosas notablemente homogéneo basado en la adoración de la diosa madre.² En el primer periodo de su culto (quizá entre el 7 500-3 500 a. de C. en Levante), tal diosa madre puede que fuera considerada –dice Joseph Campbell– sólo como una patrona local de la fertilidad; sin embargo en los templos de la primera de las grandes civilizaciones (Sumeria, alrededor del 3 500-2 350 a. de C.) la gran diosa, de veneración suprema, fue mucho más que eso. Se trataba, como lo es ahora en Oriente, de un símbolo metafísico: la principal personificación del poder del espacio, el tiempo y la materia, dentro de cuyos límites todos los seres se originan y muéren; la sustancia de sus cuerpos configuradora de sus vidas y pensamientos y receptora de sus muertos. En definitiva, todo lo que tenía forma o nombre, incluido Dios (personificado como bueno o malo, misericordioso o colérico), era su criatura en el interior de su útero.³

Pero a partir del 2 600 a. de C. dio inicio la dispersión de las tribus arias, caracterizada, en su mayor parte, por grandes destrucciones, que terminaron ocasionando –en el caso particular de Grecia–, incluso, la desaparición de la escritura desde el 1 200 al 900 a. de C.

¹ Según cuadro cronológico proporcionado por Danielou, A., *Shiva y Dionisos (La Religión de la Naturaleza y del Eros)*, Barcelona, Kairos S. A., 1987, pp. 335-350.

² Véase Graves, R., *Los mitos griegos*, tomo 1, México, Alianza Editorial, 1995, p. 13.

³ Véase Campbell, J., *Las máscaras de Dios: Mitología Occidental*, Madrid, Alianza Editorial, 1992, pp. 23-24.

Las invasiones helénico-arias de comienzos del segundo milenio a. de C. (eólica y jónica), parecen haber sido menos destructoras que las aqueas y la doria a las que precedieron. Pequeñas bandas armadas de pastores que adoraban a la trinidad de dioses aria (Indra, Mitra y Vacuna), cruzaron la barrera natural del monte Otris y se adhirieron, pacíficamente, a las colonias prehelénicas de Tesalia y Grecia Central, fueron aceptados como hijos de la diosa local y proporcionaron a ésta reyes sagrados. De este modo una aristocracia militar se reconcilió con la teocracia femenina, no sólo en Grecia, sino también en Creta donde los helenos consiguieron establecerse y exportar la civilización cretense a Atenas y el Peloponeso.⁴

Hacia finales de la Edad del Bronce y con más fuerza en el amanecer de la Edad del Hierro (alrededor del 1 250 a. de C. en Levante), las antiguas cosmogonías y mitologías de la diosa madre fueron transformadas radicalmente, reinterpretadas e, incluso, en gran medida, suprimidas, por aquellos representantes intrusos, los guerreros tribales patriarcales, cuyas tradiciones han llegado a nosotros fundamentalmente en el Antiguo y Nuevo Testamento y en los mitos griegos. Los orígenes de esta segunda oleada de guerreros fueron dos: 1) los semitas de los desiertos sirio-árabes, y 2) los linajes heleno-arios de las amplias llanuras de Europa y sur de Rusia. Se trataban de pastores nómadas.⁵

En Grecia, las invasiones aqueas del siglo XIII a. de C. debilitaron gravemente la tradición matrilineal. Hacia el año 1 250 a. de C. se produjo una distinción entre los aqueos danaenos y otros aqueos menos civilizados procedentes de la Grecia del noroeste que invadieron el Peloponeso, fundaron nueva dinastía patriarcal, repudiaron la soberanía de la Gran Diosa e instituyeron el panteón olímpico familiar gobernado por Zeus en el que dioses y dio-

sas estaban igualmente representados. Los mitos de las disputas de Zeus con Hera (uno de los nombres de la Gran Diosa), con su hermano Poseidón y con Apolo de Delfos, indican que los defensores de la Gran Diosa ofrecieron una firme resistencia a la revolución religiosa.⁶ Cuando llegaron los dorios, hacia finales del segundo milenio, la sucesión patriarcal se convirtió en regla.⁷ En esta misma época –dice Campbell– los hebreos destruyeron las tribus de Canaan en Asia Menor y a su “abominable diosa” –como ellos la denominaban.⁸

La victoria de las deidades patriarcales sobre las anteriores matriarcales no fue tan decisiva en la esfera grecorromana como en los mitos del Antiguo Testamento. En Grecia, los dioses patriarcales no exterminaron a las diosas de la tierra, sino que se casaron con ellas, además de que continuaron mostrando su presencia en forma de ritos populares, cultos de las mujeres, misterios de Eleusis, Corinto y Samotracia y cultos a Dionisos. Esto sucedió hasta la destrucción de los templos y santuarios en el siglo IV (en tiempos del emperador Constantino). Aún así, pasaron a la cristiandad, al cobijo de convenientes disfraces, particularmente en los mitos y ritos de la Virgen y de la misa y son visibles también en las festividades populares (San Juan, San Vito, carnavales, vendimias, etc.). Las mitologías bíblicas, sin embargo, muestran el exterminio de todas las diosas.⁹

Por lo anteriormente expuesto, podemos observar que existen dos órdenes de mitologías y, por lo tanto, de religiones: 1) la que nos vincula con nuestra naturaleza y el orden natural del que somos parte, propia de los pueblos cultivadores de la tierra; y 2) la que sólo es estrictamente sociológica que nos vincula a una determinada sociedad pro-

⁴ Véase Graves, *op. cit.*, p. 20.

⁵ Véase Campbell, *op. cit.*, p. 24.

⁶ Véase Graves, R., *La Diosa Blanca*, Madrid, Alianza Editorial, 1996, p. 80.

⁷ Véase Graves, *Los mitos...*, *op. cit.*, p. 22.

⁸ Véase Campbell, *op. cit.*, p. 168.

⁹ *Ibid.*, pp. 46-47.

pia de pueblos nómadas.¹⁰ La primera se ha dado en llamar religión de la naturaleza,¹¹ natural, matriarcal o primordial, y la segunda, religión de estado, de la ciudad, de la sociedad de los hombres o patriarcal.

Expondremos a continuación las particularidades contrapuestas de ambas.

Religiones de la naturaleza y de estado

Los **cultos de la naturaleza** son más arcaicos; representan la tierra, la luna, lo femenino, lo sombrío, lo invisible, lo privado. Suponen el conjunto de esfuerzos del hombre para comprender lo que existen, para armonizarse con la naturaleza, penetrar sus secretos, cooperar, acercarse, identificarse con ella.¹² En cambio, los **cultos de estado** representan lo solar, lo masculino, lo luminoso, lo visible, lo social. Sirven de excusa a las ambiciones de los hombres que pretenden dominar el mundo natural, utilizarlo, atribuirse una posición única en detrimento de las demás especies (vegetales, animales, o incluso, supranaturales).¹³

Las **religiones de la naturaleza** tienen un contacto más armonioso y salvaje con ella, que tampoco es el del paraíso terrenal, porque muestran grandes dosis de brutalidad. Pertenecen a culturas agrarias y de cazadores. Son cultos lunares, nocturnos, cerrados e individuales. Están presididos por diosas o sacerdotisas. Son religiones naturales, de éxtasis, no morales; de experiencias, no de ritos o ceremonias. La experiencia cumbre consiste en la unión con la divinidad. En estos cultos hay temor, reverencia; todo se ve como parte del Dios. Los individuos se sienten responsables de todo, como

puede observarse en la carta que envió el Jefe Piel Roja de Seattle a George Washington en respuesta a su solicitud de venta de la tierra india, o el día de hoy entre los tojolabales de los altos de Chiapas, que piden permiso al árbol para cortarlo. Esto es así porque los primitivos no comprenden —como bien lo atestiguó Lévy-Bruhl—¹⁴, que la tierra pueda ser objeto de propiedad individual inalienable, por lo mismo, ninguno de ellos ha sido o es depredador de la naturaleza.

La depredación se remonta a las tribus nómadas (arias y semitas) que explotaban a su paso lo que hallaban, y al no tener arraigo a la tierra, dieron a su religión un carácter más antropomórfico y monoteísta. Prevalece en ellos una actitud de dominio del hombre hacia la naturaleza. El hombre no se siente parte de ella. La naturaleza es “lo otro”. Es por ejemplo el caso de las tribus hebreas para las que la naturaleza está al servicio del hombre.¹⁵ Estas **religiones de estado** son cultos solares y uránicos, propios de culturas con afán civilizador por el que pretendían dominar a la naturaleza para sus fines. Los pueblos nómadas no tienen verdadero contacto con el mundo de la naturaleza. No viven en comunidad con los lugares, los árboles, los animales, sino sólo con aquellos a los que han domesticado o esclavizado. Llevan consigo sus dioses y sus leyendas y están más predispuestos que los demás a la simplificación monoteísta, a considerar la naturaleza como pastos anónimos que explotan y destruyen y a los dioses como guías al servicio del hombre. Su Dios les sirve de excusa para sujetar el orden divino a sus ambiciones. Concentrar todo en un solo Dios trascendente parecido a un hombre implica la conclusión de que ninguna otra cosa es divina y de que Dios coloca el conjunto de su obra

¹⁰ Véase Campbell, J., *El poder del mito*, Barcelona, Emecé Editores (colec. Reflexiones), 1991, p. 55.

¹¹ Por Robert Graves.

¹² Véase Danielou, *op. cit.*, p. 19.

¹³ *Ibid.*, p. 20.

¹⁴ Véase Lévy-Bruhl, L., *El alma primitiva*, Barcelona, Ediciones Península, 1985, p. 88.

¹⁵ Véase Génesis, cap. III.

no humana a la disposición de sus criaturas humanas para que la exploten a su antojo. El respeto y el saludable temor con los que el hombre, en el origen, había considerado su entorno, eran así disipados por el monoteísmo judaico en las versiones de sus originadores israelitas y, luego, de los cristianos y de los musulmanes.¹⁶ Éstas han sido las culturas que han fundado las ciudades y extendido su dominio a mujeres, familia y tribus. En esta religión todo lo detenta el **pater**. Pretenden, además, imponer sanciones divinas a convenciones sociales y erigen en actos sagrados las leyes humanas. Es el caso que todas las leyes (civiles y religiosas) les pertenecen, tanto las contenidas en la Biblia como las del código de Hammurabi. Se trata de cultos que profesa toda la comunidad con propósitos que tienen que ver con la vida colectiva y no con el individuo. El individuo no cuenta. Estos cultos tienen como objetivo la protección y preservación de la comunidad y recibir bendiciones para ella. Son, por lo mismo, cultos públicos que se celebran de día en los templos, con procesiones, fiestas y rituales. Constituyen, por lo tanto, una especie de cultos cívicos que respaldan todas las instituciones de la comunidad (leyes, organización social, etc.).

Las **religiones de la naturaleza**, por su parte, se enlazan más con la naturaleza que con la ciudad. Los cultos se llevan a cabo en los campos y en los bosques. Tienen que ver con una naturaleza que manifiesta sus poderes creadores, donde cabe tanto el orden como el caos y donde caben todos los pares de opuestos. Tiene relación con los ciclos cósmicos y naturales. Se trata de sentirse partícipe del movimiento universal y eso lo lleva –al hombre–, a unirse al devenir eterno. En sus dioses, el hombre reconoce a la naturaleza y a sí mismo, porque los dioses no son “los otros”. Los mitos de las religiones de la naturaleza enseñan la compasión hacia

todos los seres vivos. Gracias a ellos llegamos a apreciar la santidad de la tierra misma, por ser el cuerpo de la Diosa.¹⁷ Esta aproximación no separa el campo corporal del campo intelectual y espiritual indisolublemente ligados. El cuerpo es el instrumento de todas las realizaciones humanas y debe ser tratado como tal. La naturaleza en su totalidad, en su belleza, su floración, su crueldad, su armonía, es la expresión del pensamiento de la divinidad, es en cierto modo, su materialización. Para el hombre consciente de este aspecto de la naturaleza, todo ser, toda vida, todo acto se convierte en rito, en un medio para comunicarse con la divinidad.¹⁸ “Su culto”, por otra parte –dice Danielou–, “desencadena las potencias del cuerpo y del alma... y no es sólo un reconocimiento de la armonía del mundo, sino de una participación activa en una experiencia que sobrepasa y turba el ordenamiento de la vida material... porque es en la embriaguez del amor y del éxtasis donde reside la verdadera sabiduría y se hace posible la comunicación con la naturaleza y con la divinidad.”¹⁹

Las sociedades urbanas e industriales se han opuesto a cualquier aproximación ecológica o mística, a la liberación del hombre, a su felicidad –dice nuevamente Danielou. Las guerras, los genocidios, la destrucción de civilizaciones han tenido como base las **religiones de la ciudad**. Los cálculos y las frustraciones que imponen estas religiones aíslan a los hombres del resto de lo que existe, le otorgan un lugar desmesurado que permiten y excusan sus depredaciones y condenan y consideran antisociales las formas de éxtasis que permiten un contacto directo con el misterioso mundo de lo divino.²⁰ Su arma –continúa comentando–, es la tiranía moral, basada en dogmas que les permiten disciplinar al

¹⁶ Véase Danielou, *op. cit.*, pp. 20-21.

¹⁷ Véase Campbell, *El poder...*, p. 235.

¹⁸ Véase Danielou, *op. cit.*, p. 19.

¹⁹ *Ibid.*, p. 23.

²⁰ *Ibid.*, p. 24.

hombre, oponerse a su florecimiento (el puritanismo es por completo desconocido en el mundo primitivo).²¹ A diferencia de las otras religiones separan todos los pares de opuestos –varón y hembra, vida y muerte, verdad y mentira–, como si fueran absolutos en sí mismos –dice Campbell.²² El afán de dominio, por su parte, produce en el hombre tensión y ansiedad, y en la naturaleza, destrucción de bosques, de especies y aniquilamiento de los pueblos indígenas.²³

Los valores contrapuestos

Cada uno de estos órdenes lleva aparejado sus respectivos valores, entre los que hemos seleccionado los más representativos, que al igual que las religiones, se presentan contrapuestos. Son los siguientes.

Las **religiones de estado**: la ambición, el dominio, el utilitarismo, el espíritu calculador, la depredación, la explotación, el desarraigo, el aislamiento, la destrucción, el moralismo, sus leyes patriarcales, el orden establecido, la lucha, la disciplina, el puritanismo, la hipocresía etc. Y todo ello con respecto a la naturaleza, sus especies todas, en particular la humana.

Por su parte, las **religiones de la naturaleza**: el respeto, la cooperación, la armonía hacia la naturaleza y hacia todo lo existente; la unión, la compasión, el amor y el éxtasis; el te-

**Los valores,
son pues, el
resultado de
las
condiciones
más
radicales
que
gobiernan la
vida de los
hombres.
Se nutren de
nuestras
convicciones
y
experiencias
más
profundas**

mor y la reverencia, la responsabilidad, el sentido comunitario, el arraigo a la tierra; la comunicación, libertad y felicidad de todo y de todos los existentes, con un énfasis particular hacia la mujer por lo que ella representa al ser dadora de vida y alimento.

Los valores, son pues, el resultado de las condiciones más radicales que gobiernan la vida de los hombres. Se nutren de nuestras convicciones y experiencias más profundas. Por lo mismo, debió de realizarse una muy extraña y maléfica perversión de los mismos en las sociedades civilizadas para que el hombre haya renunciado a su papel en el orden cósmico –papel que engloba toda forma de ser o de vida–, y para que el hombre sólo se interesara por sí mismo y se convirtiera en destructor de la armonía de todo lo existente y en instrumento ciego, vanidoso y brutal de su propio declive.²⁴

Si es cierta la sentencia que profirió Eurípides en *Las Bacantes* hacia aquellos que se negaran a escuchar la llamada de Dionisos (llamada de la naturaleza), de que serían confundidos por el dios y éste les inspiraría la locura por la que se destruirían a sí mismos. Si esta sentencia es cierta, entonces existen dos problemas a resolver perentoriamente: la salud mental del ser humano y su supervivencia como especie, ambos intrínsecamente relacionados.

²¹ *Ibid.*, pp. 24-25.

²² Véase Campbell, *Máscaras...*, p. 44.

²³ Véase Campbell, *El poder...*, p. 55.

²⁴ Véase Danielou, *op. cit.*, p. 20.

¿Qué soluciones podríamos ofrecer?

Creo necesario en este momento presentar aquí las varias soluciones que han sido propuestas por especialistas tan destacados como los que hemos presentado, para que todos podamos reflexionar sobre ellas silenciosamente y con el debido respeto.

Joseph Campbell, por ejemplo, nos dice lo siguiente: “Es imposible ignorar a la Madre Naturaleza, la Madre Eva, la Madre Señora del Mundo, y cuanto más implacablemente se la derribe, más terrible será su *Gorgoreum*. Ello puede hacer que el hijo que ha tratado de matarla realice muchas obras de evasión extremadamente espectaculares, y puede terminar convirtiéndose en el amo de la superficie de la tierra; pero, ¡qué infierno conocerá –aunque lo desconozca– en su interior, donde hubiera debido estar su paraíso!”²⁵

Lluís Duch desde su perspectiva nos expresa que: “Hubiera sido provechoso que el hombre occidental se hubiera podido expresar al mismo tiempo mediante los registros del arquetipo patriarcal y matriarcal. Dicho de otro modo: matriarcado y patriarcado (*mythos-logos*) no son para el ser humano dos formas de ser en el mundo que se autoexcluyen, sino abanicos de expresividades que se han de compenetrar y potenciar mutuamente”, porque considera, que donde hay sustitución en lugar de complementación se da la beligerancia.

Robert Graves, por su parte, nos dice que: “La poesía era una advertencia al hombre de que debía mantenerse en armonía con la familia de las criaturas vivientes entre las cuales había nacido, mediante la obediencia a los deseos del ama de casa; ahora es un recordatorio de que no ha tenido en cuenta la advertencia, ha trastornado la casa con sus caprichosos experimentos en la filosofía, la cien-

cia y la industria, y se ha arruinado a sí mismo y a su familia”.²⁶

Arnold Toynbee, inspira a otros autores con este comentario: “Creo que la humanidad necesita regresar al panteísmo, Debemos encontrar de nuevo el respeto y la consideración que sentíamos originalmente por la dignidad del mundo natural y no sólo humano. Necesitamos para ayudarnos a conseguirlo, una verdadera religión”.

Y finalmente Danielou, quien ha vivido en Oriente y Occidente, indistintamente, es decir, en contacto con dos modos de vida radicalmente diferentes, dice lo siguiente: “No existe más religión que la realización de lo que se es por el propio nacimiento, la propia naturaleza, las propias aptitudes. Todos deben representar del mejor modo posible el papel que les ha sido asignado en el gran teatro de la creación. La felicidad del hombre y su supervivencia dependen de la realización del lugar que ocupa entre los seres vivos; en tanto que especie y entre los hombres, en tanto que individuo. Si busca atribuirse un papel que no le corresponde en la sociedad, se convierte en un enemigo de la humanidad. Si es un depredador, un enemigo de las demás especies, se convierte en enemigo de los dioses, y enemigo y destructor de la creación”.²⁷ Este autor piensa que, aunque las religiones de la naturaleza parecen provenir de capas más arcaicas y menos civilizadas que las religiones de estado, tienen un propósito más evolucionado que éstas. Considera que existe en su desarrollo una fase arcaica y otra muy moderna, porque la experiencia mística es lo más alto y elevado en cuanto a religiosidad que ha existido y puede existir, y por lo mismo, recogen lo más antiguo en cuanto a sabiduría, tradiciones y cultos y lo asimilan al presente.

Y ustedes ¿qué piensan al respecto? Eh ahí la cuestión. @

²⁵ Campbell, *Las máscaras...*, p. 175. La Diosa se representa, en una de sus formas, con máscara de Gorgona.

²⁶ Graves, R., *La diosa...*, p. 16.

²⁷ *Ibid.*, p. 20.

Cohesión y coherencia en descripciones escolares escritas

Dalia Ruiz Ávila¹

Va por Ili... y que su aroma, crisol de esperanza, nunca buya de nosotros.

INTRODUCCIÓN

Una preocupación teórico-metodológica de la autora de este artículo ha sido el funcionamiento de la descripción como operación discursiva. En esta exposición se retoma ésta y se relaciona con el movimiento de dos patrones de producción textual: la cohesión y la coherencia.

La descripción, operación discursiva al igual que la narración y la argumentación, tiene un funcionamiento particular íntimamente relacionado con la competencia textual, es decir, posee una realización específica en una dimensión de esta competencia. Para los docentes de educación básica es un hecho conocido que en la práctica discursiva el ejercicio descriptivo se presenta muy relacionado con el de la narración, de ahí la dificultad metodológica de separarlos y diferenciarlos. Sin embargo, la relación entre cohesión y coherencia no siempre es nítida para los profesores y suele presentar dificultades de comprensión, interpretación y evaluación de la producción textual escrita de los escolares.

A partir de esta generalidad, en esta presentación se desarrollan tres puntos. En el primero, se hace un esbozo del funcionamiento de la descripción, y en el segundo y tercero, se despliega una definición operativa de coherencia y de cohesión respectivamente. A lo largo de la exposición se retoman ejemplos de la producción escrita de alumnos de 6º año de primaria del DF, la cual fue motivada por la exposición de un póster de Jaramar Soto.²

¹ Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

² El *corpus* discursivo constituido por 42 textos fue recuperado en 11 escuelas del DF (9 públicas y 2 particulares) a finales del año escolar 1990-91.

¿Qué es la descripción?

La caracterización de la descripción es mucho más compleja de lo que se supone normalmente y en general, los autores que se han acercado a este campo de estudio lo han hecho desde la teoría literaria y han basado su análisis en textos prototípicos. Una definición ampliamente aceptada es la siguiente:

Definiremos entonces la descripción como fragmento textual en el que se le atribuyen rasgos a objetos. Este aspecto de la atribución es la función descriptiva. Consideramos descriptivo un fragmento cuando ésta sea la función dominante... Trabajando a partir de que las descripciones interrumpen la línea de la fábula, se ha construido una tipología sobre las formas en que se inserta una descripción, o sea hacer que las interrupciones conocidas como descripciones parezcan evidentes o necesarias.³

Como se puede observar, a la descripción se le asignan los rasgos de "fragmento" y de "interruptora" a la que hay que maquillar de "necesaria". Se omite que los textos descriptivos ocurren y son necesarios tanto lógicamente como prácticamente; sin ellos, muchas interrogantes quedarían sin solución en las diferentes situaciones comunicativo-discursivas cotidianas, en las que esta operación discursiva generalmente está presente.

Este tratamiento secundario y en ocasiones hasta degradante de las operaciones descriptivas puede ser consecuencia de la importancia que los griegos conferían a la narración de las acciones, de la historia, de las gestas heroicas, y a que el carácter de la descripción apelaba menos a la razón, ya que implícitamente se le concebía como algo estático, sin una dinámica que obligara a una reflexión analítica sobre la causalidad y la temporalidad, entre otras. Dado que esta concepción en torno a la descripción continúa siendo acentuada en la escuela, evidencia de ello se encuentra en diversos libros de educación

básica e incluso media;⁴ es necesario desarrollar algunos elementos teóricos que aborden estas distinciones desde otros ángulos más explicativos.

Por ejemplo, caracterizar el funcionamiento discursivo de lo descriptivo, a partir de la exploración de algunas de sus propiedades: la descripción es de naturaleza contemplativa y no participativa: ella anuncia, modela la representación de objetos simultáneos y yuxtapuestos en el espacio, sirve para romper la relación naturalizada con el tiempo e instaura un orden espacial.⁵ Obsérvese el siguiente ejemplo.⁶

(Sin título)

"Para mi representa esta figura un cerro con neblina veo un remolino con mucho aire, hay unos animales escondidos en su madriguera, hay unas enormes víboras rodeando una enorme piedra redonda con muchas plantas alrededor hay unas tortugas grandes veo una barranca muy grande, y un arroyo azul ba arrastrando pequeños peces y unas mariposas negras y en sus alas llevan unos puntos rojos veo también unos venados con manchas blancas, y conejos saltando, también hay unos árboles frutales de manzana y naranja el sol se ve muy poco por la neblina también hay pájaros de colores". (26-APG-1)

Nótese en este ejemplo que la modalidad de la representación de los objetos tiene importantes efectos en relación con el papel enunciativo-discursivo que se manifiesta en la forma en que la descripción instala la relación del sujeto autor con el lenguaje y con su lector. En otras palabras, el proceso de enun-

³ M. Bal, *Teoría de la narrativa*, 1987, pp. 135 y 136.

⁴ Cf. D. Ruiz A, *Competencia textual. Análisis de textos descriptivos*, 1992.

⁵ Cf. E. Pulcinelli, et al., *Voces e Contrastes*, 1989.

⁶ En la exposición de los textos escolares se respeta la ortografía del autor.

ciación en la descripción es una actualización temporal y espacial del sujeto en su discurso.

El personaje del descriptor (...) está más bien del lado de los sabios austeros y poco elocuentes, de los científicos encerrados en su saber... Si no es un ser sedentario, se trata de un viajero, un turista, un explorador, alguien que está cumpliendo una misión científica o que viaja para aprender o para llenar un espacio vacío dentro del saber institucionalizado... Clasifica, organiza y disciplina su texto en lugar de dejarlo a la deriva, está más cerca del metalenguaje que del lenguaje, de la exhaustividad y de la legibilidad que del suspenso y del interés novelesco.⁷

En los textos que constituyen el *corpus* de este estudio no se presenta un personaje caracterizado (un abuelo, un sabio) como descriptor. Esta función la ejerce el alumno autor,⁸ productor del texto en un ambiente signado por las condiciones del espacio escolar, quien no ignora que mediante él va a comunicar una variedad de conocimientos a un receptor que conoce el referente (objeto motivador del texto). En este sentido, este descriptor tiene características particulares que se manifiestan en su texto; la asunción de "sabio" o "erudito" a la que se refiere Hamon le media con la inclusión de modalizadores "me parece", "se me figura", "para mi representan", etcétera.

Este hecho aunado a lo que él supone que el profesor del grupo espera, le propicia un mayor acercamiento a una descripción realista y enciclopédica "conjunto de saberes y de creencias, sistema de representaciones, interpretaciones y evaluaciones del universo referencial"⁹ que le permite evidenciar algunos de sus conocimientos. El descriptor intenta aparecer así como un comentarista exhaustivo y ordenado de los citados referentes, por ejemplo:

⁷ P. Hamon, *Introducción al análisis de lo descriptivo*, 1991, p. 50.

⁸ Que está a punto de culminar su educación básica, tiene una edad promedio de 11-12 años.

⁹ C. Kerbrat-Orecchioni, *l'implicite*, 1986, p. 162.

"Y de los ojos para abajo un vacío lleno de víboras muy venenosas todas como si se golpeara una a otra". (24-SHJG-1)

"Que hay una obscuridad y odio y a la vez tristeza y alergia y una soledad que el mismo sol que ilumina esa soledad fría se ve muy triste". (41-GMH-1)

"Una boca ancha con los labios partidos unos ojos que brillan como los de un gato y en el rostro una sonrisa que significa felicidad". (7-CLL-1)

En estos ejemplos se puede constatar: que el sistema descriptivo es pues el despliegue de una lista de términos léxicos presentados más para ser reconocidos y verificados que para ser comprendidos y modificados que en mayor o menor grado es una demostración de conocimientos y habilidades referentes al desempeño léxico, enciclopédico y retórico del descriptor. Obsérvese que la disponibilidad léxica del descriptor parece estar muy relacionado con el final de los textos, el cual la mayoría de las veces no se presenta marcado discursivamente y muchas veces se interrumpe; esto indica que el final no depende de la naturaleza del referente a describir sino de la competencia textual del descriptor.

En este artículo se considera la distinción pedagógica que hace Hamon¹⁰ del concepto de descripción para desprender dos tendencias fundamentales del proyecto descriptivo:

1. Una horizontal que se orienta a lo exhaustivo. "Se considera el referente por describir como una superficie, como un espacio racionalizado-racionalizable, articulado, recortado, segmentado, cuadrículado por un lado por los "campos" léxicos del vocabulario y por otra parte por los diversos saberes oficiales que introdujeron en él lo discontinuo de su nomenclatura y de sus espe-

¹⁰ Cf. P. Hamon, *op. cit.*

cialidades socio-profesionales reconocidas".¹¹ En esta tendencia convergen el conocimiento lingüístico y el retórico, de ellos toma el descriptor el vocabulario para describir al referente extradiscursivo de manera profunda. Para ilustrar esta convergencia y la orientación a la exhaustividad se presenta el siguiente ejemplo.

El niño que piensa.
El cuadro que nos
mostro el maestro
se me figura a un niño
que esta pensando en
cascadas y paisajes.
Sus lavios son gruesos
como si fueran de
piedra.
Sus ojos son grandes
y atentos.
Su sueter es grueso
y palido
Y sus manos toscas
y gruesas.
Su unico anelo es estar
entre paisajes y
cascadas. (18-MAGG-1).

En este ejemplo se puede notar amplia preocupación del autor por dar cuenta de todos o casi todos los elementos que componen el referente extradiscursivo, lo que explica la exhaustividad y la tendencia cuantitativa más que cualitativa de los textos.



2. La tendencia vertical. En ésta "el referente descrito no está articulado como un mosaico de territorios, de campos y de discursos para recorrer, sino que está considerado como un compuesto de dos (o de varios) niveles superpuestos que hay que atravesar yendo del más explícito al menos explícito".¹² Esta directriz es más cualitativa que cuantitativa, de comprensión más que de extensión del referente extradiscursivo. Para profundizar en este carácter cualitativo y comprensivo del funcionamiento descriptivo. Véase el ejemplo siguiente:

(Sin título)

Yo siento en ella trizteza su mirada es peligrosa para mi es una madre naturaleza Sus rayos solares de su cabeza reflejan dos perdón 4 días de angustia el cerro se destruye auxilio siento que grita su collar es una bivora de cascabel Que la esta aorcando Iguualmente en sus brazos aquella vívora que se le a atado no le deja correr y correr sus rios de sangre De

¹¹ *Ibid.*, p. 69.

¹² *Ibid.*, p. 71.

su mirada para arriba es el día De su mirada para abajo es la noche Pero en cambio siento que se ve contenta a de que va a morir, en paz para ya no tener la gran cargada y pesada rresponsabilidad que le a brindado el cerro y así morir contenta. (22-JATR-1).

Nótese en este texto, con tendencia vertical, como el sujeto centra su preocupación en comprender, e incluso emite con frecuencia puntos de vista cualitativos, en los cuales hay un acercamiento a la emotividad.

En relación con la descripción horizontal y la vertical, se puede establecer que en los textos que se analizan, estos dos tipos de funcionamiento son contrastivos pero no excluyentes, es decir, se presentan con mayor o menor intensidad, coexistiendo y hasta complementándose, lo cual significa que es pertinente aceptar estos dos proyectos descriptivos y reconocer su existencia y su coexistencia en esta operación discursiva.

A manera de síntesis es posible destacar: 1) Que en las descripciones horizontales y verticales existe un hacer-saber pedagógico más relacionado con el docente, que implica que el alumno aprende en la escuela los contenidos específicos y permisibles para la enseñanza de su lengua en el orden escrito, y 2) Que con estos dos funcionamientos se asocia un saber-hacer literario más vinculado con la producción textual del alumno, el cual

se manifiesta a través del naturalismo y lo verosímil.

¿Qué es la coherencia?

La coherencia se relaciona con la "buena formación" en el sentido de interlocución comunicativa.¹³ Se establece en el proceso de interacción; es la que hace que el texto tenga sentido; por lo tanto debe ser entendida como un principio de interpretabilidad ligada a la inteligibilidad del texto en las situaciones de comunicación y a la capacidad que el receptor tiene para calcular el sentido del texto.¹⁴

Hay unidad de sentido en el texto cuando este es coherente, es decir, la base de la coherencia es la continuidad de sentidos perceptibles en el texto, a partir de las expresiones activadas en el mismo. Esta continuidad se refiere a la forma en que los componentes del mundo textual, o sea, el conjunto de conceptos y relaciones subyacentes a la superficie lingüística del texto son mutuamente accesibles y relevantes.

La continuidad establece una relación conceptual cognitiva entre los elementos del texto que manejan los interlocutores y no sólo son de tipo lógico sino también dependen de factores socio-culturales diversos e interpersonales, como: 1) las intenciones comunicativas de los participantes. El productor de un texto tiene necesi-

El productor de un texto tiene necesariamente determinados objetivos o propósitos; por esto, él procura dar pistas al destinatario para que éste a su vez pueda construir el sentido deseado

¹³ Cf. S. J. Schmidt, *Teoría del texto*, 1973.

¹⁴ Cf. M. Charolles, *Introducao aos problemas da coerencia dos textos*, 1988.

riamente determinados objetivos o propósitos; por esto, él procura dar pistas al destinatario para que éste a su vez pueda construir el sentido deseado, y 2) las reglas sociales que rigen la relación entre los participantes, desde sus lugares sociales: padres-hijos, profesores-alumnos, patrones-empleados, marido-mujer, etcétera.

Esta continuidad de los conocimientos activados por las expresiones lingüísticas da como resultado la constitución del tópico discursivo, aquello sobre lo que trata el texto; así mismo, permite a los usuarios crear un mundo textual que puede o no concordar con la versión dominante del *mundo real*.

Hay quienes sugieren la existencia de textos incoherentes en oposición a textos coherentes; este es un lugar común en la relación docente-alumno mediada por el texto; con mucha frecuencia se encuentran en las observaciones hechas al margen o al final de los trabajos escolares notas parecidas a "es *incoherente*". Ésta no es una cuestión simple, por ello se retoman algunos planteamientos de la lingüística de texto que se refieren a este asunto.

La base de la coherencia textual es la continuidad de los sentidos entre los conocimientos activados por las expresiones lingüísticas del texto; ésta debe ser percibida tanto en la producción como en la recepción de los mismos; hay secuencias lingüísticas incoherentes cuando el receptor no consigue descubrir continuidad de sentido, lo cual puede deberse a la discrepancia entre los conocimientos activados, la inadecuación entre esos conocimientos y su universo cognitivo; en contraposición, un texto coherente es el que tiene sentido para sus usuarios.¹⁵

Todo texto tiene cierto grado de coherencia, cuyo cálculo sólo depende de la capacidad de recepción del sentido por parte de los destinatarios; en otras palabras, **es o no es un texto**, y esta decisión compete a los interlocutores de la situación. El receptor actúa como si el texto fuese siempre cohe-

rente y hace todo para calcular su sentido, y en esta tarea es siempre posible encontrar un contexto, una situación en que la secuencia de frases dada como incoherente se torne coherente constituyéndose en texto.

La coherencia depende: *a)* de elementos lingüísticos en cuanto a su uso, conocimiento y organización, es decir, del contexto lingüístico; *b)* del conocimiento del mundo así como del grado en que ese conocimiento es compartido entre los productores y receptores del texto, lo que se refleja en la estructura informacional del mismo y *c)* de factores pragmáticos e interactivos, tales como el contexto situacional, los interlocutores con sus creencias e intenciones comunicativas y la función comunicativa del texto.¹⁶ Obsérvese en este acercamiento a la coherencia, que el problema es complejo y más aún cuando se trata de textos no modelos, sino producidos en situaciones naturales. Véase otro ejemplo.

El fin del mundo

E allí el fin del mundo ya no es puro sino lleno de puro esmog el mundo esta esperando su fin, se está destruyendo se ve como si estuviera desintegrándose.

Ahora esta explotando el mundo, sobre salen de arriba las llamas y espera totalmente su fin. (M-EB de la RA-I)

En este texto hay una diversidad de conocimientos lingüísticos activados con la finalidad de transmitir conocimientos del mundo en una determinada situación; el autor tiene una intención comunicativa, pero no logra estructurar correctamente su plan de producción textual, de manera que cualquier receptor pudiera comprenderlo. Es decir, fuera del profesor, los otros alumnos y la investigadora (que son quienes conocen el referente que motivó su producción), resulta incomprendible. Conózcase otro caso del *corpus*.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ I. Villaca y Travaglia, *Texto e coherencia* 1989, pp. 47-48.

La bella flor

Es una planta con cabellos de pétalos y en el cuerpo hojas de diferente color unas de amarillo, verde, azul y naranga y cambian de color ala luz del sol y habeses parese estar triste y cuando yuebe brilla de ha legria. (17-JCGN-1).

Independientemente del título, este texto está formado por una serie de enunciados, mediante los cuales se expresan las ideas divididas en dos secuencias, de esta forma el autor logra establecer una comunicación inteligible y aceptable, lo cual no ocurre con el ejemplo anterior. Es evidente que el mundo representado no es el "real" sino lo que el alumno pudo producir sobre un póster en una situación y en un tiempo determinado.

En este sentido, el juicio de la incoherencia no depende mayoritariamente del modo como se combinan los elementos lingüísticos en el texto, sino también de conocimientos previos sobre el mundo, de la situación en la que el texto se inscribe, del tipo de texto y de la operación discursiva. "Todas estas evidencias nos llevan a defender la posición de que no existe el texto incoherente en sí, sino que el texto puede ser incoherente en y para determinada situación comunicativa".¹⁷

Es importante agregar, que entre los criterios de "buena" formación, que tanto al nivel de frase como de

texto instituyen una norma de composición textual, los que de manera determinante influyen en el logro de un plan descriptivo son: que el productor sepa adecuar el texto a la situación en que es producido, tomando en cuenta intención comunicativa, objetivos, destinatarios y el uso de los recursos lingüísticos apropiados.

En la mayoría de los textos que constituyen el *corpus* de este trabajo, se presentan problemas de competencia textual relacionados con una gradación de la coherencia, entendida ésta en términos de secuencias de frases que no responden a la elaboración de un plan global.

¿Qué es la Cohesión?

En cuanto a cohesión Halliday y Hassan¹⁸ afirman: "La cohesión ocurre cuando la interpretación de algún elemento en el discurso es dependiente de la de otro. Uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser efectivamente decodificado a no ser por el recurso del otro" En este mismo trabajo los autores citan como factores principales de la cohesión: *a)* A la referencia: personal, demostrativa, comparativa. *b)* A la sustitución: nominal, frasal, verbal. *c)* A la elipsis: nominal, verbal, frasal, *d)* A la conjunción: adversativa, causal, temporal, aditiva y continuativa, y *e)* A la cohesión léxical: Repetición, sinonimia, uso de nombres genéricos. En esta pers-

**En cuanto a
cohesión
Halliday y
Hassan afirman:
"La cohesión
ocurre cuando
la interpretación
de algún
elemento
en el discurso
es dependiente
de la
de otro"**

¹⁷ *Ibidem*, p. 37.

¹⁸ M.A.K. Halliday y R. Hassan, *Cohesión in English*, 1976, p. 4.

pectiva, la cohesión concierne al modo como los componentes de superficie textual, esto es las palabras o frases que componen un texto, se encuentran conectadas entre sí en una secuencia lineal, por medio de dependencias de orden gramatical.

Ingedore Villaca, a partir de las funciones de los mecanismos cohesivos planteados por Halliday y Hassan, propone que se considere la existencia de dos grandes modalidades de cohesión: la referencial y la secuencial:

Llamo, pues, cohesión referencial a aquella en que un componente de superficie de texto hace remisión a otro(s) elemento(s) del universo textual. En el primero, denomino forma referencial al remitente y en el segundo, elementos de referencia o referente textual. La cohesión secuencial se refiere a los procedimientos lingüísticos por medio de los cuales se establecen, entre segmentos de texto (enunciados, partes de enunciados, párrafos, etc.), diversos tipos de relaciones semánticas y/o pragmáticas.¹⁹

El siguiente texto permite aplicar algunos de estos elementos teórico metodológicos:

(Sin título)

A mi se me figura que sus pelos son como rayos que se

¹⁹ I. Villaca, *A coesao textual*, 1990, pp. 30-49.

van ocultando en los cerros muy altos su espalda parece como estar en el desierto sus ojos Parecen diamantes su boca Parece como una cueva que esta abierta sus manos Parecen que son muñecos quietos y silenciosos Parecen petalos de las rosas Parece un río que baja de la montañas entre los arboles casi secos su cara es muy suave y ligera. (9-MTCP-I)

Obsérvese la ausencia de recursos cohesivos en este texto, en él se da una continuidad en el nivel del sentido, pero no al nivel de las relaciones entre los constituyentes lingüísticos. Si se le formulan interrogantes como: ¿a quién se refiere el texto? Todas las partes que menciona, ¿a quién pertenecen? ¿Quiénes parecen pétalos? ¿Quién baja de la montaña? Estas cuestiones por lo expuesto en el texto no se pueden responder, por lo tanto es evidente que en él faltan algunos recursos cohesivos.

La cohesión ocurre cuando la interpretación de algún elemento en el discurso es dependiente del otro "Uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser efectivamente decodifi-

cado a no ser por el recurso del otro".²⁰ Véase otro caso

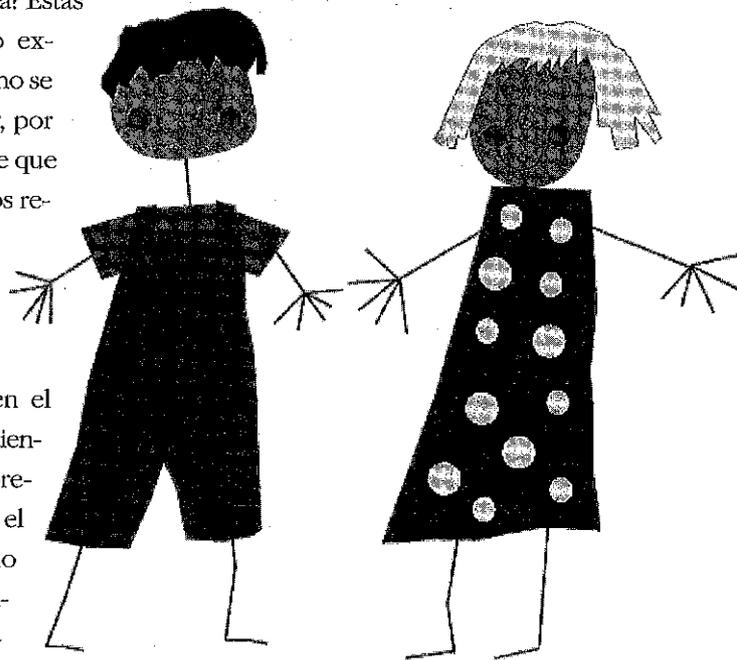
Descripción.

La descripción de el niño de sueter de rallas

Yo empesando boy A describir a esto que no se que es pero así lo boy a describir y em pesando. Tiene sueter de rrallitas y tiene ojo Cafes y tiene plantas. en la cabeza mas atras tiene piedras y mas arriba de la cabeza. tiene hojas grandes y nadamas se le be una horeja y su cara grande. Naris chata y es ta cruzado de Brasos. (10-ACG-I)

Otros autores, Petofi y García en relación con la cohesión apun-

²⁰ M.A.K Halliday y R. Hasan, *op. cit.*, p. 4.



tan: "De todos es sabido que la exposición ordenada de un pensamiento, como la narración de un acontecimiento, imponen un orden peculiar de exposición o de narración, cuyo esquema general podríamos nosotros resumir como paso de lo conocido a lo no conocido. Es en suma el esquema de la predicación".²¹ Para estos estudiosos, la progresión textual en el nivel lineal de superficie implica que de un ser u objeto cualquiera conocido se predique algo, el cual al ser expresado forma lo conocido de la siguiente predicación, y así sucesivamente.

A partir de estos elementos en el texto anterior hay: una reiteración de términos portadores de ideas básicas, como "empezando", "describir"; reiteración de estructuras sintácticas, como "y tiene ojo..." "y tiene plantas..." y reiteración del conectivo "y".

Obsérvese que la construcción textual requiere de sucesivos encadenamientos y de marcas lingüísticas, a través de las cuales se establecen determinados tipos de relación entre los enunciados que lo componen. Desde esta perspectiva el último texto expuesto tiene un acercamiento incipiente, es decir, inicial del funcionamiento cohesivo.

En síntesis, si la cohesión no constituye condición necesaria ni suficiente para que un texto sea un texto, no es menos cierto que el uso de elementos cohesivos da a éste mayor legibilidad, explicando los tipos de relaciones establecidas entre los elementos lingüísticos que lo componen, revela la importancia del conocimiento lingüístico: de los elementos de la lengua, sus valores y usos para la producción y recepción del texto y por lo tanto para el establecimiento de la coherencia.

Conclusiones

El desarrollo de este trabajo genera dos preocupaciones fundamentales: 1) Que en los materiales de

educación básica elaborados por la SEP y dirigidos a profesores y a alumnos, no se consideran como tema de estudio ni la cohesión ni la coherencia, y 2) que es necesario que se impulsen investigaciones y estudios que permitan profundizar en esta problemática a los docentes de educación básica.@

BIBLIOGRAFÍA

- Bal, Mieke, *Teoría de la narrativa*, Madrid, 1987.
- Bernárdez, E. *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe, 1982.
- Charolles, M. "Introducao aos problemas da coerencia dos textos" en Coste, Daniel, "leitura e competencia comunicativa" O texto Leitura e Escrita, Brasil, Ed. Pontes, 1988.
- Halliday, M.A.K. e Hasan, R. *Cohesion in English*, London, Logman, 1976.
- Hamon, Philippe, *Introducción al análisis de lo descriptivo*, Argentina, Hachette, 1991.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *l'implicite*, París, Armand Colin, 1986.
- Petofi, J. S. y García Berrio A. *Lingüística del texto y crítica literaria*, Madrid, Comunicación, 1978.
- Pulcinelli, O. E, Guimar es E. y Tarallo F. *Vozes e Contrastes*, Brasil, Cortez, 1989.
- Ruiz A. D. Competencia textual. Análisis de textos descriptivos de alumnos de 6º grado de primaria. Tesis de Maestría, México, ENAH, 1992.
- Schmidt, S.J., *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra, 1973.
- Villaca, Ingedore G. y Travaglia Luis, *Texto e coherencia*, Brasil, Cortez, 1989.
- Villaca, Ingedore G. *A coesao textual*, Brasil, Contexto, 1990.

²¹ Petofi y García, *Lingüística del texto y crítica literaria*, 1978, p. 62.

El recreo en un jardín de niños

Armando de Jesús Kantún Reyes

A JUAN MANUEL



Al salir del salón de clase, la mayoría de los alumnos del tercero B corrió hacia el área de juegos, otros se dirigieron a la toma de agua potable y algunos más fueron a explorar unos montículos de tierra que, según uno de los niños, era la casa de una tuza. Los pre-escolares corrían de un lado a otro del patio, cuando David se detuvo justo en medio y dijo a sus compañeros que se encontraban corriendo cerca de él: “¡Amigos!, ¡amigos!, vamos a buscar a la tuza, ya vi que *salga* de su casa.”

Al escucharlo, sus compañeros se detuvieron de inmediato y se acercaron a él, con caras de sorpresa y las mejillas sonrosadas por donde corrían algunas perlas de sudor. Todos preguntaron al mismo tiempo: “¿Dónde está?”.

Agitado por haber estado corriendo, David les contestó: “Ahí (señalando el montículo de tierra), yo vi que *salga*; es grande y fea y se fue hacia aquel árbol” (ahora señala un árbol que está cerca de la toma de agua).

Los niños corrieron hacia el montículo. Llegaron. Exploraron tratando de no hacer ruido. Algunos se agacharon, pero sólo uno se atrevió a meter la mano en un agujero pequeño –que según ellos, era la casa de la tuza– y sacó un poco de tierra.

David preguntó a Abigail: “¿quieres matar a la tuza?” Ella respondió que sí. Entonces David dijo muy seguro: “Hay que ir a buscar agua caliente para echarle encima cuando *salga* del agujero.” Miraron a su alrededor buscando una cubeta, pero no la encontraron.

Los demás niños seguían entretenidos sacando tierra para descubrir a la tuza. Entonces Abigail fue al salón de clase por la cubeta, pero al regresar al patio, primero se dirigió a la toma de agua potable. David le dijo: "Hay que llenarla y ponerla al sol para que se caliente y cuando salga la tuza se la echamos encima."

Los niños que estaban alrededor de ellos asintieron moviendo la cabeza y emocionados fueron a un lugar donde se filtraba la luz del sol, para dejar allí la cubeta y esperar que se calentara el agua. A intervalos de un minuto o dos, Abigail metía el dedo en la cubeta para saber si el agua se había calentado. Sin embargo, David le dijo: "No metas el dedo muy seguido, porque el agua tarda en calentarse". La niña dejó de meter el dedo en la cubeta con tanta frecuencia. Después, David y Abigail se fueron corriendo al área de juegos.

El grupo de niños seguía escarbando para llegar a la casa de la tuza y algunos se empujaban, porque querían ver y no podían. De pronto, el niño que sacaba la tierra gritó: "¡Viene la tuza!", por lo que todos los niños corrieron alejándose del lugar. Por el contrario, David y Abigail se acercaron a toda prisa, diciendo: "¡El agua!, ¡el agua!" El niño tomó la cubeta, la levantó y echó el agua donde estaba el montículo de tierra. Pero la tuza no salió.

La mayoría de los niños se volvió a reunir y David les dijo: "¡Amigos!, la tuza no salió, pero yo vi que entró en ese agujero, así que debe de estar ahí dentro. Hay que sacarla."

Cuando los niños se disponían a regresar al montículo para seguir escarbando en el agujero, se escuchó el sonido de la campana que avisaba el regreso a clases y, por tanto, la tranquilidad de la tuza. @



Espejos rotos

(Ensayo sobre la novela *El Ciudadano Pequeño*, de Ho Chul Lee)

Jorge Máximo González Núñez¹

*El sentido de la vida es la vida desprovista de sentido;
Realizarse es tener una vida sin historia, la cotidianidad
perfecta. Pero es también el no comprenderla y buir
de ella en cuanto sea posible.¹*

DE ESPEJOS QUE SON Y OTROS QUE PARECE QUE SON

Puede resultar impensable la pretensión de buscar paralelismos entre dos pueblos tan distantes como México y Corea. Las múltiples y tajantes diferencias objetivas como la raza, la ubicación continental, las tradiciones, las vicisitudes bélicas, pueden no ayudar mucho, de manera natural, a establecer el reflejo paralelo entre una nación y otra. Sin embargo, caer en el hábito de la cortés alabanza o en el diplomático reconocimiento de méritos y virtudes nacionales es, más bien, labor de políticos que de ciudadanos pequeños.

Por eso prefiero auscultar desde la perspectiva de las cotidianidades de las pequeñas aglomeraciones de solitarios que conforman las masas modernas, desde las repetitivas y rutinarias formas de vivir de los personajes de la novela *El Ciudadano Pequeño* de Ho Chul Lee, pues éstas delatan, en el sentido de poner de manifiesto las cosas ocultas, los conflictos, las angustias, las indiferencias, las alegrías opacas, de seres que transitan en un lugar y una época marcados por la peor de las guerras: la guerra civil. Y en eso sí que nos parecemos.

México se vio en la terrible necesidad de pasar por una guerra civil, de 1910 a 1920; Corea no sólo tuvo que sacudirse el yugo japonés, sino que tuvo que sufrir su propia lucha intestina de 1950 a 1953. Como sea, el hecho de pasar tan indeseable situación resultó por lo menos una amarga experiencia para ambas naciones. Por esta razón estos conflictos armados no pueden verse como simples sucesos políticos y militares, pues la población tuvo participación obligada a diversos niveles y bajo formas diferentes, comenzando con el

¹ Este ensayo obtuvo el Gran Premio del V Concurso de ensayo literario República de Corea, convocado por el gobierno de la República de Corea, en el mes de junio de 2002.

¹ Lefebvre, Henri. *La vida cotidiana en el mundo moderno*, Madrid, Alianza Editorial, 1972, p. 174.

hecho de que los ejércitos no se alimentaron sino de la sangre de los jóvenes de aquellas épocas, estuviesen convencidos o no, ideológicamente, de una parte o de otra, hasta el hecho de que las sociedades se inmovilizan y generan desempeños caóticos, confusos, oscuros, en tanto pueden iniciar sus reconstrucciones morales, políticas, económicas y sociales, después de armisticios o acuerdos políticos que propicien esos caminos.

Y en esto sí que nos parecemos. Y nos parecemos también en que en ambos países los ciudadanos pequeños existen y cohabitan, y digamos que, de México a Corea y viceversa, miramos nuestra imagen en un espejo... o en muchos espejos.

De espejos cotidianos

El Ciudadano Pequeño, de Ho Chul Lee, tiene un inicio despiadado, pues los elementos que pudieran servir para interpretar parecen intrascendentes. Carece de importancia, por ejemplo, el cómo Park llega a trabajar a la fábrica de fideo, o cómo opera ésta. Sin embargo, a medida de que la narración amplía su planteamiento, surge, abruma y se desborda el gran motivo narrativo: la aplastante y miserable cotidianidad de los personajes, de las familias, de la misma ciudad de Busan, de la Sociedad Coreana.

Desde el mismo lenguaje, lo cotidiano, eso que Esther Cohen define como "la organización y la repetición día a día de una forma de vida en la que las cosas, los hombres, las relaciones y las propias acciones no son cuestionadas sino simplemente aceptadas",² trasmina a todas las esferas de la realidad social coreana. De este modo, las expresiones fuertes se utilizan, pero sólo para manifestar estados de enfado, de enojo o de frustración. Por otro lado, las formas en que se establecen tanto las relaciones de trabajo como las relaciones de familia, no delatan diferencias profundas con las que se han instaurado en otras sociedades: cada trabajador o cada miembro adquiere un rol que inexorablemente cumple. Así, el Holgazán reparte el fideo en bicicleta, y todos los días retorna con las cajas vacías, cansado y sudoroso, luego de terminar su ruta. Del mismo modo, el trabajo rudo corresponde ejecutarlo a los varones. Las cosas y los hombres siempre permanecen; si están vivos o son dinámicos o inérgicos, es lo de menos: el paso del tiempo los marcará con lluvia, con polvo sobre ellas; y el advenimiento de canas o la muerte sobre ellos. Esto es lo que ocurre con las calles de Busan, la fábrica de fideos, el señor Shin o Chung. Los tormentosos, grotescos y clandestinos amoríos entre la Mujer del Dueño y Park, entre la Dama de Chonan y Kim, etc., se establecen de manera similar a como ocurre en otros lugares, bajo presiones, oscuridad, lejanía, apartamiento. Los hombres están permanentemente en riesgo de transcurrir intrascendentemente, salvo porque la cercanía de la muerte o la muerte misma les devuelve el grado de impor-

² Cohen, Esther. *Ulises o la crítica de la vida cotidiana*. México, UNAM, 1983, p. 21.

tancia del que los ha despojado el momento histórico que les ha tocado vivir, pues la guerra parece ser el eje de la dinámica social, ya que la miseria del pueblo se deriva de ella. El caos social, la confusión ideológica, la crisis moral, se presentan aquí como consecuencia y no como causa del conflicto fraterno.

La búsqueda de *por qué*s es prácticamente inexistente: Kim, Kwak, Chung, se reúnen no para librar y crecer intelectualmente, sino para embriagarse, llorar, desahogarse, lo hacen porque sí, rutinariamente, todas las veces que pueden, como una costumbre, como parte de la vida monótona a la que los sujeta los avatares de la guerra. Las frases de sabelotodo de Kwak, los juicios del tío Kwangsok (“De todos modos vivimos en un mundo caótico y desordenado”), o los conceptos mentales de Park (“La gente se somete al ambiente como una hoja en la corriente, sin mucha alternativa”), demuestran que las causas han quedado borradas de sus mentes y que el inefable *así es* ha ocupado su lugar. Podemos decir que la cotidianidad en *El Pequeño Ciudadano*, desde lo ínfimo, lo pequeño, lo trivial e intrascendente, muestra la realidad de la vida en Corea, pero también procura ocultarla.

De espejos rotos

Aunque el título de la novela explicita una singularidad, en realidad conceptualiza una actitud colectiva; salvo Kim (“En este mundo quien tiene osadía y ánimo tiene más éxito que un intelectual”), quien logra traspasar la frontera entre un ciudadano pequeño, conforme con lo que ocurre y lo que le ocurre, y otro que no lo es, es decir de aquel que se convierte a otra fe par-

ticular, y la Dama de Chonan, contagiada y educada en su nueva visión existencial por Kim, los demás personajes son ciudadanos pequeños que no exigen explicaciones de las situaciones que viven, cuando mucho lo lamentan, más para sí mismos que para otros. La mayoría de los personajes están hermanados por una circunstancia curiosa y, en mucho, fuera de lo común: se nos presentan huérfanos de familia, ya sea voluntaria o involuntariamente, lo cual limita suficiente sus posibilidades de redención. Kim ha abandonado a su esposa; Park y su tío han huido del comunismo y de Corea del Norte; El viejo Kang resulta abandonado por su mujer; los dueños de la fábrica se abandonan a sus temores y excesos antes que conflictuarse, etcétera.

De algún modo, aquí se rompe el espejo de la lógica social humana, que hace persistir y agudiza la crisis moral y filosófica de los personajes. Esta peculiar situación vuelve a estos seres sujetos solitarios e introvertidos. Estos son capaces de escuchar los discursos de *sus otros*, pero difícilmente debatirán, salvo para dar por terminadas las peroratas. A excepción de eventos extraordinarios como los funerales, la boda o los adioses, donde la preservación de los ritos ancestrales o las escasas expresiones de amistad y fraternidad obligan

a la convivencia comunitaria, rara vez la cotidianeidad permite romper la monotonía rutinaria.

En otro sentido, la gran contradicción que la novela pretende plantear es el cambio de ideología, como le llaman Kim, Chung y Park, al cambio de mentalidad de quienes obrarán para hacer evidente el antagonismo filosófico y político de los seres que habitan la novela. Por un lado están quienes prefieren mantener su forma de concepción del mundo y de la vida, como una manera de conservar su personal pureza ideológica. "Por lo menos soy uno de los mejores. Porque he mantenido mi filosofía" sostiene Chung, aunque en el terreno material las satisfacciones que ésta le produce no le resulten convincentes. En el otro extremo, se ubican aquellos que como Kim son capaces de romper con sus principios morales para acomodarse a los nuevos tiempos y a las perspectivas que abren las nuevas circunstancias históricas. "Tal vez este jo-

ven ya esté en el mar de la comodidad y el hábito" reflexiona Park, sin entrever que podría tratarse, por la fe dogmática con la que se ha adoptado la nueva ideología, de una probable equivocación, como lo señala el hijo mayor de Chung: "Nuestros antepasados pensaban solamente en los trenes que corrían en otro mundo, en vez de escoger el tren de este país."

De la unión de añicos para poder seguir

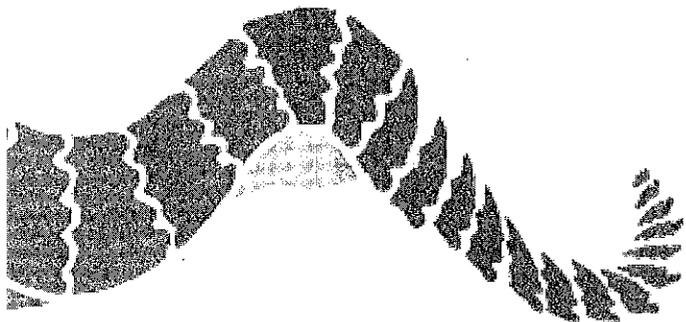
Todos los personajes y sus circunstancias se entrelazan para caracterizar la etapa caótica y de poca claridad que anega a la sociedad coreana y que es similar a las que anegan a los pueblos que pasan por períodos de guerra. Sin embargo, de otro modo no se podría concebir el estado actual de las naciones, pues estas fases resultan indispensables para hacer progresar a sus sociedades hasta el punto actual. De la misma manera, es estrictamente necesaria la coexistencia de elementos puros y oportunistas, de factores con-

servadores y revolucionarios. La existencia de ciudadanos pequeños es necesaria para la existencia de seres dinámicos y de éxito; sin ellos no habría punto de origen, ni punto de comparación y, por lo mismo, no habría, tampoco, motivo de justificación.

La generación de mentalidades afines a los horizontes globalizadores, aunque benéfica en cuanto a lo individual, al paso de los años ha traído consigo un riesgo intrínseco: no ha sido capaz de solucionar la problemática colectiva social; por el contrario, ha agudizado males como la inequitativa distribución de la riqueza, la dependencia económica, tecnológica y hasta cultural con las grandes potencias, y el sometimiento de las políticas sociales internas a las disposiciones de los macropoderes económicos globalizadores.

Si bien es entendible la carrera progresista del género humano, no es justificable el abandono paulatino del espíritu que le es propio. Deshechar lo justo, lo incluyente, lo equitativo, lo solidario, lo colectivo, etc., deja entrever los oscuros nubarrones de la decadencia de la humanidad que hacen posibles los escenarios como los de la novela de Ho Chul Lee.@

Pansori



El proceso de escribir y leer en niños preescolares

Mirna Sojo
(Venezuela)

La práctica pedagógica relacionada con la facilitación de procesos de lectura y escritura genera inquietudes, en torno a cual es la mejor manera de abordarla desde el aula, con todo un bagaje de conocimientos, experiencias diversas, actitudes, valores, hábitos, que traen nuestros niños(as) y el maestro al espacio educativo. Aquí comienza entonces la gran preocupación de nosotros los maestro(as) por encontrar la varita mágica que nos permita avanzar en la facilitación de procesos. A lo largo de mi experiencia como educadora he tenido que revisar constantemente las estrategias que implemento, ver el impacto que producen en el niño, grupo y entorno, encontrando que la manera de ejercer y entender la pedagogía es a través de la indagación constante de la cotidianidad articulada con la reflexión, las teorías y la inquietud por saber.

Esta experiencia se inscribe, como el comienzo de la indagación, en la facilitación de procesos en los niños(as) y la construcción del lenguaje escrito, a partir de la recreación de las prácticas hechas por E. Ferreiro (década de los setenta), Grupo de Adquisición del Lenguaje Escrito (GALE) –años ochenta–, Universidad de los Andes, Mérida, los aportes del grupo MEVAL del ministerio de educación y la fundación Van Leer de Holanda (década de los ochenta), entre otros.

La necesidad de realizar esta experiencia partió de las inquietudes que fueron surgiendo en el aula con respecto a cómo aprenden los niños el lenguaje escrito a partir de las nuevas concepciones que se estaban impulsando en Venezuela. La guía curricular para niños preescolares implantada en los meses de septiembre-octubre del año 86, en el Edo. Aragua, permitió ver el nuevo enfoque que se proponía, pero los talleres no fueron suficientes para impulsar los cambios que se necesitaban. Se hablaba para entonces de los procesos espontáneos en la construcción del lenguaje escrito, y la metodología para la facilitación quedaba a medio andar. Es así como comienzo a retomar todos los aporte que se han ido gestando dentro del enfoque.

El intento de escribir esta experiencia, pasa por entender que fue más rico vivirla, ya que dejó huellas significativas para seguir avanzando en el respeto hacia los niños como personas que saben mucho acerca del lenguaje y que los adultos pensamos como adultos y nos olvidamos que los niños(as) piensan de una manera diferente con una lógica pertinente.

Es importante reseñar que en relación con mi situación como facilitadora para el comienzo de esta experiencia (año 90-91) tenía pocos conocimientos y práctica que me permitieran generar cambios en el aula, es así que con matices de lo tradicional-conductista, le planteaba actividades a los niños de copias, dictados, planas, relleno de formas, modelos para que pintaran, escribir del pizarrón, la rigidez del horario, en fin, todo lo que obedecía a los patrones del "buen maestro" que se requería en la organización escolar.

Decidí entonces darme "un golpe de estado", reconociendo que no estaba conforme con lo que hacía, que la rutina se tornaba insoportable, ya que los niños no se centraban en lo que "yo quería", que tenía un vacío en el conocimiento del nuevo enfoque en relación con la facilitación del lenguaje escrito. Esto permitió detenerme un poco y pensar que debía transitar desde lo que estaba haciendo hacia algo diferente. Podría llamarlo en este momento "una transición desde lo tradicional hacia lo no convencional", ameritó entonces "lanzarse al vacío", pero consciente de poder agarrar firmeza a medida que fuese aprendiendo con los niños(as). También reivindicar a la lectura a través de los libros, folletos, material impreso, lo cual me permitió discriminar qué autores estaban por el camino que yo debía transitar y, por último, a medida que se desarrolló la experiencia me fui enlazando con otros maestros para comentar, profundizar y analizar lo que sucedía en el aula. Es así como la maestra Norelia Durán y Marella Carrasquero fueron apoyo incondicional dentro de la misma escuela para el avance, ya que

al igual que yo, tuvieron que buscar explicación a lo que estaban viviendo en el aula.

En el mes de noviembre, comencé a buscar el gancho que me haría dar ese gran salto hacia la transición? Llena de ánimos me dije: "debo hacerme de un espacio en este salón que permita iniciarme con los niños". Fue así como pensé en una biblioteca con materiales escritos de todos tipos y tamaños: cuentos, cartillas, folletos, papeles, propaganda, libros enciclopedias, manuales, entre otros. Acomodé con mucho esmero el espacio, pensando para mis adentros que los niños nunca saldrían de allí. Pero la realidad fue que los niños no se interesaron por el área, incluso me ponía a leer en voz alta para llamar la atención de un grupo de ellos... y nada. Me quedé desconcertada, y hasta con ganas de salir corriendo, pues a lo largo de dos semanas nadie se interesaba por el área, solamente yo.

Esto me llevó a pensar que quizá no era lo que demandaban en ese momento, que la necesidad era mía, así que me armé de valor y deseché la estrategia, y con el dicho popular de "si no puedes contra ellos, únete a ellos" dejé el área sola también, no sin antes admirar la sinceridad del grupo.

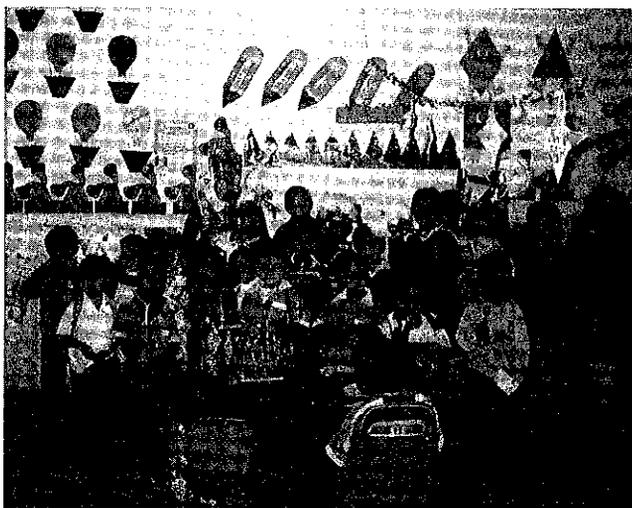
Me propuse entonces revisar las líneas de trabajo escritas por el grupo MEVAL, producto del estudio hecho en Venezuela en relación con las dificultades de aprendizaje cuya conclusión se basó en que las dificultades para aprender la escritura en los niños, y hacer niños lectores, tienen que ver con la metodología aplicada por el maestro. Las líneas de trabajo pasaron a ser materia obligatoria para descubrir el potencial lector y escritor de los niños.

¿Qué sucedía entonces? La estrategia de la biblioteca no era oportuna, pues debía en primer lugar conocer qué sabían los niños del lenguaje escrito, comparar lo que iban conociendo con los niveles, fases de los estudios realizado por Ferreiro y GALE y avanzar en la aplicación de las líneas de trabajo. Me hice de un cuaderno de anotaciones que utilicé al conversar con los niños y así conocer por dónde

andaban en relación con el código escrito. Esto ameritó la reorganización de la rutina: trabajar paralelamente con grupos grandes, en horas de encuentro, como la hora de entrada, después de la comida y en parte después del trabajo en las áreas. Para el abordaje individual de cada uno, me propuse integrarme a sus planificaciones, para no invadirles sus espacios, así que me tocó planificar al igual que ellos.

Para los encuentros en grupos grandes llevamos a cabo la primera línea de trabajo, la cual consiste en tomar conciencia de la utilidad de la lengua escrita, es decir para qué sirve leer y escribir. Esta línea por su importancia fue permanente dentro del aula. Algunas de las acciones conjuntamente con los niños fueron lo que a continuación se describe.

Aproveché todas las situaciones en donde se pudiera hacer posible la comunicación, a partir de la necesidad y la cotidianidad: escribir mensajes a niños ausentes, designar el mensajero que le llevará el mensaje a su casa, enviar mensaje escrito a alguna maestra en particular cuando se hace imposible moverse del aula, leer los mensajes enviados a todo el grupo, leer las comunicaciones a los padres: invitaciones, colaboraciones, actividades especiales, pequeños periódicos con noticias de la mañana contadas por los mismos niños, mensajes para el grupo de la tarde del mismo salón, utilizar la escritura para evitar el olvido: los cuentos, donde viven los niños, planificación de actividades para tres o más días, escribir los dibujos, cuáles niños están faltando. Éstas son algunas de las actividades que permitió tomar conciencia de que **la escritura tiene un fin social que es el de comunicar**, y su esencia real es inhe-



rente al ser humano, por ello todo acto comunicativo debe tener sentido para el que lo realiza y partir de una necesidad. Aplicar esta línea permitió liberarme de las estériles copias, repeticiones de palabras, rellenos inútiles para comunicar nada.

El contacto con todo tipo de material escrito fue otro de los aspectos que abordamos, los materiales eran compartidos en los grupos grandes. Aquí pude darme cuenta de que muchos de los niños revisaban sus bultos y traían cuadernos, cuentos, los cuales nos sirvieron para comentarlos después de revisados, muchas de las conversaciones se vieron fortalecidas por el uso de la biblioteca solitaria, que en el transcurso de los meses se vio en disputa por parte del grupo. Por otra parte, se trabajaron los distintos tipos y variedad de material escrito, las diferentes grafías, los paseos por la comunidad donde leímos carteles, propaganda, entre otros. Aquí pude comprender que existen serias limitaciones en reconocer que se puede escribir con cualquier tipo de letra, la escuela limita a un solo tipo, la estipulada por la tradición, perdiéndose así la posibilidad de manejo de la diver-

sidad de grafía y expresión de los niños(as). Otras de las actividades abordadas fue la diferenciación entre el lenguaje oral y escrito, las formas de hablar, diferenciar la escritura de otras formas de representación gráfica, descubrir diferentes estilos de la lengua escrita, los análisis del lenguaje oral, son algunas

de las actividades que se aplicaron, y se siguen aplicando, dando buenos resultados para la formación de los niños preescolares.

Para los grupos grandes se planteó un ambiente libre de coerción. Para el inicio de esta experien-

cia los padres no fueron parte de este proceso por cuanto me encontraba aprendiendo con los niños, pero, se establecieron comunicaciones directas con algunos en relación con el hecho de "cuál era el libro de lectura", me tocó orientarlos y bajarles la angustia y decirles que sus hijos sabían mucho, y que posteriormente se les informaría lo que estaba haciendo y que tuviesen mucha paciencia. Las producciones me sirvieron para justificar lo que estábamos haciendo, además que la asistencia era total y el aula un centro de bullicios y mucha actividad. Fue clave en este proceso escribir lo que iba observando, de manera libre y sin coerción; es decir, me di permiso de escribir todo lo que veía, parte de lo expuesto es producto de los registros en mi cuaderno. Posteriormente se sistematizó esta experiencia.

El trabajo en grupos grandes fue muy productivo y estimulante; sin embargo, debía abordar indi-

vidualmente a cada uno de los niños para visualizar qué tenían de apropiado en el lenguaje. Es así como paso a narrar mi experiencia en el preescolar Antonio García Rojo, de San Vicente,

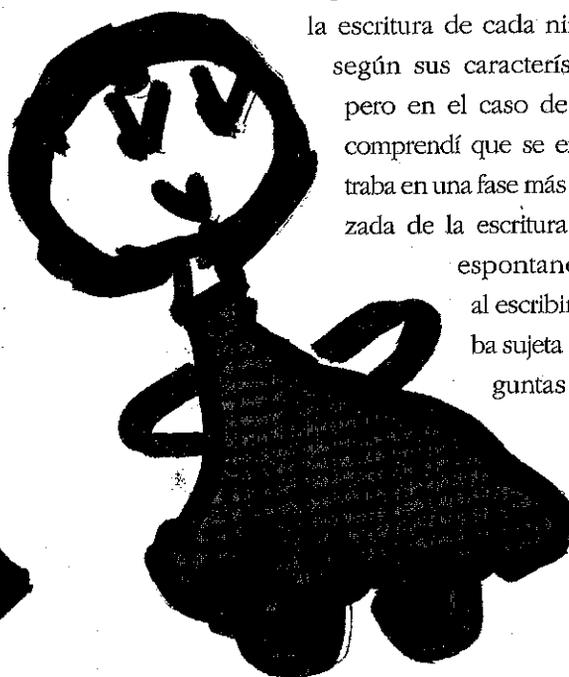


donde pude abordar aspectos de la facilitación y análisis del lenguaje escrito.

Caso Roy (5 años)

Las actividades realizadas con Roy fueron surgiendo a medida que iba profundizando en los niveles de construcción de lenguaje escrito estudiados por E. Ferreiro, editados por la Guía Curricular para Niños Preescolares, 1980. A partir de una conversación acerca de su mamá, llegamos al acuerdo de que le escribiríamos una carta, lo cual no fue posible al alegar que "no sabía", insistiendo en el asunto para que la realizara, me respondió "escríbela tú maestra". Accedí a la propuesta y fui escribiendo el mensaje que fue dictando, terminada la carta, tomó una hoja, lanzó unos escritos rápidos como líneas, y sin dar explicación se paró y se fue. Al igual que Roy muchos niños alegaron "no saber" escribir, lo cual sirvió para denominar este primer obstáculo como una fase de "bloqueo", el cual me tocaba desmontar. Durante los dos primeros meses me di a la tarea de recobrar en los niños su capacidad de escribir como ellos quisieran, sin criticar, ni asombrarme, ni armar algarabía, sencillamente ellos podían escri-

bir. Logrado esto conocía cuál era la escritura de cada niño(a) según sus características, pero en el caso de Roy, comprendí que se encontraba en una fase más avanzada de la escritura y su espontaneidad al escribir estaba sujeta a preguntas tales



como: Con cuál letra comienza... o Cómo se escribe... además de la reacción que tuvo al escribir la carta. Esto me llevó a tener un acercamiento más profundo.

Para el segundo episodio, me le acerqué cuando estaba copiando su nombre del cartel, aproveché para preguntarle algunas de las letras, resultó conocer todo el alfabeto, luego pasamos a un juego de adivinar por cuál letra comienza y por cuál letra termina, esto llamó la atención de otros niños y pude conocer así quienes sabían letras y quienes hacían el intento por saberlas. Ahora bien, el hecho de que supieran las letras obedecía a las inquietudes de los padres en relación con un requisito que se pide en el primer grado como aval de que el niño "está iniciado"; para mi no era este el aval, porque con todo y que sabían las letras, le era imposible a Roy resolver los problemas o conflictos por expresar en forma escrita lo que quisiera. Así que ahí estaba yo para avanzar junto con él en el proceso de aprender. Posterior a la actividad, preparé un grupo de tarjetas con palabras desde símbolos diversos, palabras, letras repetidas, entre otras para un total de 40. Quería comprobar si Roy establecía correspondencia entre la emisión oral y la palabra escrita, ya que intuía que estaba avanzado en relación con la mayoría de los niños.

En el tercer episodio lo invité a jugar con las tarjetas. Aceptó gustosamente y le dije: "me vas diciendo cuáles sirven para leer y cuáles no sirven para leer". Los criterios manejados por él fueron los siguientes:

—"Sirven para leer las que tiene bastante letras: MMMMM, SSSSS, Mariposa". (hipótesis de cantidad).

—"No sirven para leer las que tienen dos letras o una, al igual que los números".

Terminada la clasificación, le pedí que me escribiera la palabra "sapo", inmediatamente escribió: "S O", leyó luego y dijo: "SA...PO", aquí me pude percatar que el niño establecía correspondencia entre la emisión oral y lo escrito; es decir,

que se encontraba en el quinto nivel de construcción, el cual dice:

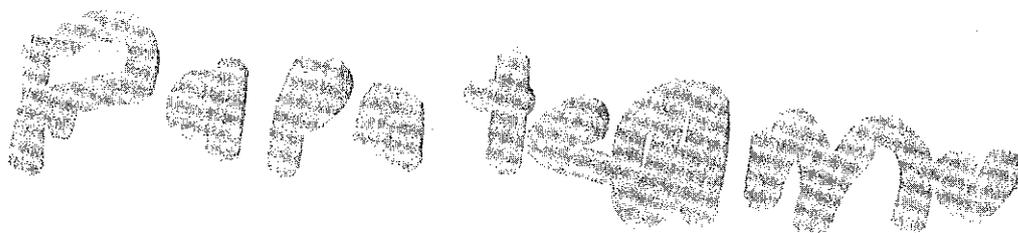
"En el quinto nivel aparece la elaboración de la hipótesis silábica, el niño anticipa la escritura, y la correspondencia se establece término a término." (E. Ferreiro citado por Guía Práctica de Niños Preescolares 1987 pág. 12-18.)

Aquí pudo terminar el juego planteado, me precipité y quise confrontar los criterios expuestos; le dije: "Roy me acabas de decir que con letras no se puede leer...", Me miró a la cara consternado, y bravo me dijo: "eres una mentirosa". Y se fue, dejándome en el sitio sin opción a réplica. Dejé el juego hasta allí, luego lo abordé para ofrecerle disculpas por lo sucedido, me brindó una sonrisa.

Luego reflexionando, no sólo el caso de él, sino el de otro grupo que se encontraba en su mismo nivel, decidí plantear otra estrategia, la cual consistió en trabajar con grupos de tres, cuatro y cinco niños para confrontar la que sabían.

Darwin-Roy-Anthony

En el cuarto episodio me llevé las tarjetas, Los criterios manejados por Darwin, fueron similares a los de Roy; se diferenciaron en que "no sirven para leer" las letras repetidas: MMMMMM; SSSSSS. Le pedí que escribiera "sapo" y escribió: "S O", leyó "SA PO". Roy me miró, luego le dije a Darwin: "Me dijiste que con dos no se podía leer..." no me respondió. Se volteó, agarró un libro y se puso a leer. Aquí la reacción de Darwin fue más comedida, y su temperamento diferente, le pedí entonces que escribiera la palabra "tapara" y escribió: "AAA", leyó "ta-pa-ra", después le dije que también me había dicho que las letras repetidas no servían para leer. Y me dijo: "son puras A", con un tono nervioso. Por su parte Anthony escribió: "T P R" y leyó: "Ta-pa-ra". En este caso no pude confrontarlo. Le propuse a los niños que lo dejáramos hasta allí que después



resolveríamos el problema de las palabras “que sirven” y las que “no sirven”. Encantados accedieron y quedamos contentos.

Posterior a este episodio introduje tarjetas con sílabas para construir a partir de los sonidos las palabras que ellos quisieran. Me di cuenta que para nosotros la letra sola expresa un sonido en particular, pero para los niños el sonido “ce” no es el sonido “ca” de “casa”, entonces la letra que piden es la letra “ca” o la letra “pe” para escribir sus palabras.

Esta relación de los sonidos, le permitió a Roy, Darwin y Anthony escribir palabras “MAS” para “masa”, “SAOP” para “sapo”, y frases cortas como: “me voi”, “ola”. En este proceso de apropiación se plantea el problema de la ortografía, para mí el hecho de que escribieran a partir del análisis de la construcción era suficiente y entretenido como para ocuparme de algo tan complejo como las reglas ortográficas. Los niños comenzaron a escribir lo que querían a partir de sus análisis.

La reflexión que me dejó parte de los episodios posteriores me permitieron comprender que los niños tienen en sus esquemas teorías que pueden no coincidir con la intención que el maestro tiene, que los conflictos son importantes para la movilización de los esquemas que trae el niño, de esta manera producirá nuevas inquietudes. El error es necesario para aprender, si se toman como parte del proceso constructivo y más cuando no se espera “la buena respuesta”. La cooperación es necesaria para la confrontación de hipótesis que tienen los niños acer-

ca de sus construcciones, además de fomentar la ayuda y solidaridad entre el grupo.

Una de las inquietudes que quedó pendiente por resolver para el momento de la experiencia fue la relacionada con los padres, y su angustia por querer que sus niños aprendieran a leer y escribir. Actualmente el proceso de formación se lleva a cabo a través de espacios para la discusión de estos aspectos y el conocimiento del por qué se trabaja así en el preescolar.

Aprender de los niños, permite acercarse más a ellos, conocerlos como personas y no como objetos que deben ser llenados; al contrario, plantean retos interesantes para abordarlas desde una práctica investigativa que permita más que buscar respuesta, comprender y accionar para construir las desde la cotidianidad.

¡Vivamos nuestras experiencias desde la investigación en el aula!@

BIBLIOGRAFÍA

- Guía Práctica para Niños Preescolares*, Caracas, 1987.
- Ferreiro Emilia, Margarita Gómez (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 6a. ed., Bogotá, Siglo XXI, 1998.
- Grupo adquisición de la lengua escrita (GALE), *Investigación pedagógica*, Mérida, Editorial Fundación Luna, 1985.
- Lerner, Delia, *Aprendizaje de la lengua escrita*, Caracas, Líneas de Trabajo MEVAL, 1980.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, *Lectoescritura, Lecturas*, Caracas, Ediciones UPEL, 1989.

Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos. Retos de la gestión social¹

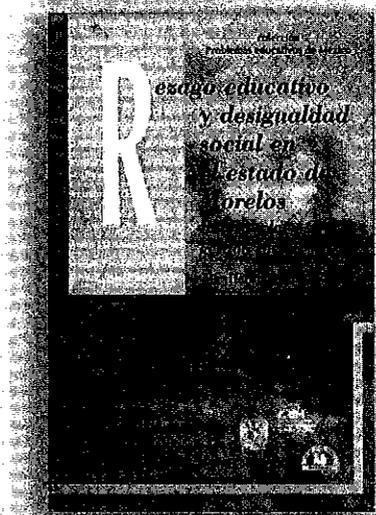
María Teresa Yurén²

La autora de la obra es investigadora en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, con sede en Cuernavaca, Morelos. A lo largo de la lectura de esta obra, se puede percibir que ésta tiene un doble objetivo: por una parte, aportar elementos que orienten la toma de decisiones en el ámbito educativo en el estado de Morelos; por otra, exhortar a los profesionales de la educación, en particular, y a la sociedad, en general, a participar en la gestión social de la educación.

Uno de sus méritos consiste en que además de haber reunido y analizado una buena cantidad de datos estadísticos, la autora identifica y comenta los puntos más críticos del rezago educativo en el estado de Morelos. Otro consiste en ofrecer una tipología del rezago educativo que permite diferenciar los problemas en este ámbito y orientar la toma de decisiones que en cada caso convengan.

Tipos de rezago

En esta obra, el rezago se define como la condición de atraso que enfrenta un seg-



mento de la población con respecto a otro. Se le llama “rezago extremo” al que tiene como referente a las personas de 15 años o más que no saben leer ni escribir. Éste afecta sobre todo a la población rural, grupos indígenas y fundamentalmente a las mujeres de esos grupos.

Otro tipo de rezago que la autora llama “rezago acumulado” resulta de considerar el atraso en relación con las habilidades y comportamientos que debiera tener una persona para enfrentar los problemas de su entorno. Hasta 1993, se consideraba que la educación primaria ayudaba a lograr las capacidades básicas, y por eso este nivel se consideraba obligatorio, pero los cambios acelerados y globalizados demandan de las personas habilidades que sólo se alcanzan en la secundaria (como manejo de códigos abstractos, informática y una nueva relación

¹Suárez, Herlinda, *Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos. Retos de la gestión social*, México, CRIM-UNAM / Porrúa, 2001, 153 pp.

² Profesora-investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del estado de Morelos. Investigadora Nacional (SNI II)

entre las habilidades manuales e intelectuales). Por ello, a partir de 1993, la ley general de educación establece que la educación básica obligatoria incluye la primaria y la secundaria, lo que significa que actualmente están en situación de rezago acumulado las personas de 15 años y más que no han concluido la secundaria.

El “rezago en formación” se refiere a la población en edad escolar de entre 5 y 14 años que no asiste a la escuela y que, por lo tanto, tiene grandes posibilidades de pasar a formar parte del rezago acumulado.

Además, de los tipos anteriores, se habla de un “nuevo tipo de rezago educativo” consistente en el bajo rendimiento académico y en la deficiente apropiación de conocimientos, habilidades y comportamientos sociales que, no obstante, le auguran al sujeto un futuro difícil en la sociedad actual.

El rezago en el estado de Morelos

La obra ofrece una buena cantidad de datos—además de un anexo estadístico de gran utilidad— que ofrecen un panorama amplio del rezago en el estado de Morelos. Se destacan los escasos programas compensatorios aplicados en la entidad y se ofrecen cifras como las siguientes: la escolaridad promedio es de 7.6 años (ligeramente arriba de la media nacional de 7.2). El rezago extremo es de 10.6% en promedio (cerca de 100 000 personas analfabetas), pero mientras en el municipio de Cuernavaca es de 5.5%, en otros municipios, 9 municipios, oscila entre 15% y 21%.

La consideración de género también está presente en el libro: se indica que 62% de la población analfabeta son mujeres y se apunta que aunque en algunos municipios

la mayoría de los analfabetas son mujeres, en otros la mayoría son hombres. En el grupo de más de 25 000 hablantes de lenguas indígenas que hay en Morelos, el rezago extremo se presenta como alarmante: son analfabetas 36% de esta población, y en el caso de las mujeres el porcentaje aumenta 50%. También se destaca el hecho de que en 9 de los 33 municipios las mujeres tienen mayor escolarización que los hombres, lo cual se atribuye a que para algunos sectores sociales la educación tiene un bajo valor en el mercado y los padres no consideran una ventaja para sus hijos varones la asistencia a la escuela (sobre todo en las áreas rurales).

Una forma de rezago “casi extremo” que se maneja en este libro es el que resulta del llamado “analfabetismo funcional”, que consiste en el insuficiente nivel de instrucción de las personas con respecto a las necesidades planteadas por el contexto cultural, social y económico en que están insertas. En Morelos 21% de la población es analfabeta funcional y no ha cubierto ni siquiera el tercer año de primaria. En seis municipios esta cifra es superior a 30 por ciento.

Suárez pone énfasis en la repercusión que tuvo el considerar obligatoria la secundaria: en 1990, 250 000 personas estaban en rezago en el estado de Morelos porque no tenían la primaria completa. Ahora son 422 mil 153 personas porque se cuentan las que no tienen la secundaria completa, lo cual significa que 57% de la población está en situación de rezago. Esto se ve más grave en algunas regiones con atrasos ancestrales, en las que la enseñanza secundaria no parece ser una meta viable en mediano plazo.

Por lo que toca al rezago en formación, la obra ofrece cifras que alertan: en More-

los, según el censo de 1990, 10.6% de los niños de 6 a 14 años no asistían a la escuela, y es poco probable que esta población cumpla con la escolaridad obligatoria en el momento de ingresar al mercado de trabajo. En el caso de los niños de familias indígenas se calcula que el porcentaje llega a 30%.

También alude Suárez al desarrollo desequilibrado de la educación, señalando que mientras en las zonas más urbanizadas llega a haber subutilización de la capacidad instalada, en los ámbitos rurales los niños no asisten a la escuela debido a las distancias entre sus hogares y la escuela. En las zonas rurales la mayor parte del rezago está compuesto por analfabetas e individuos cuya permanencia en el sistema educativo es cuando más de tres años. En las zonas urbanas predomina la población con primaria completa pero sin secundaria.

Calidad de la educación

Los indicadores de calidad a los que alude Suárez son: la reprobación, la deserción prematura y la cantidad de alumnos por maestro. Además, en cada caso establece una correlación con el régimen administrativo (público o privado). Aporta datos para mostrar que la reprobación y deserción prematura en primaria se concentran en los sectores de más bajos ingresos y especialmente en las áreas rurales, y que los niños de escuelas públicas están más expuestos a abandonar la escuela que los de las privadas. También señala que en las escuelas públicas de nivel preescolar se observa que los niños tardan más en dejar ese nivel por no haber alcanzado la madurez afectiva, social y académica para ingresar a la escuela primaria.

La autora apunta que en los establecimientos privados se aplica la lógica de la competencia y considera que ésta no es compatible con los establecimientos públicos pero insiste en la urgencia de buscar estrategias para que en estos últimos se logren las habilidades y comportamientos que se llegaran a lograr en muchas de las escuelas privadas.

Suárez considera que muchas de las escuelas públicas del estado de Morelos no tienen la calidad deseable que estaría asociada con cuatro aspectos: la relevancia (que se refiere a la aportación de la educación a la vida de los educandos), la eficacia (que alude a que más alumnos alcancen un dominio adecuado de los contenidos), la eficiencia (que atiende a la relación entre resultados e insumos) y la equidad (respecto de la cual se insiste en que la educación debe ser diferencial, para dar a todos las máximas oportunidades de alcanzar las metas de aprendizaje).

Equidad y gestión social de la educación

Otro de los méritos de la obra se inscribe en una dimensión ético-política que deriva del supuesto de que la persistencia y el monto del rezago constituyen indicadores básicos de desigualdad social que tienen implicaciones pedagógicas. En efecto, la autora llega a la conclusión de que en materia educativa no bastan las soluciones de justicia, sino que es necesario instrumentar soluciones de equidad. Al llegar a este punto de la obra, recordé que ya los griegos decían que la equidad pone remedio a la justicia cuando esta peca por simpleza, lo cual resulta casi siempre de una perspectiva homogeneizante que ignora la diferencia. De ahí que pensar en solucio-

nes de equidad significa pensar la diferencia, pensar en soluciones pertinentes para cada grupo social y cada región cuya vulnerabilidad es diversa.

Con base en el convencimiento de la equidad como valor prioritario y de los hallazgos relativos a la desigualdad que implica el rezago, la autora hace una serie de recomendaciones desde lo que caracteriza como una perspectiva teórico-práctica de la gestión social. Desde dicha perspectiva, las soluciones de equidad tendrían que ser producto de la gestión social, es decir, tendrían que ser pensada y definida por las comunidades, y realizadas mediante la participación social comprometida sin menoscabo de la responsabilidad que tiene el Estado sobre la educación pública.

Desde esa perspectiva, las respuestas al problema del rezago, no tendrían que provenir sólo de un estado que determina lo que es la educación por más que en éste recaiga la responsabilidad de la educación pública. Aludiendo a la tesis marxiana de que el estado educador tendría que ser educado, la autora invita a desechar la práctica de un estado que evalúa conforme a universales que son determinados anónimamente pero con la fuerza del poder del estado, para apostarle a la construcción de una sociedad participativa. En este caso, participando en el marco de un proyecto educativo escolar que se conjuga con otros proyectos de nivel local, regional y nacional, pero saliéndose de la lógica verticalista de los consejos de participación escolar que han mostrado su inoperancia.

Si como asume H. Sánchez, la gestión social es campo de voluntades, de identidades y valores compartidos, del reconocimiento del querer común, entonces la respuesta

a la desigualdad tendría que pasar por el reconocimiento de las diferencias en el ámbito local, así como por la realización de estrategias específicas que tienen que impulsarse desde abajo, desde las necesidades mismas de la comunidad y la voluntad compartida.

Una de las recomendaciones que parecen más valiosas consiste en dar importancia especial a los aprendizajes más que a los niveles de escolaridad (mediante tramas educativas que apoyen el aprendizaje en contextos desescolarizados, como proponía Illich). Para hacer esto posible, se requiere transformar de fondo la noción de desarrollo y las prácticas tradicionales, así como la política educativa a fin de derivar de dichas transformaciones esquemas de gestión social. En esta perspectiva, uno de los desafíos consiste –según la autora– en romper la antinomia público-privado mediante la diversificación de lo público en el ámbito de la democratización. Otro desafío consiste –siguiendo a Freire– en tomar en consideración la cultura de los oprimidos, su lenguaje, sus saberes y contribuir a que cada colectivo, grupo u organización asuma un proyecto compartido y disponga de sus recursos. Esto último implica fortalecer los sentimientos y el trabajo comunitario y desarrollar el trabajo en redes que conforman, afirman, generan y sostienen una identidad a través de sus relaciones y procesos.

La obra, en suma, resulta útil no sólo por el tratamiento de los datos estadísticos, sino por sus propuestas pedagógico-políticas que son pretexto para una toma de decisión en torno a la responsabilidad social de los particulares en la educación pública. @

Adolescencia y Juventud en América Latina¹

Armando Kantún Reyes

Con base en un conjunto de investigaciones sobre la adolescencia y la juventud, esta compilación proporciona una visión amplia de varios temas interconectados que, no obstante, tienen grados no despreciables de especificidad. Los artículos versan sobre la realidad de América Latina, que es analizada a partir de varios marcos conceptuales extraídos de aportes teórico-metodológicos de múltiple procedencia, que tienen el atributo de ser producciones de punta y sumamente vigentes para los temas en cuestión.

Los trabajos reunidos en la compilación tienen como trasfondo la situación actual, marcada por un sinnúmero de contradicciones entre las que sobresalen los enfrentamientos entre la dimensión global y local, lo cual remite a un panorama amplio y adecuado para pensar tanto la "complejidad del sujeto (adolescente y joven) como de los objetos de estudio (la adolescencia y las juventudes)."

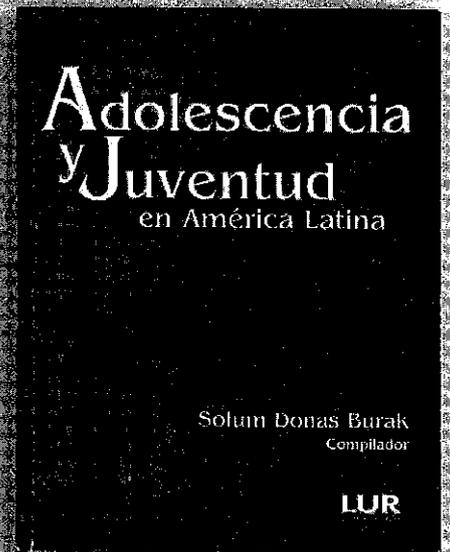
Entre los grandes temas que sirven de ejes organizadores del libro, encontramos las diversas miradas (disciplinas) con que autores y autoras se aproximan al objeto de estudio, el carácter multidimensional de las posibles lecturas del sujeto: desde lo biológico, lo psicológico y lo sociocultural, las nuevas formas de transformación de la intimidad, la cultura de los signos, hasta las políticas públicas.

¹ Solum Donas Burak (comp.), *Adolescencia y Juventud en América Latina*, Costa Rica, Libro Universitario Regional-UPN, 2001.

Los primeros capítulos del libro consisten en tres trabajos que propician el análisis y la reflexión sobre los nuevos y viejos desafíos de la adolescencia y juventud en los albores del nuevo milenio, la búsqueda de una aproximación conceptual a la categoría juventud y la manera de mirar y remirar a las juventudes latinoamericanas. Los siguientes capítulos reúnen un amplio conjunto de artículos que atestiguan el estado actual del conocimiento sobre la materia. Además de que se abordan muchos temas, cada artículo revisa otros, de tal manera que se construye un tejido complejo.

En los discursos sobre la adolescencia y la juventud se desprenden algunas miradas que señalan imágenes ideológicas sobre la juventud y que podrían capturar tanto al joven, como al investigador, en una visión estigmatizada y problematizada, constituyéndose en prejuicios difíciles de trascender. Estos puntos de detención ideológica que se filtran a través de la vida cotidiana, van cediendo poco a poco y se producen nuevas formas más especializadas de adentrarse en el conocimiento, que se alejan de las visiones fatalistas en las que múltiples imaginarios colocan a los jóvenes. Algunas de ellas son: la mirada adultocéntrica, la del experto, del político, la psico(pato)logización, cada una de ellas aislada o imbricadas.

La categoría de juventud remite a un sujeto difícil de aprehender, ya que es necesario superar la idea de una entidad "estable y acabada", y la construcción del mismo concepto debe incluir el cambio y la diversidad. En una trama relacional histórica-social permanentemente cambiante de los sujetos y de las instituciones, la juventud es múltiple y plural, las categorías deben proveer la



capacidad de aprehender este cambio y esta diversidad.

La mayor parte de los trabajos ven a los adolescentes y jóvenes desde la externalidad: macroproblemas, conductas, análisis de influencias y no se ha dado suficiente lugar a la expresión desde lo íntimo (afectos, sentimientos, miedos, valores, etcétera).

Se evidencia que se están produciendo cambios en los aspectos de la intimidad debido a múltiples factores. No obstante, este aspecto merece una exploración más amplia, ya que se está jugando en esta transformación de la intimidad una transformación del sujeto y con él, del colectivo social.

Algunos autores lo señalan: la desritualización y la creación de nuevas formas de tribalización urbana, la supresión de ritos de pasaje, la desvinculación humana con el progreso de vínculos virtuales, cambios en las formas de ejercer el erotismo, la soledad, la alienación, etcétera. Se trata de nuevas formas de subjetivar los lazos de filiación y de ritualizar los espacios urbanos (por edades, por clases sociales) que si no son comprendidas como tales, pueden asimilarse únicamente bajo discursos de “desintegración o destrucción”, cuando en realidad se trata de nuevas formas de asumir el lazo social en una sociedad cambiante.

Los jóvenes se mueven en un panorama variado y móvil de lenguajes y formas de socialidad, con distintos signos de referencia identitarias y con nuevos referentes para la construcción de la masculinidad, femineidad, maternidad, paternidad, y las relaciones de jerarquía entre las generaciones (horizontalidad y verticalidad).

Los cambios económicos, políticos y sociales, el “marketing” de ideales e imágenes de sí (el cuerpo perfecto, cultura de consumo, soy lo que tengo, etcétera) mediante la maquinaria de figuras de los medios de comunicación entre otros, aparecen como elementos importantes en la estructuración de los nuevos ideales del hoy y del futuro. Las múltiples variables que motivan estos cambios no están bien

establecidas o analizadas. El impacto de nuevas tecnologías como la internet, deja abierta la duda sobre una democratización y un acceso más universalizado a la cultura global y sus posibles influencias en los cambios internos y externos de los adolescentes y jóvenes.

Todo esto plantea una nueva duda sobre si la población adolescente juvenil será definitivamente arrastrada por el consumo de estos estilos del “marketing” global o, por el contrario, se estimulen procesos locales de resistencia que permitan construir y elaborar formas identitarias menos alienadas. La discusión sobre la construcción del sujeto se hace aquí necesaria pues se plantea si el adolescente tiene los elementos con los cuales hacer frente, de una manera crítica, a esas propuestas de consumo de signos (lenguajes, discursos, etcétera), o si por el contrario, prevalece una visión fatalista por parte del investigador, que le impide dar cuenta y analizar una cultura que se rige más por una guerra de signos que por movimientos sociales estructurados.

La amplitud de las necesidades y de los desafíos que se plantean desde los discursos de los adultos y de los propios adolescentes y jóvenes son variados y reflejan preocupaciones cuya solución no aparece ni clara ni fácil. Múltiples son los deseos sobre los quehaceres y las políticas necesarias para que los gobiernos, la sociedad civil, y los adolescentes y los jóvenes, sean partícipes en el análisis, elaboración y ejecución de posibles soluciones.

La búsqueda de alternativas es la que ha motivado a este grupo de investigadores a compartir sus experiencias de trabajo para permitir que el conocimiento y el pensamiento latinoamericano sea ampliamente conocido, señalando áreas donde es necesario profundizar en los trabajos y posibles derroteros para la acción dirigida a los adolescentes y jóvenes con su participación activa, y de los adultos, conjuntamente. @

La Red de maestras y maestros Totoax: una experiencia de trabajo colectivo en torno al fomento de la lectura y la escritura en el primer ciclo de educación primaria

Coordinadores:

Eloísa Gutiérrez Santiago

Santos Cortés Castro

Carmen Ruiz Nakasone

Rigoberto González Nicolás

Roberto Pulido Ochoa

Las comunidades rurales que conforman la Red Totoax Zona Escolar núm. 107

En los pueblos ubicados en el municipio de Totolapa, Tlacolula, Oaxaca, y donde están inscritas las escuelas que conforman la Red Totoax, no hay peluquerías de esas que acumulan revistas y que van pasando de mano en mano. Simplemente no hay peluquerías. Sólo el tío Che rasura en su patio. Él nos cuenta, a medida que hace sonar sus tijeras, historias reales e imaginarias, historias del pasado, historias construidas con el paso del tiempo. A Santa María Zoquitlán el periódico sólo llega cuando han matado a alguien conocido. Mucha gente lee con gran dificultad. El catecismo del padre Ripalda se vende en serio en las tiendas, como cualquier otra mercancía. En los hogares siempre hay una pistola y una Biblia. Al presidente municipal le apena leer pero entiende la correspondencia del gobierno. Los niños y las niñas ahora conocen los libros de la biblioteca de la escuela, y los jóvenes tienen que conocer la biblioteca municipal por las tareas del telebachillerato. Los maestros leen las copias fotostáticas sacadas de libros y también leen “inevitablemente” los libros de texto de la primaria.

(Diario del profesor Adán)

Escuela e iglesia católica son instituciones que se han arraigado en Santa María Zoquitlán, San Pedro Totolapa, San Luis del Río, San José de Gracia, San Juan Guegoyachy, Agua Santa, Eoraguía, Cañada Guichá, Las Casas, Candelaria Yegolé, El Gavilán, Potrero, Las Margaritas y Río Seco. En estas comunidades de la montaña, la escuela constituye el punto de encuentro de los habitantes de esas comunidades: niños, niñas, papás y mamás, todos ellos involucrados con el quehacer escolar. La escuela es también centro de reunión para decidir colectivamente el rumbo de las tareas comunitarias relacionadas con la salud, las fiestas, el gobierno, el cultivo, los programas de asistencia social, etcétera.

La escuela y los maestros no somos ajenos a la organización comunal de estos pueblos, por tradición se debe participar en las actividades más importantes de la comunidad, particularmente las que se refieren a su calendario de celebraciones religiosas y cívicas. Nosotros, los maestros rurales, asumimos junto con la autoridad municipal, la tarea de redactar actas de acuerdos de asamblea, de escribir oficios, de elaborar cartas, entre otras tareas relacionadas con la escritura. Entre las cañadas y montañas en donde se asientan estos pueblos antiguos, las prácticas de lectura conviven con la rica oralidad de la región: se lee y se comenta en las asambleas comunitarias, las familias participantes de otras iglesias leen la Biblia en el templo y en sus casas, los creyentes de la religión cristiana leen textos breves en la iglesia, los niños se inician en su alfabetización con un catecismo entre sus manos. En la escuela, los recados son la vía de comunicación entre la escuela y los hogares. Los carteles contra el cólera, las comunicaciones del Instituto Federal Electoral, la convocatoria a la fiesta del santo patrón, los avisos leídos por el altavoz del pueblo, las tiendas que anuncian la imprescindible propaganda de la Coca-cola, el pan Bimbo y los detergentes, El periódico que circula de vez en cuando entre las manos de los campesinos jóvenes y viejos, siempre

y cuando se cite entre sus páginas los crímenes vinculados a la producción de enervantes; El repertorio que nos habla de los actos de escritura es más breve. Entre estos pueblos se escriben cartas a los nietos, hijos, esposos y tíos que viven en otras partes del país o en los Estados Unidos. Las cartas son las prosas más extensas que circulan. El catálogo de textos breves está integrado por los recados, las listas para la tienda o para las compras en la ciudad de Oaxaca, las direcciones en los paquetes que se envían, los escritos de compra-venta de animales y del mezcal, una que otra receta que nos habla de la riqueza gastronómica, los poemas, canciones y versos del trovador que recita en las fiestas patronales. Estas y otras experiencias socializan a los niños de la montaña, los coloca en la posibilidad de alfabetizarse en un idioma que han escuchado en diversos escenarios. Así llegan estos niños a nuestras escuelas, con un atadito de saberes construidos en la interacción con los materiales escritos, saberes aprendidos en los intercambios que han tenido en sus respectivas comunidades.

Propósito de la Red Totoax

Desarrollar procesos de formación permanente entre profesores del primer ciclo de educación primaria con el fin de formar alumnos lectores y productores de textos por gusto y con sentido.

Los altos índices de reprobación: el antecedente inmediato de la Red Totoax. Un buen lugar para iniciar el itinerario que hemos recorrido por la lectura y la escritura en las escuelas, se relaciona con las prácticas de la supervisión escolar al trabajo docente. Desde la supervisión escolar (la instancia superior inmediata a las escuelas), se reglamentaba el quehacer con la lectura y la escritura en las aulas. Estas prácticas de supervisión estaban fuertemente orientadas en medir el desempeño de los niños con la lengua escrita: el número de palabras por minuto, la escritura correctamente alineada y,

desde luego, la buena ortografía. El supervisor y su equipo técnico, eran los encargados de evaluar a los alumnos de primer grado, ellos eran quienes decidían quiénes aprobaban o reprobaban. Pasaban a leer a cada niño y registraban los resultados en una hoja gris. Al término del ciclo escolar, las boletas de calificación se volvían en el centro de atención de todos, sobre todo para la supervisión.

Primero me llamaron de la dirección para preguntarme por qué había aprobado al niño Manuel, si en la hoja gris de la supervisión aparecía como reprobado, y por lo tanto tenía que repetir esa boleta pues había un error. En ese momento respiré profundamente y con mucha calma pregunté ¿creen que es justo reprobar a un alumno que sabe leer, escribir, contar, sembrar melones, sandía, chile y tomate, por el simple hecho de que no asistió el día de la evaluación? El argumento no valió de mucho, el papel gris tenía la razón. Entonces les propuse que lo evaluaran, que yo iría a buscarlo a su rancho, al que se llega después de caminar tres horas. Con mucha resistencia aceptaron, pues además ya habían empezado las vacaciones. Fijamos el plazo, tres días. Este tiempo me favorecía, pues me daban la oportunidad de trasladarme al rancho de Manuel y platicar lo que había pasado. Cuando llegué a casa de Manuel, no estaba, se había ido al campo, su hermano decidió ir por él. A la mañana siguiente, Manuel ya estaba puestísimo, claro, después de haberse tomado una taza de café calentito y comerse una tortilla recién bajada del comal. Agarramos camino a la escuela y por el camino platicamos lo que había pasado, él me miraba con sus ojos de niño espantado, que no quería reprobar porque ya sabía leer

y escribir. Cuando llegamos, la escuela estaba completamente sola, esperamos dos horas y los evaluadores no llegaban (...) Finalmente, llegaron, y Manolo tomó el libro que le dieron y leyó con una profunda tranquilidad, el problema estaba resuelto. Manuel regresó contento a su casa, había aprobado el curso. Para Antonia el final no fue feliz, a pesar de que se le explicó al supervisor que la niña en segundo grado continuaría su aprendizaje de la lengua escrita. Se le propuso que le diéramos tiempo a Toña, que con la ayuda de sus compañeros seguramente aprendería en poco tiempo. Los evaluadores dijeron que no, que ya se había terminado el tiempo para Antonia, que el primer grado era para aprender correctamente la lectura y la escritura. (Diario de la profesora Eloisa).

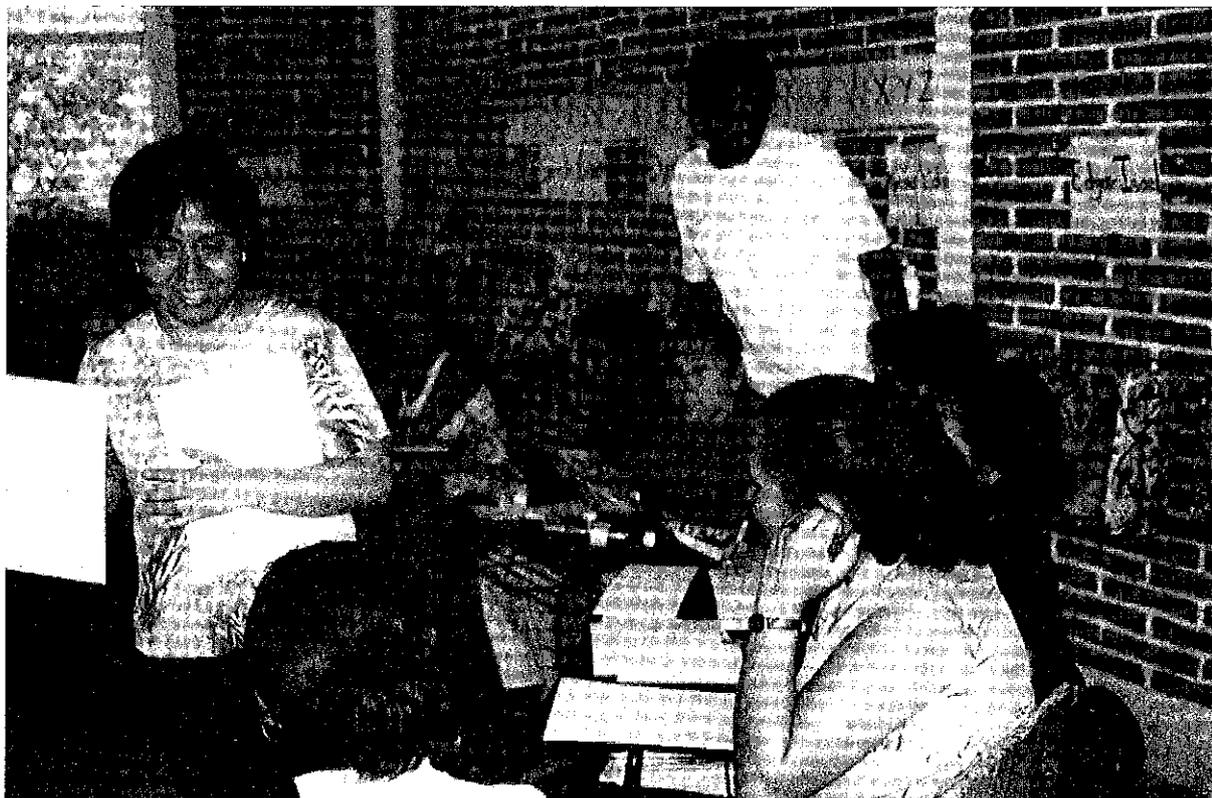
Estas experiencias de la vida escolar de nuestros niños en la zona escolar 107 se repetían una tras otra, era una más de las tradiciones escolares. Este fue el punto de encuentro de los maestros que hoy día constituimos la Red Totoax, porque nos identificaba el hecho de que la toma de decisión acerca del futuro escolar de nuestros alumnos estaba en otro lugar, y no en nuestras aulas ni en nuestra propia experiencia. En el camino por aclarar las concepciones en torno a la lectura y la escritura que circulaban en la zona escolar, el trabajo colectivo entre maestros constituyó la alternativa para construir nuevos sentidos a las prácticas que emergían desde los salones de clases.

Nuestra metodología de trabajo

Comúnmente, las estrategias de formación dirigidas a los docentes de educación básica desarrolladas en el ámbito educativo tien-

den a concebirse como propuestas de capacitación, que consideran implícitamente al maestro como un sujeto con carencias, con deficiencias, que son necesarias cubrir a través de cursos donde los especialistas expertos suponen, desde su visión, lo que los maestros deberían saber para mejorar su práctica y así resolver de manera lineal y mecánica los problemas que enfrentan en las aulas. Desde esta visión, las propuestas oficiales de actualización entrañan una lejanía con las realidades escolares cotidianas, porque la tendencia es tratar de ajustar la práctica docente a un modelo dado, implícito o explícito, donde se ignoran o marginan las necesidades, los intereses, las expectativas reales de los profesores y las problemáticas específicas de los contextos en los cuales realizan su labor pedagógica. En la

Red Totoax concebimos la formación como un proceso significativo y con sentido, generado desde la realidad escolar; una formación que no se aleja de los problemas, preocupaciones y necesidades pedagógicas de los docentes; que promueve la interacción entre la teoría y la práctica. En este proceso se recuperan saberes conceptuales y prácticos, se problematizan, se confrontan con los textos teóricos propuestos y se modifican y/o enriquecen. La experiencia de considerar la realidad escolar como el punto de partida y como punto de llegada, con fines de cambio, propicia un proceso de formación con una gran significación para los docentes. En este sentido, desde la Red Totoax hemos pretendido desarrollar procesos de formación partiendo de la recuperación de las problemáticas reales que



vivimos los docentes en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, y al fomento de las mismas. Esta recuperación nos ha permitido reflexionar sobre nuestras concepciones e intervención didáctica en el aula, cómo están los vínculos afectivos con nuestros alumnos, cuáles y por qué algunas situaciones las consideramos problemáticas; es decir, nos dan indicios para explorar nuestras teorías implícitas que le dan sentido y significado a nuestros saberes teórico-prácticos que hemos construido a lo largo de nuestra experiencia como docentes. Este proceso de formación lo hemos concretado en una propuesta de trabajo conformada por varias actividades, las cuales damos a conocer a continuación:

a) El seminario taller itinerante: un espacio de reflexión e intercambio

Tiene como propósito desarrollar la formación permanente entre los profesores de manera colectiva y participativa. Asisten los profesores que se interesan en revisar sus prácticas, mejorarlas y en desarrollar actividades innovadoras para propiciar el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura. Es itinerante porque cada sesión del seminario se lleva a cabo durante dos días de cada fin de mes, en seis diferentes escuelas primarias de la zona escolar ubicadas en comunidades rurales distintas. Asisten profesores convencidos de generar una propuesta para aprender a leer y escribir a partir de fomentar el gusto por la literatura y la escritura vivencial; por la necesidad de encontrar elementos teórico-prácticos para poder trabajar por primera o segunda ocasión con un grupo de primer grado; y otros más por conocer un proceso de enseñanza diferente, a pesar de tener más de 25 años de experiencia.

La forma de trabajo es esencialmente grupal. En él se problematizan las prácticas de enseñanza y los resultados que tienen en el aprendizaje de los

alumnos, lo cual implica realizar una mirada introspectiva hacia las creencias, actitudes, valores, etc., que están implicados en el trabajo de aula. Desde el seminario se pretende orientar la reconceptualización del quehacer como docentes, una reconstrucción respecto a las formas de enseñanza y una revisión constante del impacto que tienen en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, se lleva a cabo sobre la base del intercambio de saberes construidos desde la experiencia y desde la reflexión suscitadas por los textos teóricos propuestos. Por tal motivo, se analizan materiales teóricos que tienen relación con la práctica desarrollada en el aula, con el fin de encontrar pistas que permitan construir alternativas de trabajo frente a los problemas o dificultades que surgen en el trabajo con los alumnos. Los profesores elaboran escritos cuya intención es recuperar sucesos del aula relacionados con la lectura y la escritura, actividades que llevan a cabo con su grupo y que son relevantes para ser compartidos, acontecimientos que se dan en las casas de los niños relacionados con las actividades que realizan en la escuela, producciones de los niños y fotografías presentadas en murales, narraciones de un día de clases, etcétera.

Otra actividad que se realiza durante el seminario, es el apoyo que dan los profesores al maestro que labora en la escuela donde se lleva a cabo la reunión, es decir, algunos profesores visitantes planean actividades y las desarrollan con el grupo de niños y padres de familia de la comunidad visitada. A su vez estas actividades son aprovechadas para que el resto de los profesores realicen observaciones del trabajo de los maestros, de tal manera que la actividad resulta pertinente para analizar varios aspectos de las prácticas de lectura y escritura de los profesores, y así estar en condiciones de valorar el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura, al tiempo que se contrastan los avances que van experimentando los niños de las otras comunidades. Como consecuencia de esta actividad, los

profesores recuperan las actividades realizadas con el grupo, para posteriormente desarrollarlas con el suyo y a su vez diseñar sus propias estrategias didácticas y aplicarlas en su aula.

Otro aspecto relevante del seminario taller itinerante es la recuperación de los problemas que enfrentan los maestros en el aula relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que éstos definen las orientaciones de la formación pedagógica de los profesores.

En el seminario taller itinerante también se aborda la planeación didáctica. Dicha planeación responde a las necesidades que tienen los profesores para continuar trabajando, actividades que requieren los alumnos ante las dificultades y avances que presentan en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita. Es decir, la planeación abre la posibilidad de construir y clarificar una metodología de trabajo que les permita diseñar actividades con una orientación más clara.

La evaluación es otro aspecto que trabajamos en el seminario. Para valorar el desarrollo que tienen los alumnos, se planean actividades que permitan dar un seguimiento al proceso de aprendizaje que tienen con la lengua escrita. Desde el inicio del ciclo escolar, los profesores elaboran un diagnóstico para conocer la vida familiar de los niños, sus gustos, intereses y los saberes que poseen en relación con la lectura y la escritura.

En el transcurso del ciclo escolar, se recuperan varios materiales que cotidianamente se trabajan en el aula; por ejemplo, los escritos de los niños y sus Diarios, que muestran indicios o dan información para valorar cómo se está presentando el desarrollo en cada uno de ellos. Los profesores recuperan por escrito lo que observan en relación con las actitudes de los niños hacia los libros de literatura infantil: el uso que les dan, la espontaneidad con la que los toman, las formas de interactuar con ellos, el registro de la frecuencia con la que solicitan el préstamo a domicilio, el uso que le dan en diferen-

tes espacios de su casa o de la escuela, etc. Esta información que se obtiene de los alumnos y profesores, permite diseñar u organizar las intervenciones que los maestros realizan con los niños, tanto de manera individual, como de manera colectiva en el seminario taller.

Reunidos en el seminario, se plantean las dificultades de los niños repetidores que han cursado el primer grado por aproximadamente 4 años, y entre los profesores se discute, se planea un programa con actividades para que cada maestro lo lleve a cabo con estos niños, con el propósito de apoyarlos.

b) Visitas de apoyo pedagógico

Las visitas de apoyo pedagógico tienen la finalidad de apoyar a los profesores directamente en el trabajo del aula, particularmente se apoya a los docentes que inician su experiencia con primero y segundo grados. Las visitas a las comunidades las realizan profesoras de la misma zona escolar que tienen mayor experiencia, coordinadas por la profesora Eloísa Gutiérrez. La ayuda consiste en dar a conocer el tipo de trabajo que realizaron con sus grupos, todos ellos relacionados con la adquisición de la lectoescritura y con el fomento a la lectura, y también en aportar ideas para trabajar con niños que presentan problemáticas específicas con el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo por el gusto de la lectura y escritura. En estas visitas se planean actividades relacionadas con la lectura y la escritura de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los niños o con las necesidades de enseñanza de los maestros. Asimismo, se diseñan actividades con el fin de valorar el proceso de desarrollo de la lengua escrita que van adquiriendo los alumnos de las distintas comunidades y se le acercan textos teóricos a los profesores, relacionados con las problemáticas de sus alumnos. Los resultados de estas actividades, sirven para retroalimentar el seminario itinerante,

ya sea con producciones de los niños, con videograbaciones, con registros de observación de los profesores, etcétera.

c) Encuentros pedagógicos entre profesores y especialistas

El propósito es proporcionar un espacio de reflexión y de enriquecimiento a partir del intercambio de experiencias del trabajo realizado con la lectura y la escritura, tanto en el aula, en la escuela y con padres de familia. En estos encuentros se comentan y analizan los procesos que viven los alumnos en torno al desarrollo de la lectoescritura y a su formación como lectores por gusto. Se presentan producciones o evidencias de los alumnos que muestran el trabajo realizado, sus avances, así como sus limitaciones. Asi-

mismo, los profesores presentan por escrito el proceso de enseñanza que llevaron a cabo con el grupo.

d) Encuentro entre niñas y niños de las diferentes comunidades

La intención es generar un espacio de convivencia con la lectura y la escritura. Consiste en la recuperación de saberes del contexto que los niños han construido a partir de su experiencia tanto fuera como dentro de la escuela, y son plasmadas por escrito en murales, narraciones, descripciones, textos literarios, acompañados de imágenes, fotografías, videos, etc. Estos encuentros se realizan en alguna de las comunidades y allí confluyen los alumnos de las otras comunidades. La organización del en-



cuentro la realizan los profesores de la Red Totoax. Los preparativos son diversos: pedir el apoyo a las mamás y papás, a los integrantes del comité municipal y escolar, la salida de las comunidades, los cuadernos, las tablititas para escribir durante los recorridos por la comunidad, la contratación de la camioneta para trasladarlos al lugar sede del encuentro. Los arreglos en la sede se hacen con mucha anticipación para dar alimentación y hospedaje a los cientos de niños que se concentran en la comunidad en busca de nuevos espacios para intercambiar saberes y experiencias con la lectura y escritura.

e) Taller de intercambio entre padres, maestros y alumnos

La finalidad es propiciar la ayuda pedagógica entre los maestros y los padres de familia en relación con los intereses y problemáticas de los niños. En este taller atendemos las necesidades de los padres para que se conviertan en colaboradores para fomentar la lectura en sus casas, es decir, impulsar un ambiente alfabetizador en torno a la lectura y escritura en el seno familiar.

f) Ferias de los libros y sus lectores

El propósito de estos eventos es promover actividades de convivencia y de interacción entre los libros, la lectura y los integrantes de las comunidades escolares: niños, padres de familia, autoridades educativas y municipales. Las ferias han constituido una alternativa para construir espacios socio-culturales que trasciendan las bardas de las aulas y las escuelas y con ello contribuir en la construcción de relaciones significativas y con sentido en torno a la lengua escrita. Asimismo surgen con la intención de generar alternativas educativas frente a los obstáculos que representaban las concepciones y prácticas tradicionales de lectura de los padres de familia,

maestros y autoridades educativas, ya que mostraban fuertes resistencias frente a las prácticas innovadoras de los profesores. En estas ferias ofrecemos actividades lúdicas: talleres de lectura y producción de textos para niños, padres de familia y profesores; actividades culturales como títeres, obras de teatro infantil, cuentacuentos y la venta de cuentos y otros libros para niños y profesores por parte de distintas editoriales o librerías (FCE, Alfaguara, Libros del Rincón, Océno, La Proveedora, etc.). La Feria es un festejo a los libros, la lectura, la escritura y a sus lectores.

g) Muestras de teatro infantil

Esta actividad pretende contribuir en la formación de lectores por gusto y promover la participación colectiva en eventos de lectura, ya que para llevar a cabo la puesta en escena de un cuento, es necesario generar un proceso de lectura de varios textos literarios, la selección de alguno de ellos a través del consenso, la transformación del texto narrativo a un guión teatral, la puesta en escena, la elaboración de escenarios y vestuarios. Todo esto con la participación colectiva de niños, padres de familia y maestros. Dichas muestras se presentan en escena en las distintas comunidades y, posteriormente, de manera colectiva y consensada se seleccionan las que se representarán en la Muestra Nacional de Teatro Infantil que organiza el Fondo de Cultura Económica.

Resultados obtenidos

En la experiencia desarrollada en la zona escolar 107 de Totolapa, Oax., con maestros de educación primaria, confluyeron varios elementos: la experiencia en el terreno de la gestión administrativa y de algunos recursos (1998-2000) del supervisor escolar de la zona (quien venía con una amplia trayectoria de apoyo al trabajo pedagógico), su iniciativa y disposición para asumir el cambio en sí mismo y para

crear las condiciones y promover espacios y acciones que permitieron impulsar el proceso de formación. Asimismo, la disposición y voluntad de los maestros con ánimo de incursionar en un proceso de cambio, al constatar parte del impacto de la experiencia en el aula y la asesoría desde los profesores con mayor experiencia y, finalmente, la intervención de los asesores de la Universidad Pedagógica Nacional. El proceso de formación desarrollado refleja algunos avances que consideramos importante mencionar:

Al inicio, las aulas carecían de materiales escritos, y los pocos que había no interesaban a los niños; asimismo, no se generaban espacios entre los alumnos y profesores para disfrutar y compartir la lectura. A medida que se impulsa el programa de formación, las aulas se fueron transformando. Los maestros llevaban a los salones libros que compartían con sus alumnos en voz alta, gozando la lectura, viviendo la aventura, recreando la fantasía de la historia y buscando en la vida de los personajes significativos que se relacionaran con la vida de los niños y del contexto. Los libros del Rincón, del Fondo de Cultura Económica, de Alfaguara y de otras editoriales, fueron entrando poco a poco al aula. Los padres de familia diseñaban exhibidores de libros, aportaban recursos para la compra de más volúmenes, los niños ahorran para comprar sus propios libros en las ferias de lectura que la Red Totoax ha organizado en las comunidades de la zona y a la que acuden las casas editoriales y librerías de la ciudad de Oaxaca. Se escenificaban los cuentos favoritos de los niños, los más leídos por el grupo. Estas representaciones se compartían entre las escuelas de la zona, y lo más sorprendente, los niños viajaban año con año a la muestra de teatro escolar organizada por el Fondo de Cultura Económica.

La lectura en el aula y la posibilidad de recrear y compartirla fuera de ella, han hecho surgir nuevos espacios para el disfrute del libro: en los patios de las casas, bajo las frondosas ramas de los árboles, en las hamacas, entre los balidos de sus chivos y

borregos, mientras se descansa en la ardua tarea de cosechar o sembrar la semilla. Lo anterior ha estimulado a los asesores y profesores a buscar otros momentos de interacción de los lectores del primer ciclo de la educación primaria, proponiéndose los encuentros de niños al final del año escolar con el fin de propiciar el intercambio de las diferentes comunidades participantes. A través de estas actividades hemos apreciado diferentes comportamientos lectores, tanto de niños, padres y maestros:

- Se toma la iniciativa para leer en espacios íntimos y espacios compartidos con profesores, padres, compañeros. En espacios públicos para compartir saberes, en espacios compartidos para desarrollar la escritura vivencial fuera del aula.
- Aparece una actitud hacia la compra de libros infantiles. Se seleccionan nuevos títulos. Se decide autónomamente el libro que se quiere. Se hojean para la toma de esa decisión: que el libro elegido tenga algo diferente a otros que ya haya leído en casa o en la escuela. Se negocia el título con la mamá o el papá. Padres e hijos intercambian puntos de vista para la adquisición.
- Se crea una familiaridad con el libro. Los niños, los padres y los maestros se acercan a ellos, los leen, los miran, los compran, los encuentran en exhibidores de venta. Se incorpora a la biblioteca del aula, escuela, casa. Se decide la adquisición porque los han escuchado a través de la lectura en voz alta o lo hayan contado los cuentacuentos invitados por la Red. Se escenifican los cuentos que los niños disfrutaban más.

Esta nueva actitud y reconceptualización hacia la lectura y la escritura es recuperada por los profesores participantes, para así valorar y desarrollar metodologías activas de enseñanza que propicien el aprendizaje de la lectura y la escritura, donde la literatura infantil es el punto de partida. Esta experiencia de encontrarse con los libros, la lectura y la escritura

de manera placentera, permite a los niños encontrarse con el sistema de escritura desde otro lugar: desde la imaginación y la fantasía que nos dan las letras, desde la ayuda y cooperación entre pares, desde las lecturas que los padres de familia hacen en casa y como invitados en el salón de clases, en el momento en que el maestro planifica conjuntamente salidas a la comunidad para leer y releer el contexto.

Cuando iniciamos nuestro proceso de formación, imperaba una concepción técnica del aprendizaje de la lectura y la escritura, es decir, que leer era hacerlo "de corridito" y sin errores, respetar al pie de la letra los signos de puntuación, no deletrear ni equivocarse, escribir sin faltas de ortografía, tener la letra bonita, y responder correctamente a nuestras preguntas. Consideramos que los profesores de la Red hemos logrado construir una concepción procesual del aprendizaje de la lectura y la escritura. Vemos que los niños van avanzando gradualmente en su aprendizaje, con ritmos diferenciados, que lo importante es el contenido de lo que escriben, leen y hablan, porque la experiencia abre ventanas para conocer el mundo de significados. El aspecto formal de la lengua escrita, pasó a segundo término y su tratamiento didáctico, ahora está relacionado con la función comunicativa del lenguaje, en donde lo importante es escribir bien para que otros lo entiendan. Todo esto es posible porque el aula se ha modificado, siendo las relaciones cálidas entre los niños y los profesores, punto de partida y de llegada en el aprendizaje.

Es importante señalar que la mayoría de los alumnos repetidores y algunos no repetidores tenían problemas con la lectura y la escritura convencional a mediados del ciclo escolar, situación que preocupaba a maestros y coordinadores. Con el fin de enfrentar esta problemática, nos dimos a la tarea de diseñar un programa de apoyo personalizado en horarios extraclasses, al que se le llamó PR Programa de recuperación de la lectura. Éste dio como resultado el mejoramiento de los niños en su aprendizaje y uso de la lengua escrita.

Otro aspecto importante que queremos resaltar es la creación y funcionamiento de espacios para la lectura de textos literarios dirigidos a los niños, padres y maestros, con la colaboración y aporte de los propios participantes. El cuadro de abajo presenta algunos datos importantes.

Además, en cada una de estas escuelas los profesores de primero y segundo grado cuentan también con diferentes acervos en cada una de sus aulas, para el uso y disfrute de la lectura en diferentes espacios y momentos. A este listado se agregan las diferentes bibliotecas que los niños y padres de familia han integrado en sus hogares. Consideramos que la creación de bibliotecas es un gran avance entre las comunidades rurales, puesto que se carecía de estos espacios.

Otro avance importante ha sido el diario grupal y personal, un instrumento que tiene como propósito desarrollar la lectura y la escritura a partir de recuperar los intereses y saberes de los niños y pa-

Bibliotecas funcionando*	Escuela donde está ubicada	Núm. de volúmenes
San Pedro Totolapa	Aquiles Serdán	3000
San Luis del Río	Cuauhtémoc	300
Santa Ma. Zoquitlán	Vicente Riva Palacio	1000
San José de Gracia	Presidente Madero	600
Río Seco	Ávila Camacho	300
Cañada Guichá	Vicente Guerrero	200

*Pocos son los libros del Rincón, la mayoría de los acervos está constituidos por libros adquiridos.

Escuela	97-98		99-2000		00-01		01-02	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Totolapa	17	12	12	12	7	1	1	2
Zoquitlán	34	6	13	6	11	10	0	5
San Luis	3	3	4	3	0	2	1	2
San José	1	3	1	3	1	2	4	2
Guichá	9	1	8	11	1	0	3	0

dres de familia, de la colaboración y ayuda mutua entre los participantes. Con la ayuda de maestros, padres y alumnos, se ha consolidado una estrategia metodológica para propiciar el aprendizaje de la lectura y la escritura que ha ganado cada día más aceptación. Creemos firmemente que el fomento de la lectura entre las escuelas ha hecho descender de manera importante los índices de reprobación en el primer ciclo de educación primaria. Presentamos los datos que proporciona la estadística 911 (INEGI) de fin de cursos entre los años, 97-2002. Sólo presentamos una muestra (véase cuadro de la parte superior):

Después de haber realizado este recorrido, consideramos importante señalar que la experiencia desarrollada a través de la Red nos ha enseñado que tanto maestras, maestros, niñas, niños, mamás, papás, autoridades educativas sensibles y autoridades municipales, somos capaces de generar un proceso de formación de lectores subsidiado con nuestros propios recursos y posibilidades; que a partir de unir voluntades y compromisos éticos y profesionales, somos capaces de construir senderos desde nuestras expectativas, intereses y necesidades, y con ello contribuir al cambio de nuestras escuelas.

Integrantes de la red de Totoax

Isabel Minerva Ortiz Mendoza

Gloria José Franco

Luz María Pineda Lalo

Ángela Chávez Mendoza

Inés Altamirano González

Florida López Rasgado

Gicela Gómez López

Claudia García López

Marisela Sibaja Cruz

Jaquelina Vásquez Zárate

Roberto Altamirano

Juan Manuel Martínez Sánchez

Félix Altamirano Gonzáles

Zoraida Bautista López

Luis Gerardo Pineda Lalo

Minervino Vargas Reyes

Eloísa Gutiérrez Santiago

Santos Cortés Castro

Carmen Ruiz Nakasone

Rigoberto González Nicolás

Roberto Pulido Ochoa

Estimados colegas de la Revista *Entre Maestr@s*

¿Alguna vez han ido de cacería?

Sí, digamos a cazar conejos, liebres, tepezcuniles (sic), ilacuaches o venados. En alguno de esos días en que convivimos con los jóvenes en la comunidad donde trabajo, los estudiantes me invitan de cacería, por el gusto de ir y además de caminar.

Qué bello es el paisaje, sus tonalidades, el escuchar a los grillos, acostarse un rato en el pasto, mirar las estrellas, observarlas y buscarles forma.

Desde esta comunidad leo los artículos de la revista y me permiten reflexionar sobre mi trabajo cotidiano. También me han ayudado con sus diferentes propuestas a mejorar mi práctica docente.

Deseo felicitarlos por este gran esfuerzo de publicar la revista para nosotros, los maestros y maestras. Les mando un saludo.

Guillermo Contreras Esquivel

Directorio de la red entre maestr@s

Eusebio Andrés Cortés Reyes
Oaxaca, Oaxaca (019515158578)

María de Lourdes Reyes Hernández
Escuela Primaria: "General Francisco Méndez"
Distrito Federal, Delegación Benito Juárez.
lureyes2002@yahoo.com.mx

Emiliano Hernández López
Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas.
emili57@hotmail.com

Isabel Minerva Ortiz Mendoza
Escuela primaria "Águiles Serdán",
San Pedro Totolapa, Tlacolula, Oaxaca.

Bulmaro Vásquez Romero
Escuela Normal Bilingüe intercultural
de Tlacoahuaya, Oaxaca.
bulmarovr@yahoo.com.mx

Roberto Pulido Ochoa
Universidad Pedagógica Nacional
rpulido@upn.mx

Carmen Ruiz Nakazone
Universidad Pedagógica Nacional
cruiz@upn.mx

Eloísa Gutiérrez Santiago
Tlacolula, Oaxaca
eloguti@hotmail.com

Santos Cortés Castro
Telesecundaria, Oaxaca.
cortescastro@hotmail.com

Rigoberto González Nicolás
rigoberto@sep.gob.mx

Yolanda de la Garza López de Lara
Universidad Pedagógica Nacional
glopez@upn.mx

Iván Escalante Herrera
Universidad Pedagógica Nacional
iescalante@upn.mx

María Isabel Marcotegui Angulo
Universidad Pedagógica Nacional
imarcotegui@upn.mx

Dalia Ruiz Ávila
Universidad Pedagógica Nacional
druiz@upn.mx

Rodolfo Ramírez Raymundo
rramirez_cero@hotmail.com

Elizabeth Rojas Samperio
Universidad Pedagógica Nacional
erojas@upn.mx

Armando de Jesús Kantún Reyes
Subsecretaría de Educación Básica y
Normal, Dirección de Normatividad
akantun@sep.gob.mx

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA | **SEP**


UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL


**FOMENTO
EDITORIAL**