

revista para maestr@s de educación básica

2

ENTRE MAESTR@S

**Por una pedagogía
funcional de la actividad
creadora**

**Hierbas, amuletos,
magia blanca y Carrera
Magisterial**

**Las trampas de la
identidad o cómo ser
maestra y no morir
en el intento**

Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 1, núm. 2, Invierno de 2000

ISSN 1405-8774

Guía para autores

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

Los temas

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

Características de los textos publicables:

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

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

Indicaciones generales:

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

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

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

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

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

SECCIONES

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

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

DESDE EL AULA

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

DESDE LOS MESABANCOS

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

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

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

ENCUENTARIO

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

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

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

PARA LA BIBLIOTECA

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

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

Arturo Eduardo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Elsa Mendiola Sanz

Directora de Docencia

Arturo Ballesteros Leiner

Director de Difusión y Extensión

Universitaria

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Coordinador de Unidades urn

Valentina Cantón Arjona

Directora de Fomento Editorial

Anastasia Rodríguez Castro

Subdirectora 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 Goldín

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Guadalupe Sáenz (Nuevo Laredo, Tamaulipas)

Hilario Vélez Merino (Mérida, Yucatán)

Rafael Portán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

Raquel Silva Zamponi (Argentina)

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.

Coordinadores de la edición

Alma E. Cázares Ruiz

Daniel Mata García

Diseño gráfico

Margarita Morales Sánchez

Formación

Mayela Crisóstomo Alcántara

Ilustraciones

Armando Ríos Velásquez

Rosario Román Alonso

entre maestras 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.

Reserva de derecho al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud en trámite.

ISSN 1405-8774. Editora responsable: Valentina Cantón Arjona.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad del autor.

Preprensa e Impresión



Impresos Publicitarios CORSI

Benito Juárez Mz.2 Lt 2 Col. Hank González C.P. 09700

México D.F. Tel. 56-93-13-54 email. corsi@stamedia.com

DESDE EL AULA

En su casa les enseñan y yo aprovecho lo que saben 9

María Teresa Sandoval S.

Una experiencia de formación docente 18

Celia Reyes Anaya • Albertina Guadalupe Guajardo Villela • Imelda Infante Arratta

Pregúntale a un libro 23

María Bréndira Camacho Trujillo



1er grado: ¿dolor de cabeza o de pies? 27

Gabriela Garfias Guzmán

La magia de Lorena 32

Jaquelina Vásquez Zárate

Veo las letras, leo, me voy equivocando y borro 36

Elizabeth Camacho González • Martha Patricia Ruiz Nakazone

Mi mamá fue a dejar xindxa 44

Victor Miguel Cruz Ortiz

Los osos 48

Julita Morales Olarte



Esto es muy difícil 52

Laura Ernestina Muñiz Mota

De las funciones de una secretaria adjunta 57

Susana Rodríguez Montes



Pequeño catálogo de seres y estares 59

Javier Ruiz Paredes

DESDE LOS MESABANCOS

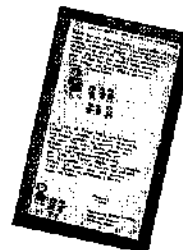
El misterio de Rosita 64

Omar Martínez

La maestra más querida por sus alumnos 65

Francisca (9 años)

*(Esc. primaria Ignacio Zaragoza
Santa Inés Yatzechi, Zimatlán, Oaxaca)*



PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

Elegí ser educadora 66

Talia Gisela López Gutiérrez



Escribir y reescribir desde la escuela 67

Amada Elena Díaz Merino

Por una pedagogía funcional de la actividad creadora 68

Rubén Castillo Rodríguez

ENCUENTARIO

Hierbas, amuletos, magia blanca y Carrera Magisterial 80

Angélica Jiménez Robles

El murciélago 82

Ameli Sierra Guzmán (madre de familia)



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Dulce despertar del niño: mi casa preescolar 83

Juana Escalona

Aprendizaje y prensa escrita 87

Raquel Silva Zamponi

PARA LA BIBLIOTECA

Las trampas de la identidad o cómo ser maestra y no morir en el intento 92

Samuel Arriarán

Al rescate de los niños y las niñas también 97

Patricia Hernández Silva

Netzahualpilli, una propuesta educativa con participación comunitaria 99

Lola Abtega • Luz María Chapela • Marcia Rojas

Inventio varia: textos de, desde y para la historia de la educación en México 102

Lucino Ruiz Gutiérrez

REDES

La red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura 103

Carmen Ruiz Nakasone • Roberto Pulido Ochoa • Rigoberto González Nicolás • Roberto Gómez Jiménez

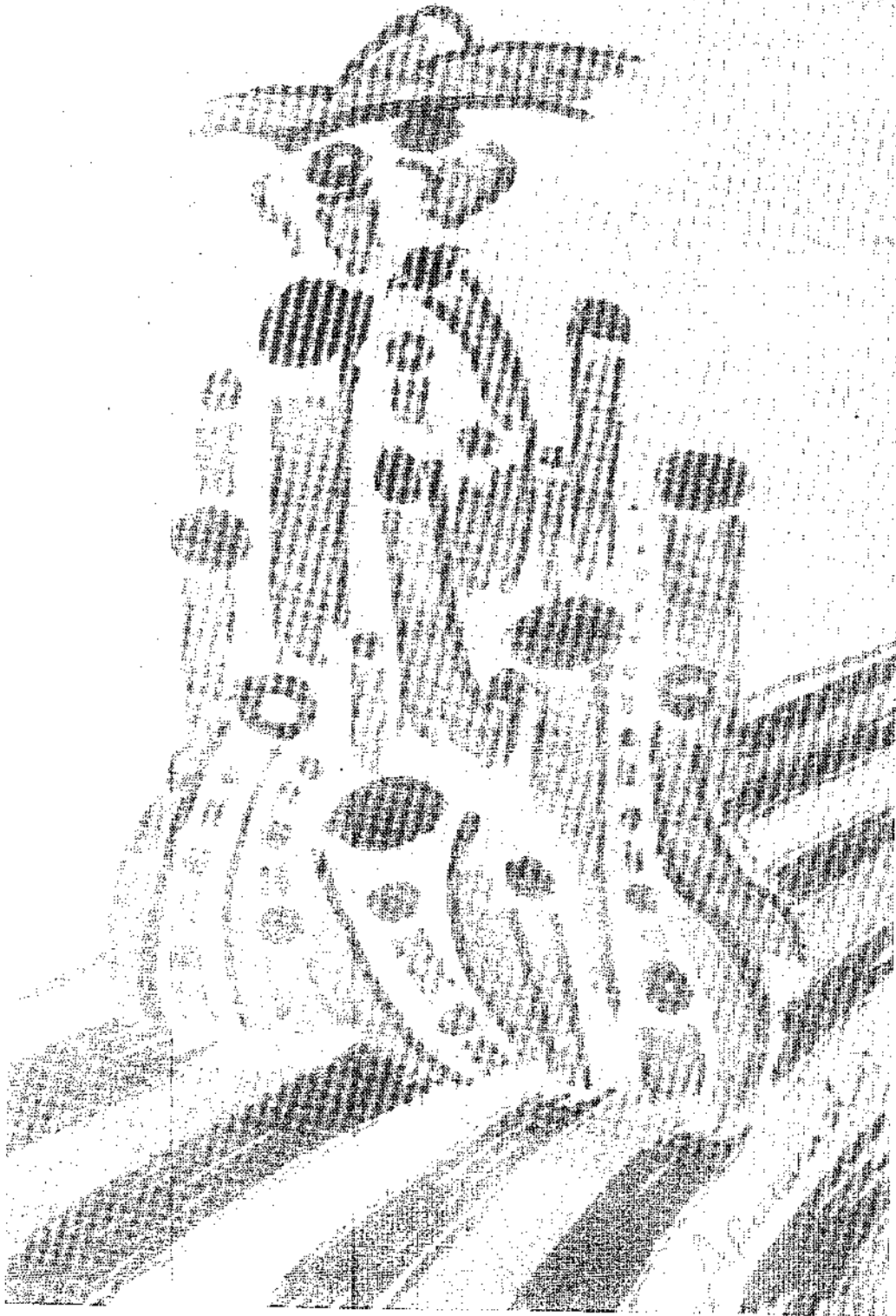
CARTAS DEL LECTOR

DIRECTORIO DE LA RED DE MAESTR@S

PARA PRACTICAR

Talleres de lectura y escritura para madres de familia
y uno que otro papá
(encarte)





EDITORIAL

El presente número de la revista **entre maestr@s** aborda las experiencias y reflexiones de las maestras que trabajan en educación preescolar, también incluye los relatos que dan cuenta del trabajo que se hace en educación básica. Seguramente su lectura nos dará la oportunidad a todos de pensar y repensar nuestra tarea docente.

Desde esta perspectiva tiene sentido ocuparnos de algunas de las ideas más relevantes contenidas en el Pronunciamiento Latinoamericano suscrito por un gran número de maestros y maestras tanto de esta región del mundo como de Europa, en el marco del Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar, Senegal, en abril del 2000, donde se aprobó una nueva política educativa de corte neoliberal.

Nuestro país exige, de quienes estamos involucrados en la educación básica, una mayor participación frente a las políticas públicas inscritas en esa corriente globalizadora. Estamos de acuerdo en que nuestros pueblos merecen más y mejor educación, porque después de varias décadas de intentos reiterados de reforma educativa, en Latinoamérica los resultados son dudosos y, en todo caso, no están a la vista en el ámbito que finalmente importa y que es el objetivo mismo de la educación: el aprendizaje y la formación integral de la persona.

Enfatizar el aprendizaje fue un mandato fundamental en *Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990); no obstante, el indicador de aprendizaje (uno de los 18 indicadores que debían reportar los países) debió ser eliminado del informe final de evaluación de la década, pues la mayoría de los países no tenían información que reportar.

Mejorar el aprendizaje fue la consigna de la década de los noventa en América Latina; sin embargo, las evaluaciones de rendimiento escolar de los últimos años, efectuadas por diferentes países, muestran resultados pobres, por debajo de lo esperado y lo deseable. Este panorama conduce a hacer la siguiente lectura: las políticas que se han recomendado y adoptado en los últimos años no responden satisfactoriamente a las necesidades y expectativas de la población latinoamericana, a las realidades del sistema escolar y a las condiciones del trabajo docente en particular.

En este sentido, el Pronunciamiento Latinoamericano plantea una serie de rectificaciones puntuales:

- Las políticas que norman el desarrollo educativo tienen que estar inspiradas por valores humanos fundamentales, de modo que el desarrollo educativo contribuya a la mejor realización de las personas y las sociedades, pues los sistemas educativos no son sólo piezas al servicio de la economía, del consumo o del progreso material, sino medios que deben ayudar al desarrollo

en plenitud de las potencialidades humanas, aun cuando hoy día dista de alcanzar mayor equidad en la distribución de acceso, permanencia, egreso, transición a otros niveles educativos y, sobre todo, aprendizaje.

– Mientras no se ofrezca mejor educación a los que menos tienen, y se asegure una educación igualitaria a hombres y mujeres, difícilmente podremos avanzar en la meta de lograr equidad educativa, y sin equidad educativa difícilmente avanzaremos en el logro de justicia social.

– Dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa

a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas.

Las reflexiones y posicionamientos que podamos asumir en estos momentos frente a la realidad educativa de nuestros pueblos, y que podrían derivarse de estos planteamientos generales, seguramente nos permitirá encontrarnos, maestras y maestros, en la construcción de nuestras identidades colectivas

Roberto I. Pulido Ochoa

NOTA: Si te interesa el texto completo del Pronunciamiento Latinoamericano, solicítalo al correo electrónico rpulido@upa.mx, y con gusto te lo haremos llegar.

En su casa les enseñan y yo aprovecho lo que saben

El uso de habilidades alfabéticas en el jardín de niños¹

María Teresa Sandoval S.

La preparación de los niños para el aprendizaje de la lengua escrita ha sido motivo de interés y preocupación en el nivel preescolar. Con esa intención y por medio de diversas secuencias se ha orientado a los infantes en la realización de ejercicios con el propósito de estimular el desarrollo de la coordinación motriz fina y el dominio del espacio gráfico; se identifican en los jardines de niños concepciones particulares de la escritura y de su aprendizaje por parte de los alumnos: la escritura es una sucesión de trazos precisos y uniformes, realizados en dirección de izquierda a derecha y de cierto tamaño; y la maduración adecuada para su aprendizaje posterior en la escuela primaria se logra a través de la ejercitación.

En este artículo vamos a ver lo que sucede en un grupo de preescolar cuando una educadora no lo asume así y los niños no realizan ejercicios, y en cambio usan la escritura cotidianamente; veremos algo de lo que hacen con la escritura los niños que no escriben de manera autónoma. Una frase expresada por la educadora es muy elocuente acerca de lo que sucede en este grupo: "En su casa les enseñan y yo aprovecho lo que saben"; veremos, entonces, algo de lo que saben los niños y, más precisamente, qué es lo que la educadora "aprovecha" en la realización de actividades de escritura.

En este grupo,² una actividad cotidiana es la escritura de la fecha. Esta actividad se realiza de manera conjunta y colectiva; niños y educadora colaboran dictando, orientando a una niña o niño que realiza la actividad física de escribir. La organización de actividades de escritura³ son responsabilidad de la maestra: ella es quien propicia la participación conjunta

¹ Las reflexiones en la elaboración de este artículo se basan en una investigación documentada en Sandoval S., María Teresa, *Los niños preescolares usan la lengua escrita para aprender a leer y escribir. Estudio en un grupo de tercer grado*, tesis de maestría, DIE-Cinvestav-IPN, 1999.

² Se trata de un grupo de tercer grado de un Jardín de Niños ubicado en zona urbana marginada en el Distrito Federal. Las observaciones se realizaron como parte del trabajo de campo de la tesis referida anteriormente. En adelante nos referiremos a este grupo como Papaki.

³ En el grupo se observó que las actividades de escritura tienen mayor peso que las de lectura. La maestra lee la lista de actividades, hace consultas en diccionario, lee para escribir y dictar, y lee lo inmediatamente escrito por ella o por el grupo, sin propiciar que los niños observen o participen de manera directa en la mayor parte de estas actividades; sin embargo, sí propicia la participación de todo el grupo en las actividades de escritura.



y colectiva, además de otras formas de colaboración entre los niños; da lugar a los intercambios entre ellos, quienes actúan de manera abierta, expresando lo que saben y cómo lo saben (no sólo en grupo, sino también al relacionarse entre pares). En este grupo, el contexto del aprendizaje de la escritura y de los usos y formas de lengua escrita involucra la participación de todos en la producción de escritura.

Un concepto particularmente útil para explicar cómo aprenden los niños la lengua escrita es el de mediación. Baynham⁴ define la función de mediador como:

"[la] persona que pone sus destrezas de alfabetismo a disposición de otros, sobre bases formales o informales, para que realicen objetivos específicos de alfabetismo."

En el grupo Papaki, una forma de colaborar es la mediación, que permite a los niños acceder a algo que sin ella no podrían; es decir, éstos no pueden escribir aún de manera autónoma, pero tienen ideas, hipótesis y conocimientos acerca de lo escrito, de modo que las aportaciones de todos al escribir conjuntamente les permite acceder a la actividad de escritura, así como al producto escrito.

Las formas de mediación —que observamos en el grupo Papaki— que orientan a los niños en el acceso a la cultura escrita son tres:

1. Usos auténticos de la lengua escrita.
2. Uso de habilidades alfabéticas para solucionar necesidades de escritura.
3. Referencias al uso o función de la lengua escrita.

En este artículo trataremos acerca del uso de habilidades alfabéticas para solucionar necesidades de escritura.

USO DE HABILIDADES ALFABÉTICAS PARA SOLUCIONAR NECESIDADES DE ESCRITURA

El análisis de las actividades y situaciones de escritura pone de manifiesto diversas formas de apoyo que la maestra y los niños más diestros ponen al alcance de los demás miembros del grupo para realizar tareas de escritura y resolver dudas en relación con ello. En este sentido, se trata de formas de "andamiaje",⁵ que es una metáfora que se refiere al soporte interaccional que los adultos y otros pares más diestros ofrecen a quienes aprenden.

En las prácticas tradicionales en el nivel preescolar se asume que la maestra es la única del grupo que sabe —no sólo respecto de lengua escrita—, y que los niños no sólo no saben, sino que en el transcurso de la educación preescolar no llegarán a saber. Respecto a la escritura colectiva de la fecha, en el grupo Papaki hay lugar para que niños y maestra lleven al aula sus propios conocimientos sociales y conexiones personales con lo impreso, que es lo que aportan al compartir en los intercambios grupales. Una idea de Rogoff acerca del andamiaje nos ayuda a explicar la dinámica de las formas de apoyo de niños y educadora al usar sus habilidades alfabéticas con los demás para realizar las tareas de escritura:

A fin de guiar exitosamente o andamiar los esfuerzos de los niños, adultos y niños deben [...] compartir un propósito común, y deben estar conscientes de que lo hacen, o, para decirlo más simple, deben saber lo que uno y otro están tratando de hacer.⁶

En las cinco formas de uso de habilidades alfabéticas en el grupo que veremos más adelante se apor-

⁵ Dyson (1990: 3). El término es acuñado por Bruner, y ha sido seguido, reelaborado y precisado por diversos autores.

⁶ Rogoff, 1990, citada por Dyson, 1990: 3.

⁴ Baynham, M. (1995: 55).

tan conocimientos diversos sobre los sistemas de escritura y de numeración, modelos estables de escritura y convenciones ortográficas. Quienes están involucrados en la tarea de escritura comparten el propósito de escribir y además están conscientes de que lo hacen en conjunto. Por otra parte, quienes aportan sus habilidades alfabéticas apoyan el esfuerzo común y sus contribuciones son útiles para la realización de la tarea de escritura. Los usos de habilidades alfabéticas observados en el aula del grupo Papaki cumplen las siguientes funciones:

1. Aportar oralmente modelos reales de escritura.
2. Aportar conocimientos sobre el sistema de numeración.
3. Aportar información específica sobre convenciones de la lengua escrita que ayuda a los niños a percibir y considerar aspectos ortográficos finos en su escritura.
4. Aportar conocimientos sobre el sistema de escritura.
5. Aportar información convencional específica a través de revisiones y recomendaciones.

Veamos a continuación en qué consisten los usos de habilidades alfabéticas a los que nos referimos.

APORTAR ORALMENTE MODELOS REALES DE ESCRITURA

Estas aportaciones tienen lugar en actividades colectivas de escritura.

El dictado es una práctica fundamental en las escrituras colectivas y grupales de la fecha, que se realizan cotidianamente en el grupo Papaki. De acuerdo con Ferreiro (1997), la mayor parte de trabajos de investigación dedicados al dictado, se centran en las ventajas de éste como medio para evaluar la ortografía de los alumnos. En nuestro grupo Papaki, la evaluación no es la característica principal del dictado; la participación de los niños constituye una for-

ma de intercambio de información y de colaboración en la tarea de escritura.

La mayor parte de las intervenciones de los niños tiene lugar de manera espontánea, en el contexto de una actividad organizada. Es decir, el niño que tiene (o cree tener) la información necesaria y/o pertinente para la tarea, la aporta en el momento mismo en que el escribano realiza la acción de escribir en el pizarrón; las posibilidades de participar en el dictado están dadas más por la competencia y el ánimo que cada niño sienta por hacerlo, que por una definición externa a ellos (por ejemplo, juicios de valor de la maestra, formas de censura, etc., tan comunes en algunas aulas de todos los niveles de la educación básica). De acuerdo con Teberosky:⁷

Los intercambios entre niños no son más que instrumentos para socializar lo que cada uno sabe y ayudar a una construcción conjunta.

Para la composición colectiva del texto, los niños y la educadora dictan a un escribano: sílabas, fonemas, letras, palabras y numerales. En el siguiente fragmento, Yaneli escribe la fecha en el pizarrón, voluntariamente. El fragmento es un tanto largo, pero permitirá hacer algunos comentarios y observaciones sobre esta escritura en particular, y también sobre algunas prácticas frecuentes en el grupo. A continuación presento el dictado y la escritura de la palabra NOVIEMBRE:

—Educatadora: [...] De qué mes...

—Eréndira: ¡De octubre!

—Educatadora: ¿De octubre? ¿Aquí dice octubre? [señala el calendario]

—Rodolfo: ¡Noviembre!

—Educatadora: Noviembre. Noviembre. De noviembre, Yaneli.

—Educatadora: [confirma:] *N*

[...]

Yaneli: Escribe [N]

⁷ Teberosky (1982: 161).

Educadora: /N/... /O/::
 Niñas: [Dos niñas:] La *O*
 Educadora: /B/ [9 veces]
 Niña/o: La *B* maestra
 Educadora: *B*
 Rodolfo señala la letra B del calendario.
 Educadora: /L/::
 Continúan dictando y escribiendo. Cuando llegan a la letra B de la última sílaba de NOVIEMBRE:
 – Educadora: ¿Esta te la sabes, Rodolfo? noviem/B/ (dice /B/ nueve veces)
 – Rodolfo: *B*... *B*
 – Niña/o: Otra vez
 – Educadora: Otra vez
 – Yaneli lleva escrito el nombre del mes así: NOBIEMB
 – Rodolfo: ¡Ah no! ¡Esa está mal! [Dice algo que no se entiende]
 [...]
 – Educadora: Es que hay dos *B*s... Rodolfo. Esta [escribe B en el pizarrón] es *B* y ésta también es *V* [escribe V en el pizarrón]... suenan igual... [baja el volumen y continúa:] o muy parecido
 – Damián: la *B* de be-e-e-e (bala como borrego)
 – Educadora: ¡Ah! ¡La *B* de be-e-e-e! [bala también] ¡exactamente! ¡La *B* de be-e-e-e!
 – Rodolfo: la de una...
 – Niña/o: ¡Oveja!
 – Educadora: ¿La de borrego?
 – Niña/o: [confirma:] Sí
 – Educadora: noviemb-re... bre... bre... doce de noviembre...
 [...]

El grupo termina el dictado y la escritura de la fecha con el año (1997).

Yaneli va a sentarse. La maestra le dice:
 Educadora: Nada más que aquí Yaneli [señala en el pizarrón, la escritura de Yaneli:]

... aquí dice: miéroles
 Niña/o: miéroles... ¡miérdoles...!
 Niña/o: ¡mierda!
 – Educadora: Le vamos a poner ésta (escribe una *C* en el lugar correspondiente)
 ... y es: miér-coles... ¿Viste, Yaneli?
 [La educadora escribe la letra *C* en el lugar correspondiente]

En el fragmento se aprecia una escritura ágil de parte de Yaneli. Todas las aportaciones del grupo sirven para la escritura, que es un producto colectivo, en razón de que Yaneli fue escuchando y considerando las aportaciones para la escritura. La omisión de la letra *C* no es una omisión de Yaneli, sino de todo el grupo, ya que nadie dictó esa letra mientras ella escribía. En este caso, durante toda la escritura de la fecha, los dictados de fonemas por parte de la maestra (tal y como se observan en el ejemplo), son seguidos por los nombres de las letras dichos por los niños; en ocasiones, después de que algún(os) niño(s) dice el nombre de la letra, la maestra confirma, repitiéndolo. Esta escritura colectiva fue muy ágil. Algunas otras escrituras fueron más difíciles por las consultas (visuales o verbales) que hacía el escribano para saber con precisión cuál letra continuaba. En cualquier caso, el dictado de los niños participantes involucra el uso de sus habilidades alfabéticas para resolver la tarea de escritura. En las ocasiones en las que el escribano no identifica la letra por su sonido o por su nombre, los niños ayudan a identificarla de otras formas (la letra *S* es: *Culebrita* o *La viborita*, por ejemplo)

Quienes participan directamente en el dictado y la escritura, aportando sus ideas, cumplen una

* "El que solicita información espera una respuesta, pero ésta no siempre está 'a su nivel'. Ella debe ser interpretada" (Teberosky, 1991). El tipo de información que se dio en las escrituras colectivas, correspondió, siempre, con un análisis de las palabras. Aun cuando en un nivel individual de actividad es posible reconocer en los niños de este grupo los niveles de conceptualización iden-

función de mediadores, transmitiendo el valor social del sistema de escritura, aún en el caso de la observación de Rodolfo, que trata de indicar a Yaneli la manera de trazar la letra: "p'arriba como una [...], la *L* que *bicistes*" (hagamos por ahora caso omiso de que no es la letra correcta⁸ para la escritura que desean hacer); es decir, aun cuando se trate de información relacionada con las propiedades observables (el trazo) de la letra, el comentario de Rodolfo proporciona un tipo de información que ha de ser transmitida socialmente, dado que la arbitrariedad y la convencionalidad son características de nuestro sistema de escritura. De esta manera, quienes fungen como mediadores: contribuyen al conocimiento acerca de la convención social, usan sus habilidades alfabéticas para la resolución de la tarea de escritura y aportan información valiosa a quienes tienen menos elementos respecto de la lengua escrita; ellos son usuarios y conocedores de la lengua escrita, sean cuales sean los elementos con los que cuentan. No se trata de que en el jardín de niños dominen la lengua escrita; a los niños les queda mucho tiempo por delante y muchas actividades a realizar como usuarios y aprendices de la lengua escrita para desarrollar un amplio repertorio de cómo y para qué se usan la escritura y la lectura. Múltiples situaciones de uso de la lengua escrita les abrirán posibilidades de participación en prácticas específicas como miembros de diversos grupos sociales. Evidentemente, la importancia de la socialización en la enseñanza y el aprendizaje de la len-

tificados por Ferreiro y Teberosky (1979), a nivel grupal la actividad era más de análisis de las palabras a escribir. Sabemos que la escritura y la lectura (o interpretación de textos) no se corresponden en los mismos niveles de conceptualización, pero, en las participaciones grupales, una niña que escribe su nombre silábicamente, puede descomponer una palabra fonológicamente. Los elementos que los compañeros del grupo le aporten son asimilados paulatinamente, de acuerdo con sus hipótesis y conceptualizaciones acerca del sistema de escritura, pero la manera de adquirir la información para avanzar en las conceptualizaciones no tiene que ser una actividad individual, sino social.

gua escrita rebasa, con mucho, la perfección y precisión en los trazos para poder escribir.

APORTAR CONOCIMIENTOS SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA

Como vimos en la escritura de NOVIEMBRE en el apartado anterior, en la escritura colectiva, es usual que la maestra dicte el fonema de la letra, o que pronuncie la sílaba correspondiente, haciendo énfasis en algún fonema de ésta: "*Miércoles (acentúa /E/)... /M/: (alarga el sonido)*". También es frecuente que después de la pronunciación de la educadora algún(os) niño(s) diga(n) el nombre de la letra a la que ella se refiere; cada vez participan más niños de esta manera (asimismo, paulatinamente se incrementaron las letras que los niños podían identificar). La información del sistema de escritura se va compartiendo en el grupo y también va siendo más sofisticada y cercana a lo convencional; en el periodo de observación se notó cómo cambiaron los elementos que compartían en el grupo; por ejemplo, los niños daban referencias fonéticas y el nombre para identificar algunas letras durante la escritura colectiva.

APORTAR CONOCIMIENTOS SOBRE EL SISTEMA DE NUMERACIÓN

En el fragmento siguiente, Yaneli se encuentra escribiendo la fecha del día en el pizarrón; en este momento está escribiendo el numeral (12) *doce*:

Después de escribir cada letra del nombre del día, Yaneli voltea hacia la maestra. La maestra le dice:

—Educadora: Ayer fue once.

—Yaneli: ¡Ahora es doce!

—Educadora: Doce, Yaneli. Este, ¿buscas el doce, David en el bote, por favor? [A Yaneli:] Mientras tú escríbelo, Yaneli... doce.

—Ramiro: ¡Un uno y un dos!

-Educatadora: ¡Ándale!

-Yaneli: [Lo escribe]

En todas las escrituras colectivas y grupales (de la fecha y de las cantidades de niños y niñas) observadas, los niños realizan la escritura de los numerales de manera ágil. Al parecer, conocer los numerales es un aprendizaje que adquieren con mayor facilidad y rapidez que otras convenciones de la escritura. Para las escrituras de las cantidades de niños, en ocasiones un numeral de dos dígitos para los niños son dos numerales; es decir que descomponen un numeral en los dígitos constituyentes, como en el caso del fragmento de registro presentado antes ("un uno y un dos"). En otras ocasiones esto no parece ser necesario. La facilidad para escribir estos numerales se observa incluso en el hecho de que no necesariamente se realiza con la participación del grupo total; en la mayoría de las sesiones se observó que los niños responsables de hacerlo cuentan a hombres y mujeres, y de inmediato escriben las cantidades en el pizarrón. Este tipo de situaciones cotidianas de escritura de la fecha y de las cantidades de niños proporcionan a los menores modelos de escritura estable que, a su vez, también les dan elementos para organizar, en situaciones familiares (dentro de la

escuela), los elementos que van adquiriendo del sistema de escritura. (Cf. Dyson, 1990:4)

APORTAR INFORMACIÓN ESPECÍFICA SOBRE CONVENCIONES DE LA LENGUA ESCRITA QUE AYUDA A LOS NIÑOS A PERCIBIR Y CONSIDERAR ASPECTOS ORTOGRÁFICOS FINOS EN SU ESCRITURA

Tanto la educadora como los compañeros aportan información específica sobre precisiones ortográficas que permite concretar escrituras cada vez más cercanas a lo convencional.

Esta información se aporta de diversas maneras; una frecuente es el empleo de señales o pistas que ubican en modelos escritos estables (ausentes y/o presentes de manera escrita durante el evento). Durante la escritura colectiva se evidenció que hay algunas letras que los niños conocen por diversas denominaciones (por ejemplo, la letra *S* la llaman *culebrita*, o *viborita*); esas formas de denominar las letras les permiten a los niños identificarlas con mayor facilidad durante la escritura colectiva. Es decir que para algunos niños puede ser un sinónimo y a otros les ayuda a identificar y conocer.

Veamos un breve ejemplo:⁹

Pistas para identificar letras durante el dictado colectivo grupal		
Letra	Fragmento de evento	Secuencia de aportaciones para llegar a una pista
V	- Rodolfo: ¡La *V*! ¡La *V*! - Educadora: La *V* - Gabriel: (señala en el pizarrón) - Educadora: esa es la *E*. La *V* - Gabriel: (señala la *U* en el pizarrón) - Educadora: Esa es la *U*; Ves. Ves. De Vladimir...Tú eres Gabriel Vladimir.	1. Un niño identifica la letra por su nombre. 2. Gabriel hace una consulta visual y busca apoyo en la maestra señalando su hipótesis de lo que continúa (una letra) en parte de su propia escritura en el pizarrón. 3. La educadora orienta a Gabriel en lo que está señalando, al decir de qué letras se trata; con ello le dice que esas letras no sirven para la escritura que él quiere hacer. 4. La educadora da una pista a Gabriel. Le da por modelo la escritura de uno de sus nombres: "de Vladimir. Tú eres Gabriel Vladimir".

⁹ En la tesis se encuentran documentadas las pistas y señales que los niños emplean para identificar las letras: V, E, S, D y M.

En el fragmento anterior, Gabriel parece entender “*E*” después de que Rodolfo identifica la letra diciéndole su nombre, y señala la letra *E* en el pizarrón; después, el segundo señalamiento de Gabriel (la letra *U* en jueves) llama la atención, porque no parece estar relacionado con las indicaciones que ha estado recibiendo para la escritura. Podría pensarse que Gabriel señala la letra *U* por encontrar un parecido con la letra *V*¹⁰; sin embargo, su escritura de la letra *B* (en lugar de la *V*) después de la pista que da la maestra (“Esa es la *U*”; Ves. Ves. **De Vladimir... Tú eres Gabriel Vladimir**”), lleva a dudar que sea posible que él halle esa semejanza. Por otra parte, las orientaciones (las pronunciaciones) de la maestra cuando Gabriel señala en el pizarrón le indican que esas letras no sirven para lo que interesa escribir; esta es una información valiosa en cuanto al valor sonoro de las letras, a la relación grafía-fonema y también para los niños que inicien a realizar grafías, quienes aprenderán paulatinamente que no cualquier tipo de grafía sirve para fines de escritura, y que dos letras pueden escucharse de la misma manera, aunque su escritura sea diferente. Los niños no han hecho “planas” y más de uno en el grupo puede comprender y aplicar esta información.¹⁰

¹⁰ Mediante la realización de “planas” de letras se busca que los niños aprendan primero una relación grafo-fonética, importante en sí misma. Después de trazar repetidas veces las letras, se empiezan a juntar de dos en dos: una consonante y una vocal que se asumen como sílabas (sin serlo: cuando nosotros escribimos o decimos oralmente las sílabas de palabras, las sílabas constituyen, precisamente, parte de las palabras. En ninguna parte existen las sílabas de por sí; de manera que, para que **mo**, por ejemplo, sea una sílaba, necesita el resto de una palabra: **mole**, **cómodo**, **monarca**, **armo**, etc.). En esta secuencia, posteriormente se juntan “dos sílabas” o se repite la misma dos veces para haber logrado una palabra de dos sílabas (de dos letras cada una; porque, en estas secuencias, las palabras de sílabas de tres letras tardan todavía más en aparecer en el repertorio escolar), y entonces se hacen planas de **mama**, **Susu** (que, además, se les dice a los niños que ahí dice Susú). En el grupo Papaki, la *E* de Eréndira tiene sentido ahora para escribir “DE”, que es una palabra que tiene sentido junto con otras palabras en la escritura de la fecha.

De acuerdo con Dyson (1990: 4):

[Los niños] exploran las funciones, procesos, y formas del sistema de escritura de muy diferentes maneras y por medio de eso, aumentan su conocimiento del lenguaje escrito y sus destrezas. [...] Primero, los niños luchan por organizar el sistema total en situaciones familiares y con significado, como la escritura (y lectura) de sus propios nombres y los de otros o palabras y frases de signos bien conocidos, etiquetas y libros. (Bussis, Chittenden, Amarel y Klausner, 1985; Clay, 1975; Dyson, 1987)

Un aspecto interesante de la escritura colectiva es que los dictados no se dirigen únicamente al escribano. Las participaciones de los niños ponen de manifiesto sus intereses y habilidades alfabéticas que, al estar al servicio de los otros, enriquecen la experiencia grupal y alimentan los procesos individuales.

APORTAR INFORMACIÓN CONVENCIONAL ESPECÍFICA A TRAVÉS DE REVISIONES Y RECOMENDACIONES

En esta categoría se incluyen “correcciones” tanto en la ortografía de algunas palabras, como de omisiones en la escritura.

Como ejemplo, recordemos las reflexiones ortográficas de la maestra, a propósito de la escritura de Gabriel Vladimir de la palabra JUEVES: pudimos observar cómo la educadora aporta información que puede ser comprendida, en principio, por el propio escribano. Al hacer esto, proporciona una pista para la escritura que interesa resolver (JUEVES), pero también proporciona a Vladimir información acerca de la escritura de su nombre y sobre la existencia de dos letras que en nuestras formas lingüísticas se pronuncian igual, pero tienen diferente ortografía; otra información que se comparte en el grupo es que no cualquier letra puede ser usada para la escritura con-

vencional, aún en este caso de que la pronunciación sea la misma. La información ortográfica introducida por la maestra, más que pretender lograr una ortografía impecable de parte de los niños, parece estar dirigida a información de tipo social, que muy bien puede tener existencia extraescolar.

Por otra parte, la participación de la maestra al decir *Esa es una *B*. Efectivamente. Pero queremos la otra "ve"... la "ve"...*, seguida de una pausa y la aportación de Eréndira (*La "ve" cbica (...)*) muestra que los niños del grupo tienen oportunidades de mostrar y compartir sus conocimientos. Por la apertura en la postura de la maestra, los niños tienen espacio y oportunidad de intercambiar y compartir entre ellos y con la educadora; por otra parte, cabe mencionar las actitudes, la espontaneidad y la necesidad de los niños por utilizar, hablar o actuar alrededor de este objeto, y aprovechan las oportunidades y los espacios y participan cuando tienen ocasión de hacerlo.

Otro dato interesante es que la maestra no es la única que hace correcciones en las escrituras de los niños. En la escritura de la cantidad de niñas, en alguna ocasión sucedió que:

Enrique escribe: 7 NIÑAS; lo borra. Eréndira dice que son "¡9 niñas!". Enrique borra el siete y en su lugar escribe a su manera.

Rodolfo se encuentra cerca de él. Lo ve. Le dice que "así no se hace" el nueve y lo escribe.

Enrique y Rodolfo hablan acerca de si son siete o nueve niñas. Mientras esto sucede en el pizarrón, los demás niños hablan:

—Niña/o: ¡piñas! [...] ¡¡Piñas!! ¡ájaja! [ríe con ganas]

—Niños: [varios. Se ríen]

—Niña/o: ¡piñas!

—Niña/o: A ver otra vez.

—Eréndira: siete niños...nueve niñas. Nueve niñas

—Niña/o: ¡Piñas! ¡Piñas ahí dice!

—Niños: [Varios ríen con ganas, mientras Eréndira insiste en decir que hay nueve niñas en el salón].

Respecto de las cinco formas de uso de las habilidades alfabéticas, se puede decir, con Teberosky,¹¹ que en estos casos "la interacción no se basa en la comunicabilidad de lo escrito, sino más bien en su representación gráfica"; si la interacción se da en torno al intercambio, hay un despliegue acerca de la escritura, es decir, la comunicabilidad acerca de lo escrito. La escritura colectiva de la fecha posibilita a los niños compartir conocimientos y es un tipo de situación propicia para la confrontación de ideas, lo cual facilita en diversos momentos la incorporación de nuevos elementos a la experiencia individual de los niños, no de manera homogénea, sino cada quien en su propio ritmo. Pero el hecho de que se reconozcan procesos individuales de aprendi-



Foto: Alfredo García

¹¹ Teberosky (1982).

zaje no quiere decir ni implica que los niños tengan que actuar solos, porque esos procesos no se generan de manera espontánea. Los intercambios entre pares y con personas con diversas competencias son fundamentales para el aprendizaje de la lengua escrita. Son diversos los usos y funciones de la lengua escrita; su aprendizaje tiene lugar en contextos donde la dinámica y el contenido posibiliten compartir, construir y confrontar información de tipo sociocultural.

Las formas de mediación observadas en Papaki, es decir, el empleo de habilidades alfabéticas, de los usos auténticos de la lengua escrita y de las referencias al uso o función de la lengua escrita se pueden entender como intervenciones en el ámbito de la zona de desarrollo próximo. De acuerdo con Vygotsky¹², "desarrollo e instrucción no coinciden directamente, sino que representan dos procesos que coexisten en una interrelación muy compleja [...]

La instrucción crea la zona de desarrollo próximo [...] [pero el niño puede operar] solamente dentro de ciertos límites que se hallan fijados estrictamente por el estado de desarrollo del niño y por sus posibilidades intelectuales". De acuerdo con estos planteamientos, es posible suponer que en las formas de relación propiciadas en el grupo, cada niño operará de acuerdo con sus propios niveles de desarrollo y que internalizará diversos elementos o ciertas características de los elementos aportados por el grupo, de manera diversa, lo que explica que no todos comprendan o apliquen lo mismo al mismo tiempo; pero no es posible traducir esta operación de acuerdo con el desarrollo individual en actividad solitaria de los niños, y menos aún tratándose de conocimiento y de objetos de naturaleza social y cultural; los niños necesitan de los intercambios con los demás para poder operar, para poder pensar, avanzar, entender, comprender y conocer su mundo.®

¹² Vygotsky, L. S. (1934), *Pensamiento y lenguaje: investigaciones psicológicas*, citado por Bruner (1996: 87).

BIBLIOGRAFÍA

- Baynham, M. "Investigating literacy practices in context", en *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*, Longman, Londres and Nueva York, 1995, pp. 39-72.
- Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona, © 1996, 3ª reimpresión.
- Cazden, C. "La lengua escrita en contextos escolares", en Ferreiro E. y Gómez Palacio, M. (comps.), (1991 octava edición). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México, 1982, pp. 207-229.
- Dyson, A. *Weaving possibilities: rethinking metaphors for early literacy development*, Occasional paper, núm. 19, Center for the study of writing, University of California, 1990.
- Ferreiro, E. *Alfabetización. Teoría y Práctica*, Siglo XXI, México, 1997.
- Kalman, J. "Joint composition. The collaborative letter writing of a scribe and its client in Mexico", en *Written communication*, vol. 13, núm. 2, Sage Publications, Inc., 1996c, pp. 190-220.
- McLane, J. y McNamee, G., *Early literacy*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts; Londres, 1990. [Existe una traducción de 1999 en español, en Editorial Morata (Serie Bruner. El desarrollo en el niño, 23), Madrid.]
- Nemirovsky, Myriam (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós, 1999 (Maestros y Enseñanza, 4).
- Rogoff, Barbara, *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona, 1993 [1ª edición en inglés, 1990].
- Teberosky, A., "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en Ferreiro E. y Gómez Palacio, M. (comps.), (1991 octava edición). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982, pp. 155-178.
- Vygotsky, L., *Lenguaje y pensamiento*, 1978.

Una experiencia de formación docente

Celia Reyes Anaya

Albertina Guadalupe Guajardo Villela

Imelda Infante Arratia

La educación preescolar, a través del tiempo se ha conceptualizado en el discurso como el primer peldaño en la educación básica, esto ha significado ver al jardín de niños como un espacio de juego y entretenimiento; sin embargo, actualmente la perspectiva se ha ampliado otorgándole mayor importancia en el ámbito de la educación formal, es decir, ahora se reconoce al niño como un sujeto con intereses y necesidades que deben tomarse en cuenta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha significado una revaloración de las funciones de los planteles preescolares y de su accionar en las aulas.

En este contexto, las escuelas Normales formadoras de docentes del nivel preescolar cobran relevancia, pues tienden a promover la formación inicial de las alumnas a partir de la observación y análisis de la práctica docente generada al interior de los jardines de niños, con el fin de que la alumna esté en posibilidades de reflexionar, experimentar y construir las diferentes interacciones que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando elementos como: maestro, alumnos, planeación, metodología, contenidos, evaluación, etcétera.

Esta formación inicial se da bajo las estrategias de cursos, talleres y seminarios interdisciplinarios. Estas estrategias están comprendidas en el Plan de Estudios 1984 de la Licenciatura de Educación Preescolar, específicamente en los espacios curriculares de Laboratorio de Docencia y Contenidos de Aprendizaje, los cuales constituyen la columna vertebral del Plan.

Por ello, el análisis del Programa de Educación Preescolar 1992, resulta ser el punto de partida de las experiencias educativas en la Institución normalista, por ser el instrumento que en la actualidad guía la docencia de dicho nivel. Este programa plantea que la educadora utilizará el método de proyectos: *"Se ha elegido el método de proyectos como estructura operativa del programa, con el fin de responder al principio de globalización"* (SEP, 1992, p.13). Además sugiere el uso de las áreas de trabajo con los niños preescolares: *"La organización del trabajo por áreas [...] parte de una concepción educativa según la cual el maestro no es el que enseña. Su papel es promover y guiar las experiencias de aprendizaje del niño, creando ambientes estimulantes que le permitan expresar, a través del juego, sus ideas y afectos [...] Las áreas que se sugieren como importantes son: biblioteca, expresión gráfica y plástica, dramatización y naturaleza [...] por su relación con aspectos del desarrollo,*

pero a juicio del docente y de los niños podrá haber otras.” (SEP, 1992, p.56.)

Bajo estos planteamientos, las alumnas de tercer grado de la Escuela Normal Federal de Educadoras “Maestra Estefanía Castañeda”, de Cd. Victoria, Tamaulipas, realizan para su formación observaciones y prácticas pedagógicas en jardines de niños de la localidad, vinculando la teoría y la práctica al interactuar en situaciones educativas con niños preescolares.

En los espacios destinados a analizar las prácticas, las alumnas problematizan y cuestionan la realidad que viven los planteles preescolares desde diferentes aspectos, uno que cobra relevancia es el metodológico. Durante las prácticas en los jardines de niños han encontrado que en algunos no se desarrollan las actividades didácticas con el método de proyectos y no se utilizan las áreas de trabajo, debido a que se dificulta la forma de operativizarlas e incluso, en algunos casos no se instalan. Esta situación resulta conflictiva en el proceso de formación de las alumnas normalistas, porque descubren la gran distancia que existe entre el “deber ser” propuesto en el Programa y la realidad de las escuelas.

En esta realidad de contrastes, las estudiantes se plantean interrogantes como: ¿por qué en algunos jardines de niños no existen las áreas de trabajo?, ¿por qué cuentan con las áreas y no las utilizan?, ¿por qué no emplean la metodología de proyectos?, ¿por qué la educadora impone el proyecto de trabajo a los niños?

Atendiendo estas inquietudes y buscando complementar sus necesidades de formación las invitamos a integrarse en un colectivo de trabajo para desarrollar un proyecto que denominamos “Áreas de Trabajo: una experiencia de formación docente”, cuyo objetivo lo planteamos de la siguiente manera: *“Vivenciar con las alumnas de tercer grado, educadoras y sus alumnos preescolares, el desarrollo de actividades relacionadas con la metodología de las áreas de trabajo utilizadas en el jardín de niños, a partir de experiencias educativas generadas al interior de la Escuela Normal”*.*

Con el propósito de llevar a cabo el objetivo planteamos la aplicación de estrategias y la ambientación de un espacio áulico organizado en áreas de trabajo con bastos materiales, de manera que, como parte de la infraestructura de la Institución Normalista y a través de los cursos de Laboratorio de Docencia y Contenidos de Aprendizaje, permitiera la ejecución de actividades educativas desarrolladas en tres fases, en las cuales las niñas y niños experimentarían procesos de aprendizaje activo a partir de la interacción con las áreas de construcción, juegos de mesa, ciencia, naturaleza, biblioteca, expresión gráfico-plástica y dramatización.

En la *primera fase* del proyecto, las alumnas normalistas coordinadas por una asesora del colectivo, realizaron actividades en cada una de las áreas con la finalidad de dinamizarlas y de abordar fundamentos teórico-prácticos específicos, aclarar dudas y recuperar elementos de análisis para ser abordados en el proceso inmediato a desarrollar.

La *segunda fase* consistió en propiciar el encuentro entre normalistas, educadoras y sus alumnas y alumnos preescolares para desarrollar las actividades didácticas vivenciadas por las estudiantes normalistas en la fase anterior.

En las *áreas de ciencia y naturaleza* las alumnas presentaron el material necesario para desarrollar en forma simultánea experimentos como: “hagamos un caleidoscopio”, “el paracaídas”, “la escarcha”, “el terrario”, “flota, no flota”, “el volcán”, entre otros, con el fin de que los preescolares eligieran el que fuera de su interés y se cambiaran de experimento en el momento en que lo decidieran. Algunas preguntas interesantes que plantearon los niños fueron: ¿por qué vuela el paracaídas?, ¿cómo se forma la escarcha?, ¿por qué flotan algunos objetos?

* La invitación la realizamos a seis maestras, quienes aceptaron de manera voluntaria. Esta invitación consistió en integrarnos, tanto ellas como nosotras, a la Red Nacional Tebes (Transformación de la Educación Básica desde la escuela), ya que ésta nos abre una alternativa de trabajo interesante que favorece el cambio.



El volcán

**Ahora se reconoce
al niño como
un sujeto con
intereses y
necesidades que
deben tomarse
en cuenta para
el proceso de
enseñanza-
aprendizaje**

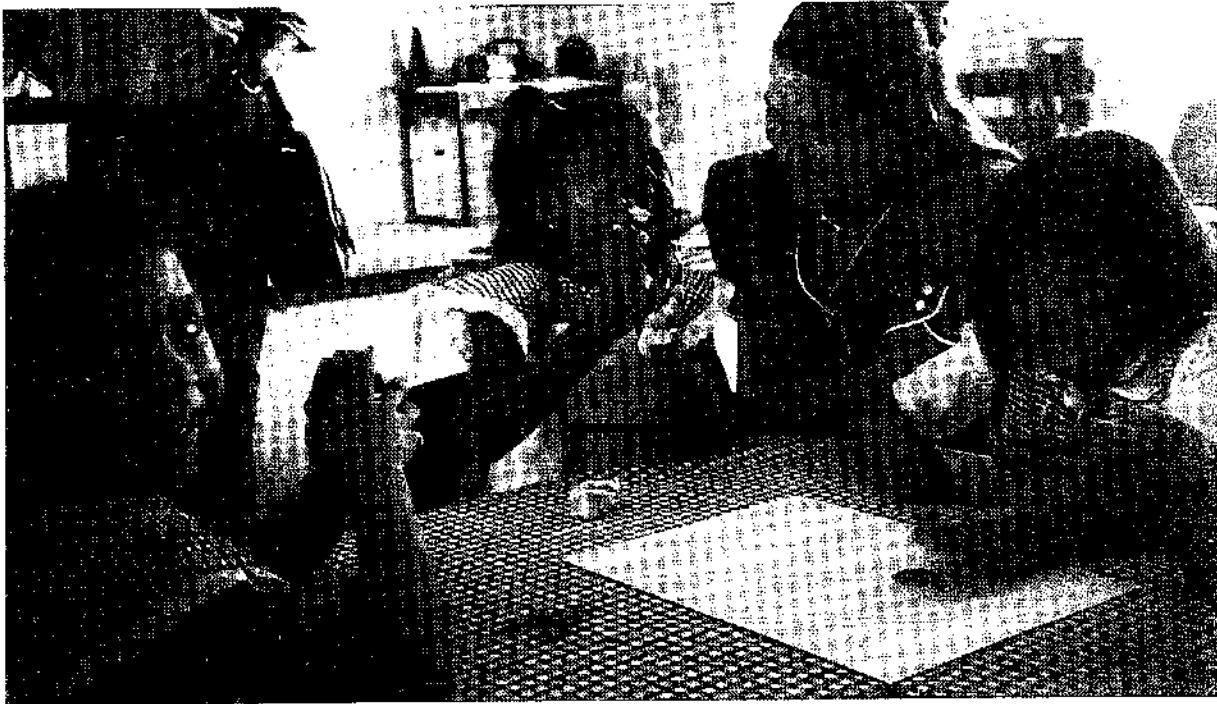
Esta experiencia permitió a las estudiantes normalistas conocer las ideas de los niños, sus intereses y la manera cómo conciben su mundo. El papel de ellas fue el de guiar al niño, cuestionarlo y aclarar dudas.

Las actividades aplicadas en las *áreas de biblioteca y de expresión gráfico-plástica* iniciaron con la narración de cuentos, mismos que fueron relatados en forma accesible para los niños preescolares, quienes prepararon "masillas" de diferentes texturas y colores para que crearán figuras se expusieran en una maqueta que representara cada uno de los cuentos leídos.

Finalmente, el grupo de preescolar realizó un mural con tema libre utilizando la variedad de los recursos contenidos en las áreas.

En estas actividades se manifestó el interés por participar, por favorecer la creatividad, la autonomía y la prelectura en el pequeño.

El trabajo que se desarrolló en las *áreas de construcción y juegos de mesa* fue organizado en dos grandes equipos, de manera que en un equipo los niños eligieron por mayoría el tema a desarrollar, así surgieron temas como: "el circo", "la selva", "mi casa", "los coches", entre otros. Estos temas fueron representados por los mismos niños al hacer uso de materiales de construcción, expresando a partir de la creación de diferentes formas y objetos, sus propias ideas. Al mismo tiempo el otro equipo eligió diversos juegos de mesa como: dominó, loterías, memoramas, rompecabezas, etc., y se agrupa-



Amasando cuentos

ron como ellos decidieron para llevar a cabo las actividades.

Las estudiantes normalistas concluyeron que la experiencia de dejar que los niños exploren, jueguen en libertad, opinen y respeten las opiniones de los demás, favorecerá en las niñas y niños el interés por aprender.

Basados en el interés y esquema referencial que poseen los niños y niñas, el *área de dramatización* se organizó en dos equipos: el primero inició su trabajo con el tema de "el circo" a partir del intercambio de experiencias que sobre éste poseían, eligiendo cada uno el personaje con el que más se identificaba, posteriormente se llevó a cabo un juego de dramatización, haciendo uso de vestuario, objetos representativos y

escenográficos, dándole vida a personajes como: "la bailarina", "el payaso", "el domador", "el boleterero", "el maestro de ceremonias", "el vendedor de la tiendita".

Al mismo tiempo, el resto del grupo eligió y escuchó la narración de un cuento, identificaron personajes y eligieron uno para que lo representaran, de acuerdo con sus intereses y personalidad, en una puesta en escena ante sus compañeros.

La actividad cobra importancia cuando las niñas y niños crearon sus propios diálogos en los cuales manifestaron sus sentimientos, necesidades y conceptos previos.

Para hacer un seguimiento cualitativo del proyecto, las estudiantes recurrieron a fotografías

Las normalistas
concluyeron que
dejar que los
niños exploren,
jueguen en
libertad,
favorecerá el
interés por
aprender.

y a algunos instrumentos de apoyo como el diario de campo. El diario fue importante porque a través de éste recuperaron la realidad áulica a través de las observaciones registradas, los comentarios anotados, análisis crítico de indicadores del guión de observación y los cuestionarios con las interrogantes que se plantearon para recuperar la experiencia en cada una de las áreas.

De lo anterior obtuvieron un cúmulo de información que para fines muy precisos, como este caso, sólo se rescatan las ideas que resumen la vivencia académica generada.

Las alumnas señalaron que trabajar en las distintas áreas les permitió conocer su metodología, por la variedad de actividades y experiencias; aprendieron a vincularlas entre sí y a generar formas de organización grupal que permitieron construir un ambiente de libertad con los niños.

El trabajo de campo les permitió observar que a través de las diferentes áreas se favoreció en las niñas y niños la creatividad, la autonomía, la socialización, la prelectura, la actividad experimental, la expresión de emociones y sentimientos, las interacciones, la manifestación de intereses, cuestionamientos y respuestas a sus hipótesis.

Como todo proceso, éste ha tenido sus propias dificultades, ya que para la aplicación de la estrategia de intervención, se requirió de la participación de algunos grupos de niños y su educadora en las instalaciones de la Escuela Normal, situación que originó la timidez de los pequeños por encontrarse fuera de su contexto cotidiano. Lograr la confianza de los pequeños y buscar estrategias que favorecieran la participación y comunicación grupal, ya que durante los primeros acercamientos con las estudiantes normalistas las niñas y niños se resistían a participar.

También implicó tanto para la educadora como para las niñas y niños, una forma de trabajo diferente, una visión innovadora de participación en el manejo de las áreas coordinadas por las estudian-

tes normalistas. Este trabajo fue objeto de análisis por parte de las educadoras participantes quienes a través de la elaboración de relatorías, desarrollaron la experiencia y resaltaron la importancia de trabajar en el proyecto porque aportaba propuestas interesantes para la innovación de su práctica docente.

Este proyecto se encuentra en proceso de implementar la *tercera fase*, que tendrá como fundamento el principio de globalización contemplado en el Programa de Educación Preescolar 1992, donde las estudiantes con base en la experiencia anterior podrán implementar proyectos involucrando de manera simultánea las áreas de trabajo.

Considerando que el eje central del proyecto son las estudiantes normalistas recuperamos el siguiente planteamiento: "*La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades; capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender [...]*" (Ferry, 1990:52).

Por esta razón, es necesario que las estudiantes normalistas vivan su propio proceso de formación en donde la búsqueda de significados, de encuentros y desencuentros, de sabores y sinsabores sean construidos y reconstruidos desde las aulas y a partir de la interacción del alumno preescolar como sujeto principal de la actividad docente.®

BIBLIOGRAFÍA

- Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación*. Francia, Edit. Paidós, 1990, p.134.
- Secretaría de Educación Pública. Programa de Educación Preescolar, México, 1992, p. 90.

Pregúntale a un libro

María Eréndira Camacho Trujillo

La estrategia didáctica: Pregúntale al libro, que se presenta a continuación, trata de llevar a la práctica las actuales ideas pedagógicas de Paulo Freire y de Vigotsky. Esta actividad se utilizó para narrar de manera diferente y creativa un cuento a los niños de un grupo de segundo de jardín de niños. Al mismo tiempo se buscó favorecer en ellos el desarrollo de la lengua oral y escrita. Consistió en que los niños formularan preguntas a un cuento y éste les respondía, para así descubrir y construir la trama del cuento. Esta experiencia fue grabada en audiocasete y brinda muchos elementos para su análisis, aquí sólo se muestran algunos de ellos.

INTRODUCCIÓN

Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos...La pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad [...] En verdad, cuanto más se embrutecela capacidad inventora y creadora del educando, tanto más él es apenas disciplinado para recibir "respuestas" a preguntas que no fueron hechas [...] (Freire: 1990),

El nivel de educación preescolar tiene como finalidad que el niño alcance un desarrollo armónico e integral pero, además, acorde con la realidad actual. Por lo tanto, uno de sus propósitos es acercar al niño al conocimiento de lo qué es, para qué sirve y cómo se utiliza el lenguaje oral y el lenguaje escrito, es decir, centra su acción en brindarle oportunidades de acercamiento a estos dos objetos de conocimiento, para que los comprenda, conozca y se interese por utilizarlos.

Es dentro de este marco que la presente propuesta se sustenta y adquiere concreción.

La experiencia docente que se plantea a continuación lleva por nombre *Pregúntale a un libro*. Ésta surgió de la necesidad de encontrar alternativas que le permitan al educador, por un lado, hacer diferente y más creativa la actividad de narración de cuentos; y por el otro, brindarle al niño la oportunidad de acercarse al lenguaje oral y escrito de manera

natural y, como dijera Vigotsky, global, es decir, que comprenda al mismo tiempo que utiliza ambos lenguajes para expresar, informar y comunicar sus ideas, pensamientos, emociones y sentimientos.

La importancia de regresarle al niño su derecho a preguntar, a ser escuchado y a permitirle la libre expresión de sus ideas, necesidades e intereses, es la guía de esta propuesta que intenta, sencillamente, trascender los pensamientos e ideales de Paulo Freire.

Propósitos:

- Propiciar en el niño y la niña la reflexión de que los textos y las imágenes nos dicen y expresan algo y de que el lenguaje oral tiene reglas o normas para su adecuado uso.
- Permitir que los niños y las niñas traigan al aula el bagaje de conocimientos y experiencias que tienen acerca de la gramática del lenguaje oral y escrito, así como de la lectura y la escritura.
- Favorecer en las niñas y niños la expresión oral de los conocimientos que poseen de los animales domésticos, así como las emociones y sentimientos que éstos les causan.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: PREGÚNTALE A UN LIBRO

El grupo con el cual se llevó a cabo la presente experiencia es el 2°C del Jardín de Niños "Unidad Legaria", ubicado en la calzada Legaria 410, colonia Pensil, delegación Miguel Hidalgo; con niños y niñas cuyas edades, al mes de marzo, se encontraban entre los 4 años 11 meses a los 5 años 6 meses.

Esta actividad se realizó en el mes de marzo del año 2000, y en ella participaron 10 niños y siete niñas, siendo un total de 17 participantes, de un grupo que cuenta con 18 alumnos debido a que el edificio del plantel es un local adaptado y el aula tiene dimensiones muy limitadas. La actividad duró aproximadamente 40 minutos.

Como todas las mañanas fueron entrando uno a uno los pequeños del 2°C me saludaban y también a sus compañeros, iniciamos con nuestras actividades cotidianas como son el saludo, la asamblea, la observación del estado del tiempo y la fecha, así como el aseo de manos, puesta de la mesa, para tomar el desayuno, y el aseo de dientes.

Al concluir estas actividades les expliqué que hoy quería trabajar con ellos una actividad de manera diferente, pero que me parecía importante el grabar en audiocasete lo que dijéramos para luego recordar todo, sin que nos faltara algo; entonces solicité su autorización para ser grabados y por supuesto que me la dieron.

Así iniciamos la actividad indicando que ahora en lugar de que yo les narrara el cuento, como en otras ocasiones, y que luego les preguntara de qué se había tratado, haríamos esta vez las cosas al revés, primero ellos observarían cada una de las láminas del cuento y enseguida formularían preguntas, con base en lo que ellos veían y creían que estaba sucediendo en esa lámina. El cuento les contestaría y poco a poco descubriríamos de qué se trataba éste, es decir, que construiríamos juntos la trama del cuento.

El cuento utilizado fue "El gatito soñador" que es uno de los materiales enviados por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar.

Al principio se mostró incertidumbre por parte de los pequeños, acompañada de un gran silencio que se rompió cuando los animé para que intentaran hacer las preguntas, así de uno en uno lo hicieron y comenzaron a preguntarle al cuento, hubo momentos en que se olvidaban que había que tratar de formular preguntas para que el cuento nos respondiera y entonces lo hacían en forma afirmativa, por ejemplo decían: "Es un gato que se está bañando", entre ellos se recordaban la consigna de preguntarle al cuento y entonces corregían diciendo: ¿Eres un gato que se está bañando? Claramente se escuchaba como la entonación de las palabras cambiaba de ser afirmativa por la interrogativa.

Era maravilloso ver como poco a poco cada niño y cada niña se animaban para hacerle una pregunta al cuento, había momentos en que más de uno quería participar, era a través de la formulación de las preguntas que ellos mostraban los conocimientos que poseían acerca de tantas cosas, por mencionar sólo algunas diré que sabían acerca de los gatos, lo que les gusta, lo que comen, cómo son, cómo y dónde viven; también de otros animales como los perros y las vacas, pero también acerca de la importancia de la convivencia y la armonía social. Además de expresar lo que pensaban acerca de las láminas del cuento y lo que éstas y las letras nos querían decir, exteriorizaban en el aula sus vivencias y experiencias familiares.

Había momentos en que las preguntas formuladas no hacían referencia a los sucesos de la lámina y/o trama del cuento, por lo que resultaba interesante ver la cara de sorpresa y de conflicto (cognitivo) que los pequeños mostraban cuando el cuento les decía que no se trataba de esto o de aquello, pero el interés y las ganas de participar no se minaban por esto, al contrario, pensaban y construían nuevas preguntas tratando de encontrar las respuestas correctas.

Al finalizar las preguntas con la última lámina, decidimos narrar juntos el cuento, ahora recordan-

do las preguntas y las respuestas para armar la trama. Esta actividad fue muy gratificante ya que participaron todos, aun los que no habían hecho alguna pregunta. Finalmente escuchamos la grabación y esto resultó ser interesante y a la vez muy agradable para los pequeños, porque escuchaban e identificaban sus voces y así recapitulamos la actividad.

Como podrá vislumbrar nuestro apreciable lector, esta es una forma diferente de trabajar la actividad de narración de cuentos, que tan rutinaria puede resultar, a veces, en el jardín de niños, pero siempre será interesante y necesaria para los niños y aun para los que ya no son tan niños.

RESULTADOS

Efectivamente los niños y las niñas manifestaron sus conocimientos previos acerca de lo que conocen de la lectura y la escritura, ya que sabían que los pártafos tenían letras y que ellas nos decían algo; asimismo, por medio de las preguntas, describían láminas y dejaban volar su imaginación pero a la vez exponían lo que sabían de las cosas y personajes que ahí aparecían.

Formular preguntas les permitió, a algunos, descubrir la entonación del lenguaje oral, que se necesita en las expresiones interrogativas; para otros fue reafirmante y a la vez novedoso por

La importancia de representarle al niño su derecho a preguntar, a ser escuchado y a permitirle la libre expresión de sus ideas

lo que su creatividad afloró y con esto conocieron, aunque no de manera explícita, pero sí práctica, una de las reglas gramaticales de nuestro lenguaje oral, la de los enunciados afirmativos y los interrogativos.

Otro logro importante fue el favorecer en los niños la curiosidad, el deseo de indagación, la imaginación y la creatividad que les proporcionan los libros y por lo tanto su interés por conocer lo que dicen, es decir el animarlos a acercarse a la lectura de una manera natural e interesante.

CONCLUSIONES

La animación a la lectura es un compromiso y una gran responsabilidad para todo aquel que educador se llama.

Favorecer el desarrollo del lenguaje oral y escrito del niño preescolar es una tarea primordial del jardín de niños, por lo que el compromiso del educador es buscar y crear actividades que sean realmente una alternativa de trabajo que induzca este desarrollo.

Se afirma lo que Vigotsky señala, el niño aprende y comprende qué es, para qué sirve y cómo se utiliza el lenguaje oral y el lenguaje escrito, a partir de que se le permite experimentar con ellos, en un ambiente natural, sencillo y espontáneo; es decir de manera global y práctica.

Hay que hacer menos preguntas y dar menos respuestas fabricadas a los niños en la escuela y dejar que cada vez más ellos exploren y exploten su capacidad creadora, imaginativa e investigativa y por lo tanto formulen sus propias preguntas y busquen las respuestas a ello, acerca de cualquier fenómeno o tema que sea de su interés, dando así fluidez a las ideas pedagógicas de Paulo Freire.®

BIBLIOGRAFÍA

- Escobar, Guerrero Miguel, *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, FFL, UNAM, México, 1990.
- Garton, A. y Pratt Ch., *Aprendizaje y procesos de alfabetización*, Paidós, Barcelona, 1991.
- Goodman, Y. M. y Goodman K. S. "Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total (wholw-language)", en: Luis C. Moll (comp.), *Vigotsky y la educación*, Argentina, Aique.
- Martínez, D.C., ¿Cómo aprenden los niños de otros niños? El papel de la Interacción en el aprendizaje de la lecto-escritura en el preescolar. En: *Material del Seminario Educación Preescolar, Retos y Perspectivas*. Antología IEEPO Oaxaca, Fundación SNTE, 1995.

1er grado: ¿dolor de cabeza o de pies?

Gabriela Garfias Guzmán

El patio de la casa una vez más amaneció mojado por la lluvia. Eran finales de junio de 1998. De inmediato me asomé por la ventana de mi cuarto, para ver el río que no cesaba de arrastrar las aguas venidas de las montañas. Era ancho, muy ancho, tanto que casi abarcaba toda la playa; arrastraba las piedras a su paso, los terrenos de cultivo no se veían. Me pregunté si podría salir de mi rancho para el viernes.

Quando el río lleva mucha corriente, las maestras y los maestros sólo podemos salir de la población cruzando el río con la ayuda de los señores del comité de padres de familia, quienes nos agarraban muy fuerte del brazo, y en ocasiones no sabemos si es más el miedo al río, o el miedo a la fuerza del brazo. Así, esa mañana lluviosa subí a la escuela a entregar boletas de fin de curso a los padres de familia.

Eva (una de mis alumnas de cuarto grado) me dijo, maestra: "¿va usted a dar primero?", sin esperar respuesta dijo: "¡a la, no!, yo quería que usted nos diera en quinto".

La noticia de Eva me sorprendió, pues yo no sabía que el director ya había publicado la lista con los nombres de los maestros y los grados que atenderíamos. Me quedó una sensación de frío en los pies, ya que era un grado en el que la supervisión escolar determinaba quiénes pasaban y quiénes no, además algunos compañeros me habían comentado sus experiencias no tan exitosas.

No había remedio, tendría que sacar a ese grupo adelante. Me di a la tarea de buscar material, pero ¿qué método ocupar?, ¿cuál será el más efectivo? Realmente no tenía experiencia con ninguno de ellos. En la Normal hacíamos pequeños simulacros con ellos, pero ahora no era ningún simulacro, era real que tenía este grado y que tenía que decidirme por un método.

Era claro que no quería enseñarles a los niños como me enseñaron a mí: con planas y con el repaso de sílabas hasta memorizarlas... que aburrido. Decidí no trabajar la lengua escrita de manera fragmentada, esto es, seguir un orden lineal que inicia con los sonidos, letras, sílabas, palabras, enunciados y frases. Sabía cómo no quería enseñarles, pero ahora, ¿qué seguía?

A finales de agosto de 1998 conocí a los 21 niños que serían mis alumnos. Algunos estaban aterrados por entrar al salón, otros, contentos porque estrenarían cuadernos, y a otros más se les veía en la mirada la esperanza de aprender a leer y a escribir. Además de estos niños de nuevo ingreso, había 12 repetidores, de los cuales sólo dos de ellos ya

empezaban a escribir algunas palabras sencillas como: casa, papá, mamá.

Conforme los días transcurrieron el número de alumnos iba creciendo, pues sus padres decidieron inscribirlos una vez que pasara la fiesta del pueblo.

Finalmente el grupo se conformó de 27 niños: unos con preescolar, otros sin él, otros repetidores, unos ya empezaban a leer y escribir, otros no sabían siquiera agarrar el lápiz: lloraban, no querían entrar al salón, y cuando lo hacían estaban sentaditos sin hacer ni decir nada. Todo esto me resultaba desesperanzador. Mi desesperación se acrecentó un día cuando el centro del pueblo amaneció poblado por puestos de "chocomilk", tacos, trastes, juguetitos, con la rueda de la fortuna y los cochecitos; además colo-

caron un gran corral enfrente de la presidencia municipal y muy cerquita de la escuela. Era la fiesta grande del pueblo. El salón que ocupábamos se situaba precisamente en frente de todo aquello. La iglesia, que también teníamos muy cerca, no cesaba de repicar y repicar sus campanas. Después de un rato comenzó la quema de cohetes y de la rueda. Todos los "pelones" salieron corriendo del salón

para admirar de cerca toda esta fiesta; por supuesto, en la bulla no podía faltar Ramiro. Desde el salón los llamaba: temía que uno de los cohetes fuera a tronar cerca de ellos. Después me di cuenta que no era necesario tanto grito, porque una vez que se

quemaran todos los cohetes, los niños regresarían al salón.

Durante el ciclo escolar los chicos — no sólo los de primero— salían del salón por diferentes motivos, por ejemplo el paso de algún helicóptero o "chibola" como ellos le llaman. El sonido del tambor de la presidencia también los distraía:

"¿Cosa?", preguntaba uno.

Están llamando a los músicos para el entierro del tío Benito, respondía otro.

Cuando sacaban al difunto de la iglesia se paraban de puntitas para asomarse por las altas ventanas y poder ver

pasar el entierro. Tomé la decisión de dejarlos salir a ver lo que les llamaba tanto su atención: luego ellos regresarían tranquilos y contentos.

Sin embargo, con el paso de los meses, mi angustia se incrementaba, pues creía que mi grupo estaba igual. Mi interés radicaba en enseñar letras y que los niños las aprendieran a como diera lugar, claro sin hacer las planas. Fue muy común escuchar:



Un paseo con/por los libros

“¡a la!, apenitas y la gané hacer”, otros, como Ramiro decían: “Esta pinche letra no me sale”. Era común también ver que copiaban palabras cambiándole la forma a algunas letras, al copiar enunciados juntaban las palabras, escribían en sus cuadernos de atrás para adelante, otros escribían de forma diagonal en su cuaderno, y otros borraban tanto que acababan diciéndome: “maestra ya se le hizo un *foyito*”.

Al principio del ciclo hacían en su cuaderno palitos, bolitas y una serie de trazos sin forma de letra, y cuando se trataba de colorear, sólo hacían rayas o pintaban sin respetar la forma del dibujo.

Poco a poco esto se fue superando con ayuda de letreros en el salón, con portadores de texto —escribiendo el nombre de todas las cosas que veíamos en algún cuento del libro de lecturas o del “perrito” como le llamábamos— utilizando fotostáticas donde venían dibujos y el nombre de éstos, inventando cuentos a partir de alguna imagen (éstos en un principio eran escritos por sus papás o por niños más grandes).

La lectura de cuentos infantiles logró que los niños se interesaran por aprender a leer, sobre todo

cuando se los leía a medias, y yo continuaba con otra actividad. Unos tomaban el cuento y guiándose en los dibujos inventaban diferentes finales y otros se acercaban para pedírmelo prestado y llevárselo a su casa para que su mamá se lo terminara de leer. En sus primeros contactos con estos cuentos, se interesaban más por los que contenían muy pocas letras, dibujos grandes y muchos colores.

Recuerdo cuando les leí el conocidísimo cuento “El rey mocho”, a los niños les gustó tanto que se los leí varias veces; terminamos por cantar la letra. Los cuentos llegaron a ser tan importantes en la vida de estos niños de Zoquitlán, que varias veces

mientras yo hablaba de otras cosas descubría que alguno de ellos tenía un cuento entre sus manos y lo miraba a escondidas, allí entre sus cortas piernas, posiblemente por temor a que yo los regañara. De allí tomé la decisión de decirles que cuando terminaran su trabajo podían tomar el cuento que quisieran de la pequeña biblioteca que teníamos en el salón, la cual la formamos con cuentos de la editorial Fondo de Cultura Económica y de otros que ellos traían de su casa.

En algún momento surgió la necesidad de tener un tiempo de plática, donde ellos manifestaran

todo lo que les inquietaba, algo importante que les hubiera pasado, algún chisme del pueblo. Esto me ponía a pensar ¿servirá para la socialización entre ellos y yo o nada más era relajo para algunos? Con el tiempo me llegaron a platicar lo que se podía considerar como secreto de familia.

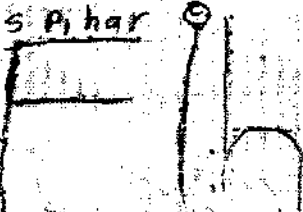
En diferentes ocasiones salimos fuera del salón, para realizar actividades del interés de ellos. Por ejemplo cuando leímos el cuento “Mariposa de papel” se les ocurrió hacer papalotes en la cancha de la escuela y después los llevamos

a volar al río; algunos quedaron todos chuecos, unos no tenían el papel bien pegado, otros no quedaron bien amarrados a los palos, y al llegar al río no volaron; los niños se decepcionaron mucho, pero pronto encontraron consuelo: corrieron quitándose la ropa para meterse al río.

Con estas actividades me di cuenta que los niños se interesan más por escribir, porque quieren contar todo lo que les pasó y lo que vieron. Había quienes hacían intentos por escribir palabras que ni siquiera habíamos visto. Por ejemplo cuando fuimos al terreno de Adrián y saltamos unas trancas, al llegar al salón preguntaban como se escri-

**La lectura
de cuentos
infantiles
logró que
los niños se
interesaran
por
aprender
a leer**

eh mi casa fueron a revisar los soldados
 y ha jallatoh nada eran cinco soldados y entraron
 a los dos cuartos y de ahí se fueron pa' de mi tío
 faustito y luego me dijo mi papá que se que le
 digeron preguntas a mi tío faustito y dize que no
 le jallatoh nada de armas y que se van pa' pab'o de
 la pelota y temprano se fueron a buscar a la falda pa
 ver si ja havan meta y uno mecon un yesoite y ha jallatoh
 nada y se chingaron porque de hualde se fueron a

es ahar 
 Rastro Parada Sosa
 Fin e

bía "tranca". Esto para mí fue una ganancia.

Era mayo y al parecer todo marchaba sobre ruedas. De pronto sentí que todo lo ganado iba a perderse pues llegaba lo que llega todos los años, en este mismo estado, en este mismo mes: el paro y el plantón indefinido de clases. Pensaba que aun con clases algunos no sabían ni de qué se trataba un primer grado, mucho menos sin clases. Todo el tiempo

que duró el plantón fue de pensar si repasaban en sus casas, si sus papás les leían o escribían cuentos. Al término del Plantón, la presión que sentía era todavía mayor, pues ya faltaba poco para que el ciclo escolar terminara y mi único interés era sacar adelante a los niños que más o menos podían y dejar atrás a los niños que solamente se dedicaban a jugar o estar fuera del salón. Pero algo en mi interior rechazó esa idea, pues



esos niños que estaban atrasados eran los que necesitaban más de mi ayuda, sobre todo Ramiro que tenía una corta vida de largas aventuras.

Ramiro cursaba por segunda ocasión primer grado, pero ni siquiera su nombre podía escribir, siempre llegaba tarde al salón, con la camisa desabotonada y abajo una playerita que tal parecía que tenía varios días con ella; y entraba al salón sin pedir permiso ni saludar y se dirigía a cualquier mesabanco que estuviera solo, pues no le gustaba tener que compartirlo, ya que solía acostarse en él agarrando de almohada su mochila. Además la parte que sirve para guardar libros, él la ocupaba para guardar sus huaraches y andar todo el día descalzo.

Ramiro era demasiado inquieto, y en más de una ocasión me alborotó al grupo, les pegaba a sus compañeros. Recuerdo que un día el papá de Néstor me fue a reclamar porque su hijo había llegado a su casa con una picadura de un lápiz cerca del ojo, y por supuesto el culpable había sido Ramiro. Cuando le llamaba la atención sus ojos color miel tupidos de pestañas no dejaban de verme fijamente. Al pasar el tiempo descubrí algo en Ramiro, que llamaba mucho mi atención, sus aventuras.

El avance en su aprendizaje de la lectoescritura era nulo, y eso me hacía pensar que se quedaría nuevamente en primero. A él sólo le interesaba su burra y su chivita. En una ocasión llegó al salón a decirme: maestra ya va a *abundar* mi chivita. Surgió la inquietud del grupo de ir a su casa a conocer

al nuevo chivito. De regreso al salón escribieron lo que vieron, y por primera vez vi a Ramiro interesado en escribir, supongo que porque se trataba de su chiva y de su casa, y por que veía que sus compañeros sí escribían. Entonces fui tomando más en cuenta los intereses de Ramiro. En diferentes ocasiones fuimos a su campo para ver a sus animales, al corral a ver a su burra. Fuimos a correr al río a un lugar llamado la "Shishiga", con tal de que Ramiro escribiera.

A finales de junio veía que ya se integraba a las actividades que hacíamos dentro o fuera del salón, y si tenía duda de cómo escribir algo me preguntaba a mí o a sus compañeros. Pero yo dudaba si pasarlo o no, porque tenía algunas dificultades para la escritura y lectura de algunas palabras. Al fin me decidí a pasarlo. Ahora no tenía el pretexto de que la supervisión se negara a pasarlo de grado, pues la decisión de aprobar a un niño al fin era nuestra. Ni la auxiliar técnica ni otros compañeros ajenos al proceso vivido por estos niños, tendrían la autoridad de decidir el futuro de ellos o de Ramiro.

Ahora que estamos en segundo, Ramiro tiene algunas dificultades que sabe enfrentar, es el último en terminar el trabajo, a veces porque anda de banca en banca preguntando cómo se escribe alguna palabra, sobre todo las que tienen sílabas trabadas, y otras porque no trae lápiz o su cuaderno ya no tiene hojas limpias. Pero no dudo que supere estas dificultades. @

La magia de Lorena

Jaquelina Vásquez Zárate



La magia de Lorena. Foto: Rigoberto González

Trabajar con primero y segundo grado no es nada fácil. Sabía que no bastaría sólo con emplear uno o varios métodos para que mis niños aprendieran a leer y a escribir. Comencé a indagar cómo los niños aprenden lo que hacen diariamente en sus casas, ese aprendizaje de comunidad rural que no necesita de planas y dictados. En el caso de las niñas, saben poner el nixtamal y hacer las tortillas del tamaño del comal, cocinar los frijoles utilizando el fogón y la leña, los niños saben cómo ensillar sus mulas y caballos para irse a trabajar con su papá al cerro, cuidar los chivos y encerrar a las vacas y a los toros en el potrerito. Ahí encontré la clave: los niños aprenden lo que les interesa y les sirve para que puedan vivir a gusto. Encauzar todos sus saberes hacia algo útil no es una tarea sencilla pero con el paso de los días se ha ido superando.

Para Lorena, la pequeña e inquieta niña del rancho Las Casas, el aprendizaje en la escuela ha sido favorable, pues a sus ocho años escribe y lee cuentos para niños. Lorena, desde que nació vive en el rancho con tía *Tive*, su abuela, quien es la de la tienda, y con dos tías más; su hermano de diez años y sus hermanitas de seis y cuatro, respectivamente, junto con el resto de su familia viven en la ciudad de Oaxaca. Para Lorena vivir en el rancho no es por razones económicas sino culturales, pues a pesar de su corta edad piensa que lo más importante es conscientizar a sus compañeros para que en la escuela aprendan a trabajar en

equipo y obtener producciones escritas y puedan, así, darlas a conocer a los demás compañeros y también a la gente del rancho.

El *¡pa qué!*, que muchos de sus compañeros exclamaban cuando Lore les decía que escribieran ha sido cambiado por el *¡así mero!*

Lore comprendía que el trabajar en equipo les sirve mucho a ella y a sus compañeros para su aprendizaje individual. Lorena toma un librito del Rincón de Lectura, lo hojea; sabe que al hacerlo encontrará historias fantásticas. Al principio de su primer año escogía los libros de cuentos con letras grandes y muchos dibujos y seguía la lectura, a veces inventada. Con el paso del ciclo escolar Lorena siguió utilizando los Libros del Rincón para apropiarse de su lectoescritura; ella sentía que iba bien, hasta les decía a sus compañeros: “¿pelones les leo el librito?”

Algunos contestaban: “Bueno, pero sólo dos hojas, porque luego tú no quieres parar”.

Lorena participaba y lo sigue haciendo en cada una de las estrategias para la lectoescritura, las que más le gustan son la creación de historias o el seguimiento de personajes.

Al término del ciclo escolar, Lorena apenas empezaba a leer y escribir. Decidí aprobarla para segundo año, al igual que a los otros diecinueve niños, aunque todavía no habían alcanzado la convencionalidad en la escritura y lectura. ¿Por qué esa decisión? Los niños de primero a sexto grado pasan por un proceso que es único y diferente en cada uno de ellos para adquirir la lectoescritura; por tal motivo no quise obstaculizar ese proceso reprobándolos, consideré también el avance de los niños mediante la revisión de sus carpetas individuales (primeros trabajos, resultados de estrategias empleadas y escritos diversos), participaciones en las clases y sobre todo, lo más importante, la relación con los Libros del Rincón y su aprendizaje; este tipo de evaluación la realizaba cada semana y también me autoevaluaba mediante la revisión de mi diario, le comenté al Director la decisión de aprobar a todos los alumnos,

él no puso objeción alguna, lo único que me preguntó era si yo me quedaría a trabajar otro ciclo más en Las Casas. Yo acepté, puesto que es mi responsabilidad seguir con los niños en su proceso; cuál sería mi sorpresa en septiembre de mil novecientos noventa y nueve: Lorena ya leía y escribía de manera fluida; claro, de nuevo en la escuela eran inseparables los libros y ella. Poco a poco dejó los libritos de letras grandes y muchos dibujos para interesarse por aquéllos de menos ilustraciones y más escrituras, me decía: “maestra éste está más chulo, ¿no?”

Sus trabajos escritos presentan segmentación. Fue precisamente en uno de ellos donde me di cuenta de su gran creatividad: se acercaba el día de muertos, y decidí emplear una estrategia didáctica para trabajar conjuntamente con las madres de familia y los niños; los reuní una tarde y les expliqué a las señoras que debían recortar cada ilustración de las ocho existentes, armar un pequeño libro y pegar las ilustraciones en él de acuerdo con la opinión de sus niños. Si los niños eran de primer año narrarían las ilustraciones a sus madres y éstas lo escribirían. Para Lore esto fue realmente de su agrado, su abuelita acudió puntualmente a la cita, hizo parte del trabajo, pero muy apenada dejó que Lorena escribiera las historias, pues ella no sabe leer ni escribir, aunque es muy buena comerciante. Así, pues, Lorena hecho a volar su imaginación en la realización de su *librito*.

La participación de los niños en las clases paseos es grata. Por ejemplo, cuando vamos a *copalear* llevamos latas vacías de atún o sardina y la *punta*, misma que sirve para raspar la corteza del árbol del copal y poder así obtener la sabia blanca; llevamos también, lápiz y cuaderno. Los copales no están muy lejos de la escuela más o menos a treinta minutos, en el recorrido los niños comentan las últimas noticias ocurridas en el rancho o en el pueblo de Zoquitlán, mismas que son transmitidas por sus padres durante el desayuno, comentan: “va a ver rosario en casa de tía Juana por el año de su hijo fallecido,



habrá baches [tamalitos de frijol envueltos en hoja de totemoztle] y café después de rezar." Al llegar a los copales los niños se dividen en equipos de cuatro o cinco y se dirigen a obtener el copal; después de un determinado tiempo, quince o treinta minutos, nos volvemos a reunir. Un niño da la señal con un grito de "¡pelooooones!", y los niños contestan con un "¡uuuuuuuuu!";

Soñé que un gusanito me tava picando y lo mate y se murió el gusanito

regresando todos, vemos cuánto copal se juntó. Algunos logran llenar más de dos latas de sardinas. Mientras tomamos un pequeño descanso acordamos qué hacer con las ganancias de la venta del copal. Leonel Castellanos opina que cada quien lleve a vender su copal, y que la mitad del dinero lo donen a la tesorería del salón, los niños dicen casi a coro "¡sí maestra, damos la mitad del dinero!" Anotamos en el cuaderno las latas que fueron llevadas, qué equipo llenó más latas y qué dificultades encontraron para llenarlas. Toda la información de lo acontecido es recabada durante el recorrido al copal. Lorena encabeza los apuntes de sus compañeros para sus relatos posteriores (cabe hacer mención que la recolección del copal hecha por los niños es una actividad económica que sirve para contribuir el gasto familiar).

Bajando y de regreso a la escuela pasamos por hondura verde, la "gocha", famosa por sus aguas tibias, alimentada por el arroyo que atraviesa el rancho. No se hace esperar la voz que invita a bañarse en ella, Marco Antonio mejor conocido como "chapa" dice: "maestra vamos a bañarnos en hondura verde por que ya tenemos calor, un ratito nomás, ¿sí maestra?"

Yo volteo a ver a los demás niños para que ellos me den una respuesta: Carmen insiste: "¡sí

maestra, vamos a bañarnos un ratito, usted también puede bañarse!”

Con las ganancias del copal se compró un litro de resistol y *El ratón forzado y el queso*, libro del Fondo de Cultura Económica, de la colección *a la orilla del viento*. Lorena animó a sus compañeros para que escucharan con atención la narración que haría. Los niños de primer año, embelesados con la lectura de Lorena, pidieron que les leyera nuevamente la historia, a lo cual ella aceptó con gusto. Posteriormente, los niños de primero hicieron los dibujos de los personajes y los de segundo decidieron formar nuevas historias, utilizando los personajes del cuento. Lorena participó de manera activa ayudando a sus compañeros en la escritura: le preguntaban, por ejemplo, cuántas *erres* llevaba una determinada palabra, con qué letra se escribían ciertas palabras. Al final de la actividad los niños dieron a conocer sus dibujos y sus escritos; todos se interesaron por cada uno de los trabajos, los cuales se encuentran ahora expuestos en el Rincón de lectura del aula y pueden acceder a ellos las veces que quieran.

Lorena es el motor que mueve la iniciativa y despierta en sus compañeros la creatividad; con su ejemplo de consistencia, los niños que aún no han alcanzado la escritura y lectura de manera convencional no se desesperan, pues saben que, como Lorena, los libros también son sus amigos y en ellos podrán encontrar las respuestas a sus interrogantes, claro, sin olvidarse que lo que hacen diariamente en el rancho es muy útil y que no está peleado con las actividades en la escuela, por el contrario, sirve de apoyo para que aprendan a leer y escribir sin necesidad de utilizar planas o cualquier otro instrumento torturador. Lorena ha logrado formar un círculo de lectores activos: se prestan los libros que fueron adquiridos en la Feria del Libro celebrada en Zoquitlán, en el mes de abril de 1999; los niños buscaron los más baratos para poder comprar más, algunos de los libros se titulan *Blanca Nieves y los*

siete enanos, *El gato con botas*, *Amigos por siempre*, *La cenicienta*, *Ma y Pa Drácula*, *Después del quinto año*, *Caperucita Roja*. Los lectores todas las tardes se presentan en la escuela para intercambiar libros de cuentos o de información, varios de sus compañeros ya tienen producciones propias. Sin embargo, lo que no se ha podido lograr es la participación más directa de los padres de familia, quienes no creen que sus hijos aprovechan las tardes para cosas de beneficio. Una problemática a la que nos hemos enfrentado es a la falta de más Libros del Rincón, ya que son escasos y muy peleados por los escolares; aproximadamente contamos con cuarenta y cinco libros en el salón, incluyendo los diez libros que recientemente nos obsequiaron Libros del Rincón a cada escuela, de esos libros únicamente veinte son de cuentos, cifra muy pobre para la población escolar. El Rincón de lectura del aula está organizado en tres niveles: en el primero se encuentran los libros de cuentos colocados a la estatura de los niños, metidos en bolsitas transparentes, en el segundo nivel y en una caja de madera están los de información y consulta, diccionarios, revistas y periódicos y en el tercer nivel o tercer cajón están los libros de texto de otros grados y ciclos pasados. Cada niño cuenta con una credencial que lo identifica y le sirve para poder llevarse los libros que quiera a su casa; el encargado de la Biblioteca del Aula es Leonel Castellanos, alumno de segundo grado, él se encarga de verificar la fecha de préstamo y de vencimiento, así como la de acomodar los libros en su lugar. La falta de más materiales para el Rincón de Lectura empieza a preocuparle a Lorena, cada que puede conseguir dinero me encarga que yo le compre en Oaxaca libritos de cuentos; ya tiene dos: *El ruiseñor y el Loro* y *Los ratones voladores*, pero está consciente que su gusto es ayudar a sus compañeros para que salgan adelante y su magia de niña escritora se siga incrementando para poder alcanzar algún día la mente de los adultos. @

Veo las letras, leo, me voy equivocando y borro

Elizabeth Camacho González

Martha Patricia Ruiz Nakaszone

Cuando las palabras estan mal escritas no
pasa nada solo tienen falta de autografía
(Alumno de 2°)

No es posible, van en sexto y no saben que letra va.

Pero si estas reglas las han visto varios años ¿y no se las saben?

No saben escribir correctamente.

¿Se ha descuidado tanto la ortografía que ya ni en los libros se trabaja!

Desde primero les debes corregir el error, porque si no después es inútil.

Estas son algunas expresiones que cotidianamente escuchamos en las escuelas.

Pero, ¿cómo corrigen el error? ¿Qué es para los maestros la ortografía? ¿Un medio o un fin?

A lo largo de mucho tiempo y en la actualidad, la ortografía ha sido el "coco" de un sinnúmero de padres, madres y estudiantes de todos los niveles. La forma de corregir los errores que se cometen al escribir no sólo en la escuela sino también por parte de la familia, no ha ayudado mucho a escribir correctamente, pero sí ha conseguido que muchos de ellos prefieran alejarse de la escritura, en mejor de los casos limitarla a un reducido número de palabras conocidas y evitar así la crítica, el regaño, el ser exhibido, etcétera.

Si bien es cierto que en el enfoque de la enseñanza del Español, la ortografía no se plantea como en su forma tradicional (de manera aislada y en tiempos determinados), si se propone utilizarla como un medio que le permita a la niña o niño desarrollar una escritura con sentido, funcional, es decir, se trata de que la escuela recupere el papel primordial de la lengua escrita: comunicar ideas, pensamientos, sentimientos. Por lo anterior, existe la necesidad de crear una metodología que permita vivir la ortografía de otra manera, y que como consecuencia los niños aprendan con gusto y habilidad la escritura.

ANTECEDENTES

Durante los años de 1996 a 1999, se realizó una investigación con grupos de 5° y 6° para observar la relación que mantenían los niños y niñas en torno a la ortografía: sus concepcio-

nes, conocimientos y funcionalidad. Se desarrollaron estrategias con base en las siguientes hipótesis:

- El fomento de la lectura por placer puede favorecer la escritura sin errores ortográficos.
- La discriminación visual puede ser un elemento que facilite la escritura sin fallas ortográficas.
- La producción libre de textos puede aportar evidencias de las transformaciones que el niño muestra al escribir.

Creemos que los maestros podemos diseñar estrategias a partir de las inferencias que el niño hace sobre algunas normas ortográficas, y así permitirles acceder a las que presentan mayor complejidad.

Se pudieron observar casos en los que mientras más se practicaba la escritura de textos, como el diario personal, la correspondencia o producción de cuentos, menores errores ortográficos se cometían; también otros en los que a mayor capacidad de memoria y discriminación visual, mejor ortografía presentaban.

El gusto por la lectura no se logró en todos los niños y niñas como esperábamos, pero encontramos que tenían una estrecha relación con la escritura; el haber leído más libros durante estos años se pudo desarrollar el gusto por escribir, ya fuera en su diario personal o la producción de otros tipos de texto; hubo positivas transformaciones en la escritura sin necesidad de trabajar en torno al conocimiento de reglas ortográficas.

Un número reducido de niños leyeron pocos libros de la biblioteca de aula, poco también escribieron en su diario; sin embargo, tenían una escritura similar a la de los otros niños que sí leían y escribían con pocos errores ortográficos.¹

Una de las diferencias que se pudieron detectar era que aquéllos en casa contaban con más atención y apoyos para estudiar: libros, enciclopedias o el acceso a otras fuentes de información.

¹ Desafortunadamente, por falta de tiempo fue imposible analizar las causas de esta situación.

En el ciclo escolar 1999-2000 la maestra Elizabeth solicitó trabajar con un grupo de primer año estableciendo los siguientes objetivos:

- Trabajar la lectura y escritura de acuerdo al enfoque comunicativo y funcional, y poder generar un ambiente que los motive a leer y escribir.
- Respetar los procesos y ritmos de aprendizaje de cada alumno (sin señalar errores ni ejerciendo algún tipo de coerción).
- Realizar actividades acordes con las hipótesis establecidas con anterioridad.
- Involucrar a mamás y papás en las actividades específicas del grupo para ellos y/o para sus hijos.

LECTURA POR PLACER

Desplegar con los niños y las niñas las estrategias del gusto por la lectura fue una tarea esencial, pues es adecuada en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, aunado al desarrollo de su creatividad e imaginación. Con esta estrategia se establecen las relaciones entre lectura, escritura y ortografía.

La lectura por placer se trabajó en la biblioteca del aula creada por nosotras cinco años atrás. Al iniciar el ciclo escolar, aproximadamente 30 libros eran acordes a los intereses de los niños y niñas, suficientes para iniciar la lectura en voz alta. Sentada en una silla pequeña iniciaba la lectura en voz alta a los niños quienes permanecían sentados en semicírculo sobre un tapete. Así se mantenía un contacto cercano entre todos y se compartían emociones, abrazos, bromas y discusiones. En las lecturas de suspenso, asustados, no importaba a quien abrazaban, tomaban de las manos, aunque fuera del sexo opuesto.

Llegó el momento en que esos libros no fueron suficientes, por lo que acrecentamos el acervo bibliográfico mediante la compra de 15 libros más; los papás colaboraron con otros 25 libros. Los niños se interesaron más en la lectura, pues había más títulos para leer e implementar los préstamos a domicilio.

La participación de la familia en esta actividad fue muy importante, pues dado que como los niños y niñas no sabían leer, los papás, los hermanos mayores o las mamás tenían que armarse de paciencia para leerles muchas veces el mismo cuento. Cabe mencionar que no todos colaboraban de la misma forma, había papás que les pedían a sus hijos que sólo se llevaran un libro y no los que los niños querían, pero también hubo niñas con los hermanos mayores, pues éstos ya querían que los libros que llegaban a casa fueran de su interés y no para los pequeños. También hubo casos de familias completas en donde el libro pasó a formar parte de ellas: durante la noche se reunían y el papá o la mamá leía el libro para todos o en otros casos se hacía una lectura individual.

La lectura en voz alta —la lectura hecha por los niños en el salón de clases y el préstamo a domicilio—, lograron despertar la imaginación y la creatividad a través de dibujos, juegos, escenificaciones, comentarios, críticas, análisis hechos por ellos mismos; de igual forma, estas actividades fueron determinantes, pues los niños que más participaron en éstas aprendieron más rápido a leer y a escribir.

DISTINCIÓN VISUAL

En las concepciones de los maestros existe la creencia que los lectores tienen buena ortografía, pues pueden recordar la forma escrita de las palabras que tienen duda; sin embargo, hemos constatado que no es un factor generalizable, es decir, no todas las personas que tienen el hábito de leer escriben correctamente, ni todas las personas con buena escritura tienen la costumbre de leer. Parece ser que éste es un asunto donde interviene la memoria, concretamente el aspecto de la distinción visual señalado por Gabriela Yncán: *“como el acto de distinguir una cosa de otra, distinguir los detalles de un todo. La distinción visual va más allá de la memoria visual.”*

Tal parece que los que desarrollan esta habilidad y acostumbran practicar la lectura, son los que tienen la posibilidad de evocar en la memoria las palabras escritas para solucionar el problema de la ortografía que se presente.

Paralelamente al trabajo de lectura y escritura se resolvían ejercicios de percepción y distinción visual. Estos ejercicios consistían en señalar semejanzas y diferencias en dibujos, armar rompecabezas, construir figuras con el tangram, encerrar o unir las figuras que fueran exactas a un modelo propuesto, unir parejas iguales o destacar características y elementos dentro de imágenes o paisajes.

Para nosotras es de suma importancia el que los niños desarrollen la distinción visual, pues consideramos que de ella (y otras habilidades más) depende el que las personas puedan acceder al sistema convencional de escritura: reconocer formas, posiciones, rasgos de las letras, etc., y más tarde resolver ciertas dudas ortográficas al recordar dónde y cómo han visto escritas algunas palabras. Al respecto Gabriela Yncán señala: *Las personas que no han desarrollado la distinción visual no recuerdan los detalles, a menos que éstos tengan que ver con su vida y sean extremadamente significativo para ellos.* Un ejemplo de esta habilidad es el caso de Mayra y Víctor Antonio, quienes opinan que ellos saben como se escribe una palabra: *“porque así la han visto en los libros o porque así la ha escrito la maestra en el pizarrón”.*

En educación preescolar (de los 2 a 6 años) se inicia formalmente el desarrollo de habilidades como la ubicación espacial, la clasificación, percepción, lateralidad, etc., pero este tipo de ejercicios nos permitió reconocer niños y niñas con serias deficiencias, ya que se les dificultaba identificar las correspondencias entre figuras, sus diferencias o detalles característicos de cada una, lo cual indica una desventaja inicial respecto al proceso de acceder formalmente a la escritura y lectura y que tal vez no pueda superarse si consideramos que “ese trabajo de preescolar, incluyendo el tipo de relación maestra-alumnos, un

ambiente más familiar y de aprender jugando se hace a un lado para empezar e estudiar en serio, callados y sentaditos”.

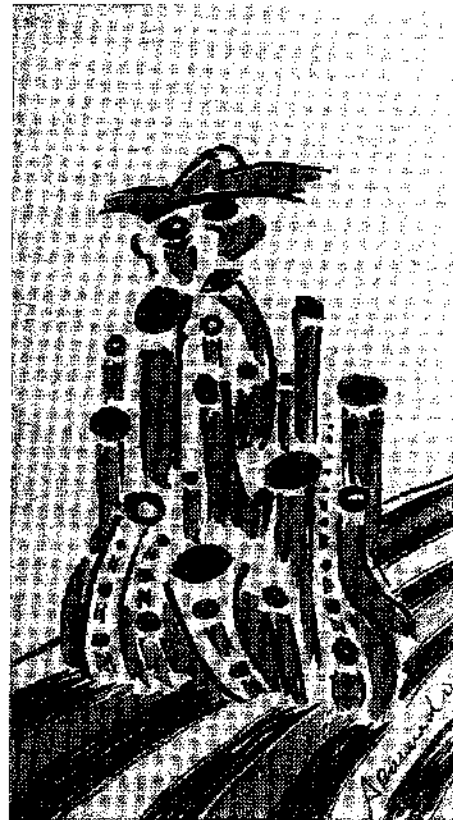
En esta situación se encontraban José Alberto, Belén, Alicia, Flor y Ernesto: se les dificultaba diferenciar o seleccionar figuras y formas; éstos pudieron empezar a escribir de manera convencional casi al finalizar el ciclo escolar. Otros casos son el de Nancy y José quienes en todo el año que transcurrió no pudieron pasar al nivel silábico.

El resultado de haber efectuado ese tipo de ejercicios nos dejó claro el por qué para ellos el acceder a la lectura y escritura resultaba más complejo. ¿Cómo querer que diferencien las letras a-b-d-g-p-q formadas por un círculo y una línea, sólo que en distinta posición, cuando no son capaces de reconocer las parejas de sombrillas o trompos que están en la misma posición? Por lo tanto decidimos realizar con más frecuencia estos ejercicios, ayudarles individualmente a esos niños a resolverlos y, sobre todo, tener más consideración y paciencia en cuanto a su proceso de acercamiento al sistema de escritura.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Desde el segundo día de clases se colocaron letreros con los nombres de algunas cosas que había en el salón: ventana, puerta, pizarrón, escritorio, cuadros, etc., para que los niños fueran relacionando las imágenes con los textos; además contaba cada uno con el gafete de su nombre. Estos elementos fueron el punto de partida para empezar a escribir palabras o pequeños textos relacionados con las lecturas de sus libros de texto u otras que tuvieran que ver con temas afines o del contenido de los cuentos que se les empezó a leer en voz alta.

Fue así como se dieron las primeras relaciones entre palabras dentro del aula, por ejemplo reconocer las que empiezan igual que el nombre de cada uno, escribirlas, descubrir sus diferencias, pensar otras



palabras semejantes, etc., para después cada uno ir estableciendo sus propias relaciones:

–Lupita: “Esta palabra [las] empieza como mi nombre”.

–Víctor Antonio: “Muñeca empieza con la de mamá... ma, me, mi, mo, mu.”

–Fernando: “Osito es la que tiene dos veces la o”.

–Yanet: “Esta es la V de Vero”.

Conforme transcurría el tiempo se iban cambiando los dibujos que estaban pegados en la pared con sus nombres, según el tema que se fuera tratando para continuar con la visualización imagen-texto; además

se jugaba memoramas o crucigramas con esas mismas figuras.

A lo largo del año trabajamos en conjunto con los niños la producción de diversos portadores de texto, como carteles, invitaciones, avisos, cuentos, adivinanzas, cartas, etc., en los que se seguía la misma línea: cada uno haciendo sus propias redacciones, pidiendo ayuda a compañeros cuando fuera necesario y realizando las correcciones pertinentes.

El diario personal no se consideró conveniente todavía, ya que podría utilizarse como presión de los papás hacia los niños para que aprendieran a escribir *correctamente*. En cambio iniciamos con el diario de grupo en el que se escribiría esporádicamente y con mayor motivación —aunque sólo fue llevado una parte del año, ya que alguien se lo llevó a su casa y no lo regresó—, tuvo una buena aceptación en general y en ocasiones fue un familiar de los niños el que escribía lo que se le dictaba, pues ellos aún no aprendían. Escribían sobre acontecimientos familiares, cosas que les gustan, sus amigos o simplemente lo que habían realizado durante un día.

La lectura la realizábamos en voz alta y los alumnos manifestaban opiniones; algunas veces pedían que se leyera varias veces porque les había gustado. También había ocasiones en que los propios autores realizaban la lectura y en caso de recibir quejas

como: "¡No se oyó!", "¡No te entendimos!" "¡Mejor que lo lea la maestra!". Cuando terminaban nuevamente lo leíamos nosotras.

El intercambio de cartas también fue un elemento motivador para aprender a leer y escribir. Se colocó en la pared un letrero titulado *Cartas para mis amigos*: cada quien podía utilizarlo libremente o en ocasiones se acordaba que todos enviaran un mensaje o carta a alguien del salón, y quien después tendría que contestarles.

En relación con este espacio se escuchaban comentarios como los siguientes:

"Esta carta no se entiende".
Preguntábamos: "¿Para quién será esta carta que no tiene nombre?"
"¿Quién escribió esto?", no le van a poder contestar, porque no tiene nombre.

Este espacio no sólo sirvió para que los amigos y amigas se escribieran, sino para que los enamorados lo aprovecharan para hacer declaraciones de amor.

ACTIVIDADES CON MAMÁS Y PAPÁS

La participación de las mamás, y uno que otro papá, no sólo fue importante en relación con la lectura sino también era esencial que comprendieran la forma en que sus hijos aprenderían a leer y escribir y pudieran apoyar en la medida de sus posibilidades.



Al mencionarles que no se trabajaría letra por letra ni por medio de planas y las dificultades que esto ocasionaba (memorización, cansancio, pasividad, repudio, falta de imaginación, etc.) varias personas no estuvieron de acuerdo y señalaban que así habían aprendido sus otros hijos y/o ellos mismos, por lo que consideraban que así se debía trabajar. Fue necesario trabajar varias sesiones con ellos para que entendieran la forma de aprender de los niños: se partiría de los conocimientos que tenían como la escritura del nombre propio o alguna otra palabra o letra y a partir de ellas ir conociendo las demás.

Para que entendieran de una forma práctica la metodología trabajamos en una junta la lectura de palabras en náhuatl que nadie conocía y por medio de relaciones con imágenes e ideas de todos los presentes pudieron conocer lo que significaba cada una, aún así no les convenció a todos, ya que no faltaron los niños y niñas que llegaban con sus planas que en casa les ponían, por suerte eran los menos, como Belén quien en alguna ocasión se le encontró a la hora de la salida muy apurada escribiendo y cuando se le preguntó por qué no se iba, ella contestó que estaba haciendo su tarea que le habían dejado en una clase de regularización, y al ver su tarea vimos que estaba haciendo una *plana* de sílabas.

Durante el curso escolar, pudimos comentar con algunas mamás acerca del aprendizaje logrado en sus hijos o hijas, otras se fueron convenciendo e involucrando más en las actividades de lectura y respetando la escritura de sus hijos.

REFLEXIONES ACERCA DE LA ORTOGRAFÍA

Respecto a los procesos de adquisición de la lectura y escritura, llegamos a las siguientes consideraciones:

Nosotras propusimos actividades de escritura de palabras o pequeños textos, de acuerdo con las capacidades de cada niño o niña, pidiéndoles que escribieran las letras que ellos creyeran que van en cada palabra y respetando la escritura de cada uno, nunca tachando o encimando su trabajo para corregirlo.

Debido a que se iban viviendo distintos niveles de escritura se realizaron algunas de las siguientes estrategias en relación con los niños:

Pedirles que leyeran lo que habían escrito (ya que no lograba entenderse en niños presilábicos) y hacer un buen comentario de ello. Se daba con frecuencia el caso de niños a los que se pedía explicaran lo que decían en su escrito, entonces se les preguntaba ¿qué fue lo que quisiste escribir?, y lo decían; entonces, ¿eso escribiste? Algunos respondían que sí,

Escribían

palabras
de los nombres de sus
**familiares, animales
que les gustan,
sus amigos
simplemente lo
que habían
realizado durante
un día**

otros recordaban que les faltaba algo y se iban a terminarlo.

Solicitamos que leyera —cuando podían hacerlo— para que nosotras o algún compañero lo escuchara y diera su opinión. Esto era con la finalidad de que al momento de leer fuera el propio escritor quien detectara sus errores y/u omisiones y pudiera corregirlos.

Cuando los niños ya leían y escribían satisfactoriamente, es decir, cuando otros entendían su trabajo, se pedía que lo leyera otro y comentara por ejemplo si pudo entenderlo o señalara lo que se tuviera que corregir.

Con los niños más avanzados nos tomamos la libertad de leer sus textos exactamente como estuvieran, por ejemplo “me fui en caro”, “el boque estaba oscuro”, “guego”, haciéndolo en tono de broma y provocando su corrección sin mayor problema ya que lo detectaban fácilmente.

En los casos que surgían dudas sobre que letra poner, no se les daba la respuesta sino se les preguntaba: “¿tú cómo crees que se escribe?” o al grupo en general “¿saben cómo se escribe esta palabra?” En caso de haber distintas respuestas se daba una pequeña discusión para encontrar la correcta.

En nuestras primeras indagaciones realizadas en 1996, cuando se les preguntaba a los niños de 2º qué opinaban de la ortografía y que creen que ocurriría sino se escribían las palabras con las letras adecuadas. La mayoría contestó que no había problema, pues de todas formas se entendía, esto a diferencia de los niños mayores quienes argumentaban su importancia: para poder tener un buen trabajo, para que se entienda o para que no te castigue tu mamá o la maestra.

Durante el ciclo escolar 1999-2000, observamos que la preocupación de los niños de primer año se centra en escribir correctamente y esta se incrementa a medida que van conociendo más letras, palabras, existiendo la certeza de que las palabras se escriben de determinada forma, sobre todo los que han tomado conciencia de que hay varias letras para

el sonido que pretendían plasmar, entonces surge la duda de cuál será en esa ocasión la correcta y acudieron a la maestra, a compañeros y entre ellos mismos para tratar de solucionarla.

Esto último resultó muy interesante pues en algunas ocasiones cada uno ejercía presión sobre sí y sobre otros, al estar comparando sus escritos con el de sus compañeros. A pesar de que se les respetaba el suyo, se daban cuenta que no era igual al de los demás... no eran las mismas letras... no podían entenderlo sus compañeros ni la maestra... eso quería decir que algo no estaba bien.

Entonces podemos afirmar que los niños se dieron cuenta que sus escritos eran importantes para la maestra y sus compañeros y que se podían corregir ya sea entre pares o desde la autocorrección como parte del trabajo cotidiano en el aula, estimulando a los niños a querer saber más. Esto nos permitió contrastar el trabajo cotidiano que se realizó en el aula y las respuestas de los niños de primer año durante la entrevista que se les realizó. Veamos las preguntas y las respuestas.

—¿Cómo te das cuenta de que algo está bien o mal escrito?

—Alicia: “primero tengo que aprender bien en la escuela[...] mucho. Leyéndolo, así viendo si me falta una letra o preguntando a una compañera si está bien o mal.

—Fernando: “Lo tengo que leer y si una letra me falla lo corrijo. Checando letras”.

—Flor: “Lo tengo que ir leyendo y si tengo una mal la tengo que borrar y como está Yanet, que ya aprendió a leer me puede ayudar muchas veces, me va leyendo lo que llevo y si tengo una letra mal me dice que la tengo que borrar”.

—Christopher: “Cuando está algo mal es que me tachan y cuando está algo bien es que me ponen palomita. Yo escribo y me fijo bien, y algunas no porque me distraen”.

—Belén: “Cuando empiezo a leer y si no aprendo le digo a la maestra”

—Inés: “Como unas palabras ya me las sé entonces ya se con cual letra[...] como una b o la otra y entonces ya. O pregunto a alguien”.

—Cristina: “Veo las letras y le leo y me voy equivocando luego borro”.

Después de analizar las respuestas —que reflejan la opinión del grupo en general—, podemos percibir que para estas niñas y niños el escribir bien se entiende como “algo que se puede leer, que se entiende, que no le sobren ni le falten letras”, ya que para ellos eso es suficiente y sólo en casos específicos (3 o 4) hablan de la necesidad de saber exactamente cuál es la letra correcta que deben escribir, en el caso de las que representan el mismo sonido: b o v; g o j; c o s; q o g.

CONSIDERACIONES FINALES

Elaborar una conclusión general puede resultar tan arbitraria como una regla ortográfica, pero lo que sí podemos resaltar es el papel de nosotras como docentes en este proceso de nuestra formación. Hemos podido desarrollar una actitud permisible, cuestionadora, problematizadora, tolerante, respetuosa frente a los problemas de nuestros niños, así como acompañar a los niños en los momentos que van viviendo frente a la adquisición de la lectoescritura: sus preguntas y el contraste de sus textos, errores, soluciones en pares, colectivos o individual. Es decir sorprenderse de como los pequeños construyen una relación compleja con el mundo a partir de la escritura.

Por último, recordando a Snunit Mijal en su libro *El pájaro del alma*: “ese pájaro que cobija nuestros sentimientos, nuestra soledad y secretos en muchos y variados cajones”; nos preguntamos ¿cuántas veces siendo estudiantes los maestros nos lastimaron esos cajones con actitudes intolerantes, irrespetuosas, represoras o indiferentes y cuántas veces como maestras o maestros hemos lastimado esos cajones en los niños por esas mismas actitudes?

Valdría la pena hacer una pequeña reflexión sobre lo que somos, y en consecuencia sobre nuestro quehacer cotidiano en la escuela.@

BIBLIOGRAFÍA

- Pasut, Martha y Horacio Ferreira, *Técnicas grupales. Elementos para el aula flexible*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires-México, 1998, p.14.
- Secretaría de Educación Pública, *Plan y Programas de Estudio 1993*, México, Educación Básica Primaria.
- Secretaría de Educación Pública, *Libro para el maestro de Español*, México, Educación Secundaria.
- Tuana, Elida, María A. Carbonell y Elena Lluich, *Diez años de investigaciones ortográficas*, Editorial Paidós.
- Planas, De Dietrich, Elena. “¿Por qué osito se escribe con s?”, en *Lectura y Vida*. Argentina, 1994.
- Corral, Domínguez Carmen, “Lectura y contenidos gramaticales claves para la comprensión”, en *Una historia sin fin. Crear y recrear texto*. Compiladora Gabriela Inclán.
- Yncán, Gabriela, “Burro con v. La enseñanza de la ortografía desde el aprendizaje operatorio”, en *Docencia*. México.
- Gómez, Palacios Margarita, *La producción de textos en la escuela primaria*, SEP, México, 1995.
- Palacios, De Pizzani, “Acerca de la ortografía”, en *Comprensión lectora y expresión escrita*, Editorial Aique.
- Duckwort, E., *Cómo tener ideas maravillosas*, VISOR-MEC, Madrid, 1998.
- Goodman, Kenneth, *El lenguaje integral*, Editorial Warnes. Buenos Aires, Argentina.
- Graves, D. H., “Cómo utilizar la ortografía para comunicarse”, en *Didáctica de la escritura*, Editorial Morata.
- Del Rosso, María Matilde, “Algunas soluciones en ortografía”, en *La tarea de corregir los trabajos de la lengua*, Editorial IQUE.

Mi mamá fue a dejar xindxa

Victor Miguel Cruz Ortiz

Los niños hablantes de la lengua zapoteca presentan serias dificultades para escribir en español. Es necesario buscar acciones pertinentes que ayuden a lograr el dominio de la expresión escrita del español en ellos, sin que desvaloren su propia lengua materna. Cuando se les ha pedido que escriban algo en español, los infantes siempre responden que no pueden, y si lo hacen, escriben expresiones como suelen pronunciarlas en su comunidad, o los miembros de su familia. Por ejemplo, en vez de escribir “tía”, escriben “tilla”; en lugar de “abuelita” ponen “aguelita”; y por “pasear” “pasiar”, etcétera.

En los escritos de los niños se ha observado la traducción literal del zapoteco al español, como se ilustra en la siguiente expresión: “Mi mamá fue a dejar *“calentura”*. La palabra zapoteca “xindxa” significa calentura y “xindxaa”, significa limosna. Como se puede apreciar, la fonología es parecida, lo que ocasiona que el niño confunda este término en la traducción literal del enunciado al español. Hay otros escritos de los niños, que son expresiones cortas como: “Fui comprar guetabiguñi”,¹ lo escriben así porque no saben cómo se dicen algunas palabras en español.

En una ocasión uno de mis alumnos me dijo: “Maestro, ¿cómo se dice ‘burandxi’, en español?” Yo le respondí: “lagartija”; el niño escuchó y siguió escribiendo. En el contexto escolar zapoteca suele presentarse esta situación con mucha frecuencia; sin embargo, es sorprendente escuchar a los alumnos expresándose en forma oral en su lengua materna, a veces hasta no se les puede callar por la facilidad y gracia que tienen para expresarse. Ante esta situación se deduce que el niño zapoteca se ve muy forzado a aprender el español, tanto escrito como oral, convirtiéndose la escuela en un espacio de tortura para él, pues en ella se le prohíbe, con la intervención del maestro, expresarse en su lengua materna. Cuando se obliga a los niños a hablar español, amenazándolos con la idea de que nunca podrán hablarlo si siguen comunicándose en zapoteco, provoca que en los salones de clases los niños no participen, justo por no tener el dominio del español; y por consecuencia muestran una conducta humillante y cohibida y gran miedo de expresar en español algo que no corresponda con lo que se desea decir o escribir.

La problemática de la expresión escrita del español en los niños zapotecas radica en que éstos sólo tienen el dominio de su lengua materna antes de ir a la escuela y un pobre repertorio de palabras en español. Además, una vez en la escuela se les acostumbra a copiar

¹Guetabiguñi: totopo; tortilla tostada de homo.

las lecciones que aparecen en los libros de texto, convirtiendo la escritura en una actividad mecánica y aburrida. Esto explica porqué el medio de comunicación de los niños es más oral que escrito.

Para lograr que los alumnos desarrollen la expresión escrita del español fue importante impulsar una serie de acciones que permitieran un aprendizaje significativo.

RESCATAR LOS ESPACIOS SIGNIFICATIVOS DEL NIÑO ZAPOTECA

Los espacios significativos son los lugares a los que el niño acude o crea por iniciativa propia como los juegos y las vivencias entre amigos; también aquellos espacios donde por iniciativa del adulto lo incorpora a su condición de vida como son: las fiestas, cuando los padres fungen como padrinos de una boda, de igual forma en las mayordomías o en las fiestas de cumpleaños. Los espacios más comunes de los niños zapotecas son: las fiestas, las “velas”,² el mandado a la tienda, al molino de nixtamal a llevar la limosna o el regalo en las bodas y en los cumpleaños. En el proceso de enseñanza-aprendizaje este rubro se aprovecha para pedirle al niño que escriba todas sus vivencias, guiado por las indicaciones del maestro. Estas indicaciones no se presentan en el grupo escolar como un todo entendido, porque generalmente se dan en español. Por tal motivo, el profesor se ve obligado a repetir las indicaciones en la lengua materna de los niños, presentando ejemplos para su comprensión.

REPRESENTAR GRÁFICAMENTE LOS ESPACIOS SIGNIFICATIVOS

En esta actividad los niños deben elaborar un dibujo representativo de sus experiencias o espacios significativos simultáneamente con la expresión escrita,

² Velas: bailes típicos nocturnos de la región ístmica oaxaqueña.

con el fin de que encuentren significados e interpreten gráficamente sus vivencias; además, se les induce a la imaginación y a la creatividad.

Chebeto –como suelen decirle sus compañeros del pueblo– me dijo: “Maestro, Oseas [su compañero de mesabanco] dibujó una cruz y es evangélico”. Esta expresión nos comprueba la gran sinceridad que manifiestan los niños a través de sus dibujos, en donde reflejan las cosas de mayor significado para ellos.

El maestro debe mostrar una actitud de aceptación por los trabajos de los niños, y así lograr que se motiven por lo que se les ha encomendado hacer.

APROVECHAR LAS EXPRESIONES ANÓNIMAS DE LOS NIÑOS

Expresiones anónimas son aquellos escritos que realizan los niños en el salón de clases de manera espontánea, sin que el maestro se dé cuenta; los hacen precisamente cuando el maestro conduce el proceso de enseñanza y aprendizaje, momento que aprovechan para mofarse de sus compañeros y a veces hasta del propio maestro, con quien han tenido situaciones conflictivas, o a veces para burlarse de alguna persona de la comunidad, como por ejemplo: “Heriberto y Na Fina” como dos personas que se unen por lazos afectivos (Na Fina es una persona de la comunidad que padece deficiencias en sus facultades mentales, una “guidxa” como se dice en zapoteco). De hecho la burla es una característica muy peculiar en las relaciones zapotecas. Esta actividad puede ser un importante recurso didáctico, pues permite fomentar la expresión escrita plasmando las expresiones orales espontáneas de los niños; representa, además, una reafirmación del dominio que van teniendo del español al expresarlo en forma escrita. Es un elemento didáctico, porque permite que los niños se den cuenta de los errores que cometen al escribir el español. También como un despertar de conciencia del maestro para que sepa que



**Cuando se les ha
pedido que
escriban algo en
español, los
infantes siempre
responden que no
pueden**

a pesar de dirigirse a un grupo escolar, no a todos los niños les inspira el interés de aprovechar el conocimiento que él transmite, pues en ese mismo grupo hay niños que a pesar de su presencia física en el salón de clases, están pensando en otras cuestiones de interés muy particular. Generalmente estas expresiones anónimas pueden encontrarse en el salón de clases al término de la jornada del trabajo: en los papeles tirados que aparentemente ya no tienen utilidad. Muchas de estas expresiones se han desaprovechado a pesar de que en ellas se imprimen la alegría, el odio y el rechazo de los infantes.

APROVECHAR EL PIZARRÓN COMO UN MEDIO PARA LA CORRECCIÓN DE LOS ESCRITOS DE LOS NIÑOS

El pizarrón es un medio eficaz para corregir los escritos de los niños de manera grupal; se usa después de que los niños han expresado en forma escrita y han representado gráficamente sus vivencias en los espacios significativos. Generalmente los errores que cometen los niños para ser corregidos son de tipo ortográfico, como el uso de las mayúsculas y de las minúsculas y de tipo sintáctico (construcción de los enunciados).

Los errores ortográficos se corrigen generalmente por consenso del grupo. En lo que corresponde a los errores de sintaxis³ que se presentan con mucha frecuencia en los escritos de los niños zapotecas, por las dificultades para emplear los artículos "el o la", se ha procedido con la transcripción de los escritos en el pizarrón, invitando a los alumnos que descubran los errores y hagan las correcciones pertinentes.

INTERPRETAR LO LEÍDO CON EXPRESIONES COTIDIANAS DE LOS NIÑOS

Es conveniente hacerlo después de alguna lectura, invitando a los niños a que escriban con sus propias palabras lo que entendieron del texto.

Algunos niños memorizan ciertas palabras o expresiones de lo leído para expresarlas en forma escrita y así justificar la actividad encomendada. Para evitar esta situación, se les dice que no es correcto que escriban las mismas palabras que aparecen en sus libros, sino que expresen con sinónimos lo que realmente han entendido. Esta actividad favore-

³ Errores de sintaxis: faltas gramaticales que se cometen en la construcción de los enunciados, como consecuencia de la traducción literal del zapoteco al español. En zapoteco no se le atribuye género a los objetos.

ce a que los niños interpreten lo escrito en su libro, evitando el descifrado y el copiado de lecciones que en nada beneficia el desarrollo de la lectoescritura.

FOMENTAR LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA A TRAVÉS DE CUENTOS Y LEYENDAS Y DE LA COMUNIDAD

El escribir y el hablar son aspectos elementales del lenguaje. Para el niño zapoteca, la expresión escrita es un instrumento de gran importancia que le permite adquirir, precisar, clarificar y perfeccionar su pensamiento con mayor facilidad, al mismo tiempo que le ayuda a mantener sus relaciones afectivas y sociales, una comunicación altamente personal.

Tomar notas, escribir instrucciones, redactar informes de matemáticas, de español, de ciencias sociales y de ciencias naturales, redactar cuentos y leyendas de la comunidad, así como escribir sus propias vivencias, son actividades primarias de la lectoescritura que permiten desplazar la atención del niño hacia otros aspectos de la respuesta escrita, como la gramática y, fundamentalmente, hacia el contenido de lo que se pretende comunicar.

Interesa primero que el niño aprenda a expresar oralmente y por escrito sus pensamientos y después que conozca las reglas gramaticales; hablar y escribir correctamen-

te no es prioridad en la enseñanza de la lectoescritura.

A partir de la experiencia plasmada en este trabajo, he experimentado una transformación en mi práctica docente, al rescatar y validar lo que suele favorecer el quehacer pedagógico. Esta transformación se ha logrado en la medida en que he otorgado un significado a mi trabajo docente, y lo que me ha permitido comprender que cuando nuestra experiencia se convierte en otro conocimiento nos identificamos con y descubrimos las contradicciones que están implícitas en el trabajo pedagógico.

Esta experiencia, sin duda alguna, me impulsó a tomar una actitud propositiva ante esta situación que parecía difícil, a elaborar conceptualizaciones y a configurar una postura pedagógica. No hasta mirar los problemas pedagógicos a nivel de la crítica cotidiana, habrá que afrontarlos con nuestra capacidad creativa para generar salidas innovadoras a los problemas de preocupación profesional, hasta llegar a la autovaloración del poder creativo.@

Los osos

Julita Morales Olarte

Los osos es una experiencia de aula que realicé con mi grupo de tercer grado de la escuela primaria "José Vasconcelos", situada en una de las comunidades de la costa de Oaxaca, Río Grande. Quiero comentar que dicha experiencia forma parte de un proyecto que estamos llevando a cabo cinco profesores titulado "Las unidades semánticas de aprendizaje", cuyo propósito general es propiciar aprendizajes significativos en las alumnas y alumnos de nuestros grupos.

Particularmente, esta unidad de trabajo surge a partir de recuperar los intereses de aprendizaje que manifestaron las y los niños del grupo. Es necesario aclarar que los temas que mencionaron fueron diversos, sin embargo, las preferencias se inclinaron hacia el tema de "Los osos", cuyo propósito fue reconocer la diversidad de osos dentro del mundo animal, a partir de indagar en qué regiones habitan, cómo viven, de qué se alimentan y las situaciones que afrontan para sobrevivir.

A continuación presento cómo llegamos a definir un tema, así como el desarrollo de la unidad semántica:

¿Qué les gustaría saber?, y ¿por qué?, con estas dos preguntas inicia el trabajo. Las manifestaciones inmediatas fueron las siguientes: ¿cómo se hace un lápiz?, ¿cómo se hacen las mochilas?, ¿cómo se hace un libro?, ¿quién hace las máquinas de escribir?, ¿cómo nacen los pajaritos?, ¿cómo nacen los osos?, etc. El resultado fue de 24 interrogantes diferentes; de éstas, algunas tenían relación entre sí, como las planteadas sobre el tema de la reproducción del hombre y de los animales.

Posteriormente se enlistaron las preguntas en el pizarrón, se platicó con las y los alumnos acerca de la necesidad de elegir sólo un tema, porque no era fácil dar respuesta al mismo tiempo a todas las preguntas. Les aclaré que posteriormente podríamos tratar sus demás inquietudes; ahora tendrían que optar por un tema que todos quisieran conocer. Para elegirlo llevamos a cabo una votación. El tema electo fue: ¿cómo nacen los osos?

Se pidió a las y los niños que anotaran en una hoja blanca qué sabían de los osos, por ejemplo, cómo creen que nacen, dónde viven, etc. Varios niños dieron lectura a sus escritos y pregunté a todos los demás ¿están de acuerdo con lo que sus compañeros escribieron? Esto permitió escuchar sus ideas previas del tema. Los niños que tenían la misma idea del tema se integraron en equipos, quedando cuatro equipos de cinco elementos y un equipo con cuatro elementos.

Ante las inquietudes y curiosidades del tema que los niños y niñas querían conocer, se revisó el Plan y Programa de Estudios 1993, para hacer un análisis de los propósitos que se querían lograr con el desarrollo de los contenidos programáticos, a manera de encontrar una correlación de contenidos entre las asignaturas del grado escolar y las interrogantes manifestadas por los alumnos.

Organicé la correlación de contenidos entre asignaturas y establecí como punto de partida las asignaturas de Ciencias Naturales, con los contenidos del bloque 2: el agua, el aire y los seres vivos; en español con los ejes de la lengua hablada, la lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, los cuales permitieron un amplio desarrollo del trabajo; en Geografía, los recursos y población de las entidades, características físicas y recursos naturales; y finalmente relacioné contenidos de Matemáticas, Historia y Educación Artística.

A cada equipo de trabajo le pedí que investigara con sus familiares qué sabían del tema seleccionado y, de ser posible, llevaran al salón de clases la bibliografía encontrada. Se les explicó que podían hacer una ficha de trabajo o de resumen, en la que podrían anotar la información (no se manejaron fichas formales con referencia bibliográficas, pues esa no era la intención del trabajo, el grupo decidió llamarle ficha a una mitad de hoja blanca en la cual anotaron la información que buscaron).

En el salón de clases, cada equipo comentó la información que había encontrado, sin embargo, iniciaron su diálogo de manera diferente a lo escrito, esto dio origen a que los mismos niños manifestaran la necesidad de hacer una guía para el desarrollo del tema, quedando de la siguiente manera.

- Nombre del oso.
- Cómo nace.
- De qué se alimenta.
- Dónde vive, cuánto llega a medir y a pesar.
- En qué continente se ubica su hábitat.

- Cómo se defiende del hombre.
- Para qué se utiliza la piel y carne cuando el hombre lo mata.

Con la exposición del trabajo se fueron anotando conclusiones individuales, basadas en el diálogo de los niños, por ejemplo:

Hugo dijo: "Para encontrar el libro donde viene el oso panda mayor o menor, me ayudó mi hermana que va en 6º grado."

María Félix comentó: "Mi papá dice que no comen lo mismo los osos negros y los blancos; el oso negro se alimenta con miel y algunas frutas silvestres que nacen en el bosque donde vive, y el oso blanco come pescado y vive en lugares donde hace mucho frío, además duerme durante el invierno, o sea, cuando es navidad."

Jesús escuchó muy atento y luego contestó: "Pero dice mi hermanito que los osos pandas se alimentan de hojas y de jugo de cañas".

Miriam, una niña muy inquieta que se integró en todos los equipos para cualquier trabajo intervino: "En el libro que trajo la maestra yo encontré el oso koala y es un osito que siempre carga en su lomo a su hijito y tiene las orejas muy grandes".

Llevé diferentes libros y los coloqué sobre la mesa de trabajo. No les indiqué que podían utilizarlos, sin embargo, Miriam se acercó para revisar los libros, y así poco a poco los demás niños se acercaron y hojearon los libros.

Los padres de familia, interesados en ayudar más a sus hijos, realizaban visitas al grupo preguntando qué era o en qué consistía la tarea. En otros casos comentaron que el trabajo en la escuela ha permitido reorientar los trabajos de los alumnos en casa, ya que anteriormente no era importante cumplir con la tarea porque preferían ocupar su tiempo libre en labores del hogar, cuidando al hermanito menor o en labores del campo. Para algunos padres, esta situación representó problemas porque ya no contaban con la ayuda de los hijos en sus labores. Sin

embargo, esto se solucionó cuando los padres de familia acordaron comprometerse en ayudar a los niños en el trabajo extraclase, o en su caso permitirles el tiempo necesario para buscar información sobre el tema.

Al terminar el trabajo con los niños, los tutores ya sabían que el grupo conocía siete clases diferentes de osos, y cómo eran físicamente y algunas de sus costumbres. Estos osos son el oso koala, el panda mayor y panda menor, los osos blanco, negro, gris y el oso hormiguero.

LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS SE REALIZÓ EN DOS ETAPAS

La primera etapa fue la exposición de los trabajos y el planteamiento de preguntas y comentarios por parte de las niñas y niños del grupo. Así, algunos comentaron: "sí

les entendimos", "investigaron lo mismo que nosotros", "estuvo bien porque todos participaron", "estuvo bien porque trajeron el libro en el que investigaron", "yo digo que está bien porque a pesar de que no me tocó en el mismo equipo con ellos, les preguntamos y sí contestaron y además investigaron en el mismo libro que nosotros".

La segunda etapa, consistió en la elaboración de figuras de barro; se representaron las formas de los osos; luego, se colocaron sobre una mesa. En otra mesa se puso un mapa del planisferio y se les pidió que ubicaran las figuras de barro sobre el continente al que pertenecían los osos que habían modelado. Al realizar la actividad les hice las siguientes preguntas:

- ¿Cómo sabes que ese oso vive ahí?
- ¿Qué tipo de plantas y animales come?

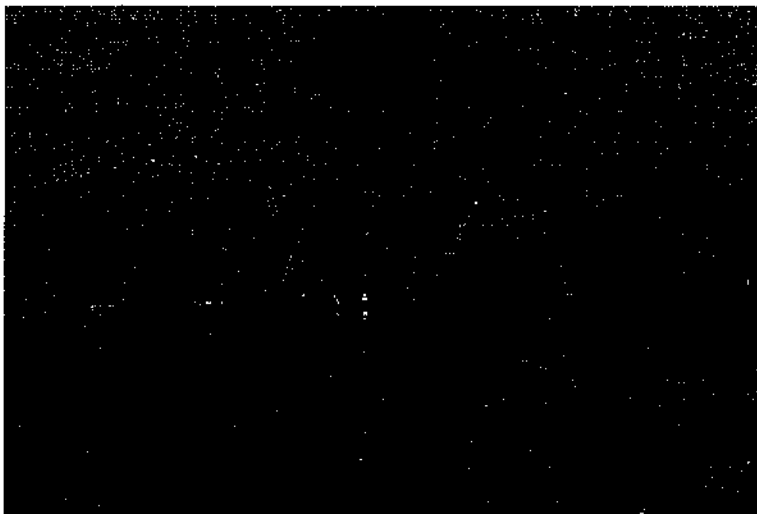
- ¿Cómo se reproduce?
- ¿Qué hace durante el año?
- ¿Cómo se cuida de los hombres que viven junto a él?

Los niños las respondieron de manera segura y confiada. Cuando algún niño tardaba en realizar el ejercicio los demás compañeros le comentaban: "¿si quieres yo te digo donde ponerlo, te digo, sí te digo?" Ante esto el niño respondía: "No, ahorita lo hago yo. Yo ya sé, pero ahorita no me acuerdo". De esta manera los niños confirmaban sus conocimientos o retroalimentaban aquello que ya conocían. Este conocimiento era compartido con todo el grupo escolar.

Durante el desarrollo del trabajo pude observar cambios de conductas en los niños, por ejemplo, ya no fue tan constante la pregunta: "¿Así está bien?", y las exclamaciones "¡No puedo hacerlo!", "¡Mi compañero me está copiando!", "¡No me quiere prestar su libro!", "¡Ellos no quieren que trabaje con el equipo!", etcétera.

Otro cambio observado en la conducta de los niños fue la seguridad para hablar frente al grupo, sin que les diera temor a equivocarse o la necesidad de apoyarse en sus fichas para reafirmar su información.

Otra modificación significativa de la conducta fue la manera en que se organizaron las niñas y niños para la recopilación de su



Manaltepec, Oaxaca

material, pues al plantearles ¿cómo y con qué se podrían hacer las figuras de los osos?, de manera inmediata respondieron:

Gonzalo y Justina: "Nosotros traemos barro, con eso los hacemos...y se pueden hacer porque el barro está como masita y luego lo secamos."

José Manuel dijo: "Mire, ellos van a dejar la comida a su papá hasta Agua Zarca y así aprovechan para recoger barro para traerlo al salón."

Justina y Jesús comentaron: "Nosotros tenemos barro en la casa porque es para hacer un comal, pero le pido a mi mamá para poder hacer el trabajo."

Dos alumnas, Ana Lilia y Margarita, aclararon que era mejor hacerlos con plastilina, sin embargo, la mayoría de los niños se decidieron por el trabajo con barro.

Para el día de la actividad, cinco alumnos cumplieron con el material, lo integraron en una sola masa y cada alumno tomó el tanto que necesitaba. Al ir moldeando sus figuras se dio una colectividad de trabajo. Francisco exclamó: "Yo lo hago primero como si fuera un molotito, de ahí le saco las patitas y manitas, pero la cabeza no me sale". Responde Alfredo: "A mi sí me sale, si quieres te hago la cabeza, le ayudé a Jonás y le quedó bien".

En esta etapa de trabajo no importó quién ayudara a quién, o que estuvieran en diferentes equipos. Lo primordial fue la construcción de la figura sin importar el tamaño de la misma. Al término, resultó que no tenían una figura, sino que cada alumno había elaborado una colección de siete, presentado en cada una, alguna característica del oso del que trataron de hacer la réplica.

Al siguiente día algunos comentaron muy animados: "yo, llegando me puse a quemarlas con leña", "yo las puse sobre el comal hoy tempranito cuando estaban haciendo tortillas y no se pusieron rojas". Berenice entró al salón de clases y se puso a buscar en su mochila; luego se dirigió al grupo de compañeros mostrando sus figuras y comentó: "Miren, yo las puse sobre el comal pero se tronaron, se les quitó la cabeza". Gonzalo

por su parte comentó: "Mire, yo no las traje porque le pedí a mi papá que las quemara en el horno para tabiques y que luego me las entregara."

A los alumnos no se les pidió hacer una actividad más, sin embargo, ellos tomaron la decisión de quemar las figuras y mostrarlas al grupo.

El ejercicio fue significativo no sólo para los alumnos de mi grupo, sino también para los alumnos de los otros grados escolares porque así me lo comentaron: "Maestra, por qué cuando estuvimos con usted, no trabajamos con barro y buscamos lo mismo, para el año que viene nos da usted clases para hacer un trabajo igual."

Cabe aclarar que a los padres de familia aún no se les ha dado a conocer el trabajo terminado; sin embargo próximamente lo mostraremos, ya que es importante tanto para mí como para mis alumnos, darlo a conocer para incrementar el apoyo a estas actividades.

En este trabajo interactivo surgieron líderes que guiaron y coordinaron las actividades, pero lo más importante fue que el grupo se reconoció activo y que sus ideas y propuestas de trabajo son importantes. Fue en estos espacios, donde se pudo apreciar el inicio de los primeros aprendizajes logrados; el grupo estuvo consciente de lo que investigó sin importar la fuente bibliográfica consultada y, sobretodo, supieron perfectamente que la maestra no era "la sabelotodo".@

BIBLIOGRAFÍA

Porlán, Rafael y Martín García, S. Martín. J. *El Diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* Diada Editoras, Sevilla, 1993, 71 p.

Cubero, Rosario. *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos,* Diada, Sevilla, España, 1993, 68 p.

Esto es muy difícil

Laura Ernestina Muñiz Mota

Trabajo en Iztapalapa, en una escuela ubicada por las minas de arena, en la colonia Agrarista. Durante el ciclo escolar 1998-1999 trabajé como apoyo administrativo en la Dirección de la escuela y como responsable del proyecto de Rincones de Lectura, en la zona escolar. En ese mismo ciclo escolar, las autoridades de la región San Lorenzo (zona administrativa a la cual pertenece la escuela) retiraron los apoyos administrativos de la Dirección de la escuela, motivo por el cual solicité reintegrarme al trabajo en grupo. Así inicié mi trabajo con el grupo 3°C, el cual no tenía profesor en ese momento.

Comencé mi labor docente realizando actividades innovadoras, y me enfrenté a un gran problema: los padres y madres de familia no estaban de acuerdo. Se acercaron para decirme que solamente me la pasaba jugando con sus hijos y que a ellos eso no les parecía, argumentando que los otros grupos ya iban muy "adelantados" y que mis niños no sabían nada.

¿Cómo enfrentarme a una acusación tan directa y hacerles comprender a los padres que el juego no está reñido con el aprendizaje? ¿Cómo convencerlos de que esta nueva forma de trabajar ayudaría a sus hijos a construir sus saberes y a mejorar su capacidad para resolver y manejar sus conocimientos?

¿Qué hacer? ¿Regresar a las viejas metodologías (planas, cuadernos llenos de cuentas y de dictados, etc.) para tener contentos a los padres y que dejaran de cuestionarme y molestar? ¿Iba a darme por vencida?

No, eso jamás. No iba a dejarme tentar por el espejismo de regresar a antiguas formas practicadas durante más de veinte años de servicio. Así, tuve que implementar estrategias, ahora para trabajar con madres y padres, aprovechando los tiempos destinados a reuniones mensuales que generalmente se usaban para firmas de boletas u otros asuntos del grupo. Para la siguiente reunión les solicité que llevaran suficiente tiempo.

En esta ocasión trabajamos restas "de llevar" utilizando el cubo base 10 (este material ya lo manejaban mis alumnos), la organización fue por equipos de seis padres y no lo podían resolver, hicieron las restas con el algoritmo, no con el material, se conflictuaron mucho y me dijeron: "esto es muy difícil". Yo les contesté que sólo estábamos "jugando" como lo hacíamos con sus hijos. Los alumnos me decían que si les podían ayudar a sus mamás y papás, pero negándome les expliqué que ellos tenían que resolverlo solos. Algunos encontraron la solución pero otros de plano les pidieron a sus hijos que les ayudaran. Una vez que resolvieron tres restas, en casi una hora, les pedí que escribieran en el cuaderno todo el

proceso que realizaron para llegar al resultado. Una señora dijo: ¿cómo quiere que escribamos eso? Sólo puedo decir que me costó mucho trabajo. Entonces les contesté: ¿Por qué quieren que sus hijos sí lo hagan?, ¿cómo quieren que sus hijos expliquen un proceso tan difícil si ustedes que son adultos no pueden hacerlo? Creo que esto sirvió para que ellas y ellos empezaran a entender que con el razonamiento y la construcción de los conocimientos no se “pueden escribir ni llenar cuadernos”.

Esto lo llevé a cabo en casi todas las juntas, y ya los papás y las mamás iban preparados para trabajar y lo exigían si no planeaba alguna actividad.

Para la lectura y la escritura trabajamos primero la elaboración de un libro en forma de manita donde escribieron el tema “Todo lo que puedo hacer por mi hijo(a) con mis manos”. Esta actividad resultó muy emotiva ya que los papitos dejaron constancia del cariño que sienten por sus pequeños. La mamá de Juan Erasto me dijo: “Maestra, yo no sé escribir”. Le pregunté: “¿usted qué puede hacer por su hijo?” Y contestó: “Lavar, planchar, hacer la comida.” Le contesté: “si no puede escribir, pues dígaselo con dibujos”.

La sensibilización fue general y aproveché esta situación para proponerles leer un cuento a sus hijos en el aula. Lo aceptaron y la programación fue la siguiente:

1. El niño seleccionaba el libro y la madre o padre dejaban su credencial de elector en prenda, en la Dirección (los libros son del Proyecto Rincónes de Lectura).
2. La madre o el padre se llevaba el libro con días de anticipación y preparaban su lectura así como una estrategia para culminar su presentación.
3. El padre se presentaba a primera hora en el salón, leía el cuento, les entregaba una hoja con su estrategia (sopa de letras, cuestionarios, dibujos, etc.), finalmente calificaba los trabajos junto con su hijo(a).
4. Después el grupo daba las gracias y se despedían. Al bajar a la Dirección para entregarle su credencial comentábamos la actividad.

Hubo muchas sorpresas, ya que varias mamás como la de Fernando, que sintetizó y reescribió el cuento *Bichos de África* con errores o cambiando la historia un poco, lo mecanografió y los niños tuvieron que leerlo, compararlo con el original y detectar los errores.

Otros hicieron cuestionarios (como los que a ellos les hicieron en la escuela), otros más elaboraron sopas de letras u otras estrategias que habíamos trabajado en clase, y que los niños sugirieron y explicaron a sus papás cómo trabajarlas. El papá

de Adriana leyó el *Tambor cuero de piojo* (de los cuentos de Pascuala) y en lugar de preguntas dibujó los personajes de acuerdo con la descripción o las habilidades de cada uno de ellos y los niños tenían que descubrir cuál personaje era.

Pero no todos los padres participaron, algunos porque no sabían leer (aun-

que se les planteó la alternativa de no leer sino contar un cuento y sobre ése trabajar) o simplemente no se presentaron. Sin embargo, la mayoría se enfrentó al reto de leer en voz alta frente a un grupo. La respuesta de los niños fue muy importante: ellos guardaron silencio, respetaron este espacio y no hubo comentarios “malos” para el esfuerzo de las mamás y papás.

Algunos comentarios de la madres y padres fueron:



La mano de la escritura



Escribir para pensar. Pensar para escribir

**Las mamás
que no sabían leer,
les decían a sus
hijos lo que tenían
que escribir
mientras ellas
pegaban las
figuras**

"Jamás les había leído a mis hijos y me gustó hacerlo. Ahora voy a intentarlo más seguido en casa". (*Señora Obdulia Ortiz.*)

"Me dio mucho miedo porque no sé leer bien, pero los niños se portaron bonito y se me hizo fácil". (*Señora Alicia Flores.*)

"Ojalá todos los maestros hicieran esto, es maravilloso ver cómo los niños nos escuchan y ponen atención y cómo trabajan con nosotros. Gracias por enseñarnos esto maestra." (*Señor Cervantes.*)

Por cierto, este señor no sólo leyó cuentos en mi grupo. La maestra de 2ºA, al ver esta actividad me solicitó un padre de familia para que les leyera a sus alumnos; se

lo propuse al papá de Adriana y aceptó convirtiéndose en el lector de cuentos de este grupo. Las niñas y los niños de segundo lo querían mucho, y así lo identificaban: "el señor de los cuentos".

Al ver esta respuesta implementé la estrategia de elaborar una historietita en trabajo conjunto padre e hijo. La actividad fue exitosa, trabajamos en el suelo — cosa que no gustó mucho a las madres—; las mamás que no sabían leer, les decían a sus hijos lo que tenían que escribir mientras ellas pegaban las figuras. Aquí pude observar las relaciones que existen entre las mamás o papás y sus hijos. Hay madres muy autoritarias que no los dejaron hacer ni decidir nada. Otros, al contrario, trabajaron en conjunto y com-

partían todo con sus pequeños, así como aquellos que estaban un poco abandonados porque sus padres no acudieron. La opinión de los padres, en esta ocasión, fue que la actividad les había costado mucho trabajo porque no están acostumbrados a trabajar y compartir las decisiones con sus hijos.

Esta fue la razón para que después de terminar las lecturas de cuentos, se implementaran las conferencias, o mejor dicho, exposiciones orales de temas seleccionados por las niñas y los niños. Algunas mamitas quisieron meter "mano negra" y cambiar el tema elegido por su hijo buscando algo más académico, pero les insistí que respetaran y los ayudaran con los temas que habían escogido.

El trabajo fue sorprendente. Nuevamente se detecta la atención que las madres y padres dan a sus hijos, por ejemplo Luis Emanuel no se despegó en toda su exposición de su mamá, ya que ella trabaja de cajera en una discoteque y, generalmente quien se encarga de su atención es su abuelita.

Para culminar el ciclo anterior, en la muestra pedagógica se trabajó en dos turnos: el primero, la mitad de los alumnos y el segundo, su mamá o papá. Elaboramos un *Libro de vida* y aquí cada papá o mamá le envió un mensaje a su hijo(a), algunos llevaron su fotografía y la pegaron al principio de su texto, otros, pegaron fotos de alguna revista o les

dibujaron. Pegaron todas las hojas y quedó el *Libro de vida de los Padres y Madres de Familia del grupo 3°C*.

Las niñas y los niños hicieron su libro pero la diferencia fue que ellos inventaron o escribieron el cuento que más les gusto. También pegaron su foto al inicio de su texto. Terminamos la actividad haciendo las mamás y los papás un loro, y las niñas y los niños una cigarra de papiroflexia, y los pegamos juntos en un palito de bandera.

Para el ciclo escolar 1999-2000 trabajo con el mismo grupo y, con todo el trabajo realizado el ciclo anterior, las madres y padres colaboraron más. Se retomaron las exposiciones orales de los alumnos pero la variante fue que no quisieron que estuvieran sus papás con ellos.

Con todas estas experiencias, me atreví a sugerirles a las mamás y papás realizar una Feria de la lectura, donde ellos fueran los talleristas. Votaron y la mayoría dijo que sí. No sabían en la que se habían metido. Comenzamos a organizarla a principios del mes de febrero, todos los jueves.

Con mucho trabajo y la participación de algunos padres pudimos llevar a cabo esta feria, afortunadamente con mucho éxito. Los talleres fueron:

1. Vístete y desvístete (libro: *El concurso de colas*).

Luis Emanuel no se despegó en toda su exposición de su mamá, ya que ella trabaja de cajera en una discoteque

2. Rompecuentos (libro: *La escoba de la viuda*).
3. Armando corazones (Libro: *Llamo a la Luna Sol y es de día*).
4. Cubo mágico (libro: *Los cinco horribles*).
5. Un cuento con basura (libro: *Un montón de bebés*).
6. Cuéntamelo al revés (libro: *Nuestra calle tiene un problema*).
7. Mensajes secretos (libros: *Cajón de coplas y Adivinanzas Indígenas*).

Aquellos papás y mamás que no trabajaron un taller se encargaron de preparar los materiales que iban a utilizarse en ellos: máscaras de pellón, rompecabezas, poemas cortados en versos, recolección de basura, etc. Fue un esfuerzo muy grande el que ellos realizaron, ya que sin tener ninguna experiencia se atrevieron a trabajar con niños y adultos. Casi en todos los talleres hubo tres padres encargados de dirigirlos. Ellos adornaron sus aulas, ambientaron y hasta grabadoras con música clásica o infantil llevaron, y hasta hubo unos papás (los únicos que tuvieron taller) que regalaron sombreros con escobas de brujitas a todos los niños y papás que entraron a trabajar con ellos.

A pesar de su nerviosismo, siempre mostraron mucho interés en participar, notándose en la dedicación y esfuerzo que cada uno de ellos y ellas pusieron y en el éxito que tuvieron. Se planearon dos sesiones de talleres para trabajarlos de 10:00 a 12:00 horas, con un descanso para que pudieran consumir alimentos –algo que favorecía mucho a la economía de la maestra ya que ella “prestó el dinero para la

compra de los materiales” y de estas ventas se intentaba recuperar la inversión–, pero no fue así. Hubo talleres que antes de las 11:30 ya habían acabado todo su material (en *Vístete y desvístete* se prepararon 100 máscaras, diseñadas por el padre de familia, y todas se acabaron en tres talleres). Durante el tiempo en que estaban trabajando los talleres no había un solo niño o papá que estuvieran en el patio.

Cabe aclarar que en esta actividad no participaron los profesores de la escuela (excepto el maestro Ramiro y la secretaria, su esposa, quienes manejaron el taller *Reconstruye el cuento*) y el apoyo que obtuvimos de la Dirección de la escuela fue el préstamo de las instalaciones, materiales de trabajo (papel bond, resistol) pero, el resto de mis compañeros sólo colaboraron con hacer la invitación a sus alumnos para que asistieran.

Por cierto, varias madres de familia de otros grupos se acercaron para preguntarme: ¿por qué los maestros no estaban presentes en esta actividad?, ¿por qué los talleres estaban dirigidos por las mamás y los papás y no por los maestros? Lo único que atiné a responderles fue que esa pregunta se las hicieran directamente a las maestras o maestros de sus hijos.

Finalmente, puedo decirles que al final de la jornada, cuando las mamás y papás estaban muy cansados, sólo atinaron en comentar: “Ay maestra, qué difícil estuvo esto, pero qué bonito también”, “terminamos muy cansadas pero contentas de la respuesta de los niños y de sus papás”.@

Talleres de lectura y escritura para madres de familia y uno que otro papá¹

María del Rocío Parada Ordóñez

Concepción Ciprián

Reyes Contreras Laura Cecilia

Gilberto Flores Escamilla

Roberto Pulido Ochoa

PRESENTACIÓN

Este material de talleres de lectura y escritura para mamás y papás es parte de un trabajo de animación pedagógica desarrollado en algunas escuelas primarias de la delegación Iztapalapa en el Distrito Federal, y en algunas escuelas rurales del estado de Oaxaca.

Los padres de familia son armas de *dos filos*, dicen los maestros, porque pueden favorecer u obstaculizar el trabajo en las escuelas. Nosotros pensamos que los padres de familia son aliados importantes en la educación de sus hijos.

Cotidianamente las mamás son las que asisten a las escuelas para enterarse de los avances o problemas de sus hijos, y éstas son las que demandan a las maestras diferentes formas de enseñanza, ya sea fundamentadas pedagógicamente o corresponder a formas de enseñanza tradicionales como planas, copias, etc., sobre todo a partir de su historia personal en su paso por la escuela primaria. Muchos de los reclamos debemos entenderlos como la preocupación de los padres porque sus hijos e hijas aprendan adecuadamente.

Algunas mamás demandan a la maestra que deje de tarea copias y planas, con la creencia de que con la repetición de palabras podrán escribir mejor; sin errores, podrán tener una letra bonita y corregirán su ortografía. Referente a la lectura demandan una lectura de "corridito", sin deletrear y que empiecen a leer pronto, sobre todo a los niños de primer año. En pocos hogares la lectura por gusto es una forma cotidiana de convivencia y no hay una cultura de la compra de libros.

En este espacio de la revista les proponemos talleres de lectura y escritura para padres y madres de familia con la intención de compartir nuestra experiencia de trabajo.

¹ Colectivo de maestras y maestros "Benita Galeana". Participan en el Proyecto: "Transformación de la educación básica desde la escuela" (TEBES) de la Universidad Pedagógica Nacional y la Red de maestros y maestras animadores de la lectura y la escritura de Iztapalapa, Distrito Federal.

Talleres propuestos

- Taller de interacción con mamás, papás y sus hijos.
- Taller de poesía para mamás, papás, hijos e hijas.
- ¿Quiere que sus hijos e hijas lean?

Estructura de los talleres

Objetivo de la sesión:

- Recuperación de los saberes previos: de los padres.
- Actividad de sensibilización: al tema a tratar.
- Actividad lúdica (estrategia didáctica)
- Contrastar concepciones iniciales sobre el tema.
- Conclusiones y propuestas de trabajo para maestros, alumnos y padres de familia.

I. TALLER DE INTERACCIÓN CON MAMÁS, PAPÁS Y SUS HIJOS

Objetivo

En este taller se propone que los niños y niñas, papás y mamás construyan relaciones afectivas a través de actividades con la lectura y la escritura.

Realizar acciones cotidianas del padre o madre y relacionarlas con la escritura y lectura del niño.

Saberes previos

Organizar la información sobre las formas de convivencia de los participantes. Se pide a los papás que contesten las siguientes preguntas:

- ¿Qué actividades realiza en su hogar junto con sus hijos?
- ¿Qué programas de televisión ven en familia?
- ¿Qué programas o actividades disfruta más con sus hijos?
- ¿Realizan actividades de lectura y escritura con sus hijos?

Esto le puede dar una idea de cuántos padres en verdad conviven con sus hijos y quiénes interactúan con ellos en sus tareas, así como la influencia que más reciben de los medios de comunicación.

Después de hacer algunos comentarios breves sobre sus respuestas pasamos a

Sensibilización

Para esta parte del taller proponemos que los padres lean en voz alta la síntesis del artículo de Beatriz M. Campos Castelló con el título "Mi papá nos dejó sus libros". Después de la lectura se pide a los participantes del taller algunos comentarios.

Mi papá nos dejó sus libros

"Hay cosas que nos hubiera gustado tener y que tenían otros niños, como coches, televisión, o un papá... sobre todo un papá. Un papá para tener seguridad en la escuela, para que no se burlen de ti, para que te defienda en caso de que lo necesites. Pero no pudo hacerse nada al respecto, porque él estaba muerto y, al morir tan joven, no dejó dinero suficiente para coche y tele. Finalmente no importó porque los vecinos eran a todo dar.

Lo que sí teníamos y muchos eran libros [...] En la sala lo más importante siempre fueron dos enormes libreros que nos acompañaron fielmente de casa en casa, siempre que el destino nos obligó a mudarnos. Mi mamá no se cansaba de repetirlo:

- Estos libros son muy buenos, eran de su papá. Él los heredó de su abuelo, es decir su bisabuelo.

Después mostrándonos otros, nos decía:

- Éstos eran de mi casa, de casa de mis papás, y antes de mis abuelos; tienen que cuidarlos mucho, porque son su herencia.

Los mejores libros, los más antiguos, los más grandes estaban mero arriba. Había títulos en francés, inglés y español. Eran los libros que sólo podíamos mirar y leer en familia, con mi mamá presente. Los libros favoritos de los cuatro hermanos eran los mismos, una colección de Oscar Wilde y Shakespeare. Los volúmenes de Wilde estaban encuadernados en piel color rojo vino. Los de Shakespeare en verde oscuro con una línea dorada en el lomo.

Una tarde-noche cualquiera se transformaba en algo especial siempre que mi mamá nos llamaba a la sala a leer. Ella se sentaba en un sillón y nosotros sobre el tapete. El ritual era siempre el mismo. Pedía a uno de los tres

mayores, porque Alfonso era muy pequeño, que le bajáramos un libro. Empezaba el primer pleito, porque todos queríamos subirnos a la pequeña escalera que nos permitía alcanzar los libros que estaban en lo alto. Después de recordar quién había sido el último en subir, y cuando ya eran muchos los gritos, ella decía:

—¿Quién manda aquí, Chepe o los burros?

Chepe—contestábamos todos. Entonces ella, salomónicamente, decía quién debía subir por el libro. El siguiente pleito era por seleccionar el libro que queríamos que nos leyera, pero ese no duraba mucho, porque si no nos poníamos de acuerdo rápido, decidía Chepe. Chepe, que siendo una mujer muy bonita, era mucho más bella cuando leía en voz alta.

El que bajaba el libro se lo entregaba a mi mamá y ella empezaba a leerlo. Siempre la versión original y aun cuando no sabíamos más que decir «yes» en inglés y «oui» en francés, permanecíamos en silencio, escuchándola sin atrevernos a interrumpir: La razón por la cual no lo hacíamos era porque ya conocíamos la historia que ella se había encargado de contar-nos anteriormente.

Si bien no podíamos entender las palabras, por su entonación, sus pausas y su rostro, sabíamos en qué punto de la historia nos encontrábamos. Así, cuando la golondrina le quitaba a la estatua del príncipe sus ojos — piedras preciosas— para llevarlos al niño pobre, aunque el texto estuviera en inglés, lo intuíamos y, sobre todo, mi hermana Teresa y yo empezábamos a llorar. Ya para cuando la golondrina se acurruca junto a la estatua y se muere de frío, mi hermana y yo estábamos desconsoladas. Mis hermanos nos choteaban y mi mamá nos recordaba que era sólo una historia bellamente escrita. Posiblemente ya intuíamos que atrás de la golondrina había un hombre satanizado por la sociedad de su tiempo. Paradójico que Wilde homosexual, encarcelado por sus ideas, considerado perverso por tantos, haya sido por mucho mi autor preferido de chica.

[...] Me parece que fui muy afortunada de crecer rodeada de libros, historietas y, en consecuencia, de personajes aventuras y deseos. Todavía hoy prefiero el olor de un libro o una revista recién salidos del horno, que el de un buen perfume francés. Disfruto más la superficie del papel couché mate paloma, que acariciar un mink. Me entusiasma más leer e imaginar la palabra placer, que todo lo que el placer, se supone trae consigo.

[...] Creo que, en mi caso, los libros fueron la mejor herencia que pudo habernos dejado mi papá.

Estrategia didáctica: Ensalada de letras y frutas

Primer platillo: Ensalada de frutas.

Materiales: papaya, plátano, sandía, melón, etcétera.

Segundo platillo: ensalada de manzana

Materiales: manzanas, azúcar, crema, pasas, nueces.

Tercer platillo: baloncitos de chocolate

Materiales: 4 cucharadas de chocolate en polvo

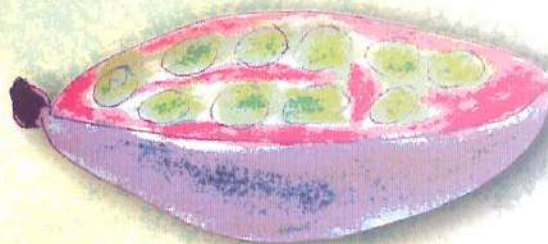
1 lata de leche condensada La Lechera

1/4 de azúcar

Un paquete de galletas Marías

Utensilios: Recipiente para moler, cacerolas, cucharas.

Procedimiento: se elabora una mezcla combinando las galletas molidas, el plátano rallado, el chocolate y La Lechera. Una vez que tenemos una pasta compacta podemos ir elaborando los baloncitos de chocolate. Finalmente se pasan los baloncitos por un recipiente con azúcar:



Desarrollo de la actividad

Se organizan por equipos madres de familia con sus hijos, para preparar su platillo. Durante el proceso que las madres e hijos elaboran los platillos leerán instrucciones de la receta y además escribirán el proceso de elabo-

ración. Al terminar la preparación de los platillos se podrá compartir con los otros equipos, buscando que todos tengan tres platillos diferentes.

Cuando todos tengan sus platillos servidos, la maestra leerá un poema o cuento en honor a la comida.

Mientras disfrutan la comida irán leyendo las anotaciones que realizaron durante el desarrollo de preparación.

Contraste

Como siguiente paso del taller se inicia un contraste: de ideas sobre las formas de aprendizaje de las mamás y papás cuando ellos cursaron la escuela primaria y las formas de aprendizaje de sus hijos. Se plantean las siguientes preguntas en el pizarrón o en un cartel elaborado previamente:

- ¿Qué piensa de estas formas de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Es mejor como usted aprendió?
- ¿Por qué?

En este apartado es importante incorporar las respuestas de los papás y mamás de la primera actividad sobre los saberes previos. Es importante recalcar las diferencias que propone el nuevo enfoque comunicativo.

Propuestas y compromisos de los padres de familia

Esta etapa del taller es importante porque aquí nace el compromiso de las madres y padres asistentes para buscar soluciones y compromisos de interactuar con sus hijos a través de la lectura y escritura por gusto.

Seguramente saldrán ideas como las siguientes:

- Que los niños y niñas lean recetas de cocina a su mamá cuando está cocinando.
- Que los niños y niñas lean recetarios de cocina junto a su mamá y papá y elijan la comida del día siguiente.
- Que los niños y niñas escriban el menú del día en una hoja de colores y la coloquen sobre la mesa.

Bibliografía

- Campos, Beatriz. "Mi papá nos dejó sus libros". En *Revista Tierra Adentro N°103 abril-mayo, México, CONACULTA 2000*, p. 65-68.
- Parada, Rocio. "Ensalada de frutas". En *Colección particular de recetas oaxaqueñas, México, 1999 (mimeo)*.

2. TALLER DE POESÍA PARA MAMÁS, PAPÁS, HIJOS E HIJAS

Objetivo

Acercar a los padres y madres de familia a la poesía y mostrar la forma en que se trabaja en el salón de clase con sus hijos.

Saberes previos

Se inicia repartiendo hojas impresas con el siguiente cuestionario:

- ¿Qué poema ha escuchado o leído?
- ¿Dónde lo escuchó o leyó?
- Si lo recuerda, escríbalo. Si no, anote de qué trata.
- ¿Por qué le gusta y dónde lo aprendió?

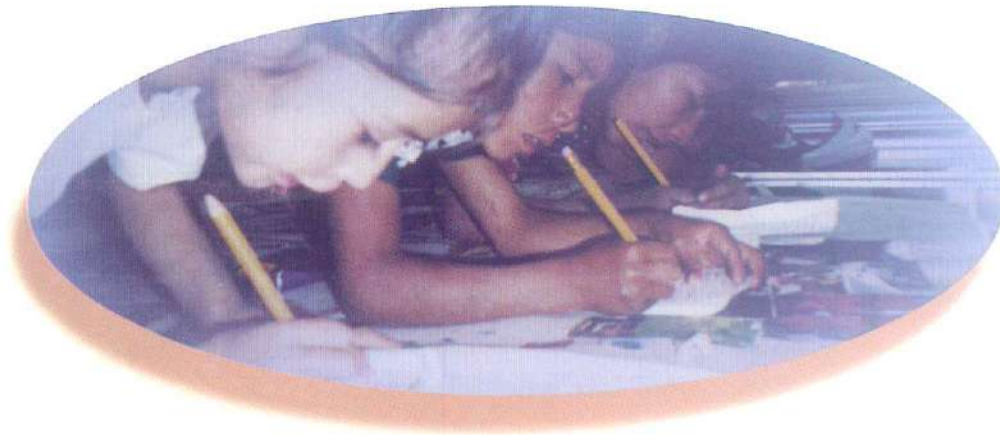
Cada uno de los participantes leerá sus escritos. Si no sabe escribir puede hacerlo oralmente. También se pueden anotar en el pizarrón algunos poemas para que los asistentes comenten los versos. Aquí es importante que la maestra recupere de las mamás y papás la parte afectiva que rodea su historia personal frente a la poesía elegida por ellos.

Sensibilización

Para sensibilizar a los papás y mamás se sugiere la lectura en voz alta del siguiente poema de Jaime Sabines. Recomendamos que la lectura se hagan con cierta cadencia y voz agradable, además de leerlo previamente.

Al terminar la lectura, es importante que las mamás y papás hablen de las emociones que despertó la lectura y las vivencias de su entorno social.

Me encanta Dios



Me encanta Dios. Es un viejo magnífico que no se toma en serio. A él le gusta jugar y juega, y a veces se le pasa la mano y nos rompe una pierna o nos aplasta definitivamente. Pero esto sucede porque es un poco cegatón y bastante torpe de las manos.

Nos ha enviado a unos tipos excepcionales como Buda, o Cristo, o Mahoma, o mi tía Chofí, para que nos digan que nos portemos bien. Pero esto a él no le preocupa mucho: nos conoce. Sabe que el pez grande se traga al chico, que la lagartija grande se traga a la pequeña, que el hombre se traga al hombre. Y por eso inventó la muerte: para que la vida —no tú ni yo—, la vida, sea para siempre. Ahora científicos salen con su teoría del big bang... pero ¿qué importa si el universo se expande interminablemente o se contrae? Esto es asunto sólo para agencias de viajes. A mí me encanta dios. Ha puesto orden en las galaxias y distribuye bien el tránsito en el camino de las hormigas. Y es tan juguetón y travieso que

el otro día descubrí que ha hecho —frente al ataque de los antibióticos— ¡bacterias mutantes!

Viejo sabio o niño explorador, cuando deja de jugar con sus soldaditos de plomo de carne y hueso, hace campos de flores o pinta el cielo de una manera increíble.

Mueve una mano y hace el mar; mueve otra y hace el bosque. Y cuando pasa por encima de nosotros, quedan las nubes, pedazos de su aliento.

Dicen que a veces se enfurece y hace terremotos, y manda tormentas, caudales de fuego, vientos desatados, aguas alevosas, castigos y desastres. Pero esto es mentira. Es la tierra que cambia —se agita y crece— cuando dios se aleja.

Dios siempre está de buen humor. Por eso es el preferido de mis padres, el escogido de mis hijos, el más cercano de mis hermanos, la mujer más amada, el perrito y la pulga, la piedra más antigua, el pétalo más tierno, el aroma más dulce, la noche insondable, el borboteo de luz, el manantial que soy.

A mí me gusta, a mí me encanta Dios. Que Dios bendiga a Dios.

Estrategia: Poema colectivo

Se recomiendan dos actividades: Pinceladas de poesía, publicada en el número uno de la revista **entre maestr@s** o El poema colectivo.

Para iniciar la actividad, se organizan equipos de cinco papás y mamás o según el número de asistentes:

1. A cada equipo se le entrega una hoja en blanco que se plegará en forma de abanico.
2. Los alumnos escribirán en el primer pliegue de la hoja un título propuesto por el conductor del taller, por ejemplo:
Un árbol me contó...
A mi madre le diría o daría...
Las nubes que miro parecen...
3. En el segundo pliegue de la hoja del abanico, cada papá o mamá escribirá una frase u oración alusiva a la primera frase. Ésta se ocultará haciendo el siguiente doblez, para que el siguiente papá no vea la frase del anterior compañero.
4. Una vez que todos los papás escribieron en el abanico, organizarán en su equipo la lectura en voz alta de sus frases. Seguramente se aparecerán en sus producciones verdaderos poemas. Posteriormente se repetirá la actividad anterior con todo el grupo.
5. El maestro o maestra podrá escribir en el pizarrón las frases que más les gusten a los integrantes del taller. Para concluir la actividad se les sugiere que copien los poemas que deseen para compartirlos con su esposo o esposa.

Contraste

Para esta actividad es importante recuperar las respuestas de los papás y mamás de la primera actividad y contrastar con las producciones y comentarios de las otras actividades del taller que permitieron desplegar su creatividad.

Propuestas y compromisos de los padres de familia

Como última actividad los participantes dirán frases que recreen los compromisos para leer poesía en sus casas, por ejemplo:

“Yo escribiré poesía durante la comida, o me gusta

ría leer poesía en la cama contigo vida mía...”

Se sugiere que la maestra o maestro escriban en el pizarrón por lo menos diez frases inventadas por los papás y mamás participantes del taller como compromiso a realizarlo cotidianamente.

3. TALLER: ¿QUIERE QUE SUS HIJOS E HIJAS LEAN?**Objetivo**

Sensibilizar a los padres acerca de la importancia que reviste el hecho de leerles cotidianamente a sus hijos.

Material

- Hojas blancas o tarjetas
- Lápices
- Cuento “Darío y los camellos” de Cristina Pacheco.

Saberes previos

Se inicia la actividad invitando a los papás y mamás a organizarse por equipos de cuatro integrantes con la finalidad de que escriban de manera individual en hojas blancas las siguientes preguntas:

- ¿Cuando era usted niña o niño, quién y qué le leían?
- ¿Actualmente qué le gusta leer?
- ¿Comenta con alguien lo que lee?

Al terminar de escribir los participantes podrán comentar en su equipo de trabajo sus respuestas. Posteriormente se comentarán en plenaria las respuestas que fueron más significativas para los participantes.

Para esta actividad se sugiere al maestro o maestra escriba en el pizarrón las respuestas de los equipos, con el objetivo de poder contrastar con respuestas posteriores que desaten reflexiones significativas sobre el tema.

Sensibilización

Para este apartado se propone la lectura en voz alta del cuento de Cristina Pacheco: “Darío en el desierto”. El objetivo es la reflexión y comentarios de los padres de familia.

—¿Y las tortillas?—Pregunta Teresa, cuando ve que el niño tira la servilleta.

—Había harta cola. Jefa, dile que no me pegue — gime el niño, procurando salvarse del castigo.

—Me voy ahorita, pero te advierto, cabrón, que cuando regrese me las vas a pagar Rafael se acerca al clavo del que cuelga su chamarra y se dirige a la puerta, pese a las súplicas de Teresa.

—No hagas coraje, Rafa. Aunque sea sin nada, cómete los frijolitos. ¿Viste lo que haces burro? —dice, volviéndose hacia su hijo, que llora sofocado por el dolor y el pánico.

¿Por qué demonios te tardaste?

—Es que yo... ay, es que...

—¿Es que qué, a ver, es que qué?—pregunta Rafael, volviéndose otra vez amenazante hacia su hijo. El niño corre, se pone tras la mesa y grita:

—Estaban tres camellos...

—¿Tres qué?—pregunta casi al mismo tiempo Teresa y Rafael. Éste descarga un manotazo y grita: —Camellos te voy a dar, cabrón pero cuando regrese. Me caí que te vas a acordar de mí...

Rafael sale dando un portazo. Desearía encontrarse a un enemigo, un perro terco, cualquier persona sobre la cual descargar la furia que producen el hambre y la contrariedad de saber que llegará tarde al trabajo. Sube por Carmelo Pérez y de pronto, al dar la vuelta a la avenida, se detiene: allí están, junto a la carpa roja, tres camellos tomando el sol. Quiere alejarse pero no puede: le fascinan esos animales que dan lengüetazos para alejar las moscas. “Mira mamá, camellos”, dice una niña que pasa con su madre. La voz le recuerda a Rafael el llanto de su hijo. Desearía volver a su casa y disculparse o por lo menos librar al niño del peso de su amenaza. No hay tiempo: el camión aparece, lo aborda, se abre paso en el pasillo atestado. Lo oprimen las gentes y un tristísimo sentimiento de culpa. De pronto se vuelve y mira el reloj de su vecino: —Hijole, las diez— murmura. Piensa en la excusa que

dará esta vez al jefe de piso. “Si le digo que se me hizo tarde por ver a unos camellos creará que estoy loco”. . . —piensa y recuerda con amargura el llanto de su hijo.

Estrategia didáctica: El juicio

Se propone a los participantes que en sus equipos iniciales formen dos grupos con la intención de analizar la lectura y argumentar a favor de uno de los personajes del cuento. Es importante anotar los argumentos de la defensa tanto del niño como de los padres.

Contraste

Para esta actividad es importante recuperar las respuestas de los papás y mamás de la primera actividad y contrastar con las producciones y comentarios de las otras actividades del taller que permitieron desplegar su creatividad.

Propuestas y compromisos de los padres de familia

Como última actividad los participantes escribirán un decálogo colectivo para fomentar la lectura, por ejemplo:

1. La lectura es fuente para la imaginación.
2. Leer por la mañana es cosa sana.
3. Leer al mediodía es alegría.
4. Leer por la noche es... etcétera.

Bibliografía

Pacheco, Cristina. “Darío y los camellos”. En: Sopita de Fideo. México, Aguilar, León y Cal Editores, 1992, p. 11-14.



Darío en el desierto

Darío es el más pequeño de la familia, pero no es ni el consentido ni el más bonito. Nació borrado. Su único rasgo distintivo son las orejas que parecen aun más grandes en contraste: con su carita pálida y delgada. Esta característica es el origen del mote con que lo llaman sus amigos: Dumbo. De seis años, calzado con los zapatos de su primo de nueve, Darío avanza con dificultades entre los alteros de chatarra, basura y escombros que hay por todas partes. A su paso se levantan nubecitas de polvo: el incienso que señala el camino de un ángel nacido en la pobreza.

Mientras se encamina a la tortillería procura inútilmente ordenar en su cabeza las instrucciones que le dio su madre: "Dos pesos de tortillas y te fijas bien del cambio". A sus espaldas escucha el rumor de los chimecos en su eterna y agresiva lucha. "Y tienes cuidado al atravesar la Vía Tapo". Darío no levanta los ojos: mira el camino, tan gris como el cielo, que alguna vez fue azul.

De pronto, al dar vuelta a la esquina, tiene que detenerse. Donde antes no había nada hoy se levanta una carpa roja. Frente a ella están tres camellos tomando el sol. Darío se vuelve como para reconocer el rumbo. Es la misma avenida de siempre: allí están la miscelánea Vera, la vulcanizadora Rocky, el salón de belleza D' Marcel, el puesto de jugos y el bache donde hace poco se cayó su tío Hilario y se rompió una pierna. Seguro de que está en la calle de todos los días, el niño avanza en dirección a los animales. Él, que es dueño de un gallo, un perro, dos conejos, tres gatos, dos pollitos no puede resistir la tentación

de acercarse a las bestias que cargan sobre la espalda una montaña.

Darío da la vuelta para ver de frente los ojos oscuros, los perfiles energéticos, los hocicos rumiantes, pero sobre todo las jorobas que él quisiera tocar. Duda un minuto, dividido entre la curiosidad y el miedo.

—Épale, chamaco. No te acerques. No sea que vayan

a darte un susto esos animales— dice uno de los empleados del circo que esa misma mañana se instaló en la colonia. La frase sobresalta a Darío que de pronto recuerda la palabra de su madre: "Y no te me vayas a entretener como haces siempre, porque me la pagas".

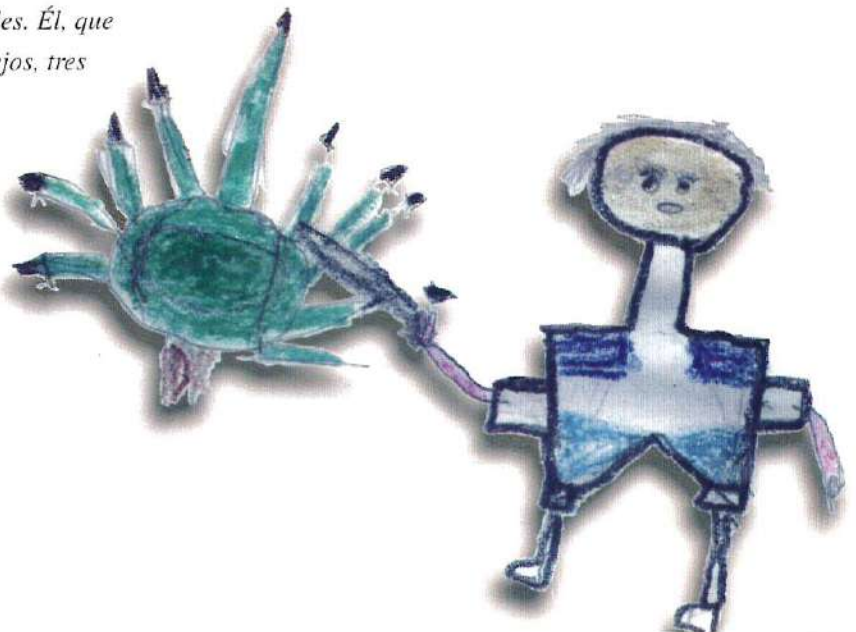
—Híjole, mi papá. . . —exclama Darío y sale disparado rumbo a la tortillería. Todo es inútil: desde lejos mira una cola formada por mujeres que conversan a la puerta de Las Gordas. Triste, lloroso, el niño se encamina a su casa, donde sabe lo que espera.

Historia de una injusticia

—Pero fregadísimo ¿dónde demonios estabas? —grita Teresa, que ha tenido que soportar el enojo de Rafael, dispuesto a irse al trabajo "sin un pinche taco en la panza".

El niño no responde. Se adosa a la pared, abre los ojos enormes cuando ve que su padre se aproxima, dispuesto a golpearlo. Siente la mano fuerte que le toma de sus cabellos y lo arrastra hacia el interior de su habitación.

—Infeliz chamaco ¿qué no le dijo su madre que tengo prisa? Pos ora lo verá. Ora sí no sé m'escapa —grita Rafael golpeándolo fuertemente en los brazos, el rostro, la espalda.



De las funciones de una secretaria adjunta

Susana Rodríguez Montes

Cuando supe que no cubriría la vacante como maestra frente a grupo, sentí mucho temor porque jamás en mi recorrido como maestra tenía contemplado trabajar en la Dirección de la escuela. Honestamente pensaba que en ese lugar no se hacía nada interesante o no se podían hacer cosas agradables parecidas a las que había realizado con los niños.

Trabajo actualmente como secretaria adjunta, o como hoy se denomina "personal de apoyo a la docencia", en una escuela primaria ubicada en la delegación Iztapalapa, al oriente de la ciudad de México, en el turno matutino; también trabajo en la sección 9 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Durante mis primeros días de trabajo llamó mucho mi atención la solemne "vitrina" llena de libros.

Que los libros estuvieran en una vitrina me hacía pensar en lo intocables que eran, ya que hasta donde recuerdo, mi abuela y mi mamá tenían en una vitrina aquello que no se podía tocar y, menos aún, por las manos de quienes nos estábamos incorporando al mundo de los adultos.

Pues bien, la primera tarea fue ordenar el material didáctico e inventariar todo lo que ahí había. La segunda tarea consistió en revisar los materiales de la biblioteca y así tener mi primer contacto con esos libros.

Al poco tiempo, nos llegaron fondos económicos a través de un cheque que la Secretaría de Educación Pública (SEP) otorga a las escuelas primarias de la ciudad, para la compra de materiales didácticos. Para el uso de este cheque, el director convocó a una reunión para acordar en qué íbamos a gastar ese dinero. Me encantó la idea de que el acuerdo unánime fuera asignar un buen porcentaje para la compra de libros. Fui nombrada para ir a comprar nuevos títulos a la librería, a decir verdad, estaba feliz con este encargo, a pesar de que no tuviera automóvil para cargar tantos libros; era necesario ir entre semana —porque es uno de los requisitos que exige la SEP para hacer las compras— hasta el Fondo de Cultura Económica al sur de la ciudad. Esta gran responsabilidad no dejaba de atemorizarme, pues los requisitos que debía tener la nota de compra eran muchos. Menciono esto, porque todas estas limitantes se convierten en obstáculos para no comprar libros.

Así programé mi tiempo y me armé de valor para ir a la búsqueda de los ansiados libros que nos esperaban en los anaqueles de la librería. La maestra Ana me acompañó, pues había que elegir entre muchos libros, los que por sus ilustraciones, sus colores, su contenido, sus tamaños, sus costos, valieran la pena adquirirlos.

Decidí comprar algunos libros que mis hijos tienen y les habían gustado, como *El libro apestoso*, *La familia de los cerdos*, algunos de la colección de *Willy y Hugo*, uno sobre arañas y por supuesto muchos de la colección *A la orilla del viento*.

Al día siguiente, al llegar a la escuela con semejante carga, lo primero que hice fue sacarlos de la bolsa y ponerlos sobre el escritorio, pues quería ver la reacción de las maestras y maestros cuando vieran algunos títulos. Coloqué hasta arriba los libros que para mí eran los más impactantes.

Las maestras y maestros llegaron a la Dirección donde estaban expuestos los libros. Se acercaron intuitivamente a la montaña de libros, los miraban, los hojeaban. No recuerdo qué caras pusieron cuando miraron títulos como *El libro apestoso*, *El libro de los cerdos*, *Las arañas*.

Una maestra descubrió el libro de *Olivia la chillonona* y me comentó que ella se llamaba Olivia y que le interesaba llevárselo para leerlo; otra maestra descubrió el

de *Lilitana la bruja urbana* y dijo con sorpresa que su hija se llama Liliana y que se lo llevaría para enseñárselo. Sobre el libro de *Las arañas* me parece que la reacción de las maestras fue la misma que experimenté cuando lo ví por primera vez: un escalofrío recorrió todo mi cuerpo. Pero me sobrepuse, pues pensé que a los niños y a las niñas les gusta leer sobre animales, aunque éstos sean escalofriantes.



Este primer acercamiento de los maestros con los libros fue importante para continuar con el trabajo de la formación de la biblioteca. Así que la siguiente tarea consistió en hacer una lista con los nuevos títulos. La maestra Lulú tenía ya preparadas las fichas para préstamo a domicilio. Se puso en práctica esta actividad, de tal manera que al cabo de poco tiempo siempre había filas de niños en la Dirección, que querían llevar libros a su casa. Yo creo que al principio se llevaban los libros porque sus maestras les ordenaban. Pero ahora muchos van porque quie-

ren, porque les gusta, porque en su casa los leen con su mamá o los leen a sus hermanas o hermanos pequeños.

Para avanzar en la formación de estos nuevos lectores, hemos ideado la presentación de un libro después de la ceremonia de cada lunes. Esta presentación la hace una alumna o alumno dando una breve reseña e invitando a que los soliciten en la Biblioteca de la escuela.

Como les comenté anteriormente, yo desempeño la función de personal de apoyo a la docencia, y cuando alguna maestra o maestro falta a la escuela, yo ocupo su lugar en el grupo. Cuando tengo esta oportunidad siempre llevo libros de la Biblioteca, de los que están en la "vitrina", sin embargo, ahora sé que están ahí no porque sean intocables, sino para deseárselos aún más.

En el grupo de la maestra o maestro ausente les leo en voz alta. Esto con el fin de que los niños conozcan más títulos, que se acerquen a ellos, que sientan el deseo de llevárselos a su casa, para que los gocen, los toquen, los compartan.

Así, aunque sea muy breve este relato, puedo afirmarles que la experiencia y la historia de leer por placer en esta escuela ya comenzó a construirse, y su origen no tiene nada que ver con ningún decreto de algún gobierno en el poder.®

Pequeño catálogo de seres y estares¹

Javier Ruíz Paredes

Siempre he considerado que el acto de leer y escribir es, ante todo, una manifestación de plena libertad. No es posible concebir entonces que en el caso de los niños y las niñas de nuestras escuelas esta muestra tan esencial de ideas, sentimientos y principios quede, en la mayoría de los casos, cautiva en un mundo oscuro e inexpresivo, donde los libros, palabras e ideas pasen a ser parte de un mundo apartado, marginal, ajeno a lo que en esencia debiera ser importante para alumnos, maestros y sociedad en general.

Debiendo retroceder en el tiempo, he de encontrar los motivos de mi participación de la lectura cuando me desempeñé hace más de 15 años en los proyectos de educación abierta para adultos. Ahí, sin la plena conciencia de lo importante que sería para los trabajadores aprender más allá de lo que sabían, existió una motivación que surgió de manera accidental y que se sumó al deseo de obtener un certificado para mejorar su puesto laboral y, en consecuencia, el salario de mis alumnos de secundaria abierta.

Recuerdo con certeza que uno de los objetivos del área de español para secundaria abierta era el reconocer estilos literarios, corrientes y escritores de diversas épocas de la lengua española. Y lo mantengo presente porque además de eso, existían ciertas lecciones con contenidos de gramática que ni siquiera yo en mis tiempos de secundaria había visto con profesores asistiendo por tres años de manera cotidiana.

Sólo que, habida cuenta de mi gusto personal por leer y en ocasiones escribir algunas cosas, opté por salir un poco de la línea de trabajo tan rígida y vasta de información que los trabajadores debían cubrir. Esa vez decidimos dar rienda suelta a la imaginación y trabajar sobre textos libres, escritos sin ningún rigor o ataduras, para generar un primer acercamiento entorno a la escritura personal.

Y fue ahí, en ese espacio de tiempo y esfuerzo donde Laura, secretaria de un funcionario de nivel intermedio de la Contraloría aprendió que más allá de la redacción de oficios, memorándums y listados existían palabras precisas para manifestarse, convocando al duende de las palabras para que montado en ellas nos hiciera saber a través de un breve relato anecdótico y muy personal, de una de sus grandes ilusiones como mujer:

¹ Este texto se presentó durante la *Primera fiesta de los libros, la lectura y la escritura*. Convocada por la Red de maestros y maestras animadores de la lectura y escritura, en abril del 2000, en la Delegación Iztapalapa, México, Distrito Federal.

ser bailarina de danza que convocara en el placer del baile el logro efímero de su máxima, pero casi extinta ilusión.

Y recuerdo también a Manuel, mensajero de profesión, pero sobre todo su picardía cuando aprendió que podía ser mensajero no sólo abocado a la entrega de sobres rotulados a nombre de quién sabe quién, sino además de sus sueños, de sus cartas imaginarias de amor y desamor que en más de una ocasión compartió conmigo. Hoy, espero que aún monte su motocicleta literaria y recorra raudo los solitarios caminos de las palabras; cobijándolas en su mente como cuando protegía bajo su chamarra de cuero negro los sobres inexpresivos en las mañanas lluviosas de un gris y pesado día de trabajo.

Cargando sobre los hombros los estragos de la llegada de un año dos mil, que aún desata discusiones sobre si alberga en sus 365 días la llegada de un nuevo milenio, traído a la mente aquél extraño cuento, caótico por necesidad y con tintes apocalípticos que escribiera Santiago, y que llevara por título "Diciembre del 2023", deseo sinceramente que los años que falten colmen de la paciencia y la sabiduría necesarias la vida de Santiago para que sepa aguantar lo que proféticamente un día comenzó a redactar.

Avanzando en los sueños pero también en las realidades, traigo a la memoria esfuerzos precisos en cuanto a promover la presencia tangible y cotidiana de los libros entre mis alumnos de escuela. Particularmente me preguntaba entre muchas cosas por qué los libros no son importantes en la vida de nuestros alumnos y mucho tiempo después descubrí que en realidad la mayor ausencia radica en el desconocimiento de muchos de nosotros de los intereses de los niños y niñas, de la forma en que se va conformando su vida y de la falta de expectativas que la vida misma les

ofrece. Y si a eso sumamos la carencia absoluta de ambientes alfabetizadores en cada aula de los planteles, no era de sorprenderse la poca monta que se le daba al acto de leer y escribir.

Fue por esa y otras razones que hoy escondidos entre tantos recuerdos y esfuerzos por recuperar lo extraviado, se decidió leer de manera frecuente y en voz alta a los chicos del grupo. Así, el reto era visitar la vida misma de nuestros chicos, su visión de la familia, la escuela y el mundo, comparándola con lo que algunos textos nos podrían decir y explicar. De esta manera, Carlos alcanzó a comprender que la vida esconde en cada esquina de su barrio, y el de muchos más, algún alma perversa que se transforma en la *Peor señora del mundo*, sólo para reventar con gusto malsano aquel viejo balón despellejado que se elevó a las alturas insospechadas, dispuesto a romper no sólo un vidrio polvoso de aquella casa con jardines selváticos e insondables, donde no se sabe exactamente en que sitio vive la alimaña que ponzoñosa los habrá de atacar, sino además quebrar de un solo golpe la norma explícita de que todo niño sólo tiene que ver, callar y soportar. Esa vez, Carlos, Diana y todos los demás aprendieron que el ser niño no tiene necesariamente que vivirse con tristeza, sino que aún dentro de la venganza irracional de algunos adultos se puede advertir con ironía una justificación de la amargura que vive nuestra sociedad.

Y en esto de hablar de la vida, por contrario que parezca, los niños tienen mucho que decir. A ellos les sobra tela de dónde cortar. Parece mentira que en cortas vidas, algunas de ellas tan breves que los padres no tardan ni cinco minutos en relatar para ponernos al tanto del perfil de nuestros alumnos, se escondan tantos sentimientos notables que rondan entre sueños y pesadillas, que nos dicen tanto de



su forma de ser, de su manera de pensar, de su incierto futuro que determine en los días venideros su identidad. César sabe muy bien de esto, cuando en su biografía personal, escrita en una hoja de papel cuadrículado, nos redacta los motivos suficientes que lo mueven a preguntar el por qué su papá no está desde años atrás con él y sus hermanos, mientras que Claudia nos confiesa que a los ocho años pudo al fin conocer a su padre que antes de que ella naciera cruzara la frontera más mojado por la lágrimas de sus familiares que por las aguas turbulentas de un río que siempre arrastra los sueños de la mayoría que no podrá regresar jamás.

En oscuridad las palabras se convierten en cómplices de nuestras inquietudes, nuestras rebeldías y protestas que la escuela y la familia han sabido muy bien moderar. Magdalena y sus amigas leen la vida de Roliña y sus compañeras, y entre líneas devoradas con una mirada húmeda y triste reconocen en esa historia algo similar a la vida de Verónica, quien cursó con ellas el cuarto grado y que tuvo que desistir de su intento de ir a la escuela para dedicarse a trabajar, como muchas otras y muchos otros que hoy navegan entre borrosas imágenes que la memoria no puede ni siquiera en nombre y rostro recordar. Pero todo es cuestión de verlo de otra manera, me dice Elizabeth Tamar, quien en un poema titulado "No vasta llorar" me dice que:

no vasta con llorar ni rezar también,
solo falta amor para aquellos que sufren también
mientras derraman lágrimas de amargura
y nosotros no les damos
Ni un poquito de ternura;
trabajan diariamente esforzándose y sufriendo
mientras en cada gota de sudor guardan un gran
lamento.
profundo dolor se siente
al verlos y no ayudar,
van cayendo por el barranco
y llorando sin cesar...

Pero en todo esto no es únicamente determinante el papel de los niños en los procesos de leer y escribir. Fue por eso que se convocó a padres de familia de los chicos a que participaran y les hicieran saber a sus hijos de lo importante que son para ellos, del amor, de ese sentimiento tan valioso pero muchas veces encarcelado o suprimido en aras de las tareas domésticas y laborales que la vida misma exige a los padres. Pese a estos actores y otros tales como la falta de práctica en la escritura y el no saber ni por donde empezar, muchos papás y mamás del grupo escribieron cartitas a sus hijos, las cuales llegaron casi por casualidad y de manera por demás sorpresiva a las manos de los muchachos, quienes con incredulidad al principio, y con alegría después se enteraron de lo que sus padres piensan de ellos. Así, Jesús comprendió finalmente que, contrario a lo que él pensaba, su madre lo considera "un pedacito de su alma, soy feliz cuando te veo llegar y te veo jugar, así como cuando te veo dormir [...]" y también se regocijó cuando se enteró que "a veces recuerdo cuando eras un bebé y clavabas mis mejillas con tus lindas manitas [...] hoy quisiera hacerlo otra vez, pero no ocurre por falta de tiempo o por cosas del trabajo. En fin, no puedo decirte todo lo que tu significas para mí, y no puedo seguir escribiendo porque no me alcanzarían todas las plumas y cuadernos del mundo, mi pequeño osito [...]"

Sin lugar a dudas, las recompensas eran gratificantes en estos niños y niñas de quinto grado en el año 1998, pero había una necesidad imperiosa que era pertinente desahogar: estos logros, por mínimos que fueran, debían llevar un cause que condujera a otros compañeros, padres y alumnos en general. Fue por eso que se impulsó un pequeño taller de literatura y redacción, donde a la par que se fueran compartiendo las páginas más bellas de los libros de la biblioteca, los padres se atrevieran a dar un paso más allá, aceptando el reto de escribir, de soñar y de abandonar la nave que en ciertas ocasiones pareciera conducirles sin rumbo fijo en la ardua

**se convocó
a un taller de
iniciación literaria,
con los padres y
madres que
estuvieran
interesados**

tarea de formar familias. Así, se convocó a un taller de iniciación literaria, con los padres y madres que estuvieran interesados en apoyar el fomento a la lectura de sus hijos. Si bien en un principio la asistencia fue de 25 personas, al término de las seis sesiones semanales culminamos con un promedio de 15 asistentes. En ello se trabajó de manera incipiente la redacción de textos, aplicando estrategias tan sencillas como elaborar acrósticos usando los nombres de sus hijos, escribir pequeñas frases ingeniosas usando la dinámica denominada *con mis manos puedo*. A la par de esas actividades, se comenzó la lectura en voz alta, dándole prioridad a aquellos textos que abordan preocupaciones propias de los niños, y en las cuales de alguna manera se invita a la reflexión sobre la convivencia familiar. Así, textos breves como *El fantasma roba tortas*, *Rafa, el niño invisible* y otros se volvieron en lecturas predilectas, por los



Con rostro de maestro. Foto: Alfredo García

asistentes quienes aprovecharon el préstamo de los libros que se les hacía para poder compartirlos con sus hijos. Era mecánica de cada sesión iniciar con comentarios sobre el compartimiento de los libros con su familia, siendo en la mayoría de los casos gratificante el resultado.

El esfuerzo de promoción de la lectura y escritura debe ir más allá del compartimiento de experiencias. Esa razón nos llevó a propiciar en la medida de lo posible la realización de dos ferias de la lectura en el plantel escolar. Si bien las resistencias típicas sobre si valía la pena el esfuerzo o los imponderantes habituales del tiempo y el esfuerzo se hicieron presentes, las actitudes tanto de autoridades como de compañeros fueron en general positivas para impulsar estas acciones.

De algún modo se que no es suficiente librar batallas de convencimiento y acción para adentrar a muchas personas en la

hermosa actividad que es la lectura y la escritura con alguien diferente a uno, pero no por eso considero pertinente desistir en el esfuerzo si cuando menos existen aún niños y niñas dispuestos a escuchar, pero sobre todo a disfrutar del acto de leer.

Existen muchas cosas más que se podrían explicar sobre todos los motivos que a lo largo del tiempo han conformado en mi experiencia como lector, como escritor y promotor de estas actividades en mis alumnos un vasto y gratificante pequeño catálogo de seres y estares, algunos, la mayoría de ellos, guardados en hojas y copias de textos breves, llenos de libertad, de sueños y de conciencia infantil. Queda sólo recordar lo dicho por Víctor gran devorador de libros por voluntad propia y quien un día, manifestando con entera libertad, su deseo de ser en un futuro un maestro de escuela, contestó con lo siguiente a mi pregunta de cómo él siendo pro-



hacer
a su medida
sociedad
armónía y equidad

tesor lograría que sus alumnos fueran felices con él:

"Receta para hacer un pastel de niño feliz"

ingredientes:

- disciplina
- empatía
- respeto
- amabilidad
- tolerancia
- apoyo
- libertad
- autoestima
- ternura
- comprensión
- estímulos
- elogios
- muchos libros para leer y compartir

Modo de preparación:

Se mezcla la disciplina con el respeto, el apoyo y la autoestima. A esto hay que agregar libertad sin perder la empatía y la tolerancia. Hay que mezclar todo esto con

lecturas divertidas de manera envolvente, sin ninguna desesperación. Hay que añadir la amabilidad y la ternura, con mano firme pero con muchísimo cuidado. No debemos olvidar agregar la comprensión y la orientación, siempre leyendo en voz alta, para agregar al último, los estímulos al gusto.

Una vez horneado este suculento, pero difícil pastel, hay que decorarlo con más lecturas, llenas de elogios y paciencia...

Todo esto me lleva a una reflexión final, que siempre ha estado presente al momento de cocinar un futuro compartido en el salón con mis alumnos:

Para eso de la lectura no existe receta repostera ni acabado refinado que cautive a un gran gourmet. Pero creo que vasta tener un buen apetito para disfrutar las cosas buenas de la vida, y la lectura por mucho es una de ellas; si sabemos apreciar y degustar su aroma, sus ingredientes y sacamos

provecho de lo nutritivo que puede llegar a ser, entonces será cuando obtengamos niños con espíritus y almas bien nutridas, que sabrán sacar en la justa medida sus necesidades de aprender, pero sobre todo conformarán el conocimiento esencial para hacer a su medida y a su gusto una sociedad más justa, llena de armonía y equidad. @

El misterio de Rosita

Omar Martínez

Erase una vez una linda gatita llamada Rosita que vivía en una casita cerca de un molino abandonado.

Rosita se acostó a las ocho de la noche, ya estaba descansando cuando de repente escuchó reír a alguien con la voz muy gruesa: ¡ja ja ja! Rosita se paro rápidamente de su cama fue por su ropa, muy asustada estaba que, se dijo: ¿iré o no iré a ver que sucede?, pero, ¿qué tal si ahí hay un misterio?, y de ese molino no salgo.

Rosita con mucho miedo salió a ver que sucedía, al llegar a la escalera de la puerta del molino, sintió escalofrío, cada vez sentía más miedo, cuando subía en cada uno de los escalones, hasta llegar a la puerta, tocó y gritó: ¡hay alguien ahí!, ¡hay alguien ahí!, gritó nuevamente.

Rosita con mucho miedo abrió la puerta, al abrir vio pedazos de huesos de calaveras, mientras entraba sentía terror; mientras caminaba se le andaba erizando el pelo.

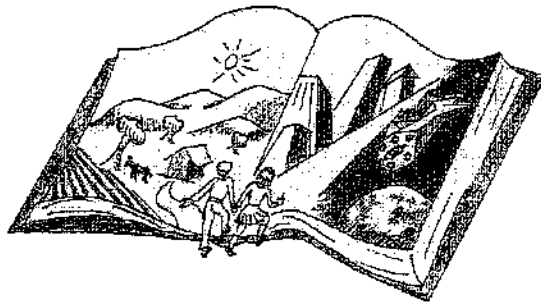
Rosita observaba por todos lados, al caminar piso una tabla que se alzó, voltió rápidamente para ver si algo andaba al ras de ella.

Rosita vió una caja que decía: NO ABRAS ESTA CAJA. Pero Rosita abrió cuidadosamente la caja para descubrir que ahí estaba una calavera, gritó fuertemente; miauuuu, saltando rápidamente.

La muerte le dijo: ¡no!, ¡no!, ¡no te vayas! Ayúdame a salir que no te haré daño. Rosita se acercó a desatar a la muerte, pero, la muerte agarró a Rosita diciéndole: ¡te mataré!, ¡ja ja ja!

Rosita muy asustada con mucha fuerza logró salir de los brazos de la muerte. Se dio cuenta quien era el que se reía en ese molino abandonado, Rosita empujó una rueda de molino que acabó con la muerte; ¡noooooooooo!, gritó la muerte.


Rosita muy contenta salió del molino y se fue a descansar en su casa ya sin ningún misterio. @




La maestra más querida por sus alumnos

La maestra más querida por sus alumnos.

Habia una vez una maestra que quería mucho a los niños porque cuando llegaba a la escuela todos corrían a abrazarla porque a veces traía un libro de cuentos o poemas los niños se sentían felices por tener una maestra buena y así se fue pero al otro día la maestra llegó con un libro de bajo del brazo y todos los niños se fueron a encontrarla.



Así pasó el tiempo hasta que la maestra se fue de la escuela los niños se quedaron muy tristes porque la maestra se había ido pero los niños donde quiera que estaban pensaban en la maestra que siempre les traía cuentos o poemas así pasó el tiempo hasta que la maestra los fue a visitar los niños se sintieron felices por tener a su maestra y así nunca la olvidaron y ahora viven muy felices.



Francisca
9 años

Esc. primaria Ignacio Zaragoza
Santa Ines Veracruz
Zimatlán Oaxaca



Elegí ser educadora

Talia Gisela López Gutiérrez

Tengo un amor especial por los niños pequeños en general, tal vez sea porque amo la vida y los niños representan la vida. La razón por la cual decidí ser educadora es porque me preocupa lo que aprenden los niños y las niñas y la manera en que lo asimilan. Pienso que los pequeños tienen una gran potencialidad para aprender, y que los conocimientos los van adquiriendo de manera paulatina.

Mi mayor preocupación es estimular el desarrollo de la creatividad en los niños y aprovecharla para la evolución del mundo.

El que haya escogido esta profesión tan hermosa tal vez viene de familia, no lo sé —a lo mejor está en mis genes—, ya que mis padres son maestros de educación primaria, y mis abuelas también lo fueron. Mi abuela materna Velia, tenía una escuela de párvulos en Salina Cruz, Oaxaca, de donde es originaria, sin más estudios que su instrucción primaria, pero con una gran vocación que le permitía ayudar a los niños de su comunidad en el aprendizaje de las primeras letras, recibiendo como pago a sus servicios, una gallina, tortillas, atole, huevos o lo que la gente pudiera otorgar en ese momento. No continuó su carrera, porque cuando le ofrecieron darle una plaza y capacitación para desarrollar su trabajo, su madre adoptiva no se lo permitió por ideas y prejuicios de aquellos tiempos. Mi abuela paterna Rebeca, igualmente es maestra de primaria, ella sí tuvo la posibilidad de estudiar la normal oral y hasta directora de escuela fue, se jubiló después de cuarenta años de educar niños en la ciudad de México.

El amor por la educación lo tengo en las venas, y por ello es que a la edad de 15 años inicié el contacto con niñas de 2 a 10 años, enseñando danzas polinesias, arte en el que me inicié a los 10 años y que continué estudiando. Prefiero trabajar con las niñas más pequeñas, aunque tengo alumnas de diferentes edades. Mis compañeras se preguntan cómo le hago para enseñar a las pequeñas, yo digo que no tiene nada de extraordinario, ya que sólo se necesita mucha paciencia y amor para con ellas.

Ahora estoy estudiando para maestra de jardín de niños, y hasta ahora no me arrepiento, ya que los niños y las niñas dan mucha vida y sobre todo satisfacciones, lo que no es equiparable con nada. La sonrisa que le arrancas a un pequeño, el que te digan que te quieren o que escuches que quieren ser iguales a ti, no se compara con nada.

Mi máxima intención al querer educar a los niños es fomentar en ellos el amor a la vida, enseñarles que ellos son importantes y que el mundo no sería lo mismo si ellos no estuvieran.

Otra cosa sería si la gente se adentrara un poco en el mundo de los niños, si mantuviera vivo el espíritu infantil, si de vez en cuando pensáramos como niños. @

Escribir y reescribir desde la escuela

Amada Elena Díaz Merino

¿Dónde se gesta la escritura?

¿Qué amalgama de sentimientos, emociones y sucesos conforman su proceso?

¿Qué componentes del ambiente interno y externo confluyen para que emerja?

Algunos la refieren desde el espacio de lo íntimo-personal, de la privacidad –aún en medio de la multitud– donde ciertos silencios y voces encontradas se debaten y luchan por salir a la superficie, preparando el ambiente para que las imágenes de lo no dicho, hagan su aparición y empiecen a reconocerse, a vincularse.

Otros asumen que la escritura posee asimismo el ingrediente de lo inesperado, de lo inédito, de lo que aún sin conocerlo, el que escribe presiente, gestándose lenta y dinámicamente el nacimiento de lo no dicho hasta llegar al momento en que lo pensado, lo imaginado, lo supuesto e inferido cobran formas, colores, texturas, personalidades y ambientes que confluyen en la producción del texto.

Dado que este proceso de escribir nos interesa a los maestros, puesto que nos inquieta su promoción, nos preocupa su desarrollo, nos problematiza su producción, “¿cómo hacer que nuestros alumnos accedan a la escritura movidos por su interés, por una necesidad ‘gustosa’ y no impuesta?”.

Sin embargo, ese impulso creador que interviene en el acto de escribir se ve sometido a atravesar varias antesalas, la antesala de la revisión y reescritura propia, de la corrección... sin la cual la escritura estaría incompleta, inacabada.

Por otro lado, la revisión implicaría también un aspecto de corrección de errores si los hay, de modificación o ampliación de ideas, de elaboración de argumentos, de organización de párrafos.

Ante esto tendríamos que preguntarnos los que somos maestros:

- ¿Qué criterios orientan el proceso de la reescritura en nuestra clase?
- ¿Analizamos y discutimos dicho proceso con nuestros alumnos?
- ¿Recuperamos sus puntos de vista, sugerencias y propuestas?
- ¿Intentamos crear un proceso compartido de reescritura?
- ¿Acaso el que escribe podría elegir a su lector y compartir con él las sugerencias correctoras, podría ser un trabajo dialógico y no fiscalizador? @

Por una pedagogía funcional de la actividad creadora ¹

Rubén Castillo Rodríguez

El material que aparece a continuación es una traducción resultado de un largo proceso en el que los comentarios de compañeras educadoras han sido fundamentales para favorecer la comprensión en lo que a la estimulación de los procesos creativos se refiere.

¿QUÉ QUIERE EL NIÑO?

Lo que tan fácilmente es considerado como frivolidad, ligereza e inconsecuencia, evidencia el querer informarse, conocer, comprender para acomodarse al mundo, asimilando de éste los aportes que faciliten su acceso; permitiéndole al niño arreglárselas solo, con los otros, los de su edad y que caminan al mismo paso.

El gusto que el niño encuentra en las cosas da cuenta del deseo y del poder que tiene para manejarlas, modificarlas y transformarlas. Destruir o construir son tareas que no dejan de llamar su atención, en vistas a determinadas actividades conjuntamente elegidas con sus compañeros. En el curso de los juegos o los trabajos sus preferencias cambiarán. Seguramente tiene compañeros habituales, pero es hacia empresas comunes a donde se dirigen todos los entretenimientos. Ellos están unidos como los colaboradores o los cómplices de tareas iguales, de proyectos iguales.²

La creatividad y sus efectos aparecen de lleno en este tipo funcional de actividad bajo dos condiciones, por una parte, la posibilidad para el niño de disponer de los materiales indispensables; por otra, su realización dentro de una situación favorecedora de su libre compromiso. Los medios dispuestos han de contribuir a una solución racional, a la doble condición de información y de expresión.

¹ GLOTON, Robert y CLERO, Claude *L'activité créatrice chez l'enfant*, Orientations/3 Casterman, Bélgica, 1988, pp.138-157.

² H.WALLON, L'Evolution psychologique de l'enfant, coll. "42", A. Colin, París, 2. 1969.

EXPERIENCIA PERSONAL E INFORMACIÓN

No puede haber actividad creadora sin una información previa que aporte los elementos de los que se nutrirá; información y expresión son entonces indisolubles.

A decir verdad, no existe en educación la técnica de información, como tampoco puede decirse que exista propiamente la técnica de la expresión creadora. Desde que llega al mundo, el niño se encuentra en situación de aprender y conocer. A cada instante, entre los objetos como en los acontecimientos, ve lo que le interesa reteniendo aquello que se inserta en su experiencia y que responde a sus necesidades. Facilita la acción del educador dejar a los niños elegir, asegurarse del uso que hacen de su libertad, sin exigencias y sin privarles de determinadas experiencias, tales como ciertos espectáculos, interacciones de las cuales no hay que exagerar sus efectos negativos o perturbadores, surgidos de un libre contacto con el mundo exterior. La elección apela a la seguridad psíquica y a la protección contra la violencia, en el caso de que el espectáculo resulte traumatizante para un ser frágil por la etapa de desarrollo en la que se encuentra indefenso ante su propia agresividad.

La información por y a través de las cosas es capital ya que es necesario actuar sobre los objetos para conocerlos, los niños requieren de una gran variedad de materiales para modificar y transformar. La falta de instrumentos útiles y del espacio apropiado para su realización los margina de esta posibilidad. Cuando necesitan un martillo, también tienen edad para comprender que no se plantan clavos en la mesa del comedor. En contraparte, tienen derecho de clavar las tablas que quieren ensamblar, si ese es su deseo.

Incluso el hogar más moderno es una fuente de información muy útil para la imaginación, e importa menos la riqueza del equipamiento material que el clima de vida, la manera en que los niños son

llevados a ver las cosas, acercándolos a participar en su existencia. No todo mundo tiene la suerte de poseer un viejo desván para dejar a los niños descubrirlo con sus baúles llenos de objetos olvidados, insólitos o conmovedores, de éste modo no todos los niños podrán revivir El Gran Meaulens. Pero en todo hogar habitan objetos que enriquecerán el conocimiento del niño por poco que ellos entren en su experiencia. Frecuentemente los objetos más humildes, los desdeñados, son los que al fin de cuentas resultan más valiosos. Una política de las cosas viejas debería instaurarse en las familias para la conformación de un arsenal de cordeles, trapos, botes viejos, conservación con la que el niño estará naturalmente relacionado y que dadas sus necesidades, constituirá su tesoro.

También es necesario dejar participar libremente a los niños en el ritual de la administración. Todo niño autónomo está siempre dispuesto a actuar, a realizar sus experiencias con seguridad en sí, detesta que se le mande o que se le diga cómo se tiene que hacer cuando no lo pide. Es como ordenarle a poner la mesa o secar la vajilla para quitarle el deseo y transformar una experiencia enriquecedora en trabajo contra-educativo. Cuando el niño toma en cuenta los comportamientos familiares de sus allegados tales como barrer, regar las plantas o mondar legumbres. Todo eso constituye un ámbito de experiencia en que la información deviene en conocimiento que se integra a los esquemas movilizados de la acción, experiencia que puede repetirse y se repetirá en función del placer que ella ha procurado.

Al lado de objetos de uso no propiamente infantil, el niño dispone de sus juguetes, material simbólico que asegura el vínculo entre la información experimental y la imaginación creadora. Puesto que todo juguete funcional ha de permitirle construir, arreglar, modificar, transformar todo o parte de una realidad, debe suministrarle esquemas sobre los cuales la imaginación podrá trabajar. En la edad del pensamiento operatorio concreto, son necesarios para

el niño juegos de construcción y sobre todo, aquellos que sean un trampolín para el juego activo de la imaginación, para la identificación con sus héroes, disfrazándose de indio o de caballero en tanto que su hermana juega con la muñeca. Que padres y amistades tengan presente como criterio para la elección de un juguete: que todo buen juguete es funcional, es decir, rico en posibilidades de experiencias personales. Se comprenderá entonces que el maravilloso auto eléctrico ordenado a control remoto puede ser abandonado rápida y definitivamente en un rincón, la curiosidad ha pasado; que la pintoresca tienda de indio tan fácil de montar, tiene poca gracia si las circunstancias no hacen que se integre a un juego colectivo de identificación con los Sioux; así se presencia un desalentador espectáculo para quien hizo el regalo, cuando el niño descubre una vieja tela de camping con la que ha construido una "verdadera tienda" con auténticas estacas, cordeles a manera de cuerdas y piedras, creando al lado de la bella tienda fabricada, cuyo mérito habrá sido solamente, haber desencadenado la idea de tener una tienda; pero sólo cuenta ésta que ha construido con su espíritu y sus manos.

La información sobre las cosas está estrechamente vinculada a la información de los otros. No es raro que un niño autónomo, educado fuera del temor del adulto, lo toma por compañero y lo ve como confidente. Pero tiene además otra necesidad particular, regresar a las fuentes primarias de la ficción. Que esté sujeto a interpretar lo real exterior según su mentalidad prelógica y a transformarlo por la ficción, no impide a lo real, ser real con sus pesos, obstáculos, servidumbres y temores. Es porque durante mucho tiempo ha sentido la necesidad de encontrar, aunque sólo por unos instantes, la ficción pura para refugiarse en un mundo donde todo es posible, librándose del peso de lo real, un mundo

donde las cosas son mágicas, donde los animales se entienden con los hombres y hablan el mismo lenguaje, donde puede identificar el objeto de sus sueños sin apremio ni arrepentimiento. El adulto puede alimentar esta necesidad si gusta de los cuentos, sabe inventarlos y se toma tiempo para narrar historias.

Esta es una tradición cuidadosamente mantenida en las escuelas maternas, donde la hora del cuento es una de las mejores del día, con la maestra sentada al medio de la clase, rodeada de niños sentados en el suelo y levantados sobre ella, unos ojos anegados de admiración.³ Pero es preocupante que el niño no escuche historias más que en la escuela maternal, cuando es en la familia donde esta necesidad debería satisfacerse. Hay que ver como las veladas de otro tiempo han desaparecido, los padres de hoy, a la hora de la televisión, no tienen tiempo para narrar historias y los abuelos mismos ya han olvidado las de su infancia. Dichosos esos niños que conocen aún el placer de dormirse escuchando una bella historia, cuyo tema se desarrolla de noche en noche a la manera de una novela, en una complicidad secreta y eficaz, pues con frecuencia ella le otorga el personaje principal, elevándole a veces al rango de coautor. Tales niños tienen suerte y sus padres también, pues con ello contribuyen al equilibrio psíquico de los pequeños mediante este ligero sacrificio de su comodidad adulta y de la que consecuentemente ellos resultan beneficiados.

¿Es necesario añadir que la información esperada de los adultos no desplaza enteramente a la ficción? Los padres están demasiado apegados a lo real, muy inclinados en hacer la tarea, muy inocentemente víctimas de trampas de la edad interrogadora, como para sugerirles sobre este tema, cuestiones que le sean útiles, sino más bien la prudencia y la templanza en sus intervenciones. Es bueno estimular la curiosidad en el niño, bastante grande y vasto es el mundo. Los padres sólo deben favorecer el

³ Cf. Paulette LEQUEUX-GROMAIRE, *Votre enfant et la école maternelle*, op. cit., pp. 143-146.

contacto establecido en las relaciones con los demás, en condiciones adaptadas a cada situación.

Mucho aprendemos unos de otros y en principio en la familia, entre hermanos y hermanas. Pero muy pronto por el descubrimiento del mundo, el círculo familiar se hace muy estrecho para el niño. Si la escuela realiza su misión, si cuida de no encajonarlo entre los cuatro muros de una clase, si se abre ampliamente sobre el exterior, sobre la vida y más allá de la escuela y al lado de ella está el mundo de "la escuela paralela", el de la calle y del barrio donde reside, todo lo considerado como información esencial con la que elabora a veces lo más perdurable de sus conocimientos, que depende siempre de un cierto tipo de relaciones establecidas con los demás en pos de actividades comunes, ya sea en el parque o la plaza, en las excursiones y los viajes, las colonias de vacaciones o los clubes de jóvenes, en todas las situaciones donde la información es positiva porque naturalmente deriva en expresión creadora.

LA EXPRESIÓN CREADORA COMO LIBERACIÓN DEL MUNDO INTERIOR

El mundo interior del niño es un conjunto dinámico y no estable de representaciones, sentimientos y creencias que tienden a exteriorizarse, en razón directa de su fuerza y de su intensidad, un mundo aún confuso y desorganizado del que el niño toma poco a poco conciencia en la misma medida en que podrá expresarlo en formas accesibles a los demás.

Luego entonces, si la pedagogía entiende respetar el proceso espontáneo de la actividad creadora, su papel consiste en asegurar en la niñez la unión equilibrada entre la información experimental y su expresión creadora.

Recordemos que no hay técnica pedagógica de la expresión creadora. La niñez tiene la necesidad natural de expresar lo que piensa, lo que siente para sí y hacia los demás. No es necesario imaginar



ninguna estrategia para conducirla en eso. Lo importante es que pueda exteriorizar lo que desea expresar cuando le es necesario, lo que conlleva entonces, es favorecer dicha actividad mediante la disposición de situaciones estimulantes y motivadoras.

Una sola condición es necesaria y suficiente, se trata de un estilo pedagógico característico del cual depende que la niñez se exprese eficazmente o que pierda radicalmente el deseo y los medios para lograrlo. Intentemos entreverlo en grandes líneas.

Inicialmente, para liberar su mundo interior, utilizando los modos de expresión de los que dispone —gesto y mímica, lenguaje hablado, musical o expresión plástica—, es necesario respetar su espontaneidad y prestarle atención para evitar lo que pueda entrañar un bloqueo a su expresión —y como consecuencia, a su pensamiento—. Cuando busca a su madre para mostrarle el dibujo que ha hecho y expuesto en su recámara, cuando en la mesa se incluye en la conversación de los adultos, cuando de la mano toma a alguien para conducirlo por los lugares de un descubrimiento misterioso, cuando en clase responde al maestro de una manera no conformista o dibuja pájaros durante la lección de cálculo, en todos estos casos tiene, sin tener reparo en ello, ansiedad por

lo que va a seguir, es entonces cuando la reacción del adulto puede tener efectos considerables e insospechados sobre su equilibrio psíquico y sobre su poder de expresión.

El pensamiento expresado por un niño es personal, se arriesga a parecer ante el adulto pueril e insignificante, ridículo o desplazado; cuando es espontáneo, tiene mayores oportunidades de serlo en condiciones consideradas inoportunas, se arriesga porque coloca

al adulto en una posición incómoda, ya que le hace inventar su actitud, componer una respuesta, hábito a menudo perdido por aquel. Por tanto se hace necesario no marginarlo, reprenderle, o recibir sus iniciativas con indiferencia. Tampoco es cuestión de adularlo: él es auténtico y no gusta de la adulación, que no es más que desprecio. Pero tiene necesidad de ser tratado seriamente y con simpatía en sus creaciones y que se juegue su juego. Como el abuelo aquel a quien su nieto Pedro, de seis años, decía fieramente después de estar escondido detrás de un árbol durante un paseo “No sabes, ¡con mi pipí hice un ocho!” En lugar de quitarle definitivamente el gusto por confidencias íntimas con un “Estáte, ¡no dices más que tonterías!”,

el abuelo señala inocentemente: “un ocho, no está mal... oye ¿por qué no has escrito Pedro?”. Sin desanimarse el nieto reflexiona un instante: “¡tenía bastante pipí!”

En el ámbito escolar el juego no siempre resulta tan fácil, ya que las responsabilidades del maestro frente a treinta chiquillos toman otra dimensión. Es necesario por tanto jugarlo. De hecho, se reciben con simpatía iniciativas heterodoxas: el escolar admite que se discuta su obra, es una manera de interesarse en él, acepta igual que no se le estime; pero lo que interiormente rechaza es ser juz-

gado en nombre de principios morales o utilitarios que le son absolutamente extraños. Tiene necesidad de amar y de obtener confianza, que es una forma de amor. La seguridad que ahí alcanza es un estímulo para perseverar en la vía elegida y, si es sensible a las aprobaciones, puede esperarse que también tome en cuenta las críticas constructivas.

* ALAIN. *Peopoa cwe l'education*, id: Rieder.

**En el ámbito
escolar el juego
no siempre
resulta tan fácil,
ya que las
responsabilidades
del maestro
frente a treinta
chiquillos toman
otra dimensión**

En la familia como en la escuela, el adulto debe ante todo animar. Alain tiene razón: "El gran que-hacer dice, es dar al niño una alta estima sobre su fuerza y sostenerla con victorias. Pero importa que estas victorias sean conseguidas sin ninguna ayuda externa".⁴ Nos acordamos con Alain de que cuando todo lo que el niño tiene que hacer es copiar, recopiar y recopiar siempre. El niño que organiza un juego, construye una cabaña, modela un conejo o narra una historia, no copia, aplica espontáneamente el proceso natural de todo proceso creador, lo que Freinet designaba bajo el término de "tanteo experimental".

EL TANTEO EXPERIMENTAL

No es necesario que los padres sean pedagogos para que sus niños se introduzcan en el tanteo experimental, pero si es necesario que en la clase el maestro olvide que es pedagogo.

La actividad creadora no corresponde al maestro distribuidor de conocimientos predigeridos. Esta actividad está articulada al proyecto de los niños. Para realizarlo, se deben reunir materiales útiles, información, concebir las grandes líneas generales de su puesta en marcha: todo proyecto tiene su estrategia. La selección de materiales deberá considerarse como una puesta al día de la información que necesariamente se irá relevando, la ejecución en detalle toma formas que se precisan poco a poco, tomando en cuenta las circunstancias y las dificultades encontradas; la estrategia se prolonga como táctica operatoria.

De hecho toda esta actividad es empírica. No importa de cuál proyecto se trate —construir un edificio, resolver un problema, organizar una actividad colectiva, pintar un cuadro o perfeccionar una máquina—, es siempre invención desde cualquier punto de vista, por más ricas y extensas que pudiesen ser las informaciones sobre el objeto, éstas no aportan reglas estrictas ni modelos para utilizarlos y aplicar-

los tal cual. Si existen reglas, se adaptan siempre a cada caso particular, si existen modelos, éstos no pueden aplicarse más que bajo la forma de esquemas muy generales y apegados a las necesidades, en eso consiste el proceso de invención.

De esta manera, con los materiales elegidos, útiles e instrumentos al alcance y con las informaciones recabadas, la actividad creadora entra en juego, bajo una cierta dirección que se juzga conveniente, confrontando para ello los resultados obtenidos en lo sucesivo a fin de alcanzarla. Si la confrontación proporciona satisfacciones continuas, o si se encuentran obstáculos, es necesario reconsiderar la táctica, cambiar de útiles, utilizar de manera diferente el material, investigar otras informaciones y reiniciar hasta alcanzar el fin que se ha fijado. A menos que no se modifique en la marcha, a la luz de efectos sucesivos obtenidos en el curso del trabajo y estimados como mejores de lo que se esperaba; la actividad creadora resulta en ocasiones una realización completamente diferente de la que estaba considerada al inicio, esto precisa la comprensión de la creatividad fecundada a través de la experiencia vivida.

Al lado de creadores con proyecto, hay niños creadores como hay artistas que se expresan por el sólo placer de la expresión, que crean por el placer de crear y donde la obra toma cuerpo y significación a medida que se avanza en la actividad. Pero para todos, el tanteo es eso: una diligencia empírica sostenida por la experiencia, ejerciéndose en una materia y organizándose ella misma a medida que progresa hacia finalidades más o menos explícitas.

El tanteo experimental aporta a la acción educativa elementos de una importancia considerable: primero, como no se sabe con certeza qué es lo que uno ha encontrado por sí mismo, lo cual es lo propio del tanteo experimental, lleva al sujeto al empleo más eficaz de los materiales utilizados, a expresiones más adecuadas y módicas, de donde emerge una riqueza de saber práctico y de saber hacer que se-



ría imposible adquirir y conservar por la simple ejecución de consignas didácticas. Existe también la posibilidad de hacer descubrir al sujeto en lo vivido, la apropiación de un método general de investigación que le es indispensable sobre todo, como comportamiento de una verdadera actividad creadora, más allá del saber y del saber hacer resultante de todo método activo. Es mediante el tanteo experimental y en la experiencia vivida, que los niños pueden lograr el "saber ser", integrando en la realización de sí y en la expansión personal, los elementos adquiridos del saber y del saber hacer, siendo este el fin último de la educación.

UNA PEDAGOGÍA DEL ENTORNO

Es necesario que el entorno responda e incluya lo que busca. Es suficiente con mirar alrededor, particularmente en las grandes ciudades, para percibir que aquello que necesita, lo encuentra de menos en menos. En el hogar estrechado en sus células de HLH, en la escuela encerrado entre cuatro muros, no encuentra ni el espacio ni el contexto, ni las condiciones materiales favorables para el desarrollo de una actividad cualquiera —y aún menos para la creadora. Le es necesario buscar en otra parte y no encuentra. Es por ello que se ve a esas

bandas de jóvenes errando ociosos recargados a lo largo de los muros de los grandes conjuntos habitacionales y a niños que juegan en los sótanos donde, al menos, existen alimentos para el juego de imaginar.

Contra este olvido del niño en un mundo que el hombre ha fabricado, una pedagogía del entorno tiene que ser creada oficialmente. Hasta aquí no se puede hacer más que dar como bienvenidas las iniciativas de quienes no temen lanzarse a una acción de vanguardia de primera necesidad, sin esperar que los poderes públicos —a los que ésta acción releva—, consideren el problema. Citamos a título de ejemplo la iniciativa de un arquitecto, un decorador y un pintor quienes estuvieron reunidos en 1967 para fundar un grupo destinado a la realización de áreas de juego funcional, adecuadas a la expansión biológica de los niños y cuyos resultados han sido expuestos en julio de 1970 en un pabellón de Halles de París.⁵

En un gran espacio instalado en el seno del Pabellón 10, enteramente tapizado de arena, han dispuesto toda clase de estructuras —pirámides, tetraedros desmontables, desplazables, tablas ensamblables, toboganes, estructuras sonoras de los hermanos

⁵ Cf. *Le Nouvel Observateur*, no. 194, 3 août 1970.

Baschet, filamentos, mecanos gigantes para trepar, bolas traspasables en poliéster, vasijas de agua— todo hecho para desarrollar la iniciativa infantil. Uno de los fundadores del grupo ha explicado:

No hay necesidad de indicarles cómo servirse de aquello. Ellos solos encuentran todo. Se han dispuesto objetos sin función, como un enorme saco lleno de trozos de espuma. Vimos ciertos embalajes de diversos materiales como trucos divertidos, sin razón de ser. Momias desperdigadas. Ellos se ruedan debajo, dan saltos peligrosos, les gustan los pisos con densidades diferentes, sorprendentes, pueden importunar, desbordarse. No se inventa nada, son los chiquillos quienes trabajan para nosotros. Si algo falta, aquí se tiene en cuenta, es un sitio donde se puede romper cualquier cosa: platos, botes para conserva, para que expulsen su agresividad cuando tengan ganas. Así será próximamente.

Todo esto deseando que tales iniciativas se multipliquen⁶, es necesario reconocer que el problema de un entorno adaptado a las necesidades infantiles en las sociedades industriales y sobredesarrolladas, no es exclusivo de familia ni de la escuela, es de la sociedad completa, en lo que concierne a su organización tanto espiritual como material. Para realizar una verdadera pedagogía del desarrollo, se necesitarían aceptar sacrificios financieros para concebirla, ante todo, se necesitaría imaginación creadora ¿Les falta a los hombres de hoy?

UNA PEDAGOGÍA DE GRUPO

Es claro desde la perspectiva de la educación, que una actividad creadora auténtica no es la de un individuo aislado, separado del mundo exterior y encerrado en sí mismo, encontrando en él y por él los recursos con los cuales alimentará su creatividad: ésta no se concibe más que en una pedagogía grupal, en situaciones de comunicación e intercambio

⁶Cf. PIAGET, *op. cit.*

entre individuos conjuntamente comprometidos en una acción organizada sobre objetivos comunes.

Resulta de capital importancia que las necesidades fundamentales sean respetadas y satisfechas a lo largo de la infancia: necesidades de afección, seguridad, actividad, comunicación. Reflexionando, la necesidad de comunicación se revela como la más importante, ya que es la misma condición para todas las demás: sin amor, sin seguridad, sin actividad productiva, sin contacto con los otros y sin cambios de cierta naturaleza y de cierta cualidad.

Puesto que el niño necesita a los demás para descubrirse, conocerse y construirse, vale más que la audiencia sea liberal, numerosa para que sean de mayor calidad los contactos y la construcción de sí para sí; ésta se verá facilitada y enriquecida. Es bueno extender tanto como se pueda su círculo de relaciones. Evidentemente en este aspecto, una ventaja considerable la lleva la escuela —una escuela tolerantemente abierta hacia la vida— sobre la familia, encerrada en el marco estrecho de su íntima particularidad.

Es necesario que la escuela se organice o cambie de espíritu y de estructuras. Cómo querer que los niños se expandan, exterioricen los tesoros de su creatividad, si la escuela queda como está, un lugar silencioso que se va privando del diálogo maestro-alumno, para tomarse rápidamente en monólogo magisterial, un lugar donde todo está previsto para aislarlos del entorno y de los demás, bajo prohibición de mirar a su vecino, de ocuparse de los demás, de hablar sin ser interrogado, de platicar durante el trabajo. Un lugar hecho para escuchar y recitar cuando se pide, pero sobre todo no para trabajar en grupo.

Es condición que en clase los niños puedan hablar entre sí, intercambiar libremente ideas, expresando lo que piensan verdaderamente y no lo que creen que el maestro espera que ellos digan, tampoco se considera ortodoxo organizar discusiones porque se hace ruido, aunque la vida de los niños casi nunca es silenciosa y ellos tienen el derecho de vivir su infancia. Llegado el momento

muestran su capacidad de aprender a organizarse sin molestias, arreglar sus diferencias desde la edad escolar para trabajar juntos de manera concertada.

Se requiere entonces que la vida escolar se organice de manera tal que ellos puedan trabajar conjuntamente, agruparse por afinidades para tal o cuál tarea; en correspondencia, quien no quiera participar del trabajo en equipo debe tener la posibilidad de trabajar solo, a su manera. Es necesario que puedan crear en común y que dispongan de un lugar para reunirse y trabajar en equipo. Está lejano que esto pueda realizarse y hacerlo posible en todas partes.

UNA EDUCACIÓN NO DIRECTIVA

Es necesario reconocer todavía mayores dificultades que las referidas a realizar una mejora material a las condiciones del trabajo escolar. La mayor dificultad concierne al enseñante mismo, su mentalidad y la manera en cómo percibe la relación maestro-alumno.

Hay que preguntarse qué acontece al adulto, al padre, al maestro en esta forma de educación, que hace del niño el artesano de su propia formación, los niños actúan libremente entre sí y para ellos en un clima de confianza deliberado y acorde con su naturaleza y espontaneidad. ¿Pueden entonces obviar al adulto que va hacia ellos con las manos llenas? ¿De verdad es necesario renunciar a una pedagogía didáctica apremiante para instituir en casa y en clase una relación adulto-niño fundada en la independencia y la no directividad?

El concepto de no directividad ha estado en voga, de ahí la necesidad de precisarlo si no se quiere incurrir en errores que una idea insuficientemente esclarecida puede generar. La evolución de las ideas obedece a la ley de doble frenesí, según una demarcación que ignora la línea recta, pero pasa voluntariamente de un extremo al otro. A la tesis contradicha generalmente se le llama antítesis, sin por ello alcanzar necesariamente a la síntesis. A

una teoría práctica de la educación fundada sobre el autoritarismo dogmático y la dependencia integral infantil, cuyo efecto consiste en matar todo potencial de creación. La tentación puede ser fuerte cuando precisamente se quiere cultivar la creatividad mediante la liberación del mundo interior de los educandos, tomándola a contracorriente y apelando a una pedagogía naturista y libertaria, traducida en una relación que incluye la no intervención sistemática del educador y el dejar hacer. Pero esta actitud no directiva, que estaba ya en Rousseau como en los pioneros de la Educación Nueva: Decroly, María Montessori, Dewey o Freinet, apenas está siendo verificada experimentalmente por la psicología encargada de analizarla.

Se necesita reconocer de una vez por todas que a lo largo de su infancia, el niño precisa del adulto tanto como de otros niños y, que en cuanto tal, la relación educador-educando no puede ser puesta en cuestión. En la medida que para la pedagogía en general y para la actividad creadora en particular, la importancia atribuida a las técnicas y procedimientos sea completamente secundaria, ya que ambas están condicionadas por el tipo de relación prevaleciente en el proceso educativo entre adultos y niños. Ahora bien, elegir la no intervención sistemática y la actitud del adulto-testigo, no es suprimir la relación ni la influencia del adulto ya que éste es y no puede no estar presente, lo que sería de hecho, imponer arbitrariamente un tipo de relación negativa y estéril, negar tal relación es tender a su destrucción. Un niño sistemáticamente centrado en sí mismo en presencia del adulto, no es menos asechado por la neurosis que sofocado bajo la presión de los demás.

La actitud no directiva es otra cosa. El término mismo con que se la designa no es precisamente afortunado y es un error haberle etiquetado con auxilio de un concepto negativo, pues si es negación, lo es solamente de conceptos tradicionales en educación.

Primeramente la no directividad trata la no identificación, si el niño imita modelos, son los que libremente ha elegido y reconstruido por su propia experiencia; por otra parte, puede pensarse como Rogers que: "los conocimientos descubiertos por el individuo, esas verdades personalmente apropiadas y asimiladas en el curso de una experiencia, no pueden ser directamente comunicadas a los demás", por tales razones, el educador no directivo se rehusa a imponer su autoridad y a persuadir acerca de cuales modelos imitar.

La no-directividad es también no-perfeccionismo: el educador no directivo no considera al niño como un ser impuro al cual purificar, imperfecto para mejorar, incompleto para completar, lo toma como él es y lo acepta incondicionalmente tal cual es, intentando para ello comprenderlo aquí y ahora sin preocuparse de su historia y absteniéndose de verter sobre lo que hace, juicios de valor; se rehusa pues a imponerle del exterior programas de acción preestablecidos y actos considerados como indispensables de cumplir. El tercer carácter negativo se deduce de los anteriores: la no directividad también es, y eso vale de por sí, no represividad. Si se renuncia a juzgar, no hay por qué castigar la torpeza o la no conformidad; renuncia a imponer autoridad e impugnar

**si el niño imita
modelos, son los
que libremente ha
elegido y
reconstruido por
su propia
experiencia**

todo acto que lo sea, rehusa el "es necesario porque es necesario", no tiene ya necesidad de coerción que acompaña al rehusar obediencia.

Por lo hasta ahora dicho queda solicitar, por lo que respecta al educador, la definición de una actitud positiva que hasta entonces toma su verdadero sentido. En efecto, por sus caracteres positivos, la no directividad define un tipo de relación capaz de resolver la paradoja de la educación, es decir, que para poder trascenderse el niño necesita del adulto.

Positivamente, la actitud no directiva tiene dos términos: autenticidad y disponibilidad. Dos términos cuya importancia merecería quedar clara en todos los adultos.

Siempre es necesario regresar a las finalidades últimas de la educación. Si deseáramos verdaderamente ver realizarse hombres autónomos, capaces de determinarse libremente y de comprometerse con lucidez, capaces de pensar por sí mismos y de creer en ellos, optamos por un tipo de relaciones humanas donde cada uno pueda ser él mismo y ser aceptado igual, en una autenticidad compartida. Ahora bien, cómo el adulto en su acción de educador respondería a estas finalidades, si no comienza él mismo a la vista del niño a ser auténtico, ser sí mismo, una persona y no un personaje pater fa-

milias o maestro o si confunde vivir una experiencia con tener "un rol". Lo que Rogers llama la actitud "congruente" implica que el educador se conoce y se acepta tal como es, consciente de sus sentimientos y de su comportamiento, reconociéndolos como suyos, no temer al dejar explotar su entusiasmo por lo que ama, ni demostrar su repugnancia por lo que le disgusta, ni de encolerizarse cuando está en cólera, de ser agresivo según las circunstancias, pero también sensible y comprensivo, y lo que es notable y esencial, es que al aceptar como verdaderamente suyos sus sentimientos, no se cree obligado a imponerlos ni hacer obrar a los demás de la misma manera en que él lo hace.

Autenticidad es descondicionamiento y receptividad, doblemente fundamental la actitud del creador. La educación es una ciencia ¿o es un arte? Examine algunos de los problemas que cotidianamente trae consigo la educación de un niño y concluya qué educar pone permanentemente a prueba las cualidades creadoras del educador. Justamente señala Rogers, que ser uno mismo no es ser estático, fijo, siempre el mismo, por el contrario, colocarse en las mejores condiciones para la puesta en marcha de factores de la creatividad: fluidez, flexibilidad, apertura al cambio, originalidad en el educador como en el educando; el cambio es llevado al extremo cuando se acepta ser verdadera y totalmente uno mismo.

A la "congruencia" corresponde la "empatía", es decir, quien se reconoce y se acepta, reconoce, acepta de manera incondicional al otro tal cual es, con sus titubeos, sus dificultades, sus sentimientos de temor o de espera, sus reticencias y su entusiasmo. Actitud calurosa de acoger, aceptación y comprensión que acompaña necesariamente la autenticidad del educador que prepara para la disponibilidad.

En efecto, autenticidad y empatía hacen posible una acción educativa positiva, es la disponibilidad del educador quien la realiza. El niño se busca, el padre y la madre están allí para ayudarlo a encon-

trarse. En clase, el maestro auténtico es una especie de líder que con actitud de ayuda propone al grupo-clase responsabilizarse de su propio destino, en una relación donde la cooperación voluntaria creadora reemplaza la dependencia y la sujeción.

Estar disponible es estar constantemente atento, listo a responder a las necesidades que los niños experimentan, a los intereses que manifiestan, aportándoles la ayuda que esperan.

El adulto posee una experiencia en cuanto a compartir, transmite conocimientos, ideas, teorías que pone a disposición de quienes están interesados. La sola condición es respetar que lo que está puesto a la disposición no sea nunca impuesto. Bajo esta perspectiva es útil e indispensable que los niños sepan que el educador posee tal o cual conocimiento y que ellos tienen siempre el derecho de consultarle.

Es necesario también que los alumnos sepan que el maestro puede ayudarlos a aclarar ciertos problemas, aportándoles los elementos que les faltan, al organizar su trabajo y sus investigaciones-encuestas, en el arreglo, disposición y decoración de la clase o del espacio de trabajo. De ahí, que tales debates sean normalmente animados por él, donde los niños cuestionan para saber y donde el adulto se esfuerza no en responder él exclusivamente, a menos que no invite a la clase a informarse, todos juntos. Luego, el maestro auténtico no es solamente el que no sabe todo, es también quien tiene el derecho a no saber de todo.

No es verdad de perogrullo saber que en educación no es la naturaleza de las técnicas lo verdaderamente importante, cuanto el género de las relaciones humanas, así como las ocasiones en las cuales éstas se practican. La enseñanza de la perspectiva toma otro sentido si se presenta como un capítulo del programa a estudiar al margen de toda motivación, o si es demandada por los alumnos descubriendo el problema de la profundidad en una figura representada en dos dimensiones, antes de continuar su

investigación, guiados por el maestro, muy lejos para descubrir todavía que no se trata más que de una solución entre otras y no forzosamente la que satisface más a los contemporáneos. De hecho, fuera y más allá de los conocimientos y de las técnicas que el maestro puede transmitir a petición, bajo un clima y en el momento propicio, su ayuda principal consiste sobre todo en favorecer el aprender a aprender, digamos aprender a crear. Precisemos, en el proceso de formación esta idea del adulto interviene de modo natural y espontáneo —pues la espontaneidad interviene en los niveles de la organización— cuando se trata de estructurar adquisiciones por análisis y síntesis o por la interacción con obras, por ejemplo.

La disponibilidad así entendida es la llave de una educación positiva: la no directividad. Esta no es una actitud fácil de tomar sin descondicionamiento personal y madurez afectiva. Supone mucho de sinceridad y sensibilidad, mucho de humildad y ternura para el niño y esta actitud si que puede ser el signo distintivo del verdadero educador. En todo esto es necesario poner en práctica la bella fórmula que María Montessori propone al educador: “ayúdame a actuar solo”, es decir a pasar de ti, para actuar seguro; independiente de los demás.

Tal es el clima no directivo, liberado y liberador, ese en el que un adulto abierto, auténtico y disponible aquí y ahora, teje con los niños día a día una red de experiencias vividas, por las cuales el niño al actuar con otros —niños y adultos— puede expresarse libremente, construirse y expandirse.

Y para quien pudiera tener dudas acerca de lo bien fundamentado de tal actitud, no será útil reportar las conclusiones a las que ha llegado Goodwin Watson a través de las encuestas hechas en condiciones serias y de validez indiscutible en Estados Unidos. Se trataba de evaluar las diferencias de nueve características del comportamiento en la personalidad de niños educados por padres dominantes y autoritarios, en oposición a aquellos educados

con métodos permisivos y democráticos.⁷ Las características son las siguientes:

independencia-dependencia
 sociabilidad-egocentrismo
 perseverancia-desaliento
 control de sí-inestabilidad emocional
 energía-pasividad
 creatividad-conformismo
 amistad-hostilidad
 seguridad-ansiedad
 alegría-tristeza

Desde nuestra perspectiva encontramos que en el reconocimiento de éstos rasgos de creatividad, los hallazgos obtenidos son altamente significativos: “Las diferencias son impresionantes ya que de todos los comparados, el 33% corresponde a niños educados en una libertad inhabitual, quienes poseen características de gran creatividad, contra 2% perteneciente a familias estrictas”.@

⁷ Cf. F.R. Donovan, *Éducation stricte ou éducation libérale*, Robert Laffont, París, 1970.

Hierbas, amuletos, magia blanca y Carrera Magisterial

Angélica Jiménez Robles

Durante cinco años consecutivos presenté examen para ingresar a Carrera Magisterial. En realidad no sólo presenté examen, también hice todo lo posible por ser aceptada. Cumpí religiosamente con la documentación, asistí a los cursos convocados, estudié y nada, simplemente no era aceptada.

Fue entonces cuando percibí que algo ocurría a mi alrededor. Lo primero que observé fue como mis compañeros sutilmente cambiaban de tema cuando me acercaba a ellos. Me miraban de soslayo e intercambiaban miradas de complicidad. Empecé a sospechar que guardaban algún tipo de secreto que involucraba a la mayoría.

Al mismo tiempo fui testigo de como mis compañeros ingresaban a Carrera Magisterial, a los tres años se promovían exitosamente a la categoría 7B y sus puntajes indicaban que ascenderían a 7C sin ningún problema.

Tratando de aparentar mis compañeros me aconsejaban:

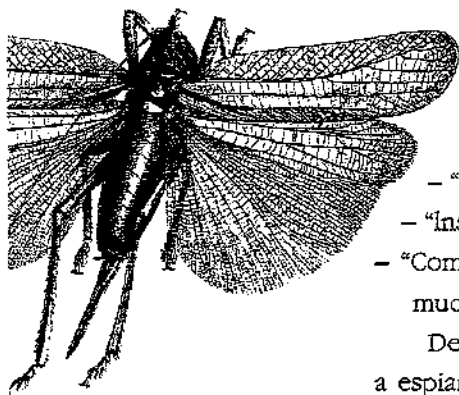
- "No te preocupes , éste año entras".
- "Inscríbete al curso de matemáticas".
- "Compra la guía de estudio del maestro Quiles, está muy completa, a mi me ayudó mucho".

Decidí que debía descubrir el trasfondo de todas esas extrañas circunstancias. Empecé a espiar con disciplina y minuciosidad, observaba todo. En aquella época pude adquirir una computadora de segunda mano que me fue de mucha utilidad.

Utilicé diferentes métodos de recopilación de información. Registraba los sucesos aparentemente cotidianos y las relaciones del personal. Después de varios meses de rígida investigación: no tenía nada. Estaba a punto de abortar el proyecto, cuando se presentó ante mí la primera gran evidencia.

Un día en junta de Consejo Técnico la directora nos dio un ejercicio al parecer inocente. Una sopa de letras. Un juego didáctico para trabajar valores. Mis compañeros rápidamente encontraron los valores en la sopa de letras.

LIBERTADKTP HONRADEZLO ZJCARRERADR LAMOROFNIR CONFIANZAPS
CONTACTADO ADELOHYIMEO MAGISTERIALA IRESPETOOM DOÑASNATIOA



No conforme con la aparente inocencia de este ejercicio y en la tranquilidad de mi hogar descubrí algo que me dejó pasmada. Una sofisticada red para infiltrar información. Finalmente encontré el siguiente mensaje:

CONTACTADO LO DE CARRERA
MAGISTERIAL IR CON DOÑA
NATI.

Era la prueba irrefutable de que ellos estaban coludidos en un asunto turbio relacionado con Carrera Magisterial. Aunque parecía que estaba cerca, todo se dificultó, porque extremaron precauciones. Y después de intensificar el espionaje mis esfuerzos se vieron coronados. Encontré en el escritorio de la directora un libro de Literatura, eso era muy extraño, la maestra no leía ficción. Decía que afortunadamente estaba vacunada contra todo tipo de "lecturillas" que no obedecieran a un estricto apego a la verdad. Era un libro de Julio Cortázar y señalado con un separador estaba el cuento "Grafitty". Inmediatamente compré el libro y lo bebí a tragos durante dos días, hasta que descubrí lo evidente. Se dejaban mensajes en los pizarrones. Era un brillante y eficaz medio, perfectamente disfrazado en el ambiente escolar. Atando cabos precisamente las personas de quién más desconfiaba eran las últimas en salir de la escuela.

Como no queriendo empecé a salir al último, no sin antes revisar rápidamente los pizarrones. Faltando pocos días para presentar el examen para ingresar a Carrera Magisterial encontré una tarea que me arrojó datos reveladores:

TAREA

Problema:

Doña Nati vende en el mercado Sonora. De ahí a su casa recorre 25 km de ida y 25 km de vuelta. Si trabaja los 7 días de la semana, al finalizar ésta ¿cuántos kilómetros recorrerá?

Buscando el significado fui al mercado Sonora, famoso por vender hierbas, amuletos y todo lo relacionado con hechicería.

Lo recorrí varias veces, hasta que se me ocurrió que 25 km y 7 días podría ser una pista. Busqué el pasillo 7 y casualmente, ahí se encontraba el puesto 25. Me paré enfrente y miré el anuncio del local: DOÑA NATI HIERBAS, AMULETOS, MAGIA BLANCA.

Temblé, esto no podía ser una casualidad. Desperté de la impresión cuando escuché una voz imponente que decía: "¿Qué necesitas?" Balbucí casi inconscientemente: "¿Usted es doña Nati?" La voz imponente se tomó dulce y me preguntó: "¿Quién la busca?" Sólo respondí: "soy maestra". Como si fuéramos comadres me dijo: "Pásate chula, ya estoy co-

brando \$ 250.00. Quitate la ropa" —obedecí— tenía más miedo que pena. Me acostó en un catre pulgoso. Empezó a decir palabras entredientes, rezó, me pasó hierbas por todo el cuerpo, me escupió y con esa sustancia biscosa me dio un masaje en todo el cuerpo. Desperté —no sé cuanto tiempo después— cuando la oí orinar en una bacínica. Me incorporé y me vestí. Le pagué \$250.00 y me fui a casa.

Acaban de llegar los resultados de Carrera Magisterial, ingresé con facilidad; ahora comparto el secreto con mis compañeros. Murmuramos palabras entredichadas que no entienden los nuevos. Nos proponemos lecturas, justo ahora estamos leyendo "Diario de Ciegos", de Ernesto Sábato.

MENSAJE AL LECTOR

En caso de que hubiese alguna persona interesada y como no tengo correo electrónico, ni fax, ni celular, le recomiendo empezar por Cortázar y Sábato.@



El murciélago

Ameli Sierra Guzmán
(madre de familia)

Este era un...

Murciélago

Chupaba dedo

Su papá estaba muy enojado y le pegaba todos los días.

Por las tardes, porque por las mañanas estaba en la escuela
sacando cincos,

se colgaba del techo y veía todo de cabeza.

Toda la clase se pasaba chupando dedo.

Hasta que se le acabó,

y no sabiendo qué chupar

se chupó a la maestra. @

Recopiló: María del Carmen Peralta Guerrero



Dulce Despertar del Niño: mi casa preescolar

*Aprendí a leer a los 26 años,
ahora tengo 42 y en estos
16 años he comprendido
la importancia de aprender a
leer; la edad no es una excusa
para no estudiar.*

Juana Escalona Venezuela

Hoy le di inicio al año escolar 1998 a las 8:20 a.m. Todos los niños estaban muy contentos con su regreso al preescolar, yo les canté una canción de bienvenida, sólo se quedaron oyendo la canción Yareni, Jahzel y Eliezer, los otros niños corrían libremente por la casa. Lino Pineda de cinco años, José Gregorio Villegas de cuatro años y Danmy Escalona de cinco años se acercaron hacia mí haciéndome algunas preguntas: "Tía Juana, ¿por qué usted no nos dio más clase?, usted está para Sanare,¹ yo quiero estar aquí en el preescolar." Los invité a hacer un círculo para explicarles el motivo por el cual no había clases y también respecto a mí; me senté en el centro del círculo y les expliqué que no había clases porque eran sus vacaciones para que descansaran y compartieran con papá y mamá. Respecto a mí les expliqué que estaba muy ocupada con el trabajo del café, y los fines de semana voy para Sanare porque estoy haciendo unos cursos de capacitación en la universidad del estado de Aragua y el Diplomado.²

Lino Pineda se acercó un poco a mi poniéndome su mano sobre el hombro y dijo: "¡ah!, mi mami me dijo que usted estaba para México." Lo abracé y le dije: "Sí mi amor, yo fui a México a compartir las experiencias que he aprendido con ustedes. Mira Lino, México es muy grande y es muy bonito, hay muchos niños como ustedes, hace mucho frío, las comidas son muy picantes, también allí se comen los saltamontes (grillos, los bachacos rojos) en fin, allá comen muy diferente a nosotros, todo es más distinto que aquí."

Todos los niños dijeron: "¡Esos guaros³ sí son cochinos!";

Génesis dijo: "No mijo si yo algún día voy a México no voy a comer picantes ni grillos."

¹ Sanare es un municipio del estado de Lara, Venezuela.

² Diplomado: Fomento de la lectura y producción de textos para la educación básica, impartido por la Universidad Pedagógica Nacional de México, a través de un convenio realizado con el Ministerio de Educación de Venezuela.

³ Guaro significa niño.

Nino dijo: "Los niños no pueden comer picante porque esa vaina pica muy arrecho⁴ y hace daño; mami dice que los niños no pueden comer ají."⁵

Yarelis dijo: "Yo comí un día ají de una matica⁶ que hay en mi casa y mi mamá me dio azúcar para que se me pasara lo picante."

El preescolar Dulce Despertar del Niño está localizado en la comunidad de Moreco, que forma parte de la micro cuenca de Urupe, perteneciente a la parroquia Pío Tamayo, del Municipio Andrés Eloy Blanco, del Estado Lara, Venezuela.

El preescolar no convencional de Moreco, al igual que los preescolares de La Cruz y Chamiza, surgen a través de la evaluación del Proyecto de Infraestructura Social Conservacionista, desarrollado por la empresa Sistema Hidráulica Yacambu Quibor en el año de 1994, la cual dio como resulta-

do una ineficiente e inadecuada educación en la cuenca del río Yacambu donde sólo hay escuelas básicas unitarias y concentradas, regidas por programas que no se adaptan a la realidad de la zona y atendidas por docentes foráneos que difícilmente atienden a las escuelas.

Las comunidades y las instituciones comienzan a buscar alternativas de solución a esta situación y hacen un diagnóstico participativo y existe una experiencia en la comunidad de Portachuelo donde las Universidades, mediante el Programa Interinstitucional Experimental de Atención al Niño

⁴ Arrecho es una expresión venezolana que significa enojado o que una persona es lo máximo.

⁵ Ají significa chile o picante.

⁶ Matica o mata es un nombre genérico que se le da a las plantas, árboles, etcétera.

y la Familia (PIANF) creó un preescolar no convencional con participación comunitaria.

Comienzan a darse encuentros comunitarios para compartir experiencias con los pueblos de Portachuelo, Bojó y Caspito. Se involucraron en este proceso los núcleos escolares rurales, instituciones y asociaciones civiles existentes en las comunidades de Moreco, Chamiza y la Cruz. En esta asamblea comunitaria el pueblo comparte, discute y propone una alternativa educativa diferente donde haya un preescolar no convencional que atienda niños de 0 a 6

años de edad, que modifique el año escolar para que se adecue al tiempo de cosecha de café (enero a octubre) y que sean atendidos por las madres de las mismas comunidades. Se inician así las bases para el plan de educación rural, para la cuenca del río Yacambu, en donde mi casa se convirtió en uno de los preescolares no convencionales de la micro cuenca Urupe. El preescolar es un modelo distinto adaptado a

Mi trabajo con los niños lo inicio a través de juegos, cantos y paseos por el campo

la realidad social y geográfica donde nosotras, las madres de estas comunidades, iniciamos un proceso formativo a través de talleres, cursos, jornadas y reuniones promovidas por la Universidad, instituciones públicas y por organizaciones no gubernamentales que nos orientaron hacia un nuevo rol de madres formadoras.

En mi casa funciona el preescolar Dulce Despertar del Niño; es una casa grande con cuatro cuartos, un baño, un lavadero, la cocina, el comedor en su interior hay un pasillo que conduce al recibidor, tiene once puertas, tres rejas y siete ventanas. La puerta del pasillo conduce hacia el patio donde se seca el café, en época de cosecha la puerta que está en el lavadero da vista hacia la laguna de Moreco y una de las rejas está frente a la estufa de leña, frente a la casa hay un corredor grande donde se

trabaja con los niños, está rodeado de muchas matas de jardín que adoman al preescolar; éste consta de ocho sillas, dos mesitas, dos estantes para dividir las áreas, dos mesones grandes y una banqueta.

La casa está pintada de color salmón, lila y azul celeste, está rodeada por árboles, matas de cambur, naranjas y café.

Los niños que asisten al preescolar son atendidos por mí; al inicio del preescolar yo sólo poseía una gran voluntad para trabajar, mucho amor y cariño para regalar y un gran interés en aprender, quería ayudar a los niños a seguir a delante y formarlos para la vida, un ideal que por derecho les corresponde también a los niños del campo.

Mi trabajo con los niños lo inicio a través de juegos, cantos y paseos por el campo, intercambiando con las plantas y los animales de la cuenca, así como también realizando visitas a las casas de familias de cada niño, compartiendo con los padres las alegrías e inquietudes de sus hijos; evalué el trabajo de cada niño a través del registro diario, en él describo todas las actividades que realizan los niños, las necesidades que presentan, sus intereses, sus dificultades y su evolución de acuerdo con el desarrollo evolutivo de cada uno de los niños.

En el transcurso de esta ardua labor yo he aprendido a conocer a los niños, valorar sus conocimientos, compartir sus ideas, ser amiga y transmitirles calor humano; todo esto y mucho más es lo que me ha impulsado a seguir formándome para poder darle más a esos niños que tanto lo necesitan, teniendo como apoyo a las mamás, papás y representantes, quienes a través de un largo proceso de aprendizaje han logrado comprender la importancia que tiene la educación preescolar dentro del desarrollo integral del niño.

En 1996 participe en el Diplomado de "Fomento de la lectura y producción de textos para la educación básica", impartido por la Universidad Pedagógica Nacional de México, a través de un convenio realizado con el Ministerio de Educación de Venezuela.

Estos talleres despertaron en mí una gran inquietud por la lectura, comprendí que leer era bonito y que haciendo este acto en forma divertida se logra alcanzar un aprendizaje significativo. También aprendí que el diario del profesor sirve para diagnosticar a los niños, para elaborar una planificación basada en el conocimiento de las necesidades e intereses de cada niño, para tomar en cuenta tanto las experiencias del aula como las vividas fuera del salón de clase, para registrar todos los trabajos y actividades que realizan los niños y los miembros de la comunidad.

Dentro del aula de clase apliqué estrategias de integración, de compartir, de crear, como la de "vamos hacer un cuento", el cual fue realizado por iniciativa propia de los niños y con la orientación y estimulación que les dí a través de las actividades de lectura.

Por ejemplo para realizar el cuento de "El pato, la culebra y la laguna" de El Moreco fue necesario salir de paseo por el campo con los niños, y haciendo un recorrido por la laguna observaron al pato blanco nadando, un señor pescando y encontraron una culebra muerta; a partir de esto tuve una conversación con los niños, la cual registré en el diario, este relato posteriormente me sirvió para la elaboración del cuento.

Después de haber escrito el cuento en el Diario,



procedí a darle lectura frente a los niños-autores, quienes se emocionaron al oír lo que ellos habían relatado. Cuando les leí el cuento surgieron algunas discusiones entre ellos como:

- Tu no viste (*sic*),
- Yo sí ví cuando Yordanis mató a la culebra,
- Tú le estabas tirando piedras al pato,
- ¿Verdad tía Juana que ellos no estaban viendo?

Con los comentarios de los niños, fuimos corrigiendo el relato hasta elaborar un cuento donde quedarán integradas todas las ideas expuestas por ellos. Con esta estrategia de escritura, surgió como inquietud de los niños la realización de otros cuentos donde los actores fueran ellos.

Por ejemplo, en el cuento del "Perro You" —cuento que la niña Génesis había llevado—, el perro murió y este acontecimiento causó una gran curiosidad en los niños y entonces surgieron los recuerdos de las aventuras vividas de los niños de preescolar con otros perros.

Estas aventuras las volví a escribir en mi Diario y posteriormente se las leí; al oírlo me hicieron comentarios como: "tía Juana así no fue que dijimos, You no se murió."

Así, con la misma estrategia hicimos otros cuentos como: El palo de Sangregado, El cazador, El mosquito, etc. Esta forma de trabajo me ha permitido despertar en el niño inquietudes, intereses hacia el cuento y la lectura, fomentar el desarrollo de la lengua, la expresión de sentimientos y el aprendizaje de la lectoescritura en el niño.

El pato, la culebra y la laguna

El pato blanco (Papi), le encantaba nadar todo el día en aquella inmensa laguna, el pato blanco era feliz, aleteaba libremente y era muy cómodo para alimentarse, porque en la laguna había muchos peces que él podía atrapar fácilmente, con su inmenso pico con dientes, que no dejaba escapar a los pobres peces.

Mientras que la culebra sólo se podía arrastrar por la orilla de la laguna, pasando los miles sustos del pescador, tenía que esconderse en la orilla de la laguna para que no la matara, la pobre culebra pasó los miles trabajos para comer, porque lo único que podía atrapar eran los insectos que pasaban cerca de ellos, que no llenaban una tripa. Un día la pobre culebra quiso hacer lo mismo que el pato, margullir su cabeza y alimentarse con peces, pero la vida de la culebra le llegó hasta allí, porque la primera presa que atrapó fue el anzuelo con carnada del pescador, que le alguero su garganta y murió en manos del pescador.

Papi, el pato blanco, sigue nadando libremente en la laguna sin tener temor a los pescadores ni a los niños, ya que son muy buenos amigos, mientras que la pobre culebra murió de una fuerte paliza que le dio el pescador y una pedrada en la cabeza que le terminó su vida.

Este cuento fue realizado el 16 de abril de 1997. Surgió de un recorrido en la laguna de Moreco. Los niños que participaron fueron:

- Lino Pineda, 5 años.
- Damny Escalona, 4 años.
- Carlos Mendoza, 4 años.
- Génesis Martín, 5 años.
- José Luis Lucena, 6 años.®

GLOSARIO

Sangregado: es un árbol medicinal.

Arrecho: es una expresión venezolana que significa: enojado o que una persona es lo máximo.

Moreco: es una laguna.

Matas: son plantas de jardín.

Mesones: son mesas largas de madera donde trabajan los niños.

Banquetas: son bancos largos de madera donde se sientan los niños para trabajar sobre los mesones.

Aprendizaje y prensa escrita

De muchas preguntas y algunas respuestas

Raquel Silva Zamponi
Argentina



Es esta una reflexión que surge en primer lugar de mi experiencia docente en la Educación General Básica, de la utilización de la prensa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, trabajo al que me he abocado en los últimos diez años y, en especial, de mi experiencia como persona que vive este nuevo siglo, contradictorio a veces, globalizado, con valores cambiantes y con avances tan profundos.

Hay un tema, ¿o varios?, que me preocupan y, creo no equivocarme “nos preocupa” a todos los que estamos en esta tarea compleja, difícil y gratificante, que es la de educar, *¿qué pasa hoy con la escuela y los aprendizajes?, ¿qué pasa hoy con nuestros alumnos y su relación con los medios de comunicación?, y ¿qué pasa con los valores?*

Sabemos todos que las sociedades asignaron a ciertas instituciones la función de educar, una de esas instituciones es la escuela.

La modernidad y su modelo fabril agregaron en su momento ciertas características a la escuela tal como la conocemos hoy, el lugar donde se encuentran los alumnos y los maestros, en una posición totalmente alejada entre los que “no saben nada”, los primeros, y “los eruditos” los segundos.

Hoy, por suerte, han cambiado muchas cosas, los docentes, algunos muchos, no imponen su enseñanza sino que acompañan al alumno en ese complejo proceso de aprender, pero en términos generales algunas otras cuestiones siguen igual: bancos individuales, filas parecidas a un ejército, actividades individuales, horarios iguales, contenidos enfocados de tal manera que resultan ajenos a la realidad, fractura en cuanto a procedimientos y actitudes, largas guías de investigación, etcétera.

Los fenómenos sociales del siglo XX le han restado poder a estas instituciones, trasladándose a otras como pueden ser los medios de comunicación o los grupos de pares. El alumno de fines del siglo pasado y de éste que recién comienza es ¿informado, educado por la televisión, la radio, la música, la informática, los juegos electrónicos, internet y por qué no, por sus grupos de amigos o en la calle? Esto que no pasa sólo en mi provincia, en mi país, sino en muchos otros países, es una cuestión que debemos tener en cuenta al estar frente a alumnos.

Me pregunto: *¿Qué entendemos por educación?, y especialmente, ¿qué entendemos por conocimiento?*

Educación no es sólo el tratamiento del saber socialmente elaborado, es además y especialmente, la construcción de un lazo con la sociedad, es la construcción de la posibilidad de la convivencia, de la paz,

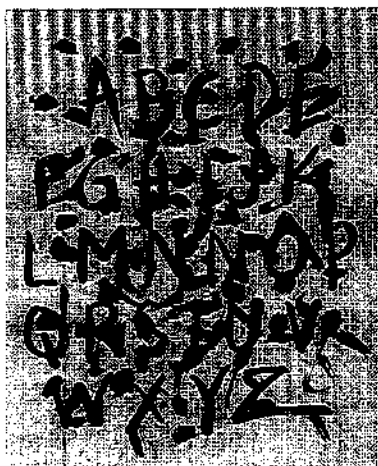
"la escena está en la realidad" dice Graciela Frigerio (1995;25) y frente a esto cada educador debe pensar cómo se posiciona frente a esa realidad.

Por otra parte la idea de que el conocimiento era la manera de cómo los individuos intentaban describir y explicar los fenómenos para generar teoría, ya no nos sirve en este momento ni en la sociedad en la que actuamos. Hoy el conocimiento *socialmente válido* es la actividad que genera teoría pero con una gran diferencia, *teoría para operar sobre la realidad y transformarla*, este enfoque supone alumnos que trabajen interactivamente, que discutan, que opinen y traten de generar soluciones. Aparece aquí otra pregunta: ¿Hoy qué significa aprender?

Una de las tendencias predominantes de la pedagogía actual es considerar que el eje central del proceso educativo está en el aprendizaje, entendido como un proceso permanente, continuo en todos los niveles y momentos de la vida. A partir de este criterio se están redefiniendo, en mi país, los objetivos y fines del proceso educativo, así como los roles de todos y cada uno de los involucrados.

La mayoría de los estudiosos de este campo afirman que el aprendizaje es un proceso interior del sujeto que aprende, tiene que ver con la hipótesis de cómo funciona o funcionó el mundo que

lo rodea, hipótesis que necesitan ser probadas por sus pares, por otros que interactúan con él y por otras fuentes, es decir que para que realmente haya un proceso de aprendizaje, hay muchos elementos que entran en esa construcción que realiza el alumno. Como docentes trataremos de manejar los procesos de enseñanza y trataremos de generar procesos de aprendizajes, así podremos hablar de significados, *significados* que siguiendo a Vigotsky *no son*



individuales sino colectivos, tienen necesariamente un componente externo, no por una simple asociación sino por relaciones múltiples en las que entran en juego las estructuras cognitivas para adquirir un sentido individual.

Las barreras entre instituciones educativas y sociedad son cada vez más franqueables, sobre todo a partir de una concepción en la que el concepto de apren-

dizaje se presenta permeando a toda la sociedad y sus múltiples tejidos. Quizá sea Escotet quien señala con claridad esta situación: "Una sociedad de aprendizaje, parte de la base que todos sus miembros son aprendices permanentes. Unos a otros se facilitan los aprendizajes" (Escotet, 1993).

La posmodernidad y sus cambios nos llevan a relacionar cuestiones que quizás hace unos años no las teníamos en cuenta, *los medios de comunicación, en este caso el diario en particular, la formación integral de la persona, el contexto social que la rodea* y fundamentalmente la relación entre *Educación y valores*.

Respecto a la formación integral, en el Art. 6- de la Ley Federal de Educación de la República Argentina, leemos: "El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer [...]" ese desarrollo integral está referido a múltiples aspectos, intelectual, afectivo, social en otro párrafo dice: "[...] Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad [...]".

¿Cómo llegar a ello? Estamos de acuerdo que la escuela que hoy necesitamos es aquella que además de promover la adquisición de conocimientos, informaciones y destrezas oriente al alumno hacia el campo de los valores, de las actitudes, de la libertad de deci-

siones, para el logro de una persona reflexiva, crítica y transformadora. La solidaridad, los derechos y deberes, la educación para la paz, deben estar presentes en el proceso de enseñanza y atravesar cualquier otro contenido curricular, sólo así, analizando esas problemáticas transversales y/o controversiales, la escuela podrá llevar adelante su función formadora.

Sin lugar a dudas es una necesidad, pero ¿de qué manera podemos plantearlo en el aula?

Los contenidos transversales (derivados de la reforma educativa española) presentan ciertas características que los diferencian de los contenidos básicos comunes para los distintos niveles de enseñanza.

- Son referentes de la realidad social y de sus problemas.
- Se relacionan fundamentalmente a valores y actitudes.
- Exigen una reflexión crítica sobre lo social.
- Están insertos en las áreas curriculares, atraviesan e interrelacionan todo el currículum.

El punto de partida es tener claro que aprender es un proceso, es asimilar nuevos contenidos a los esquemas que ya tiene el alumno, es la relación significativa entre lo que ya se sabe y los nuevos datos es, en definitiva, encarar de otra manera la educación.

Como dije anteriormente, el cuidado del ambiente, la paz, el respeto por los Derechos Humanos, los Derechos del Niño, la salud, las enfermedades sociales, la publicidad, los medios de comunicación, entre otros, son contenidos referidos a normas y valores y relacionados con problemáticas que afectan a la sociedad.

Sin lugar a dudas deben ser abordados con estrategias que permitan en principio integrar las distintas áreas/ disciplinas/ materias, relaciones que permitirán trabajar además de los contenidos conceptuales la formación de actitudes. Por ejemplo

en una nota del diario *La Voz del Interior*,¹ Córdoba, República Argentina –miércoles 4 de octubre de 2000- leemos: “Sin dinero, 38 familias esperan en Atos Pampa,² Departamento Calamuchita, tema: 80 trabajadores que se dedican a la extracción de resinas de pino, hace 6 meses que no cobran sueldo. Esta problemática debe ser tratada en el aula y relacionada con Derechos Humanos, Derechos del Niño, a la salud, a la vivienda, a la educación, Constitución nacional y provincial y ello no debe agotarse en la mera relación anecdótica, sino que debe llevar a la formación de actitudes.

Un síntoma de la “crisis educativa” es la carencia de una axiología, de una concepción de valores imperantes en la sociedad. En el mundo de la modernidad había valores indiscutibles como la justicia, la libertad la igualdad, etcétera.

Hoy en esta época por la que transitamos, tiempo, que algunos llaman sociedad de la imagen, sociedad de las comunicaciones y de los grandes avances tecnológicos, en este tiempo que nos toca vivir, nos enfrentamos con el gran desafío de educar en el cambio, de educar en valores. Y esos valores tan claros en otra época entran en conflicto en la sociedad cuando hablamos de: las minorías, la participación de la mujer, la homosexualidad, la globalización, la discriminación, los avances científicos, la pena de muerte, entre otros, contenidos controversiales que también se presentan en la sociedad, que generan debate y compromiso y que están teñidos de contenido político, moral, estético, religioso e ideológico.

¿Y qué pasa entonces con los medios de comunicación en general y el diario en particular?, ¿no es este un recurso efectivo para trabajar estos u otros temas? No hay dudas que sí, ¿por qué?

¹ *La Voz Interior*, diario regional de la provincia de Córdoba, República Argentina.

² Atos Pampa, paraje serrano del departamento Calamuchita, provincia de Córdoba, República Argentina.

¿Qué contienen los medios? Contienen información que se caracteriza por:

a) Su vinculación con la actualidad; cuestión de la que carece muchas veces el enfoque de los contenidos tradicionales que se ven en la escuela.

b) Su transmisión a través de diferentes códigos, lenguajes, soportes (imagen, sonidos, gráficos, etc.) que, además de las respuestas lógicas y esperadas, estimulan las sensaciones y sentimientos.

c) Una oferta plural de sus contenidos que no siempre se encuentra en la enseñanza tradicional. En los medios tenemos como un bombardeo de puntos de vista diferentes, que a veces, responden a criterios e intereses distintos y que por lo tanto, se presentan con un componente importante de duda y de incertidumbre. Por ejemplo, cuando enseñamos tradicionalmente y los alumnos comienzan con el "¿por qué?" o "tengo algunas dudas sobre lo que está diciendo" o cuestionan aquello de lo que estamos hablando, nos alarmamos y lo dejamos pasar sin respuestas. Y en este acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje está en juego todo eso, los problemas, las dudas, las diferentes opiniones, la participación. Por ejemplo, una nota de *La Voz del Interior, Córdoba, República Argentina, 4-10-00* dice: *Por primera vez, hacen pruebas genéticas con embrión humano, en EUA un matrimonio utilizó pruebas genéticas para elegir, entre varios embriones, un hijo que naciera con unas células que su hermana necesita para tratar una enfermedad incurable.* En ese mismo diario leemos: *Hijos de verdad en lugar de muñecas. Adolescentes madres. ¿Aborto, una salida?* o en el diario *Reforma, México* (versión digital) 5-10-00, en una nota leemos *Achacan porrismo a venta de drogas*, en ella vemos la relación directa con tráfico de drogas, violencia, y una cuestión importantísima que es la siguiente: "no sólo se da en las instituciones públicas sino también en las privadas" aparece



así un problema que se presenta en toda la sociedad.

Pienso, ¿así no es la realidad?, ¿o es que los maestros debemos tener respuestas a todo?, ¿o todo es consenso?, ¿o es que quizá también debemos educar para la incertidumbre? Para que los alumnos, a pesar de sus dudas, sepan actuar.

Es allí donde el diario se transforma en un importante protagonista, como todos los medios; construye parte de los hechos que ocurren en la sociedad. Será necesario que la escuela tome esa información que recibe y a través de acciones centradas en el diálogo y la participación activa coloque al alumno en situación de aprendizaje, donde reflexione, opine y pueda relacionar diferentes situaciones que, algunas veces nos ponen en conflicto en cuanto a maneras de pensar y sentir, cuando por ejemplo queremos desarrollar un proyecto sobre *convivencia democrática* y resulta que en el diario leemos: "Protesta de carteros terminó con incidentes en pleno centro" o "el escándalo en el Senado", que en la institución los docentes de un turno están

distanciados de los del otro, cuando el equipo directivo no funciona y cuando en el aula hay alumnos que por diversas razones son discriminados por sus pares. La base para profundizar sobre éste o cualquier otro contenido transversal o controversial, es partir de la interacción de todos, docentes y alumnos, no nos olvidemos que los valores se enseñan y se aprenden a partir de situaciones cotidianas, sigo a Monserrat Moreno (1993), "[...] la enseñanza no sólo se encarga de transmitir ciencia y cultura sino también sus aspectos subyacentes, es decir una manera particular de pensar y contemplar una problemática específica [...]".

Si nos limitamos a informar a nuestros alumnos sobre la localización de las civilizaciones indígenas de América y del territorio argentino

(Bloque 2 Ciencias Sociales, Contenidos Básicos Comunes) sin tener en cuenta que “[...] En la dignidad de la persona se basa el derecho a la vida y a la libertad individual [...]; a no ser perseguido ni excluido por ninguna forma de discriminación o de intolerancia.”

(Bloque 3 Formación Ética y Ciudadana, CBC) nuestra tarea fundamental de formación no se realiza, es imprescindible entonces la relación con las informaciones del diario que servirán algunas veces como disparador y otras como complemento para una profundización.

Si la escuela tiene por finalidad la formación de la persona debemos ser conscientes, en primer término, de la importancia del análisis de la realidad y de manera paralela, que los proyectos educativos deben gestarse a partir de las situaciones que nos afectan. Es innegable que las informaciones del diario motivan a los alumnos para abordar nuevas problemáticas, realizar nuevas hipótesis y adoptan una actitud activa y participativa por cuanto permite relacionar distintas situaciones y realidades donde todo se interrelaciona.

Hoy el papel del docente no debe agotarse y de hecho no se agota en la mera instrucción, sino también debe ser facilitador de aprendizajes desde la realidad, realidad que debe ser enfocada desde todos los puntos de vista, la utilización del diario puede ser un muy buen punto de partida. @

BIBLIOGRAFÍA

- Aparici, R. (coord.), *La enseñanza de los medios en la escuela*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 1995.
- Barbero, J. M. (1987). *De los medios a las mediaciones*. México, Ed. Gilli.
- Caruso y Dussel (1996). *De Sarmiento a los Simpson*. Buenos Aires, Ed. Kapeluz.
- CEPAL/Unesco (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación educativa con equidad*. Santiago de Chile.
- Coll, C. *Conocimientos pedagógicos y Práctica Educativa*. Ed. Barcanova, 1988.
- Domínguez Benítez, M. *Activos y creativos con los medios de comunicación social*; Ed. Paulinas; UNESCO, Bogotá, Colombia.
- Echevarría, Frezza, Fleitas y Zamponi, *Documento de Apoyo Teórico. El diario como apoyo educativo*, Córdoba, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.
- Filmus y otros, *¿Para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Grupo Editor Norma, 1993.
- Filmus, D., *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1996.
- Frigerio y otros, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1992.
- Frigerio, Graciela y otros, EGB. *Los Contenidos de la enseñanza. Elementos para pensar coyunturas y estructuras*, Ediciones Novedades Educativas, 1995.
- Frigerio y Poggi, *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Aula XXI, Buenos Aires, Edit Santillana, 1996.
- Litwin, E. (coord.), *Enseñanza e Innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*, Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1997.
- Matute, A., “La educación y el enfrentamiento crítico a los medios”, en *Revista Medios, Educación, Comunicación*, N°10, Año V, 1986.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Consejo Federal de Cultura y Educación, República Argentina, 1995.
- Ley Federal de Educación y Ley de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Paredes de Meañes y Massa, *Los contenidos transversales*, Buenos Aires, Editorial El Ateneo, 1997.
- Perkins, D., *La escuela inteligente*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1995.
- Quin y McMahon, *Historias y Estereotipos*, Madrid, Ed. De la Torre, 1997.
- Smith, Frank, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Buenos Aires, Argentina, Edit. Aique, Grupo Editor S.A., 1994-1998.



Las trampas de la identidad o cómo ser maestra y no morir en el intento¹

Samuel Arriarán

La razón le decía que sólo podía haber sido la mujer del médico, ella es la que ve, ella es la que nos ha protegido, cuidado y alimentado, no sería de extrañar que hubiera tenido también esta discreta atención, eso era lo que a razón le decía, pero él no creían la razón.

José Saramago, *Ensayo sobre la ceguera*

Lo primero que me llama la atención de este libro de Aurora Elizondo es su enfoque fuertemente hermenéutico (que es el mismo

¹ ELIZONDO, Aurora. *Las Trampas de la identidad en un mundo de mujeres*. México, Itaca 1999. p. 213..

que yo utilizo en la investigación educativa). Se trata de partir de la autocomprensión de nuestros actos para comprender su sentido y poner en común las diversas interpretaciones que tienen los sujetos para arribar a una comprensión adecuada. Este enfoque nos obliga a repensar en el proceso de enseñanza –aprendizaje en el aula como irreductible al orden racional cognitivo. Dicho de otra manera, coincido plenamente con la autora cuando insiste en que necesitamos dominar la hermenéutica para salir de las trampas de la identidad que reducen la educación a un proceso mental o puramente biológico. Con la hermenéutica se puede entender mejor el proceso educativo como acción simbólica. Esto significa interpretar las determinaciones sociales e históricas (por ejemplo lo que hace el modo de ser docente) como procesos que tienen que ver con la conformación de los cuerpos y de su identificación sexual. Mientras que yo planteo una teoría de la educación a partir del *ethos* barroco, es decir, de las necesidades afectivas y simbólicas del cuerpo y el modo de ser latinoamericano, Aurora Elizondo elabora sus propios conceptos como la “feminización del magisterio” o la “masculinización” del personal universitario. Otra cosa es si esta feminización o masculinización es valorada negativa o positivamente.

En segundo lugar me llama la atención la manera en que la autora trata un tema importante hoy en día: la dominación masculina, particularmente a través de las instituciones educativas. Desde el principio de su libro, la autora delimita muy bien su objeto de estudio. Desde la hermenéutica hay que abordar la identidad y la no identidad entre el sujeto y el objeto de conocimiento destacando el asunto de la producción de la verdad. Este abordaje no supone

necesariamente limitarse a un debate epistemológico ya que como bien dice, apoyándose en la hermenéutica de Ricoeur, el problema de la validez debe ser desplazado de la órbita de la filosofía platónica de la verdad. Yo añadiría, también de la tradición positivista de la ciencia. Actualmente contamos con diversas metodologías derivadas de los enfoques cualitativos. La aplicación de estas metodologías en la educación está demostrando ser sumamente fructífera. El propio libro de Aurora es una prueba de dicha aplicación fecunda cuando problematiza la educación preescolar desde un enfoque antipositivista. Y puede decirse que la aportación de Aurora lo es también para la educación en general, tomado en cuenta que la problemática educativa exige pensarse a la luz de los procesos simbólicos. En la medida en que la acción educativa es fundamentalmente un proceso de acción simbólica no hay otros métodos alternativos al positivismo que los enfoques hermenéuticos contemporáneos.

A lo largo del libro la autora se refiere a la hermenéutica en general destacando su importancia para la investigación educativa. Precisa los aportes de Habermas, Apel, Ricoeur y Gadamer subrayando cuidadosamente sus aciertos y limitaciones. Entre los principales aportes recupera la crítica de la ideología y la reconstrucción de los mitos. No hubiera estado de más que la autora se refiera a la hermenéutica de filósofos posmodernos como Vattimo, Rorty y Derrida. Lo que parece valorar más es el enfoque de Castoriadis y la hermenéutica ilustrada de Habermas y Apel, aunque no deja de señalar las deficiencias de estos últimos.

Entre las limitaciones de Habermas y Apel señala su desacuerdo con el planteo abstracto, logicista que implica plantear una hermenéutica

reducida a sujetos desencarnados que únicamente intercambian informaciones. Para Aurora Elizondo la comunicación en el aula, como todo acto de comunicación, requiere otra comprensión en términos de una lucha por el reconocimiento de una conciencia autónoma. Pero también por la ubicación correcta de la función del ser docente en cuanto éste tiene además de una mente, un cuerpo (femenino o masculino) con sus propias necesidades irreductibles al consenso nacional.

Y aquí está el primer mérito del libro de Aurora. Su crítica va más allá de los planteamientos de Habermas y Apel y toca los enfoques teóricos de la educación como el constructivismo y aquellos que reducen la educación a un proceso racional y cognitivo. Como dice ella: "En este contexto desisto de considerar a la institución social como conformada por un discurso y unos sujetos que, bajo una confrontación racional, acuerdan o se oponen; parto del supuesto de que es algo más que una red de intersubjetividades" (pag. 49).

Aunque tengo muchas convergencias metodológicas con la autora, sin embargo tengo bastantes desacuerdos. No me convencen mucho algunos de sus planteamientos. Por ejemplo en torno de la cuestión del significado histórico y conceptual de "lo femenino".

1. El significado histórico

Es que en realidad ya no sucede aquello que ella critica como opresión de la mujer a través del mercado de trabajo. Según datos de Manuel Castells en su libro *La era de la información*, al contrario de lo que se pensaba antes, las estadísticas revelan que a raíz de la nueva

división del trabajo impuesta por el proceso de globalización, ha crecido el movimiento de liberación de la mujer, justamente porque han ingresado al mercado de trabajo en mayor proporción. Esto significa que hay un cambio radical en el modo en que se define lo femenino. Ahora es más bien un ser autónomo. Las mujeres al adquirir nuevas formas de socialidad en la fábrica, en el trabajo, en la oficina, en la escuela, etc., descubren otra manera de ser no dependiente. Las nuevas formas de socialidad que surgen de la nueva división internacional del trabajo en vez de intensificar la dominación masculina lo que producen es una crisis de la estructura familiar con la consiguiente crisis del orden patriarcal en que se fundamenta la dominación masculina.

2. El significado conceptual

Otro punto en que no estoy de acuerdo con la autora es con el significado conceptual posmodernista de que la mujer es un significante sin referente. Apoyándose en Castoriadis utiliza el concepto de imaginario para ver cómo los significantes construyen sus referentes a partir de necesidades de ordenamiento y control social. En este sentido el modo de ser del docente preescolar es articulado en torno de dos significantes: lo femenino y la maternidad. Este enfoque teórico es discutible. Tal enfoque explica que no hay nada real, todo es juego de significantes. Baudrillard, por ejemplo, habla de que la guerra del Golfo Pérsico no ha sucedido. Por su parte Lyotard, Vattimo y Derrida hablan de un orden textual independiente de la realidad. Habría un mundo de la fábula o de la realidad virtual con su propia lógica y sus significados. Ya Kierkegaard decía que no se puede

conocer a la mujer porque no existe. De la misma manera, Lacan y Žižek señalan también que no existe la mujer. La mujer sólo es un fantasma, un síntoma del hombre. Todo es imaginario, un puro juego de significantes sin referentes. Dicho en otras palabras, estamos ante una lógica del deseo que nunca tiene satisfacción. El deseo ahueca, remite siempre a otro deseo y así infinitamente. Por eso es que es imposible captar el ser de la mujer. Tenemos únicamente trampas de la identidad. En el caso de ser docente preescolar —como señala Aurora— jamás la identidad logra fusionarse. En vez de identidad aparece más bien la diferencia (que a su vez es siempre negada).

En este círculo infernal es donde se desarrolla la educación preescolar. El significante de lo femenino, ligado a su vez al significante “madre” aparentemente suplanta al significado del ser docente. Si esta falsa identidad sólo deriva en una trampa ontológica me parece que entonces no es muy afortunada su crítica al proceso de feminización del ser docente preescolar. Mejor sería hablar de un proceso de infantilización del ser docente en general. Infantilización que como todos sabemos es promovida por la burocracia de la Secretaría de Educación Pública para impedir que los maestros desarrollen una vida autónoma, autogestionaria. Tal parecería que en todos los niveles desde la educación básica, media y superior no se busca que el ser docente sea una persona dotada de inteligencia y razón y mucho menos de sensibilidad. Por ejemplo, cuando en el caso del conflicto de la Universidad Nacional Autónoma de México, en vez de la fuerza de la razón se opta por una salida por la vía de la razón de la fuerza, es decir, por la vía de la intervención policial, se ve claramente que se prefiere mantener a

los estudiantes y los maestros universitarios en un estado de infantilización prolongada.

Por supuesto que comprendo que lo que a la autora le preocupa no es el ser docente en general, sino el ser docente preescolar, la mujer como maestra o la maestra de preescolar como mujer madre y virgen María. En este sentido, sus observaciones son agudas, impecables y hasta cierto punto contundentes ya que resultan difíciles de rebatir. Insiste en que no hay una diferencia natural, puramente biológica entre el hombre y la mujer. Eso de que lo masculino y lo femenino son determinaciones biológicas sólo es una ideología patriarcal. Según esta ideología lo que tiene valor es la razón, cualidad propiamente masculina en contra de lo sensible y la afectividad (cualidades femeninas sin valor social).

Ya decía Sartre que el ser hombre o mujer se determina social y culturalmente. Esto es lo que subraya Aurora cuando critica las trampas de la identidad o la total artificialidad de la mujer maestra. Lo femenino no sería otra cosa que un invento social con fines de control social. En la medida en que lo femenino es algo determinado simbólicamente por la sociedad, se articula con significantes arbitrarios como los de la sumisión, la pasividad, la afectividad, etcétera.

Parece que Aurora insiste en asociar la dominación masculina con la dominación de la razón. Resalta en su crítica la afectividad como opuesta a la racionalidad, como si la primera fuera cualidad femenina y la segunda algo masculino. Es sintomático que para ella hay una oposición entre lo universitario masculino equivalente al saber científico y lo magisterial femenino equivalente al saber práctico. Obviamente aquí la autora se equivoca porque sencillamente el conocimiento no tiene sexo.

A mi modo de ver su argumentación es poco convincente. Cae un falso dilema, algo que se explica porque la autora arrastra una especie de atavismo feminista.

Estas dualidades o falsos dilemas hoy son muy discutibles. La realidad no es tan simple. El hombre puede acceder a un saber práctico de la misma manera que la mujer puede acceder al saber científico. El falso dilema reside en oponer injustificadamente la teoría por un lado y por otro la práctica. También es un falso dilema oponer la ciencia universitaria y el saber magisterial.

Por otra parte, también se cae en un falso dilema al pretender que la racionalidad masculina es mejor que el saber intuitivo femenino. Basta observar los nuevos enfoques hermenéuticos (como los de Andrés Ortiz Osés) que señalan que la mujer tiene su propia racionalidad diferente de la racionalidad masculina y que la justificación de esta última tiene más bien un origen cultural occidental, es decir que no es universal sino algo que corresponde a una cultura particular. Por eso este autor habla de una racionalidad del patriarcado, que tendría su origen en la cultura greco-romana. Frente a esta racionalidad que desemboca en el machismo y el falocentrismo, el autor valora positivamente otras formas de racionalidad como la racionalidad femenina que surge del matriarcado, por ejemplo de la cultura vasca en España que reclama sus raíces religiosas particulares a partir de la existencia ancestral de deidades femeninas.

También es ilustrativa cierta literatura contemporánea, como las novelas de Saramago, donde la racionalidad femenina es altamente valorada. No es casual que los héroes de las novelas de Saramago no sean hombres sino siempre mujeres. Tal vez no podemos generalizar, sin embargo hay que

tomar en cuenta que lo femenino no siempre es considerado algo negativo.

Los problemas en las escuelas no necesariamente se deben a lo que Aurora critica, es decir, al *maternaje* (un neologismo que recoge de Citlali Aguilar, Etelvina Sandoval y Gisela Salinas y que a mi modo de ver es poco útil desde el punto de vista de su potencial explicativo). Por el contrario, los problemas derivan —como dice Peter Maclaren— de la negación real de todo tipo de diferencias. Lo que habría que discutir y repensar, entonces, es la debilidad explicativa de las teorías feministas ilustradas de la igualdad.

Se puede decir que la crítica de Aurora se concreta en la desmitificación de las formas ideológicas de la dominación sexual en el sistema educativo mexicano. Su formación psicoanalítica ortodoxa freudiana-lacanianiana le impide ver varios aspectos teóricos y sociedades contemporáneas, es decir, a la luz del derrumbe de los ideales de la modernidad ilustrada. Hoy ya no podemos hablar de la razón y de la ciencia como cosas positivas o sinónimos de progreso social. Hay un evidente descrédito del pensamiento científico por ser puramente conceptual, logicista, instrumental (que deriva en políticas tecnocráticas fundadas en la justificación de la violencia y la necesidad de las guerras).

Como alternativa a esta racionalidad instrumental carente de todo contenido ético, se recuperan los atributos o cualidades de la afectividad, lo sensible y las necesidades del cuerpo. No se trata de una irracionalidad femenina. Lo no racional no significa forzosamente que sea irracional. Se trata de *otra* forma de racionalidad. Esto significa que frente a las trampas de la identidad hay que subrayar la diferencia. Este acento

también es propio de las teorías pedagógicas críticas como la de Peter Maclaren que se declara abiertamente feminista. Este autor señala con toda razón que en el aula es importante resaltar las diferencias de género, además de todo tipo de diferencias como las de raza, clase, etc., pero sin llevarlas al relativismo extremo que conduce a una filosofía multiculturalista conservadora. (Ver Peter Maclaren, *Multiculturalismo revolucionario*, Siglo XXI, México, 1999.)

Evidentemente no se resuelve nada con que los pedagogos críticos como Peter Maclaren se declaren feministas. A mi modo de ver, en los países latinoamericanos como México el problema tiene otro origen (que en lo fundamental, no es de género sino de clase). Por ejemplo para las mujeres zapatistas la lucha principal no es contra la dominación masculina en abstracto (esto es feminismo urbano totalmente burgués) sino más bien contra un sistema político autoritario y corrupto. En vez de una rivalidad entre los sexos lo que plantean más bien es una unión con sus hombres frente a un enemigo encarnado en un Estado antidemocrático.

En conclusión, me parece que el libro de Aurora es importante más que por las respuestas que ofrece por las preguntas que plantea y que nos mueven a la reflexión. Este libro realiza aportaciones al terreno de la investigación educativa, ya que introduce otros enfoques cualitativos como la hermenéutica. Otro de sus aportes tiene que ver con el debate modernidad y posmodernidad y concretamente con la discusión sobre el feminismo de la igualdad y de la diferencia. Su bibliografía es actual y bastante amplia, ya que toma en cuenta las principales teorías de las feministas ilustradas y posmodernas. Desde Victoria Camps, Celia Amorós, Adela Cortina, etc., sin subestimar

los aportes en México como por ejemplo de Martha Lamas, Frida Saal, Citlali Aguilar, Etefvina Sandoval y Gisela Salinas.

Por último, deseo expresar mi felicitación y al mismo tiempo sugerirle que siga desarrollando el tema. Sería interesante que Aurora desarrolle más este asunto tomando en cuenta que en los países latinoamericanos como México, el símbolo de la mujer-madre y de lo femenino tienen históricamente otra naturaleza y, por tanto otro significado.

Sería interesante también ver qué opina sobre aquellas concepciones hermenéuticas como la de los vascos que se fundamentan en una crítica del patriarcado como algo que corresponde a una tradición cultural ajena.

Ya sea desde la perspectiva española (que ella conoce bien por haber estudiado en Barcelona) o desde los países latinoamericanos, se necesita una revisión profunda de esta problemática. En vez de hablar tanto de los aspectos negativos de la feminización hay que ver también lo positivo, es decir, el origen histórico de la mujer-madre como algo sagrado ligado a la tierra. Se pueden revalorar las cualidades como la paciencia, la resistencia, la pasividad frente a un universo neoliberal deshumanizado y violento. La conclusión de Aurora en este libro apunta en este sentido cuando señala que "necesitamos rescatar con mayor seriedad el ethos femenino", es decir, una ética en la que la amistad y el no hacer daño se anteponen a la justicia y a la ley moral:

"El acercamiento femenino a la realidad cotidiana permite el desarrollo de relaciones afectivas y un lenguaje más concreto que resultan fundamentales si no queremos olvidar al mundo de la praxis, de la experiencia, reconociendo que ésta es sobre todo del orden de lo individual; es conocimiento directo de lo singular, de lo específico, no

de lo universal. Recuperar lo femenino rompe con la idea de que sólo lo universal es válido y de que el campo de lo particular no tiene espacio alguno. La presencia de lo femenino en tanto lo particular evita la locura en que nos envuelve el mundo de la racionalidad porque en éste lo universal sólo muestra como abstracción sucesiva."⁶



Al rescate de los niños y las niñas también

Patricia Hernández Silva*

Recientemente apareció la primera reimpresión del libro *Aprendizaje y Desarrollo. Una propuesta pedagógica para educación preescolar* del M. en C. Juan Luis Hidalgo Guzmán. Llama la atención que en él se presenta una propuesta pedagógica para educación preescolar. De siempre se ha supuesto que este nivel educativo contaba con un programa actualizado, pertinente, consistente y viable.

* Miembro del Consejo Directivo de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.

Sin embargo el libro que aquí reseñamos menciona con cierta insistencia la necesidad de diversificar las miradas y los estudios sobre los niños y niñas que asisten a los jardines de preescolar.

Cuando uno avanza en la lectura del libro va comprendiendo esa insistencia del autor, pues, las y los niños más allá de los apoyos para su desarrollo psicomotriz, el desarrollo de su lenguaje, el participar de una socialización en términos de apropiarse de las normas de convivencia y, sobre todo, más allá de las habilidades necesarias para "hacer" una buena primaria, lo cierto es que las investigaciones, teorías generadas en la perspectiva de la psicología popular y los debates propios de la educación alternativa muestran y justifican la necesidad de una nueva propuesta y de cambios urgentes en la educación preescolar.

Destacan en la propuesta del maestro Juan Luis el incorporar los logros en el desarrollo cognoscitivo que las y los niños encuentran cuando elaboran estrategias para la interacción con adultos y sus pares, que si bien no disminuye la importancia del desarrollo cognoscitivo derivado de la actividad con los objetos, sin duda es de sentido diferente y suele ser crucial en la estabilidad afectiva y sentimental de los pequeños.

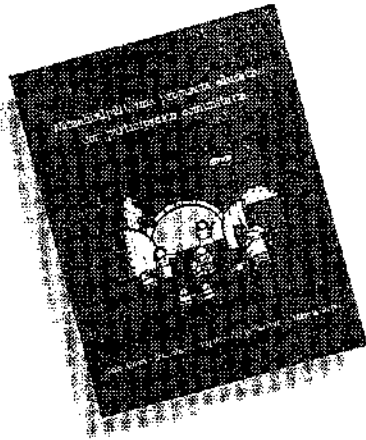
En efecto, la construcción de una teoría de la mente por parte de las niñas y los niños resulta decisiva en su naciente identidad y autoestima. Estas ideas aún ausentes en la versión oficial que orienta la práctica del jardín de preescolar es recuperada en el libro, aunque él señala haber llegado sólo al nivel indicativo e invita a la discusión y análisis que en su momento dé lugar a varios proyectos de investigación.

Otro concepto imprescindible para entender y comprender a los niños y niñas, y que el maestro presenta con cierta amplitud, es el territorio de sí mismo que vincula con la autonomía, con el terreno de la elaboración de estrategias de vida y con la formación del carácter. Elabora así un constructo que dé lugar a amplias y sugerentes explicaciones para entender el aprendizaje y el desarrollo; pero y sobre todo, inaugura un debate en torno al carácter social de la inteligencia y a su expresión en la vida cotidiana.

Conceptos propios y de uso corriente cuando se discute el desarrollo de los pequeños o se diseñan los programas de preescolar como: el juego, el dibujo, la socialización, la resolución de problemas, el aprendizaje de normas son abordados por el maestro Juan Luis con base en el constructo mencionado antes y logra reformular su sentido y proponer nuevos usos ciertamente viables.

Se tiene a lo largo de la propuesta frecuentes alusiones al juego heurístico, a los modelos de análisis cognitivo del dibujo infantil, las estrategias para hacerse de amigos y el uso de modelos expertos para la resolución de problemas.

El libro aquí reseñado culmina y provoca entusiasmo con una propuesta pedagógica para su puesta en práctica por aquellas educadoras que finalmente reconocen que los niños y las niñas de hoy son singularmente inteligentes, se muestran agudos de modo sorprendente y en consecuencia requieren de una idea diferente de educación preescolar. @



Netzahualpilli, una propuesta educativa con participación comunitaria*

Lola Abiega

Luz María Chapela

Silvia Guerrero

Marcia Rojas

Se yergue la aurora
ya canta el ave zacuán.

Anda volando el ave de plumas finas
en la región de los magueyes.

Haz resonar tu tambor de turquesas
tu collar de flores

tu penacho de plumas de garza.
¡Comience la danza!

Netzahualpilli (1464-1515)

Nos da gusto presentarle este material ya que propone reflexiones, ideas, ejercicios o prácticas que, en conjunto, representan elementos para la capacitación inicial y la

educación continua de aquellas personas interesadas en trabajar en centros infantiles de participación comunitaria, con niñas y niños menores de seis años.

El origen de este material es antiguo, se remonta a la década de los setenta, en los que, en nuestro país, la Ciudad Nezahualcóyotl crecía cada día y, por tanto, se hacía común el trabajo de las mujeres fuera de casa.

Como en muchos asentamientos en proceso de urbanización, en las calles de Nezahualcóyotl era frecuente encontrar bebés dormidos debajo de los puestos del mercado en cajas de cartón o madera y niñas y niños de dos, tres o cinco años jugando en las calles, con lo que podían y a lo que podían: canicas, muñecas, rayuela, bote pateado.

Ni las necesidades de los padres y las madres de familia ni las de los y las menores de seis años estaban cubiertas. Se hacía necesario buscar alternativas nuevas.

Entonces comenzó un trabajo conjunto: por una parte estaban las habitantes de la colonia, con su práctica diaria y sus saberes acumulados; por la otra, los profesionales de la educación con teorías nuevas y dispuestos a ponerlas en práctica. Poco a poco comenzaron a surgir alternativas que respondían a las necesidades de las comunidades. Surgieron centros infantiles en los que el trabajo principal lo realizaban personas de las colonias, con la asesoría y el acompañamiento de los especialistas. Así nació el proyecto Netzahualpilli, como fruto de estos años de diálogo, de análisis, de ensayo-error, de propuestas compartidas, en donde las protagonistas principales fueron siempre las propias comunidades. El libro *Netzahualpilli, educación preescolar comunitaria* (Jorge Pérez Alarcón, Lola Abiega, Margarita Zarco y Daniel Schugurensky, Centro de Estudios Educativos,

1986) recogió, explicó y dio un orden a esta experiencia acumulada.

Queremos expresar lo que distingue a Nezahualpilli, lo que lo hace ser un proyecto distinto.

El centro mismo se forma por la unión de niñas, niños, madres educadoras, padres y madres de familia, asesores y comunidades. Todas y todos, de manera integral, forman el centro.

El centro está abierto a la comunidad. Por sistema y de manera frecuente, las niñas y los niños visitan el barrio y las personas del barrio visitan el centro.

Cada centro rescata las tradiciones, costumbres y valores de su comunidad sede.

El centro busca el crecimiento y desarrollo de las niñas, los niños, y también el desarrollo de todos los otros miembros que integralmente lo forman.

El proyecto se compromete con ello y busca realizar en la práctica diaria once metas: identidad, autoestima, seguridad, creatividad, independencia, capacidad de crítica, inteligencia y actitud ante los problemas, responsabilidad, ciudadanía, tolerancia y solidaridad.

Poco a poco, y a solicitud de grupos diversos, el proyecto Netzahualpilli comenzó a ofrecer procesos de sensibilización y capacitación a personas de otros barrios y colonias urbanas (Tepito —en la Ciudad de México— entre los principales), así como a personas campesinas interesadas en la atención educativa a menores de seis años.

El material que aquí presentamos reúne muchas de las ideas, reflexiones, y propuestas acumuladas a lo largo del proceso de capacitación mencionado. Los contenidos están divididos por temas y se exponen a lo largo de 16 capítulos, 4 apéndices y un epílogo. Cada capítulo tiene diferentes secciones:

Para comenzar

Para propiciar una sensibilización inicial, esta sección pide a quien la lee que reviva recuerdos: situaciones, emociones o aprendizajes relacionados con el tema que corresponde al capítulo en cuestión.

Abre tus ojos maravillosos

Para establecer un campo de reflexión, esta sección pide a quien la lee que mire con concentración determinados hechos, movimientos, diálogos, o relaciones. La invita, lo invita a dejar de mirar otras cosas y a centrar su atención, le pide que observe asuntos determinados. Toma su nombre de una de las canciones populares del compositor mexicano Ignacio Fernández Esperón, mejor conocido como Tata Nacho.

Vamos a reflexionar

Esta sección propone una serie de ideas que dan sentido a los contenidos y proponen una ruta de razonamiento. Habla de algunas de las teorías que Netzahualpilli sigue y respeta. Propone información que nutra la reflexión y el diálogo. Quienes, por diferentes razones y en diferentes momentos están interesadas, o interesados en las ideas por sí mismas, pueden leer esta sección de manera corrida, independiente de las otras secciones, Ya tendrán otro momento para revisar la práctica.

Netzahualpilli propone

Esta sección propone prácticas concretas que permitan a la lectora, al lector, volver acción la teoría. En esta sección se describen muchas de las acciones que los centros infantiles Netzahualpilli realizan con su trabajo diario.

Manos a la obra

Esta sección invita a la lectora, al lector, a practicar en y con un grupo de niñas y niños menores de seis años, ejercicios, rutinas, procesos de juego, de investigación o de comunicación. Invita a la reflexión crítica y propositiva relacionada con la práctica, cuando ésta se comparte con las niñas y niños en un centro educativo de cuidado diario.

El que más sabe, más pregunta, y el que más pregunta más sabe

Sabemos que el conocimiento nuevo hace crecer y desarrolla en las personas la capacidad de plantear nuevas preguntas: más profundas, más concretas, más amplias. Esta sección invita al lector, a la lectora, a plantear preguntas nuevas relacionadas con la práctica misma, pero también relacionadas con las ideas, con los conceptos, con los aprendizajes.

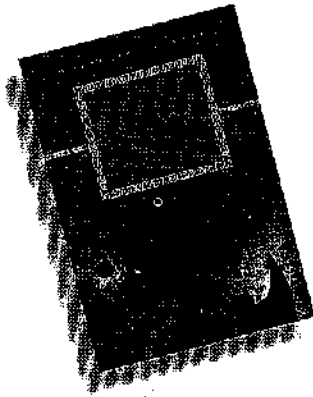
Netzahualpilli propone que una de las maneras de evaluar el conocimiento nuevo es observando la calidad de las preguntas nuevas (antes no imaginadas) que nacen como una consecuencia de saber lo que antes no se sabía o no se imaginaba. Aquí podríamos recordar el viejo dicho que dice: "dime lo que preguntas y te diré lo que sabes".

En cuanto a ritmos y programas de estudio podemos decir que únicamente podrán decidir la frecuencia con la que celebrarán las sesiones y la duración de las mismas personas y los grupos interesados. Tenemos que recordar que, en asuntos educativos lo importante no es consumir página tras página, sino reflexionar, practicar y analizar —en grupo— la práctica realizada. En este principio se basan los procesos que,

como el que aquí proponemos, suponen una educación abierta, autogestionada o a distancia, o una capacitación inicial para el trabajo.

Para terminar queremos subrayar la importancia de realizar en grupo el proceso educativo y de capacitación inicial. Para que quienes realizan este proceso cuenten con interlocutores sinceros que les ofrezcan puntos de referencia estrictos y afectivos. En relación con otros, es como aprendemos a distinguir muchos de nuestros errores y a encontrar maneras de rectificarlos, a hablar de nuestros aciertos y a valorarlos, a compartir una lectura crítica y propositiva de materiales, a ver las cosas de diferentes puntos de vista, a expresar valores y sentimientos delicados, o a imaginar nuevas y mejores alternativas para nosotras y nosotros mismos, para las niñas y niños, para los barrios, las colonias y las comunidades.

Deseamos que el estudio de este material les resulte útil, sugerente y significativo, que dé origen a muchas preguntas nuevas, que les permita valorar y dar nuevos significados a su propia práctica y a sus antiguos conocimientos, y que nutra y fortalezca su trabajo con las niñas, los niños y las comunidades. @



Inventio varia: textos de, desde y para la historia de la educación en México

Lucino Ruiz Gutiérrez

La unidad de lo diverso, *Inventio varia*, es un acto amoroso en el que, una de las intenciones de los dos libros que conforman esta recopilación que de dieciocho textos, hacen Mario Aguirre Beltrán y Valentina Cantón Arjona, es la seducción por su rigor intelectual.

Escriben sobre personajes que han contribuido en el ámbito educativo, con sus trabajos, con sus enseñanzas. Y es necesario que los conozcamos los maestros y la gente interesada en la historia y la educación en México.

Es evidente cómo en los textos la historia va acompañada de la literatura: *Historia verdadera de las cosas de la Nueva España*, *Clemencia*, *El Zarco*, *La sombra del caudillo*, *La raza cósmica*, libros que encierran costumbre y tradición, uso del poder e ideas filosóficas.

Maestros distinguidos, hacen acto de presencia entre las páginas de estos dos volúmenes: Ignacio M. Altamirano, Enrique C. Rébsamen, José Vasconcelos, José Mancisidor y Antonio Ballesteros Usano.

En su aportación, José Ignacio Cruz estudia el exilio español en México como confluencia cultural. El texto es un buen inicio para profundizar en este tema apasionante y apasionado.

La llegada a México de los exiliados o transferrados españoles fue muy importante para los mexicanos en muchos campos del saber. Es Valentina Cantón Arjona quien nos dice las razones de su propio exilio y cantidad de refugiados que llegaron a nuestro país, así como la contribución de este encuentro, a la cultura de México.

Estos son libros para curiosos en los que encontrarán una gran variedad de textos, donde el punto de encuentro es la educación. Sin proponérselo, resulta un excelente baúl en el que podemos encontrar esa diversidad de temas interesantes que giran todos en torno a lo educativo.

Se habla de positivismo, marxismo, historicismo y hasta de anarquismo. Es, como vemos, una muestra de que cada quien hallará lo que busca en *Inventio varia*.

Mnemosine, la memoria, y su hija Clío, la historia, están presentes en la totalidad de los textos que integran estos dos tomos. Clío, es la musa presente que en sus transformaciones a través del tiempo, se nos presenta hoy como estudiosa de la cotidianidad de la vida, de la cotidianidad de la escuela.

A través de la interpretación de los hechos, la hermenéutica y la semiótica, su significado simbólico, Clío nos invita a conocer la familia, la escuela, la iglesia. Nos invita a seguir el hilo de Ariadna para poder salir de este laberinto.@

La Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura

*Carmen Ruiz Nakasone
Roberto Pulido Ochoa
Rigoberto González Nicolás
Roberto Gómez Jiménez*

IZTAPALAPA Y SU CONTEXTO ESCOLAR

Hablar de los orígenes de la Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura, es remitirse a Iztapalapa, una delegación política situada al oriente de la Ciudad de México. En Iztapalapa, el lugar común es el deterioro social y la pobreza. Aquí viven 1 millón 600 mil habitantes, por decir un número aproximado, se ubican el mayor número de escuelas de educación básica, el menor número de centros recreativos y culturales, el mínimo de bibliotecas, pero eso sí, el mayor índice delictivo de la ciudad y el basurero de la ciudad. Sin embargo, es Iztapalapa el lugar donde han emergido el mayor número de movimientos populares y organizaciones sociales, entre ellos el de los maestros de educación básica, particularmente el nivel de primaria.

La situación de la inmensa mayoría de las escuelas de educación primaria prácticamente es muy parecida. Si las miramos desde afuera hacia adentro el panorama es el que sigue: edificios mal pintados, salones con vidrios rotos, puertas con chapas descompuestas, instalaciones eléctricas deficientes, baños en condiciones lamentables y reducidos espacios para la convivencia libre de los niños.

Es un hecho que si la comunidad escolar dependiera sólo del presupuesto que las autoridades federales y delegacionales otorgan para el mantenimiento de los edificios escolares, éstos ya se habrían venido abajo desde hace mucho tiempo, pues aparte de que las partidas monetaria son raquílicas, las trabas burocráticas retardan o de plano desalientan muchos intentos de gestión. Los padres de familia, los maestros y los directivos tenemos que aportar nuestros propios recursos y nuestro trabajo adicional para que las escuelas funcionen. Subsidiarnos en los hechos una responsabilidad que le corresponde a las autoridades y que en la práctica debilita la gratuidad de la educación pública.

Inevitablemente, después de cruzar el portón de la escuela, tenemos que pasar por la Dirección. En la mayoría de las escuelas, la creatividad de muchos compañeros se encuentra y desencuentra con las ideas del director. El espíritu que mueve a la mayoría de las autori-

dades no son las necesidades pedagógicas de la comunidad escolar, sino las necesidades, inventadas o no, de la burocracia. Si se monta una obra de teatro no se hace porque se considere fundamental desarrollar las habilidades artísticas del alumnado, sino porque al supervisor o jefe de sector se le ocurrió la idea y automáticamente todas las escuelas deben deshacer planes y darle el tiempo que requiera la iniciativa oficial. Si se decreta que la meta es reducir el índice de reprobación, entonces el director prohíbe la reprobación de los alumnos y se promueven a todos, aunque el maestro del grado siguiente tenga severas dificultades. El director acata órdenes superiores y obliga a cumplirlas, en un juego en el que se es también partícipe. El control de la comunidad escolar es lo más importante.

En las escuelas las voces de desconcierto de los compañeros maestros se distinguen fácilmente. La mayoría de los libros de texto y los programas escolares han cambiado, pero los maestros seguimos trabajando casi igual que antes, aunque ahora con mayores dificultades. Sucede que ahora muchos vamos conociendo libros y programas al mismo tiempo que los alumnos. Los cambios curriculares se han hecho sin tomar en cuenta las experiencias que hemos acumulado a través del tiempo y se apostó a los materiales didácticos como vía del cambio. Los cursos de carrera magisterial no han creado escenarios posibles de transformación. Las prácticas de enseñanza "tradicional", con todo y su desprestigio, siguen siendo parte fundamental del arsenal pedagógico del magisterio.

No es que evitemos el cambio, todo lo contrario, estamos comprometidos con él, pero ¿quién puede exigirle cambios al magisterio si no está dispuesto a aportar los recursos suficientes para enriquecer su cultura, desarrollar su formación profesional, apoyar sus iniciativas e innovaciones, dotarlo de materiales didácticos y equipo, etcétera?

Hasta ahora, pocos o nulos han sido los esfuerzos orientados a incentivar y respaldar a todos aque-

llos compañeros y compañeras que haciendo un esfuerzo extraordinario, generan y desarrollan de manera autogestiva procesos de formación e innovación pedagógica, que aunque de manera limitada, impactan favorablemente en la calidad de la educación.

CÓMO SURGE LA RED DE MAESTRAS Y MAESTROS ANIMADORES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La experiencia de construir alternativas pedagógicas en las que hoy estamos involucrados tiene su origen en el contexto de la participación organizada, independiente y democrática del movimiento magisterial impulsado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) desde los años ochenta. Desde ahí, iniciamos un camino de búsqueda y construcción de alternativas pedagógicas y de formación con otros compañeros frente a grupo.

A fines de los ochenta y principios de los noventa, como académicos de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, nos propusimos vincularnos con maestros de educación básica adscritos en Iztapalapa, a través del Proyecto de Investigación de Lectura y Escritura en Educación Básica (PILEC)

En este andar, un día nos encontramos varios profesores, unos laborando en las primarias y otros, por allá en la UPN del Ajusco y nos dimos cuenta que por caminos diferentes buscábamos lo mismo "el gusto" que podemos experimentar cuando nos asomamos por los libros y sus lecturas.

Y la historia comienza así, por el año de 1996, un grupo de profesores decididos y con ánimos de compartir experiencias que desarrollábamos en la soledad de nuestras aulas, empezamos a realizar distintas actividades que intentaban trabajar la lectura y la escritura de manera placentera y libre. Pero, ¿por qué vincular la lectura y la escritura con el pla-

cer y el gozo que dan las letras?, ¿qué sucedía en las escuelas con estas dos materias de enseñanza?

Así fue como iniciamos la construcción de un camino conjunto. Por un lado convergieron las preocupaciones y las iniciativas de las maestras y maestros de Iztapalapa y por otro, el intento desde el proyecto PILEC de la UPN, por desarrollar procesos de innovación desde los profesores, planteando como eje fundamental la práctica escolar. Fue así como nació la idea de empezar un proceso de formación en torno a la lectura y la escritura desde las problemáticas reales de las escuelas, a través del Diplomado "Fomento de la lectura y producción de textos en la educación básica"¹ coordinado desde la UPN e impartido a 70 maestros y maestras de diversos lugares del D.F., pero fundamentalmente de Iztapalapa.

Esta experiencia al paso del tiempo dio sus frutos, surgieron propuestas inéditas de trabajo en el aula: los niños empezaron a jugar y a interesarse por la lectura y la escritura, leían y escribían con una disposición positiva y grata y con un sentido no obligatorio, algunos profesores empezaron a incorporar una visión del trabajo didáctico diferente, propiciaban vínculos afectivos y menos autoritarios con sus alumnos, se volvieron actores en la lectura de cuentos, diseñaban estrategias lúdicas para trabajar la lectura y la escritura, fomentaban una escritura comunicativa y funcional a través de actividades como la correspondencia entre distintos grupos y escuelas, impulsaron la formación de bibliotecas escolares y de aula utilizando el dinero que la SEP ha destinado últimamente a las escuelas para la compra de materiales didácticos.

Así, en las escuelas primarias se dieron pequeños cambios que modificaron la visión y el sentido de la organización escolar. Se resignificaron espa-

cios como las ceremonias cívicas al incorporar la lectura de cuentos hecha por los maestros y niños, la escenificación de obras de teatro montadas por los alumnos o la instrumentación masiva de alguna actividad lúdica relacionada con la lectura de cuentos; las juntas tradicionales que mes con mes se organizan para la firma de boletas también se utilizaron para brindarles talleres sencillos a las mamás y papás con la idea de reflexionar y reconceptualizar sobre sus nociones previas acerca de la lectura y la escritura, pues representaban un obstáculo para emprender procesos innovadores en las aulas.

Estos cambios también trascendieron a las sesiones de Consejo Técnico, los maestros incorporaban algunos textos teóricos para iniciar la discusión sobre la lectura y la escritura, o para sugerir algunas estrategias didácticas para fomentarlas. Así, poco a poco, algunas escuelas fueron priorizando la organización de diversas actividades pedagógicas y culturales dirigidas a los alumnos, padres de familia y a la comunidad en general.

Esta dinámica voluntaria de trabajo escolar permitió establecer lazos de comunicación y colaboración que trascendieron las bardas de las escuelas, para así generar las condiciones que dieran paso a la puesta en práctica de lo que hemos denominado *Ferias del libro y la lectura*. Éstas se realizaban en algunas escuelas durante fines de semana. Las escuelas abrían sus puertas para que maestros de otras escuelas impartieran talleres a niños, niñas, mamás, papás y maestros que procedían tanto de la escuela sede como de otras cercanas. Conforme se fueron convenciendo los maestros y sus autoridades, se logró que estas ferias se organizaran en días laborales (las negociaciones con las autoridades de la SEP y la sección IX fueron el lugar recurrente).

En este proceso, algunos profesores y profesoras continuaron con un trabajo pedagógico más sistemático y permanente y decidieron integrarse en colectivo a través del Programa de investigación: Transformación de la Educación Básica desde la

¹ El diplomado al que se hace referencia, es la propuesta de formación e intervención que hemos desarrollado desde el Proyecto de Lectura y Escritura en Educación Básica (Pilec).

Escuela (TEBES), para así construir y desarrollar proyectos de animación o innovación, basados en problemas de aula relacionados con la lectura y la escritura.

La experiencia pedagógica acumulada a lo largo de estos años, nos ha permitido dar un paso más para continuar con este proceso de formación e innovación: la constitución de una RED de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura. Una RED que está interesada en promover la cultura escrita de manera sistemática y permanente, para así potenciar la formación de lectores y escritores en las escuelas y con ello valorar socialmente la palabra.²

Desde esta RED, hemos pretendido agrupar y seducir a todos aquellos que tienen las ganas y el coraje de trabajar de manera colectiva, en el que cada uno aporte desde sus posibilidades y necesidades, todo tipo de esfuerzos que contribuyan a facilitar, enriquecer y compartir experiencias, inquietudes y problemáticas.

En esta primera etapa constitutiva de la RED, se han tejido formas de relación y comunicación construidas desde la organización y el ejercicio de las prácticas político sindicales. Este tejido de relaciones entre maestros, ha incorporado a la actividad político sindical, la necesidad de impulsar la construcción de alternativas pedagógicas desde las aulas, puesto que los ideales por la democracia (en la que muchos de los maestros están comprometidos), se construye desde el trabajo cotidiano.

² Es necesario señalar, que las y los profesores integrados en colectivos mantienen una relación muy estrecha con esta Red, pues algunos de ellos están integrados a ésta y participan activamente en el movimiento democrático de la sección IX del D.F.

Para la Red es importante alentar estas nuevas alternativas de organización y trabajo pedagógico, porque permite construir nuevos puentes y nuevos tendidos hacia otros maestros que en la soledad de su aulas desarrollan iniciativas novedosas, y que por la falta de nudos de comunicación, su trabajo no se socializa, ni se enriquece con las experiencias de los otros. Uno de nuestros propósitos ha sido impulsar nuevas formas de comunicación, con más fluidez y efectividad para potenciar desde lo colectivo, ese trabajo alternativo que se desarrolla de manera aislada.

Quizás es necesario abordar las razones por las cuales consideramos importante la construcción de estos puentes de comunicación. Para muchos de nosotros es sabido que los maestros que se arriesgan a impulsar actividades pedagógicas novedosas, las realizan en un contexto escolar, que en muchas de las ocasiones, no favorece el cambio, sino al contrario lo obstaculizan.

En nuestras escuelas de Iztapalapa existen prácticas viejas, anquilosadas, sostenidas a la conveniencia de las autoridades,

prácticas que se mueven al ritmo de las tradiciones escolares, las cuales se toman lentas y pesadas para propiciar el cambio. Así, algunos de los profesores que pertenecen a la RED se han enfrentado a problemas que obstaculizan el desarrollo de sus propuestas. Una de ellas tiene que ver con las formas de organización verticales de las escuelas, autoridades que no aceptan el trabajo innovador porque desde su visión no está estipulado en los programas oficiales, resistencia de los propios compañeros a aceptar el trabajo de otros profesores porque no es acorde a sus concepciones y sólo significa pérdida de tiempo, padres de familia que no están de acuerdo porque

Para la Red es importante alentar estas nuevas alternativas de organización y trabajo pedagógico



desde su experiencia escolar, las prácticas escolares que ellos vivieron son más efectivas, y por lo tanto, el trabajo innovador no da buenos resultados en el aprendizaje de sus alumnos.

Estas problemáticas que de manera soterrada se dan en la cotidianidad de la escuela nos ha mostrado la complejidad de la realidad educativa en cada una de las escuelas en donde se ha podido incidir y que lejos de impulsar el trabajo innovador, desalienta a los profesores y en algunas ocasiones los lleva a decidir abandonar sus esfuerzos o a aislarse en las cuatro paredes de sus aulas. Por este motivo, creemos que impulsar estos lazos de comunicación nos permite potenciar y enriquecer estas alternativas y reforzar los ideales de cambio en nuestras escuelas.

Por otra parte, estos lazos de comunicación hasta ahora contruidos desde la Red, también nos ha permitido enfrentar los problemas y los obstáculos, tal es el caso de compañeros que de manera voluntaria han apoyado a compañeros de otras escuelas en la

impartición de talleres de lectura y escritura dirigidos a madres de familia y maestros, compañeros que desde su experiencia político sindical han podido orientar y participar en la resolución de problemas cuando las autoridades (directores, inspectores o jefes de sector) se niegan a apoyar la iniciativas pedagógicas de los maestros.

Pero no todo es blanco y negro, la experiencia político sindical acumulada y desarrollada por algunos integrantes de la RED, ha propiciado la vinculación con directivos que participan activamente en el movimiento democrático. Esto ha permitido que algunos de esos directores que sostienen sus ideales de cambio, faciliten el camino de la innovación e incluso se conviertan en gestores y promotores ante otras instancias educativas. De igual manera, el papel de algunos comisionados sindicales de la sección IX, que están integrados a la Red ha favorecido la gestión para el desarrollo de las actividades pedagógicas. Un ejemplo de ello ha sido la realización de trámites ante las

autoridades educativas para otorgar a los maestros la justificación de asistencia a eventos organizados por la RED.

La construcción de estos canales de comunicación horizontales, ha sido de suma importancia para la Red, porque nos ha permitido conectarnos con maestros u otros grupos en la aventura de compartir reflexiones, búsquedas y dudas, intercambiar y enriquecer saberes pedagógicos, comunicar experiencias sistematizadas o proyectos que están en marcha. Todo esto ha sido relevante porque nos ha permitido interactuar con otros maestros, que individual o colectivamente, se han apropiado de su trabajo, que se han arriesgado a mirarse y pensarse a sí mismos como *personas de cambio* y que han comprometido su quehacer con la construcción de una nueva escuela.

Si bien la formalización de nuestra RED tiene poco tiempo, en este ciclo escolar nos propusimos organizar la *Primera Fiesta de los libros, la lectura y la escritura*, la cual se realizó los días 6, 7 y 8 de abril del 2000, en un Centro

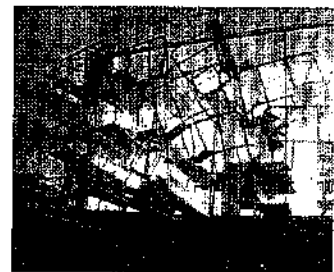
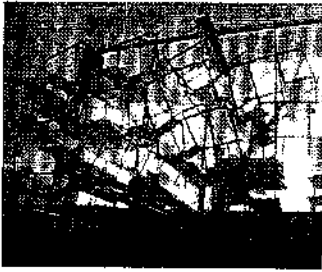


Foto: Alfredo García

de Maestros, ubicado al oriente de Iztapalapa. El propósito de esta fiesta fue el de convocar a maestras y maestros interesados en conectarse o integrarse a la RED. Este evento ha sido de suma importancia porque en él asistieron y se encontraron compañeros que de manera aislada realizaban actividades pedagógicas similares y novedosas en sus grupos. Para esta Primera Fiesta establecimos vínculos con distintas instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (unidades de Ajusco y Azcapotzalco), las editoriales Fondo de Cultura Económica y Alfaguara, con Conafe, Rincónes de Lectura, con compañeros de otros grupos pedagógicos como lo es La Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., y con instancias políticas, como la Asamblea de Representantes del D.F. Y la delegación política de Iztapalapa. Todos ellos, desde sus posibilidades, contribuyeron con conferencias, talleres, ofreciendo la reducción de costos en la venta de libros de literatura infantil, donando material para ser vendido y así obtener recur-

sos económicos o con la participación de grupos artísticos culturales.

Un espacio particularmente importante de este evento fue el intercambio de experiencias entre los profesores. En éste se concretó uno de los objetivos esenciales de la Red: la constitución de espacios de encuentro y de intercambio entre los diferentes actores que hacen del aula y de la escuela un espacio vivo lleno de sorpresas, de certezas, de incertidumbres, de dificultades, de angustias, de afectos, de concepciones, de creencias, de expectativas y de un sin fin de manifestaciones que expresan la complejidad de la escuela.

En estos espacios de intercambio y comunicación se vivieron momentos en donde los profesores se dieron la oportunidad de reflexionar, confrontar y problematizar sus experiencias de aula y de organización escolar en torno a la lectura y la escritura, sus historias relacionadas con sus trayectorias como lectores, sus experiencias que hablan de los problemas que enfrentan en sus escuelas, etcétera.

Es necesario decir, que desde la Red nos miramos como docentes que intentan realizar su actividad de enseñanza cotidiana más allá del mero ejercicio de la transmisión de conocimientos, más allá de un papel de aplicadores de reformas, programas y paquetes curriculares. La tarea que nos hemos propuesto y que estamos realizando, es repensar nuestro quehacer desde los problemas que tenemos en las aulas, desde las propuestas innovadoras que han generado otros compañeros, desde las investigaciones que han aportado algunos especialistas; en fin, nos pensamos y nos vivimos como personas capaces de compartir y recuperar aportaciones valiosas que han contribuido en la mejora de la escuela, como personas que se arriesgan a vivir el aula y la escuela con un sentido creativo y experimental.

Por esta razón, la Red reivindica el papel protagónico de las maestras y maestros porque son ellas y ellos quienes, desde sus voces, poco escuchadas, y muchas veces vividas en el anoni-

mato, pueden aportar desde la realidad de las aulas, desde la singularidad de sus escuelas; nuevas fuentes de conocimientos pedagógicos en la interacción de sus subjetividades y la realidad educativa.

Desde estos planteamientos, la Red quiere contribuir en el proceso de cambio educativo. Es entonces oportuno preguntarnos, ¿desde qué lugar concebimos este cambio?

Tenemos claro que hablar de cambio desde la escuela no es desde una posición neutral, nos situamos en un proyecto de búsqueda y construcción de espacios que lo promuevan, reconociendo los distintos niveles de participación y de producción de los profesores. También es importante, desde esta Red recuperar la palabra de las y los maestros para promover el debate sobre los problemas pedagógicos y los distintos problemas relativos a la profesión que permitan vernos, no sólo como maestros de aula con problemáticas particulares, sino también como sujetos insertos en procesos sociales mucho más complejos que afectan e inciden en la labor educativa.

Creemos que la escuela es el lugar privilegiado para la producción de cambios, siendo los profesores y las profesoras quienes se erijan en protagonistas de esta transformación, en su propio beneficio y por consiguiente en el de sus alumnos.

Concebimos el cambio como una construcción que introduce en la vida de las personas una ruptura, que comprende fases de desestructuración y estabilización, y que desde la acción pensada busca la evolución de las concepciones, prácticas y procesos, no sólo desde lo político, sino fundamentalmente desde el ámbito pedagógico.

Asimismo, pensamos el cambio desde una visión de procesos autónomos, promovido por acciones voluntarias desde las personas. Esta perspectiva marca la diferencia respecto a los cambios realizados desde reformas educativas verticales, dictadas por decretos, diseñadas sólo por "expertos" y cuya estrategia principal ha consistido en ejercer una acción sobre los docentes, en beneficio de ellos, en el

mejor de los casos, pero jamás con ellos. Construir desde la autonomía, para la Red significa tomar decisiones desde las condiciones concretas de nuestros lugares de trabajo, buscar otras formas de interrelación entre los maestros que posibiliten enfrentar los problemas educativos.

En este sentido, en la Red consideramos que las posibilidades de cambio sólo pueden ser pensadas a través de la participación de las maestras y maestros. Toda intención de cambio, será letra muerta si los profesores no manifestamos la voluntad y disposición de asegurar y de asumir los cambios mediante la organización colectiva que se basa en la:

"Libertad" para cuestionar, argumentar, difundir, oponer, proponer o construir ideas, experiencias y alternativas de trabajo pedagógico;

"Tolerancia" para construir en un ambiente donde la diversidad de concepciones, tiempos, ritmos, necesidades, intereses y posturas políticas no sean obstáculos;

"Voluntad" para construir procesos de cambio desde nuestras aulas y comunidad sobre la base de la "responsabilidad colectiva y desde una cultura de la participación colectiva "no centralizada".

Si bien este escrito ha pretendido dar a conocer una breve semblanza de lo que hasta el momento hemos podido construir y sistematizar, la Red continúa en su proceso de formación, consolidación y de discusión sobre la manera de concebirla y llevar a cabo el proceso de construcción. El camino recorrido no ha sido sencillo, concretarlo ha implicado muchos años de trabajo pedagógico y político, pero estamos convencidos que el camino que hemos elegido es el que está en nuestras posibilidades de realizar para contribuir en la mejora de las escuelas de Iztapalapa en particular y en general de la escuela pública.©

San Luis Potosí, S.L.P., a 29 de octubre de 2000

Compañeros de la Revista **Entre Maestr@s:**



Al leer la Revista **entre maestr@s**, se agolpan una serie de pensamientos y de sentimientos que no me dejan más que atreverme a realizar una reflexión, que también por atrevimiento, deseo compartir, reflexión acompañada de una fraternal felicitación al equipo de **entre maestr@s** que a bien a puesto en nuestras manos el redescubrimiento de la expresión escrita:

Si quisiéramos hacer un recuento acerca de la cantidad de experiencias que viven en las aulas maestras y maestros que por años han dejado parte de su vida en "enseñar", resulta evidente que estas experiencias no pueden ser cuantificadas, porque estas experiencias no tienen límite.

¡Pasan tantas cosas en las aulas! Que de tantas, quisiera pensar que las maestras y maestros poco se dan cuenta de ello y, por el contrario, cuando esto sucede, cuando vivir en el aula ha quedado en la conciencia de unos pocos, la oportunidad de expresar el sentir de la docencia no se presenta o quizás no existe de manera cercana. La docencia entonces, se vuelve solitaria y se individualiza.

entre maestr@s es ahora la oportunidad que llega. **entre maestr@s** es aquel espacio que buscan maestras y maestros no sólo para comunicarse por escrito, sino para compartir situaciones de aprendizaje y de enseñanza; para compartir aquellos éxitos cuando ha dado resultado la mejor estrategia para abordar el contenido temático; para compartir el hacer de la profesión y el sentir de hacerse maestros todos los días.

entre maestr@s es una opción que rebasa al intercambio de experiencias; es la opción a no sentirse solas y solos; es la opción al acercamiento a la generación y, por qué no, consolidación de colectivos. Además, no sólo es acercar experiencias, también es acrecentar y retroalimentar el conocimiento y el saber, es sustentar al ejercicio docente resignificando y dando sentido al sentido común.

entre maestr@s es compartir con otros la diversidad de espacios, de escenarios y de culturas. Es en síntesis, un espacio que seduce a la imaginación al leer aquellos párrafos que han sido escritos desde prácticas sentidas con la convicción de asumir la educación en este país como proyecto de vida y como proyecto social.

Nuevamente va la felicitación pero también un profundo agradecimiento para todos aquellos compañeros del equipo editorial por darnos la oportunidad no sólo de expresarnos, sino de convivir y compartir estas sensaciones que nos deja el SER DOCENTES.

Ana Guadalupe Cruz Martínez
Unidad 241
San Luis Potosí, S.L.P.

Directorio de la red entre maestr@s

Jaquelina Vásquez Zárate

Escuela primaria rural Gral. Francisco Villa
Comunidad Las Casas, Zoquitlán, Oaxaca, México.

Susana Rodríguez Montes

Escuela Primaria Profr. Efraín Bonilla Manzano
Francisco I. Madero # 4
Col. Santa Martha Acatitla, D.F., México.
Tel. 57 38 13 40
Teléfono particular 58 41 92 11

Javier Ruiz Paredes

Escuela Primaria Luis Braille
Miguel Aceves Mejía # 13
Colonia Ampliación Emiliano Zapata,
México, 09638, D.F.
Teléfono particular 55 13 67 70

Víctor Miguel Cruz Ortiz

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 203 Ixtepec, Oaxaca,
Km. 12.900, Carretera Juchitán Ixtepec, Oaxaca.
C.P. 70110.
Teléfono: 0197131158

Gabriela Garfias Guzmán

Escuela Primaria Gral. Vicente Riva Palacio
Santa María Zoquitlán, Tlacolula, Oaxaca, México.
Teléfono de la comunidad (956) 2 09 00

Teresa Sandoval Sevilla

Subsecretaría de Educación Básica y Normal
e-mail: teresas@prodigy.net.mx

Angélica Jiménez Robles

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 095, Azcapotzalco, D.F.
Avenida Ejército Nacional # 830,
Col. Polanco, México, 11550, D.F.
Tels. 52 80 29 53 y 52 81 44 07

Martha Patricia Ruiz Nakazone

Zona Escolar Num. 47
Calle Cerrada de Técnicos y Manuales s/n
Col. Lomas Estrella
México, 09890, D.F.
Tel. 54 26 65 89

Elizabeth Camacho González

Escuela Primaria Héroes de Chapultepec
Calle Otomies y Tepehuanos s/n
Col. Tlacoligia, Tlalpan
México, 14430, D.F.,
Tel. 55 13 01 91

Laura Cecilia Reyes Contreras

Escuela Primaria Profr. Quintil Gómez Alvarez
Calle Puertos Papantla y Mazatlán
Col. Ampliación Casas Alemán
México, 07580, D.F.
Tel. 57 94 98 88

Concepción Ciprián

Escuela Primaria Xiuhzitzquili
Av. Yecahuitzotl y Apolocalco s/n
Col. San Francisco Apolocalco
México, 09637, D.F.
Tel. 58 60 00 05

María del Rocio Parada Ordóñez

Escuela Primaria Estado de Morelos
Av. Yucatán # 2
Col. Santa Martha Acatitla
México, 09510, D.F.
Tels. 57 38 0260 y 57 38 05 34

Gilberto Flores Escamilla

Escuela Primaria Profr. Enrique González Aparicio
Av. De las Torres # 1
Col. San Miguel Teotongo
México, 09630, D.F.
Tel. 58 57 10 96

Patricia Hernández Silva

Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A.C.
Calle Amado Nervo # 129-4
Col. Santa María la Rivera
Tel. 55 66 05 13, México, 06470, D.F.

Raquel Silva Zamponi

Tahiti 637, Barrio Parque Horizonte, Córdoba
C.P. 5016, República de Argentina
Correo electrónico: zamponir@satlink.com.ar

Lola Abiega

Escuela preescolar Netzahualpilli, Díaz de
León 15 Colonia Morelos C. P. 06200
Tel. 57023024, México, D.F.

Laura Ernestina Muñoz Mota

Escuela Primaria Profr. Marcelino Renterías
Calle Sol # 2
Col. Consejo Agrarista Mexicano
México, 09760, D.F.
Tel. 54 28 24 03

Amada Elena Díaz Merino

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco
Correo electrónico: ibtebes@upn.mx

Julita Morales Olarte

Escuela Primaria José Vasconcelos
Río Grande, Oaxaca, México.

Talia Gisela López Gutiérrez

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños
Tel. 55 93 61 42
Domicilio particular: Tarascos 144 Unidad el Rosario
C.P. 02100, D.F.
Tel. 53198618
Correo electrónico: talia_gisel@yahoo.com

Rubén Castillo Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco
Tel. 56309700 ext.1353

Samuel Arriarán Cuéllar

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco
Correo electrónico: sarriaran@upn.mx
sameli@df.1.telmex.com
Tel. 56309700 ext. 1419

Lucino Ruiz Gutiérrez

Escuela Primaria Aníbal Ponce
Av. de las Minas # 105
Col. Xalpa
México, 09640, D.F.
Tel. 54 29 70 56

Juana Escalona

Escuela Preescolar Dulce despertar del niño
Sanare, Edo. de Lara, Venezuela.

Omar Martínez

Escuela Telesecundaria Santo Domingo Albarradas
Municipio Santo Domingo Albarradas,
Tlacolula, Oaxaca.
0195680173

María Eréndira Camacho Trujillo

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad UPN 098 D. F. Oriente
Calz. Ignacio Zaragoza Num. 87
Col. Jardín Balbuena
México, 15900, D.F.
Tel. 55 71 56 69 y 55 71 56 69
Teléfono particular. 53-94-79-56

Celia Reyes Anaya**Albertina Guadalupe Guajardo Villela****Imelda Infante Arratía**

Docentes de la Escuela Normal Federal de Educadoras
"Maestra Estefanía Castañeda"
Domicilio: Cero y Doble Cero Juan José de la Garza s/n
Col. Guadalupe Mainero CP. 87100
Teléfono 31-28374
fax. 01-131-26669
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México.
email: eduestefania@infosel.com.mx
celiareyes@starmedia.com.mx
iinfinite@infosel.com.mx
Ciudad Victoria, Tamaulipas. México.