

# ENTRE

# MAESTR@S

**Magueyes, palenques,  
borrachos y otros cuentos**

**Ahora ya no me enojo,  
me asombro**

**La letra con  
sangre entra**

**La biblioteca, sus libros  
y sus personajes**

## PRESENTACIÓN

**L**as maestras y maestros de educación básica y, particularmente con aquellos que cotidianamente leen la revista **entre maestr@s** inicia hoy su camino. Un camino que tiene la intención de vincular a quienes han recorrido senderos en la búsqueda de propuestas educativas innovadoras desde sus aulas.

Nuestra intención es que la revista **entre maestr@s** se constituya en un espacio de encuentro y de intercambio entre los diferentes actores que hacen del aula y de la escuela un espacio vivo lleno de gustos, afectos, concepciones que sorpresas, certezas, incertidumbres, dificultades, anhelos, opciones, creencias, expectativas expresan su deseo y de un sin fin de manifestaciones.

Asimismo, la intención es construir redes de comunicación con el objetivo de reflexionar, analizar, confrontar, problematizar desde y para las profesoras y profesores que estén ocupados por enfrentar y construir caminos de solución ante los graves rezagos educativos y, por ende, comprometidos en transformar sus aulas y/o escuelas.

Pensamos al docente más allá del mero ejercicio de la trasmisión de los conocimientos elaborados, más allá de su papel de aplicadores de reformas, programas y paquetes curriculares. La tarea de todas y todos es repensar el quehacer y el guión construido cotidianamente, desde los problemas, propuestas, innovaciones, e investigaciones posibles en el ámbito escolar; en

este fin, pensamos en sujetos que se arriesgan a vivir el aula y la escuela con un sentido creativo y experimental.

Por esta razón, una de nuestras miradas fundamentales está puesta en las maestras y maestros, por que son ellas y ellos quienes desde sus voces, poco escuchadas, y muchas veces vividas en el anonimato, pueden retratar a través de la escritura la realidad de las aulas y la singularidad de sus escuelas; pueden ser una fuente importante de conocimiento para marcar pautas y contribuir a la construcción de saberes pedagógicos desde la interacción de sus subjetividades y la realidad educativa.

La construcción de estos canales de comunicación horizontales, entre pares, a través de la escritura, es de suma importancia, porque permite conectar a maestros, grupos o redes en la aventura de compartir

reflexiones, búsquedas y dudas, intercambiar y enriquecer saberes pedagógicos, comunicar experiencias sistematizadas o proyectos que están en marcha (animación, innovación e investigación). Conectar y difundir estas posibilidades, es recuperar a los maestr@s, que individual o colectivamente, se han apropiado de su trabajo, se han arriesgado a mirarse y pensarse a sí mismos como sujetos de cambio, se han dado la oportunidad de documentar sus experiencias, se han dedicado con un sentido profesional a construir una escuela diferente.

Desde estos planteamientos, la revista quiere contribuir en el proceso de cambio educativo. Es en tonces 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 este proyecto 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 donde es necesario y urgente producir cambios, siendo los profesores y las profesoras quienes se erijan en protagonistas de éste, en su propio beneficio y por consiguiente en el de sus alumnos.

Concebimos el cambio como una construcción que introduce en la vida del sujeto una ruptura, que comprende fases de desestructuración y estabilización encaminados conscientemente hacia lo educativo. Cambiar significa, no hallarse enteramente sometido a la ley de la repetición o al simple movimiento o desplazamiento, sino en la acción pensada intencionalmente hacia la búsqueda de cambios en las concepciones, prácticas y procesos con el objetivo de mejorar.

Asimismo, el cambio es pensado desde una visión de procesos autónomos, promovido por acciones voluntarias desde los sujetos, perspectiva que 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.

En este sentido poco se hará sin las maestras y maestros, piedra angular de todo cambio. Toda reforma será letra muerta si los profesores no manifiestan la voluntad de asegurar y de asumir los cambios de estructura necesarios, donde los profesores puedan organizarse colectivamente de múltiples formas, en suma, para conquistar paulatinamente la autonomía profesional. @

## 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

Sylvia Ortega Salazar

**Rectora**

Marcela Santillán Nieto

**Secretaria Académica**

Arturo Eduardo García Guerra

**Secretario Administrativo**

Abraham Sánchez Contreras

**Director de Planeación**

Sonia Comboni Salinas

**Directora de Investigación**

Elsa Mendiola Sanz

**Directora de Docencia**

Arturo Ballesteros Leiner

**Director de Difusión y Extensión**

**Universitaria**

Pilar Grediaga Kuri

**Directora de Intercambio Académico**

**y Relaciones Internacionales**

Fernando Velázquez Merlo

**Director de Biblioteca y Apoyo Académico**

Valentina Cantón Arjona

**Directora de Fomento Editorial**

María Luisa Erreguerena Albaítero

**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 Goldin

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Guadalupe Sáenz (Nuevo Laredo, Tamaulipas)

Hilario Vélez

*Eloísa Gutiérrez Santiago*

Merino

*Andrés Eusebio Cortés Reyes*

(Mérida,

Yucatán)

Rafael Porlán

La biblioteca, sus libros y sus personajes

Ariza (España)

José Martín

*Adán López Santiago*

Toscano

(España)

María del Pilar

Ahora ya no me enojo, me asombro

Unda

(Colombia)

Martha

*René Altamirano Díaz*

Cárdenas

(Colombia)

Raquel Silva

Zamponi

(Argentina)

Ernesto

Gómez

(España)

Josette Jolibert

(Francia)

**Colaboradores**

Alma E. Cázares Ruiz



seño gráfico y formación  
argarita Morales Sánchez

Una experiencia en la formación de colectivos escolares

49


Hilario Vélez Merino  
Manuela Álvarez Aguilar

desde Los mesabancos

Diario

Marcela Martínez Maldonado

Leer ¿sin leer?

El mezcal y el Borracho  *Juando García*

Las ruinas de Ek Balam 

*William Antonio Chan Chan*

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 ¿Y se mueve la Tierra? 

Jesús R. Anaya Rosique *María de Lourdes*

*Reyes Hernández* Eva Janovitz *Martha*


*Hernández Saucedo* Santos Cortés Castro

*Alma Rosa Cuervo González*

María de los Ángeles Huerta Alvarado

Elizabeth Rojas Sampeiro

María del Rocío Vargas Ortega Compartir

la gestión escolar  Juan Manuel Rendón E.

*María de la Luz Lugo Hidalgo*

*Norma Anaya de*

*Anda*

Editora responsable *Luz Gabriela Lecona*

*López*

Valentina Cantón Arjona *Narcizo Martínez López*

Coordinadora de la edición

Hacia una teoría del



Magüeyes, palenque, borrachos y otros cuentos

29


*Pedro Alberto Meneses Concha*

Para y desde el consejo técnico

desarrollo moral 

*Tere Garduño Rubio*

encuentario

La letra con sangre entra 

*A. Jiménez Robles*

hojas de PaPeL que vueLan

Los maestros,  des y lo no domesticado

*María del Pilar Unda Bernal*



Para La biblioteca

Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura

77

*Rigoberto González Nicolás*

directorio de La red de maestr@s

Para Practicar

Pinceladas de poesía

Rosa Isela Barrera  
Salgado

# eDitorial

producciones escritas tienen su lugar entre estas páginas, pues a través de sus escritos podemos mirar el aula, la escuela y su comunidad desde sus propias representaciones.

Las aportaciones de los especialistas constituyen otro punto de vista para la revista. Sus miradas sobre la educación básica enriquecerán la visión de quienes protagonizan el espacio escolar, además de permitir a estos docentes lectores, contrastar sus saberes, repensar su práctica cotidiana, y de igual manera contribuir a los procesos de formación docente.

En este número inaugural, *Desde el aula* nos acerca en un primer momento a las experiencias de investigación e innovación en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Los profesores Eloísa Gutiérrez y Andrés Cortés nos describen las prácticas escolares que rodean al libro y su lectura en dos comunidades zapotecas situadas en el valle e istmo, en el estado de Oaxaca. Este relato que nos da cuenta de los usos escolarizados de la lectura, es matizado por las construcciones que los niños elaboran en su papel de usuarios de la lengua escrita. La lectura en voz alta que los maestros han emprendido en sus aulas, constituye la estrategia didáctica que más ha influido en las construcciones y comportamientos lectores de sus alumnos.

En esta misma sección, el profesor Adán López nos narra, en una rica prosa literaria, los primeros encuentros de Chano y María Luisa, dos niños del primer grado de primaria en una comunidad rural, con los libros de la biblioteca de la escuela. La narración del profesor Adán,

**e**ntre maestr@s Su contribución esencial descansa en la apertura de espacios de reflexión y análisis encaminados a una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional.

a la formación de maestras y maestros, desde una visión cercana a sus problemas, necesidades, logros, avances, asombros, expectativas, todos en una perspectiva incluyente, diversa, plural y creativa.

Asimismo, pretende recuperar diversas voces que expresen realidades socioculturales de diferentes contextos, que planteen lo problemático y complejo que es el aula y la escuela. Nos interesa dar la palabra a quienes construyen alternativas relevantes y significativas para transformar nuestras escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria. En este sentido, los autores de **entre maestr@s** fundamentalmente son profesoras y profesores de educación básica preocupados por generar procesos de animación, innovación y/o investigación frente a las dificultades cotidianas que viven en trabajo docente.

Las niñas, niños y jóvenes de educación básica, son también autores importantes para la revista. Sus

entre  
maestr@s

• • • • •

nos lleva a valorar los saberes que se construyen



alrededor del libro, toda vez que los niños exploran y leen en libertad las páginas de un objeto que circula cotidianamente en las aulas. Ambos niños comparten con los otros la idea de que los libros y su lectura se oponen al ruido, al agitado movimiento de las aulas y de sus patios, para así entregarse plácidamente a las imágenes e historias que dan los textos en la biblioteca. En esta misma dirección, con niños que se inician en el aprendizaje de la lectoescritura, el profesor René Altamirano da cuenta de los cambios experimentados en su quehacer de enseñar a leer y escribir, sus pequeños alumnos son clave en los procesos de su transformación y en la recuperación de sus asombros.

El profesor Pedro Meneses, también de una comunidad rural de Oaxaca, teje las historias que los niños narran en sus textos orales y escritos. Aquí podemos apreciar el cúmulo de saberes que esos niños han construido en sus primeros años de vida alrededor de la producción del mezcal. *Magueyes, palenques...* nos lleva a pensar que los niños desde muy pequeños se incorporan activamente al quehacer productivo de la comunidad. Esta visión de mundo que nos muestran las niñas y los niños en sus producciones escritas – recuperadas con gran sensibilidad por parte del maestro Pedro–, nos habla finalmente de su incorporación paulatina al mundo de los campesinos adultos.

Las profesoras María de Lourdes Reyes Hernández, Martha Hernández Saucedo y Alma Rosa Cuervo González, nos presentan su experiencia en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Ellas deciden poner en marcha su propuesta didáctica a partir de problematizarse cuestiones como: el desinterés de los alumnos por aprender contenidos de la asignatura, la enorme distancia que existe entre lo que los alumnos esperan de la escuela y lo que ésta en realidad les brinda. Así inician la búsqueda, construcción y experimentación de su propuesta para que sus niñas y

niños aprendan significativamente.

Los profesores María de la Luz Lugo, Norma Anaya, Luz Gabriela Lecona y Narcizo Martínez del colectivo Nizarindani, argumentan en términos metodológicos la urgente necesidad de crear una nueva cultura de la gestión escolar que favorezca la transformación de la práctica docente, la creación de colectivos escolares y la formación permanente de los profesores. Aquí la figura del director en las escuelas de educación básica juega un papel protagónico en los procesos de innovación. Los autores plantean que esta construcción cultural tiene que pasar por la transformación de las concepciones dominantes acerca del deber ser de la autoridad y de las relaciones de poder concretas que de ésta se derivan.

Desde Valladolid, Yucatán, los profesores Hilario Vélez y Manuela Álvarez narran la experiencia en torno a la integración y consolidación de un colectivo de seis profesores que se plantean investigar desde su propia práctica a través de una estrategia denominada “Los aprendizajes grupales”. A lo largo de su escrito, describen algunos aspectos del proceso que han vivido: la transición del trabajo individual al trabajo colectivo, el reconocer los miedos y conflictos, el cambio de actitudes, la ruptura de esquemas conceptuales, la búsqueda de la tarea; hasta la conquista del equilibrio que les permite a todos crecer.

En la sección ***Para y desde el Consejo***

***Técnico***, Tere Garduño nos acerca a la comprensión de la génesis de la estructura ética del sujeto desde el lente de la teoría psicogenética. Resulta interesante asomarse a sus planteamientos, pues a partir de los referentes teóricos relativos al desarrollo cognitivo del sujeto, establece una relación con el desarrollo ético y afectivo del mismo, los cuales nos abren una ventana para tratar de comprender que las y los escolares no sólo transitan por diferentes fases de desarrollo intelectual, sino también atraviesan por diferentes estadios en los terrenos afectivo y emocional. Tema, por demás relevante, dado que permite preguntarnos y repensar ¿qué tipo de niñas y niños se forman en las aulas?, ¿qué tipo de relación afectiva y emocional es posible construir con las y los alumnos?, ¿cuál es la intervención pedagógica pertinente para formar escolares críticos, solidarios, cooperativos y autónomos? Las pistas indudablemente las encontraremos en este artículo, las respuestas están en quienes asumimos la responsabilidad de formar niñas y niños, y en el deseo de generar propuestas educativas que coadyuven al desarrollo moral de los niños de nuestras escuelas.

En ***Hojas de papel que vuelan***, María del Pilar Unda, maestra de la Universidad Pedagógica de Bogotá, Colombia, nos presenta un material sugerente: *Los maestros, las redes y lo no domesticado*. En él reflexiona sobre las nuevas formas de organización de las maestras y maestros de Colombia después del movimiento pedagógico. Las redes pedagógicas, comenta, están

## CONSEJO EDITORIAL

### Director

Roberto I. Pulido Ochoa

### Asistente de dirección

Carmen Ruiz Nakasone

### Consejo Editorial

Rigoberto González Nicolás

Eloísa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara  
Carlos Anaya Rosique  
Daniel Goldin  
Tere Garduño Rubio  
Valentina Cantón Arjona  
Guadalupe Sáenz (Nuevo Laredo, Tamaulipas)  
Hilario Vélez Merino (Mérida, Yucatán)  
Rafael Porlán Ariza (España)  
José Martín Toscano (España)  
María del Pilar Unda (Colombia)  
Martha Cárdenas (Colombia)  
Raquel Silva Zamponi (Argentina)  
Ernesto Gómez (España)  
Antonia (España)  
siendo una alternativa en las discusiones sobre el papel de la escuela, hacia otras formas de pensar al maestro, al tiempo que critica la separación entre pensamiento y ejecución. En esta perspectiva las *Redes* posibilitan los encuentros de maestros, para así romper con la insularidad de las aulas y sus propuestas.@

Roberto I. Pulido Ochoa

## 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 Anaya Rosique

Roberto Gómez Jiménez

Jorge Alberto Chona Portillo  
Eva Janovitz  
Santos Cortés Castro  
Ma. De los Ángeles Huerta Alvarado

Elizabeth Rojas Sampeiro  
Ma. Del Rocío Vargas Ortega  
**Editora responsable**  
Valentina Cantón Arjona

**Edición**  
Alma Cázares Ruíz







# Leer ¿sin leer?

*Eloísa Gutiérrez Santiago  
Andrés Eusebio Cortés Reyes*

**C**ada vez más carece de sentido promover la lectura en nuestras escuelas. Salvo contadas excepciones, el común de las escuelas enseñan a *leer sin leer*.

Las instituciones escolares viven graves dificultades para lograr que los alumnos se acerquen voluntariamente a los materiales escritos, y para hacer de ellos lectores entusiastas.

En el aula se aprende a *leer sin leer*, es decir, sin construir significados, no se dota de sentido al texto con el que se enfrentan los niños. Esto explica la idea que se tiene respecto a que el niño debe estar dispuesto a la lectura de cualquier cosa, aunque esta “cosa” carezca de significado, sólo adquiere relevancia el perfeccionamiento de la lectura. Pocos maestros reflexionamos acerca de lo que debería representar este acto cotidiano en las escuelas: interés, emoción, curiosidad, placer y gozo. Es importante recordar que los niños pueden aprender palabras e incluso frases y repetirlas en voz alta, pero eso no quiere decir que sepan hablar.

En este sentido, muchos niños han aprendido a *leer sin leer*. La razón aparente es que se concibe esta acción como mecánica, es decir, el niño pasa los ojos sobre lo impreso, lo recibe, registra y traduce las grafías a sonidos, esto es, decodifica las palabras de un texto. Es necesario entender y compartir que leer consiste en escuchar, procesar el lenguaje, construir significados, relacionar lo que ya sabemos con lo que se está recibiendo; no sólo es descifrar, también es interpretar, interiorizar.

Los maestros tenemos como reto buscar y recuperar alternativas de trabajo que permitan a los alumnos leer textos atractivos, capaces de despertar la atención y mantener su interés, y propiciar que la lectura se convierta en un acto con sentido.

Lo anterior nos motivó a reflexionar, analizar y valorar nuestra propia práctica pedagógica. Así fue como detectamos un problema: *la ausencia de la lectura y escritura significativa y con sentido en el ambiente escolar*.

Dicho problema es imperante resolver, porque creemos que al emprender un trabajo que dirijan a la lectura y escritura hacia una actividad funcional y con significado, se logrará que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades desde otras perspectivas, función primordial de la escuela.

La experiencia que más adelante presentamos la vivimos el equipo de maestros de educación primaria del estado de Oaxaca, México, el cual se constituyó como colectivo al incorporarse al programa *Georgina Peña Guzmán* de investigación Tebes (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela), que nace en enero

20. grado, 9 años, usar VII-26 T.V.

de 1996 y cuyo objetivo es contribuir al incremento de la cultura del maestro mexicano y consolidar una identidad propia de investigación desde las escuelas y con los maestros de educación básica, con el fin de aportar conocimientos pedagógicos frente a los problemas que surgen en el ámbito educativo.

A continuación mostramos el trabajo que se llevó a cabo con los dos primeros ciclos de educación primaria, durante los años escolares 1994-1998, en las escuelas primarias “Gral. Vicente Riva Palacio”, ubicada en la

comunidad rural de Santa María Zoquitlán, Tlacolula, y “Josefa Ortiz de Domínguez”, localizada en la comunidad rural de San Juan del Estado, Etlá; ambos lugares forman parte del estado de Oaxaca, México. En nuestras aulas construimos espacios de lectura y escritura para que los alumnos jugaran los papeles de oyentes y lectores entusiastas.

Enseguida exponemos algunas de las primeras indagaciones en la resolución del problema antes mencionado, para luego registrar parte de las vivencias que los estudiantes tuvieron al acercarse a la lectura y escritura.

#### *Hallazgos del contexto*

En este intento por precisar una de las tantas respuestas del por qué a los alumnos no les gusta leer, nos dimos a la tarea de hacer una revisión familiar, la cual consistió en averiguar cómo se vive la lectura dentro de los hogares, ya que las prácticas de socialización construyen actitudes alrededor de la lectura. Una madre de familia evidencia una realidad en torno a esta situación. “¿Qué es lo que más le gusta platicarle o contarle a sus hijos? ¿Les lee a sus hijos?” –se le pregunta. Hemos procurado transcribir el comentario respetando su expresión:

“Lo que más me gusta platicar a mis hijos son historias de cuando yo fui niña, de cuando empecé a trabajar a los ocho años en la casa de la gente. Como iba yo a la escuela, como nos castigaba mi maestro Eulogio que tenía bigotes blancos y aquél anillote que siempre cargaba en su dedo y resonaba en nuestras cabezas. También les cuento cosas de espanto y del aire malo, esto es lo que les platico a veces, por que con el quehacer de la cocina y su papá, con el trabajo del campo no hay tiempo. Y otras veces su abuelito también les cuenta historias y canta con ellos versos de sus tiempos.

¿Leerles?, no...no les leo”.

Un número importante de madres de familia en cuerdas coincidieron con este comentario; las pláticas con sus hijos, según dijeron, giran alrededor de cuatro temas: su niñez,

c  
a  
s  
t  
i  
g  
o  
s  
d  
e  
s  
u  
i  
n  
f  
a  
n  
c  
i  
a  
,  
m  
o  
m  
e  
n  
t  
o  
s  
d  
e  
s  
a  
g  
r  
a  
d  
a  
b  
l  
e  
s  
e

n  
s  
u  
e  
s  
c  
u  
e  
l  
a  
y  
n  
a  
r  
r  
a  
c  
i  
o  
n  
e  
s  
o  
r  
a  
l  
e  
s  
d  
e  
s  
u  
c  
o  
m  
u  
n  
i  
d  
a  
d  
.

E  
s  
t  
o  
d  
e  
m  
o  
s  
t  
r  
ó  
q  
u  
e  
e  
n  
e  
l  
h  
o  
g  
a  
r  
s  
e  
d  
a  
p  
r  
i  
o  
r  
i  
d  
a  
d  
a  
l  
a  
n  
a  
r



r  
a  
t  
i  
v  
a  
y  
l  
a  
l  
í  
r  
i  
c  
a  
d  
e  
l  
a  
t  
r  
a  
d  
i  
c  
i  
ó  
n  
o  
r  
a  
l  
,  
d  
o  
n  
d  
e  
l  
o  
s  
n  
i

ñ  
o  
s  
e  
n  
s  
u  
p  
r  
i  
m  
e  
r  
a  
i  
n  
f  
a  
n  
c  
i  
a  
s  
e  
e  
n  
c  
u  
e  
n  
t  
r  
a  
n  
“  
c  
o  
n  
e  
s  
o  
s  
l

i  
b  
r  
o  
s  
s  
i  
n  
p  
á  
g  
i  
n  
a  
s  
”  
(  
R  
e  
y  
e  
s  
,  
1  
9  
9  
3  
)  
,  
t  
a  
n  
d  
i  
v  
e  
r  
t  
i  
d  
o  
s  
e



i  
n  
t  
e  
r  
e  
s  
a  
n  
t  
e  
s  
q  
u  
e  
p  
r  
o  
p  
i  
c  
i  
a  
n  
a  
l  
a  
v  
e  
z  
u  
n  
a  
c  
o  
m  
u  
n  
i  
c  
a  
c  
i

ó  
n  
f  
a  
m  
i  
l  
i  
a  
r  
y  
u  
n  
a  
c  
t  
o  
a  
f  
e  
c  
t  
i  
v  
o  
. A  
s  
i  
m  
i  
s  
m  
o  
,  
s  
e  
c  
o  
m  
p  
r  
o

b  
ó  
q  
u  
e  
l  
a  
l  
e  
c  
t  
u  
r  
a  
d  
e  
l  
a  
p  
a  
l  
a  
b  
r  
a  
e  
s  
c  
r  
i  
t  
a  
n  
o  
e  
s  
f  
r  
e  
c  
u  
e  
n



t  
e  
,  
p  
u  
e  
s  
a  
l  
c  
u  
e  
s  
t  
i  
o  
n  
a  
r  
l  
e  
s  
s  
i  
l  
e  
í  
a  
n  
c  
o  
n  
y  
p  
a  
r  
a  
s  
u  
s  
h  
i  
j

o  
s  
,  
l  
a  
r  
e  
s  
p  
u  
e  
s  
t  
a  
d  
e  
l  
a  
m  
a  
y  
o  
r  
í  
a  
f  
u  
e  
n  
e  
g  
a  
t  
i  
v  
a  
;  
o  
t  
r  
o  
s  
a

f  
i  
r  
m  
a  
r  
o  
n  
q  
u  
e  
s  
í  
l  
e  
s  
l  
e  
e  
p  
e  
r  
o  
ú  
n  
i  
c  
a  
m  
e  
n  
t  
e  
l  
a  
B  
i  
b  
l  
i  
a  
o  
e



l  
c  
a  
t  
e  
c  
i  
s  
m  
o  
r  
e  
l  
i  
g  
i  
o  
s  
o  
.  
L  
o  
s  
i  
n  
d  
i  
c  
i  
o  
s  
s  
u  
g  
i  
e  
r  
e  
n  
q  
u  
e  
l

a  
n  
a  
r  
r  
a  
t  
i  
v  
a  
o  
r  
a  
l  
y  
l  
a  
e  
s  
c  
a  
s  
a  
l  
e  
c  
t  
u  
r  
a  
d  
e  
t  
e  
x  
t  
o  
s  
a  
l  
i  
n  
t

e  
r  
i  
o  
r  
d  
e  
l  
o  
s  
h  
o  
g  
a  
r  
e  
s  
e  
s  
t  
á  
n  
m  
u  
y  
l  
e  
j  
o  
s  
d  
e  
a  
c  
e  
r  
c  
a  
r  
o  
m  
o  
t



i  
v  
a  
r  
a  
l  
o  
s  
a  
l  
u  
m  
n  
o  
s  
a  
l  
a  
l  
e  
c  
t  
u  
r  
a  
d  
e  
l  
a  
p  
a  
l  
a  
b  
r  
a  
e  
s  
c  
r  
i  
t

a  
·  
r  
u  
e  
b  
a  
d  
e  
e  
l  
l  
o  
e  
s  
c  
u  
a  
n  
d  
o  
e  
n  
t  
r  
e  
v  
i  
s  
t  
a  
m  
o  
s  
a  
l  
o  
s  
n  
i  
ñ

P

o  
s  
,  
h  
a  
c  
i  
é  
n  
d  
o  
l  
e  
s  
l  
a  
s  
i  
g  
u  
i  
e  
n  
t  
e  
p  
r  
e  
g  
u  
n  
t  
a  
:  
“  
¿  
Q  
u  
é  
e  
s  
l  
o



q  
u  
e  
l  
e  
s  
l  
e  
e  
n  
s  
u  
s  
p  
a  
p  
á  
s  
?  
”  
L  
a  
s  
r  
e  
s  
p  
u  
e  
s  
t  
a  
s  
c  
o  
n  
s  
t  
a  
n  
t  
e  
s

d  
e  
d  
o  
s  
g  
r  
u  
p  
o  
s  
q  
u  
e  
c  
o  
m  
p  
r  
e  
n  
d  
e  
n  
u  
n  
t  
o  
t  
a  
l  
d  
e  
4  
5  
a  
l  
u  
m  
n  
o  
s  
f

u  
e  
r  
o  
n  
:  
  
—  
N  
o  
m  
e  
l  
e  
e  
p  
o  
r  
q  
u  
e  
n  
o  
s  
a  
b  
e  
l  
e  
r  
y  
e  
s  
c  
r  
i  
b  
i  
r  
,  
p  
o



r  
q  
u  
e  
n  
o  
f  
u  
e  
a  
l  
a  
e  
s  
c  
u  
e  
l  
a  
.  
-  
N  
o  
m  
e  
l  
e  
e  
n  
n  
a  
d  
a  
p  
o  
r  
q  
u  
e  
n  
o  
t  
i  
e  
n  
e  
n

t  
i  
e  
m  
p  
o  
.  
-  
N  
o  
m  
e  
l  
e  
e  
n  
a  
d  
a  
p  
o  
r  
q  
u  
e  
s  
e  
v  
a  
a  
t  
r  
a  
b  
a  
j  
a  
r  
.  
-  
N  
o  
m  
e  
l  
e  
e  
n  
n  
a  
d

a  
p  
o  
r  
q  
u  
e  
n  
o  
t  
i  
e  
n  
e  
n  
p  
a  
c  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
.  
-  
N  
o  
m  
e  
g  
u  
s  
t  
a  
q  
u  
e  
m  
e  
l  
e  
a  
m  
i  
p  
a

p  
á  
p  
o  
r  
q  
u  
e  
d  
e  
l  
e  
t  
r  
e  
a  
m  
u  
c  
h  
o  
y  
v  
a  
m  
u  
y  
d  
e  
s  
p  
a  
c  
i  
o  
,  
y  
m  
e  
c  
a  
n  
s

o  
m  
u  
c  
h  
o  
[  
o  
í  
r  
l  
o  
]  
.  
-  
M  
e  
l  
e  
l  
a  
B  
i  
b  
l  
i  
a  
o  
e  
l  
c  
a  
t  
e  
c  
i  
s  
m  
o  
.

L  
a

r  
e  
a  
l  
i  
d  
a  
d  
m  
u  
e  
s  
t  
r  
a  
q  
u  
e  
m  
u  
c  
h  
o  
s  
n  
i  
ñ  
o  
s  
l  
l  
e  
g  
a  
n  
a  
l  
a  
s  
e  
s  
c  
u



e  
l  
a  
s  
s  
i  
n  
u  
n  
p  
r  
o  
c  
e  
s  
o  
s  
e  
n  
s  
i  
b  
i  
l  
i  
z  
a  
d  
o  
r  
q  
u  
e  
l  
o  
s  
h  
a  
y  
a  
c  
e

r  
c  
a  
d  
o  
a  
l  
a  
l  
e  
c  
t  
u  
r  
a  
,  
y  
a  
q  
u  
e  
e  
n  
l  
o  
s  
h  
o  
g  
a  
r  
e  
s  
d  
e  
l  
a  
s  
c  
o  
m  
u  
n

i  
d  
a  
d  
e  
s  
a  
n  
a  
l  
i  
z  
a  
d  
a  
s  
,  
e  
l  
a  
c  
c  
e  
s  
o  
a  
e  
s  
t  
a  
p  
r  
á  
c  
t  
i  
c  
a  
e  
s  
c  
a  
s



i  
n  
u  
l  
a  
.  
P  
o  
r  
t  
a  
n  
t  
o  
l  
o  
s  
c  
h  
i  
c  
o  
s  
i  
n  
i  
c  
i  
a  
n  
s  
u  
v  
i  
n  
c  
u  
l  
a  
c  
i  
ó  
n

c  
o  
n  
l  
o  
s  
l  
i  
b  
r  
o  
s  
y  
l  
a  
l  
e  
c  
t  
u  
r  
a  
e  
n  
l  
a  
e  
s  
c  
u  
e  
l  
a  
,  
e  
s  
t  
a  
s  
i  
t  
u  
a

c  
i  
ó  
n  
l  
o  
s  
c  
o  
l  
o  
c  
a  
e  
n  
n  
o  
t  
o  
r  
i  
a  
d  
e  
s  
v  
e  
n  
t  
a  
j  
a  
c  
o  
n  
a  
q  
u  
e  
l  
l  
o  
s



o  
t  
r  
o  
s  
n  
i  
ñ  
o  
s  
q  
u  
e  
y  
a  
h  
a  
b  
í  
a  
n  
e  
s  
t  
a  
d  
o  
e  
n  
c  
o  
n  
t  
a  
c  
t  
o  
c  
o  
n  
l  
a  
p

a  
l  
a  
b  
r  
a  
e  
s  
c  
r  
i  
t  
a  
y  
e  
l  
a  
c  
t  
o  
d  
e  
l  
e  
e  
r  
,  
l  
o  
s  
m  
e  
n  
o  
s  
e  
n  
n  
u  
e  
s  
t  
r

a  
s  
a  
u  
l  
a  
s  
.  
o  
m  
o  
c  
o  
n  
s  
e  
c  
u  
e  
n  
c  
i  
a  
e  
r  
a  
i  
m  
p  
o  
r  
t  
a  
n  
t  
e  
c  
o  
n  
o  
c

C



e  
r  
q  
u  
é  
s  
i  
g  
n  
i  
f  
i  
c  
a  
b  
a  
p  
a  
r  
a  
n  
u  
e  
s  
t  
r  
o  
s  
e  
s  
t  
u  
d  
i  
a  
n  
t  
e  
s  
e  
l  
l  
i

b  
r  
o  
;  
l  
a  
p  
r  
e  
g  
u  
n  
t  
a  
t  
e  
x  
t  
u  
a  
l  
f  
u  
e  
:  
¿  
Q  
u  
é  
e  
s  
p  
a  
r  
a  
t  
i  
u  
n  
l  
i  
b  
r

o  
?  
,  
a  
l  
o  
q  
u  
e  
a  
l  
g  
u  
n  
o  
s  
r  
e  
s  
p  
o  
n  
d  
i  
e  
r  
o  
n  
:

Estos conocimientos previos de los alumnos están notoriamente influenciados por el trabajo escolar cotidiano dentro del aula, y salvo contadas excepciones hay alumnos que han tenido en sus manos un libro que podría cambiar su concepto.

Ante esto, concebir y llevar a la práctica una lectura formativa para el desarrollo pleno de sus capacidades y “hábitos” resulta contraproducente, pues se ignora el significado del libro, el aprecio formativo que brinda como medio para desarrollar su imaginación, y como éste puede abrirse a la reflexión para entender el mundo.

Reconocemos que el niño ha vivido la lectura como un ejercicio de control por parte del maestro, pues vive subordinado a las decisiones de éste o a lo que hay que hacer con los libros. Si en la escuela se plantea a la lectura como actividad obligatoria, para contestar los cuestionarios de las asignaturas, para leer instrucciones en el libro de texto,

para resolver problemas y ejercicios, leer en voz alta para corregir la pronunciación y puntuación, o también leer en el pizarrón lo que el maestro u otros niños han escrito; en fin, se lee y se lee, para *leer sin leer*; poco se va a lograr para acercar a los niños y niñas a los libros y a la lectura.

Detenernos a confrontar las prácticas mecánicas y repetitivas en la enseñanza de la lectura y la escritura, con respecto a una enseñanza alternativa que recupera el gusto por leer y escribir, nos permitió entender que nuestros

alumnos van transformando sus concepciones alrededor del objeto llamado libro. A continuación damos cuenta del proceso que vivieron los niños a partir de llevar a cabo una propuesta de trabajo relacionada con la construcción de espacios donde éstos tuvieron la oportunidad de disfrutar la lectura y la escritura en el aula.

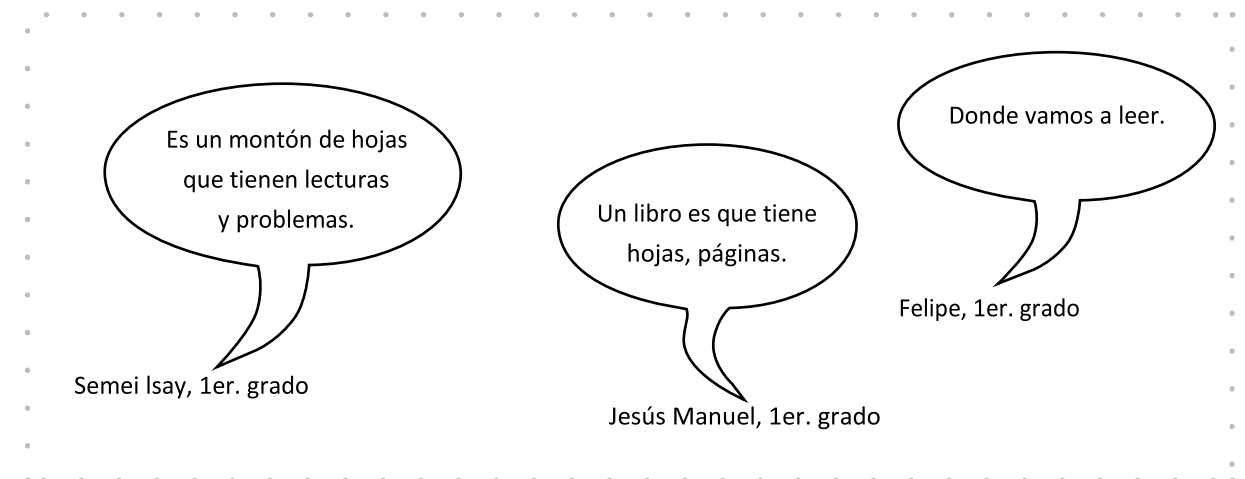
El proceso referido al fomento de la lectura y la escritura fue diferente para cada uno de los estudiantes; sin embargo, de manera general, los alumnos transitaron por los siguientes momentos, los cuales hemos caracterizado así:

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

¿Cómo recorrimos este camino? A continuación lo comentamos.

## Escuchar al otro

Empezamos a relacionarnos con libros recreativos dentro del aula, cuentos llenos de calor y color, palabras tiernas, situaciones graciosas, anécdotas frescas e ingenuas, juegos divertidos y un sin fin de imágenes.



Las primeras acciones fueron lecturas acompañadas, en voz alta, donde los alumnos dependían de un adulto, en este caso, el maestro o maestra. Leíamos con ellos y



• • • • •

para ellos, acompañábamos a nuestros estudiantes en las relaciones iniciales con el texto escrito; compartíamos con ellos la aventura de adentrarse en el universo de la imaginación que proponían los cuentos; brindábamos confianza, seguridad; explicábamos las palabras difíciles; ayu dábamos a relacionar lo que estaba escrito en esas páginas con nuestras experiencias y sentimientos personales, es más, si se trataba de una lectura pálida, pálidos nos mostrábamos, ¡ah!, pero si eran de vistosos colores nuestro semblante cambiaba, eso quie re decir que era necesario actuar frente a la lectura, darle ese sabor y color que tanto les gusta a los niños, los atrae, los atrapa. Nos dimos cuenta, una vez más, que la lectura de la palabra escrita era un recurso primordial para acercar a los niños a la lectura y a la escritura. *En este sentido no bastaba con una invitación del maestro para que el placer del texto fuera experimentado por el niño [...], se requería que nosotros gozáramos de la lectura y no ocultar ese sentimiento, esto es, aprender a leer por afinidad con los intereses del maestro lector, por contagio, ya que es el primer requisito para enseñar el amor por la lectura.* (Mockus, 1988.)

Esa co-lectura a cuatro ojos, dos del maestro y dos del alumno fue emocionante, por que leer un libro a muchos, es como si a cada quien leyera su propio libro. Esto permitía que individualmente cada uno viviera o imaginara a su manera el contenido de los cuentos; esta relación o acción lectora es un acto profundamente afectivo, de una calidez humana inigualable, en este caso la lectura fue propiciando una comunicación y lazos afectivos entre “yo maestro” y “mis alumnos”. Ese acercamiento inicial que se tuvo con los libros, permitió conocer que las palabras no están vacías, sino llenas de imaginación, afectividad, nos permitían disfrutar, reír, imaginar, soñar y vivir. El ambiente se tornaba diferente, ya que las expresiones constantes que se de ja ban escuchar de nuestros alumnos eran:

- ¡Siga leyendo maestra!
- ¿Qué más sigue?
- ¡Haber, enséñeme el dibujo!
- ¡Déjeme tocarlo!
- Ahora lea este cuento maestro.
- Usted léalo, por que lee muy bien y nos saca la risa.

- Yo maestra, yo me lo llevo, préstemelo, me lo llevo a mi casa.
- No,... a mi me toca.
- Mejor haga una rifa.
- ¡Eh!, yo me lo saqué, éjele; pero mañana se lo presto a los demás.

A continuación compartimos otro momento de la experiencia que

Fecha: 15/03/96  
Hora: 11:00-12:00  
estrategia: combate  
cuento: "Por el agua  
van las niñas"  
libros del rincón



se vivió dentro del salón de clases, con un grupo de segundo grado, donde la interacción dentro de éste da muestra de lo mucho que los maestros podemos hacer. una vez reunidos mis alumnos después de haber disfrutado de su recreo les comuniqué que hace tres días había visitado la biblioteca de la escuela donde me encontré un bonito libro y que lo quería compartir con ellos. todos se pusieron alegres, aceptaron y expresaron que lo leyera. en el transcurso de la lectura todos mostraban atención y un silencio invadía en ocasiones el salón, no perdían movimiento que hacía, el contacto de mis manos con el libro hacía que sus caritas manifestaran insistencia en la lectura, máximo cuando tocaba dar vuelta a las páginas. En fin todo era emoción.

Finalmente les propuse que se organizaran por equipos y que se asignaran un nombre de acuerdo a los participantes del cuento e hicieran tres preguntas respecto al contenido de la lectura.

elí contestó: “sí, sí, ya sé que pregunta voy a escribir, una bien difícil.” así que se formaron cinco equipos y todos se dedicaron a escribir sus preguntas para después confrontarlas entre todos.

Este tipo de actividades nos permitió observar que los niños empezaban a argumentar más allá del texto, lo que nos motivó a detenernos y propiciar nuevas estrategias que llevaran a tal fin, mismas que serían de gran utilidad en el trabajo posterior.

en seguida se pasó al combate de preguntas bajo la estrategia de Monserrat Sartó. Inició el equipo llamado “Teófila”, en éste, el niño Pedro preguntó al equipo “tiburones”:

–¿Se comieron a Teófila los tiburones? Elí y Mayra, contestaron: ¡No! Juan agrega: – ¿cómo sabes que no se la comieron?, dime las explicaciones. ante esto se dejó escuchar diversos argumentos por parte de los integrantes de los equipos. unos decían que sí y otros que no. el equipo de Mayra argumentaba que no por lo siguiente:

Mayra: –Si se la hubiera comido, el relato hubiera comenzado así: Era una niña..., por que no estaba viva, pero empieza el cuento con: Es una niña... elí argumenta lo contrario:

–sí se la comieron porque los tiburones tenían hambre y todos los tiburones comen carne de gente, porque son muy hambrientos y además así dicen en las películas. Juan: –Pedro, tú estás hablando de las películas y no lo que dice el cuento.

Rosario propone que se lea la frase final del cuento:

–Teófila se aventó al mar.

Ante este conflicto se fueron analizando grupalmente cada una de las argumentaciones hechas por los niños y finalmente acordamos que Teófila no murió, pero esto nos presentaba un nuevo conflicto, cuándo el equipo “Mar” lanza una nueva pregunta:

¿Qué dirían los papás de Teófila si se la hubieran comido los tiburones?

esta pregunta generó muchos comentarios en los equipos. al no encontrar la respuesta adecuada el equipo tiburones comentó:

–que ella tenía una culpa.

–la hubiera ido a buscar.

–Se preguntarían, ¿por qué no llega nuestra hija? –De tristeza su papá se aventaría al mar o se suicidaría.

Juan agrega: –no puede ser, porque cuando alguien de nuestra familia se muere se ponen tristes, pero ellos saben comprender y no se suicidan...

Asimismo, estos momentos de enojos y disgusto nos pre sio naban a comprar o conseguir muchos otros ejemplares, pues ciertas actitudes de los alumnos (andar detrás de los libros, pedir los, llevarlos a su casa) fue un buen signo que nos permitió pasar a otro nivel, en donde ya se comunicaban más directamente con libros de su agrado y leían para sí mismos. El rincón de lectura del au la ya no era suficiente, y fue ne ces ario realizar visitas a la biblioteca escolar y bibliotecas públicas.

### LEEr y Escribir para sí mismo

Revivir momentos de la relación directa de los niños con los libros, es socializar los recuerdos que nosotros vivimos. Las mochilas eran espacios para transportar la lectura al hogar, intercambiaban con los compañeros sus cuentos, invitaban y sugerían a sus corresponsales reales títulos de sus libros favoritos, contaban, narraban, escribían o recreaban sus lecturas en sus cartas para mandárselas.

En este momento, los niños continuaban relacionándose con los cuentos de manera individual. Cada niño se llevaba los libros a su casa para leerlos, solicitaba un espacio durante las clases cotidianas para tener un encuentro íntimo con el cuento que elegía, o aprovechaba el tiempo entre una actividad y otra para buscar nuevamente entre sus útiles repo sados en la papelería otro



Leer y escribir para sí mismo  
Al iniciar un nuevo día de clases,

las niñas y los niños normalmente se dirigían a una es qui na del salón lectura y escritura, los niños solicitaban ser escuchados adaptada como la pequeña biblioteca por los demás, era maravilloso verlos leer en voz alta, de aula para tomar su cuento y postratando de darle vida a la lectura. Entonces compren- teriormente dir igrise a su mesabanco dieron que era fascinante asumir el papel de lector frente para leer y adentrarse al mundo que a los demás, más aún cuando encontraban la aprobación le ofrecía el cuento. La indicación de sus compañeros, expresada en las caritas felices, los para formarse en el patio escolar era gestos de agrado, las risas, los gritos, los aplausos. Esto ignorada, y si no la podían evadir, signi ficaba para el lector-actor un gran avance y a su vez optaban por llevarse el cuento al patio estimul aba a los demás para que también se animaran a escolar para incorporarse a las filas de

formación que les correspondía.

Crear el gusto por la lectura en el niño era importante, ya que al leer, al escuchar y comentar la lectura, la interrogaba. Esto permitió aprehender elementos

que uno advierte en la redacción de sus producciones, elementos que iban incorporándose paulatinamente. Cuando los niños se iban familiarizando con las diversas formas que se utilizan para iniciar un cuento, surgió en ellos el gusto y el juego por inventar los suyos propios. Era muy interesante observar cómo es que iban inventando historias o re latos distintos a partir, por ejemplo, del inicio de un cuento, ya que se da como una sensación de in vi tación a participar en la construcción de una nueva historia; reconocimos que no sólo se lee un texto, se fantasea con él, ya que en una lectura el niño se reconoce en un personaje o en una situación que le presen ta el cuento, de tal manera que mantiene la información que le interesa y la refleja cuando le encuentra sent ido hacerlo.

Básicamente la relación construida entre los alumnos y el cuento, de manera individual e íntima, logró desarrollar una actitud de disfrute ante lo que otros escribían y una seguridad para asumir la lectura y escritura como una actividad agradable, dejando de lado los temores a ser criticados, burlados o corre gidos por los demás compañeros. Este acercam ien to íntimo y la seguridad adquirida con la lectura y escritura propició que los niños por cuenta propia solicitaran y desearan ser escuchados por los demás.

### LEEr y Escribir para los dEMás

Una vez conquistada la seguridad y la apropiación de la

com partir la lectura.

Las interacciones en el aula se transformaron, ahora la mayoría de los niños se atrevían a incorporarse al círculo formado por todos para leer y actuar la lectura en el salón de clases. Y el asunto no quedó ahí, la lectura actuada viajó hacia los grupos de primer grado, donde los niños también compartieron sus propias producciones y contaban a los pequeños sus cuentos creados.

También se atrevieron a participar en los “programas cívicos”, es decir, en la ceremonia que cada lunes se realiza en las escuelas primarias, con la lectura de sus poesías, textos que hacían alusión a temas vistos en el aula como “El cuidado del río de su pueblo”, “La importancia de la convivencia en el salón de clases o en la escuela”, “La invitación para acercarse a la lectura en el aula, en la escuela y en la familia”, “La importancia de los libros”, etc. Asimismo en los festivales decidían participar con la lectura y la escenificación de obras de teatro o de cuentos.

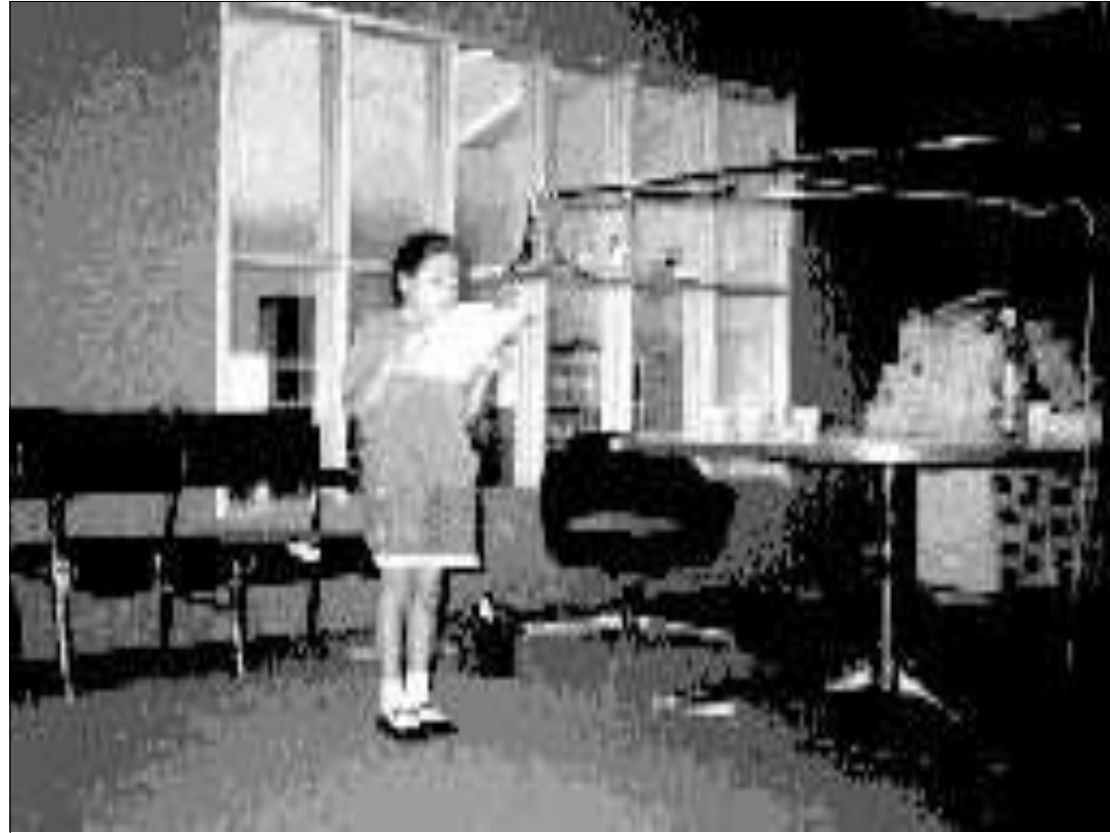
Todo esto permitió dar un gran salto, pues también participaron en un programa de radio dirigido a los radioescuchas del pueblo de la sierra y los cercanos, intitulado “xeglo, La voz de la sierra”, en donde grabaron sus producciones con el acompañamiento de efectos musicales. Esto promovió que la radiodifusora se comprometiera a publicar los textos grabados por los niños y para continuar con la apertura de espacios para que los chicos siguieran difundiendo sus producciones.

El conjunto de estas actividades y experiencias permitió transitar hacia otro momento que consi deramos importante: leer y escribir para entender el mundo. **LEEr**

### y Escribir para EntEndEr

#### El mundo

Los niños no sólo se conformaron con disfrutar de las lecturas de cuentos y socializarlas, ahora mostraban inquietud por conocer o indagar sobre las cosas que les rodeaban o que sucedían en su entorno. Así, empezaron a cuestionarse cosas como: ¿por qué los peces nadan y no se ahogan?, ¿cómo se ha cen los llaveros?, ¿qué es la resma?, ¿por qué hay volcanes?, ¿cómo se forman?, ¿cuántos días tarda en nacer un pollito?, ¿con qué chupan la miel las ma riposas?,



Leer y escribir para los demás



¿cómo vuelan los aviones?, ¿las culebras pican?, etcétera.

Esto propició trascender la lectura de cuentos hacia la lectura de otro tipo de textos, particularmente los informativos, en donde los niños se acercaban a éstos para encontrar respuestas a sus interrogantes. Esta situación dio las condiciones necesarias para iniciar un trabajo de correlación de contenidos de diferentes asignaturas, retomando los intereses genuinos de los alumnos. Fue así que poco a poco hemos ido desarrollando más la propuesta, cuyo otro de sus objetivos es fomentar en los alumnos la investigación como medio para el aprendizaje.

La construcción de la propuesta ha permitido crear junto con los alumnos nuestros propios recursos didácticos, un ejemplo es *“la agenda de trabajo del alumno”*, en donde los niños registraban el tema seleccionado con las respectivas interrogantes que se planteaban indagar; asimismo escribían las actividades que deseaban realizar y registraban a su vez los contenidos del programa escolar

que podían relacionarse con el tema y las lecciones de los libros de texto; y finalmente otro apartado en donde anotábamos los saberes que se aprendieron una vez que se había concluido la investigación.

Es necesario aclarar que durante el proceso de aprendizaje basado en la investigación, los alumnos confrontaban sus saberes con lo investigado en los libros, sus hallazgos encontrados en las experiencias, socializaban las experiencias obtenidas a través de entrevistas o visitas a diferentes lugares de la comunidad, y en otras ocasiones, las hacemos, a otros lugares más lejanos, a pesar de no contar con los recursos económicos para cubrir el traslado y la estancia.

Por otra parte, nosotros diseñamos un instrumento de planeación “Pladico” (Plan Didáctico de Correlación de Asignaturas), que contiene los siguientes apartados:

- Fecha de inicio del tema
- Justificación del surgimiento del tema

- Planteamiento de las interrogantes hechas por los alumnos
- Propósitos y contenidos del programa escolar relacionados con el tema
- Actividades propuestas por el grupo y por el maestro o maestra

- Recursos y materiales a utilizar
- Valoración del tema investigado<sup>1</sup>

Paulatinamente observamos los cambios de las y los alumnos respecto a las nuevas concepciones de lo que es un libro y lo que éste puede brindar. Veamos qué dicen algunos niños después del proceso por el cual transitamos en relación con las etapas cuando nuevamente se “¿Qué es para ti un libro?” niñas y los niños transitaron que hemos descrito, tuvimos experimentar actividades respetar sus tiempos de considerar los espacios que comprender que la lectura y la procesos que hay que favorecer y que son maestros hay que aprender a detenidamente las acciones, situaciones vivas e imprevistas, emociones de nuestros desarrollar la capacidad de porque esto nos permitió ver muchos parecerían. Sobretudo, hemos aprendido que la lectura y la escritura no se termina en el primer ciclo de la primaria ni siquiera al término de ésta, es un aprendizaje de toda la vida. @

Es algo importante que nos enseña, nos enseña temas y todo lo que quieras saber. (Iván, 3er. Grado)

Es algo para leer y aprender, para ver que hay ahí adentro, qué contiene. (Rubén, 3er. Grado)

Es un amigo, lo debes tratar bien, porque estás aprendiendo de él. (Magdalena, 3er. Grado)

Es como una persona secreta que me da a conocer nuevas ideas y sentimientos. Además lo puedes tener para leerlo lentamente por lo menos dos hojas al día y así hacer tus trabajos necesarios. Es como un maestro que enseña sin regañarte o criticarte. (Juan, 5o. Grado)

Un libro es como un compañero que me ayuda a hacer y mejorar mi pensamiento, para conocer otras cosas nuevas que yo no sé, un libro para mí es un encanto porque me gusta ver sus dibujos animados y sus palabras tan bonitas que nos dicen que no los dejemos de leer. Lo total es que un libro para mí es un amigo que no lo olvidaré. (Venustiano, 5o. Grado)



antes mencionadas, les preguntó: “¿Por qué las lees por los momentos que atrevemos a innovadoras, a aprendizaje, a demandaban, a escritura son permanentemente lentos, y que como observar interacciones, gestos, miradas y alumnos; a asombrarnos cosas que a la luz de irrelevantes. que el proceso de la



Indagar, descubrir y escribir para entender el mundo

Mockus, Antanas *et al.*, “Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación”, en: *Revista Educación y Cultura*, núm. 2, Colombia, 1988, p. 60-70.

Smith, Frank, *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1989. Irwin, Judith y Mary Anne Doyle. *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*, EUA, International Reading Association, 1992.

## Bibliografía

- Bilbao Rodríguez, María del Carmen, “Escribir no es copiar ni leer es descifrar”, en: *Senderos hacia la lectura. Memoria del primer seminario internacional en torno al fomento de la lectura*, inba, México, 1990, p. 309-324.
- Coll, Salvador *et al.*, “Aprendizajes significativos y ayuda pedagógica”, en: *Cuadernos de Pedagogía*, núm., 168. España, 1991, p.16-20.
- Gómez Palacio, Margarita *et al.*, “Portadores de texto”, en: *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México, sep, 1989, p. 118-134.
- Goodman, Kenneth, “El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982, p. 13-28.

# La biblioteca, sus libros y sus personajes

Adán López Santiago

Como director de la escuela primaria rural de Santa María Zoquitlán, en el estado de Oaxaca, he acumulado experiencias y aprendizajes muy diversos que rodean al libro: sus lecturas, su biblioteca

y sus aprendices. De este cúmulo del quehacer con la biblioteca y sus usuarios, relato una pequeña parte de los acontecimientos que se vinculan con la vida de Chano, María Luisa, Pablo, Chevo y los del Comité<sup>1</sup>.

Cuando Chano empezó a ir a la biblioteca, siempre creí que iba a perder el tiempo, que no



Los viajes imaginarios de Chano. Fotografía de Adán López Santiago

<sup>1</sup> Esta experiencia se desarrolló a partir del Diplomado “Fomento de la lectura y Producción de textos para la Educación Básica”, el cual forma parte del proyecto de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.



aprendería a leer en ese año, que la escuela le parecía inmensamente aburrida como la inmensidad de sus 400 alumnos, sus 16 grupos y sus 16 maestros y maestras, que juntos formaban el monstruo más grande que se pudo haber imaginado.

Moreno, cara redonda, sucio, sin huaraches, con la mirada retadora y desafiante como pocos niños de Zoquitlán, donde la mayoría son güeritos y de ojos claros, Chano caminaba entre los libros. Levantaba las portadas, levantaba los libros; minutos y minutos, vueltas y vueltas, hasta que por fin un libro aparecía en sus morenas manos y largas uñas. Aquí empezaba lo terrible para Chevo, el bibliotecario, quien enfadado tenía que indicar cada dato del vale de préstamo,

y luego decidí dejarlo y luego quién sabe qué decidí.

Así, uno de esos días, Chano entregó un vale requisitado a su manera. La fecha en una línea que no era para la fecha, el número del libro en la fecha, el autor del libro en otro lado y por último su nombre: Chano y su firma, que a lo mejor era lo más legible de todo. Las letras amontonadas y la decisión en su rostro me hicieron tomar el vale y depositarlo en el casillero de vales de primer grado. Ah, escribió 1° “C”.

Chano empezó a ser el cliente número uno de la biblioteca y empezaba a orientar a los demás en la elección de

libros, recomendaba y leía partes del libro. Nunca me enteré si se aprendía de memoria alguna parte de los libros que con más frecuencia se llevaba a su casa o si en realidad estaba leyendo. Tampoco me enteré quién le leía los libros que se llevaba. Nada más de imaginar el rostro malencarado de su mamá, morena como él, desaparecía la idea de que fuera ella la que le leía, pero ¿quién más?

Al paso del tiempo, las preferencias de Chano fueron cambiando. Empezó a interesarse por los libros de pasta gruesa, los de *Willy*<sup>2</sup>, los que no se pueden llevar a su domicilio. Entonces leía aquí, en la reducida biblioteca que tiene amontonada

muchas cosas, incluyendo la gorra del maestro de educación física y las pinzas de Chevo, quien además de ser el bibliotecario, también es el conserje. Leía por mucho tiempo, aunque quién sabe qué cosas leía.

Cuando llegaba otro niño a la biblioteca, tomaba un libro de *Willy* y le decía que leyera ese y le leía alguna parte y otra y otra, con una rapidez extraordinaria. Y cuando le decían que así no se podía, entonces leía despacito y con dificultad. Fue entonces cuando me di cuenta que

estaba aprendiendo a leer.

El tiempo que devora la paciencia fue pasando a pasos agigantados y Chano mejoraba la requisitación del vale.

Hasta que no apareció más, y luego de vez en cuando, y ahora cuando quiere.

Chano quedó guardado en la memoria del papel y tinta, en cada dibujo que hacen los autores para aparentar que lo hicieron unos niños, en las paredes amarillas de esta apretada biblioteca que ha hecho trabajar de más a los maestros para reunir fondos para comprar estantes, libreros y más libros.

Chano fue desapareciendo de las

<sup>2</sup>De la colección infantil *Los especiales* del Fondo de Cultura Económica. Esta colección posee la virtud de ser libros con gran colorido, poco texto y con un tratamiento muy cercano a los gustos, intereses y valores de las niñas y los niños.

mañanas de biblioteca y fue apareciendo María Luisa, con las mejillas tapándole parte del rostro; con sus vestidos floreados y su cuerpo esbelto.

María Luisa rondaba los libros y quería deletrear los títulos, y señalaba algunas letras, y aparentaba leer, hasta que tomaba uno y pedía un vale. El mismo dichoso vale que se escurría de las manos de Chano. Su primera pregunta era: “¿A cómo estamos?”, y Chevo, Pablo o yo res

cada letra de las palabras, dibujárselas para que las copiara. Otros minutos y minutos pasaban hasta que Chano tenía que salir corriendo hacia su salón. Creo que el maestro, para ese entonces, se había olvidado de su ausencia.

Así al otro día y al otro y al otro. A veces Pablo, a veces Chevo, a veces yo, ayudándole con el vale. En ocasiones me atrevía a pensar que el vale era el obstáculo más grande para Chano y para todos los que pedían libros. Decidí eliminarlo

pondíamos, a veces a coro. Pero luego teníamos que decir qué letra seguía de la otra para escribir septiembre, o noviembre. Luego dónde copiar el título, o el número, o el autor.

Día con día, apenas se escapaba de la maestra, permanecía mucho tiempo en la biblioteca, enajenada en los libros que se adormecían con sus lecturas en voz baja, muy baja, en susurro, quizá para que nadie se diera cuenta que inventaba las historias.

Chevo y Pablo se empezaron a preocupar por el tiempo que pasaba

María Luisa en la biblioteca y me preguntaron qué hacer. Les dije que hablaría con ella para que no se saliera mucho tiempo del salón, pero nunca lo hice, aunque les dije que ya lo había hecho. Lo cierto es que ella no sólo miraba los libros, sino también los carteles que habíamos diseñado para invitar a la biblioteca.

Esos carteles que celosamente guardan el trabajo minucioso de Pablo que abría la biblioteca todas las tardes y que ayudaba a todos los niños. Esos carteles que levantaron polémica cuando un burro invitaba a leer libros y que algunos maestros dijeron que era un insulto para los alumnos. Esos carteles que repartimos a todos los salones. Esos carteles pasaban por los ojos de Mary.

Luego María Luisa deletreaba con más rapidez y permanecía menos tiempo, pero no faltaba un libro en su mochila. Un libro que leía mientras abrazaba a su hermanita o que le leía

su mamá.

Cada vez es menos frecuente su presencia en la biblioteca, pero lee mejor, claro, a su nivel. Cuando llega a la casa de Adriana y le muestra un libro, ésta se sienta en el piso y sus ojos buscan las historias guardadas en su infinito afán de leer.

Chevo nota los cambios de los niños que acuden a la biblioteca, los ha visto evolucionar, pero no dice nada y no dirá nada, eso es natural para él. Él no se emociona, como yo, con cosas infantiles y normales, no les da mucha importancia porque para él, eso es lo que deben hacer los niños en la escuela y les habla sin piedad y les recomienda que cuiden los libros y les dice que los lean, que no se los lleven a lo tonto o que mejor no se los lleven porque los destruyen y cuestan muy caros.

Chevo sabe que este no es su trabajo, aunque no lo hace con desagrado. Sabe que tiene que mantener

María Luisa en su soledad compartida.  
Fotografía de Adán López Santiago





Los del comité  
también cuentan.  
*Fotografía de Adán  
López Santiago*



limpia la escuela, como la cuestión más importante, luego consume su tiempo en la biblioteca al tiempo que fotocopia los documentos que le solicitan o trabaja en otras cosas. Y cuando no tiene otros trabajos lee, lee y lee. Luego me comenta cosas extrañas y sabe dónde pueden encontrar información para las investigaciones que encargan los maestros. Es tan cuidadoso que me corrige, sin hablar, mis deslices.

Eusebio contagia a los integrantes del comité de padres de familia, que semana a semana cumplen su comisión en la escuela, y ellos también leen, en silencio, hasta que les encargo algo y luego que lo hacen, vuelven a la lectura.

Así, la llama de la lectura, poco a poco ebulle en los pensamientos adultos e infantiles. Pablo fue el incansable protector de esa llama, y aunque ahora haya un Consejo de biblioteca que se guía de un proyecto, no se puede comparar con la espontaneidad de los primeros pasos asistemáticos, donde él consumía su tiempo, religiosamente seguro de los beneficios.

Con Pablo compartimos los convencimientos de Vicenta o de Bety que nos pedían los libros de pasta gruesa para llevarlos a su casa, y a escondidas violábamos el reglamento no escrito y autorizábamos que se los llevaran. Con él tomamos la decisión de que se le pusiera un nombre a la biblioteca y todavía pudo estar presente en el concurso donde ganó el nombre que propuso Fátima: “Mi primera luz” y

que tuvo que decidirlo el Consejo de alumnos porque se alteraron los ánimos entre el Consejo de biblioteca.

No sé qué vaya a pasar en otros tiempos, pero mientras exista un rincón estrecho donde se presten libros, llegarán los niños y nos mirarán con sus ojos tímidos, a 100 kilómetros de la ciudad de Oaxaca, entre dos ríos peligrosamente románticos, diciendo:

“¿Me presta un libro?”@

# Ahora ya no me enojo, me asombro<sup>1</sup>

*René Altamirano Díaz*

En los primeros días de este ciclo escolar, de nuevo me encontraba frente a un grupo de niños de primer grado y en la misma comunidad. Como hace cuatro años, otra vez me rodeaba una infinidad de preguntas y dudas sobre cómo trabajar con ellos, pero a diferencia de hace cuatro años, cuando también tuve primer grado, sentía la necesidad y el compromiso de hacer cosas diferentes, porque sabía que poseía las herramientas para hacerlo y sólo era cuestión de utilizarlas.



Así, desde los primeros días del ciclo escolar me dispuse a trabajar con mis alumnos, quienes mostraban el entusiasmo que todo niño demuestra al llegar por primera vez a la escuela. Al ver ese gran entusiasmo pensé: ¡Yo también debo entusiasmarlos por llevarlos a descubrir lo que ellos quieren aprender! De esta manera comencé a propiciar las primeras experiencias de escritura convencional en los niños, y cuando observé sus primeros escritos me percaté de ciertos cambios en mi actitud, muy distinta a las reacciones que tenía en mis años anteriores de trabajo. En ese momento recordé la experiencia de traba-



jar hace cuatro años con el primer grado, cuando recién ingresaba al servicio educativo y no tenía la experiencia de trabajar frente a un grupo.

Recordé que cuando los niños me mostraban sus escritos, yo les decía que estaban mal, aunque a veces sólo les faltara algunas letras; tam-

<sup>1</sup>Esta experiencia se desarrolló a partir del Diplomado “Fomento de la lectura y Producción de textos para la Educación Básica”, el cual forma parte del



eaiseie... la alegría de mi pueblo.

bién les preguntaba: “¿Qué escribiste aquí?”, los niños con timidez me contestaban y me leían lo que habían escrito, y yo con cierto enojo respondía: “¡Aquí no dice nada, escribe bien!” Todo el tiempo esperaba que sus escritos fueran perfectos, aunque no fueran significativos ni tuvieran ningún sentido para los niños. Ahora me doy cuenta que con esas actitudes les fui matando, poco a poco, el interés por escribir, les impuse el aprendizaje del código escrito aunque no lo hicieran con agrado y no comprendieran su sentido comunicativo, en fin, escribían cuando les pedía alguna actividad o para cumplir con las tareas escolares.

Recordar estas escenas y reflexionar sobre mi práctica relacionada con la lectura y la escritura, durante estos dos años de formación que emprendimos en la zona escolar, me han servido para asumir otra actitud ante las experiencias de escritura con los niños. Ahora puedo decir que la mayoría de mis alumnos se sienten motivados por escribir, aunque se den cuenta de que a veces les faltan letras a sus escritos, ahora no se limitan a un determinado número de renglones, ya no preguntan cuántos renglones deben escribir.

Es interesante ver que ya no me dicen como en los primeros días: “¡Yo no puedo escribir maestro!”, como el caso de Orlando, un niño que al principio me decía: “¿Cómo quieres que escriba maestro si yo no sé, por eso voy en primero, si no ya fuera más adelante!”

O el caso de Alma, que al principio se resistía a escribir algo por ella misma y que me decía: “¡Sí es cribo, pero si lo copio!”, y yo le contestaba: “¡Sí pue des, inténtalo; donde sientas que no puedes yo te ayudo!”, pero aun así se resistía y explicaba: “¡Es que yo no *sabo* nada!” Recuerdo el momento cuando por fin logré convencerla y escribió dos o tres renglones. Me enseñó su escrito y al solicitarle que lo leyera me dijo: “¡Léelo tú!” Al ver las expresiones de mi cara, provocadas por su escrito, me comentó: “¿A poco no dice nada?” A punto de reírme respondí: “¡Sí, claro que dice algo!”, y me contestó: “¡Entonces, tú tampoco sabes leer!” Después de este comentario me vi en un gran problema, porque no sabía cómo hacerle para que ella no se diera cuenta de que su escrito no se entendía y por consiguiente para que no desistiera de escribir nuevamente.

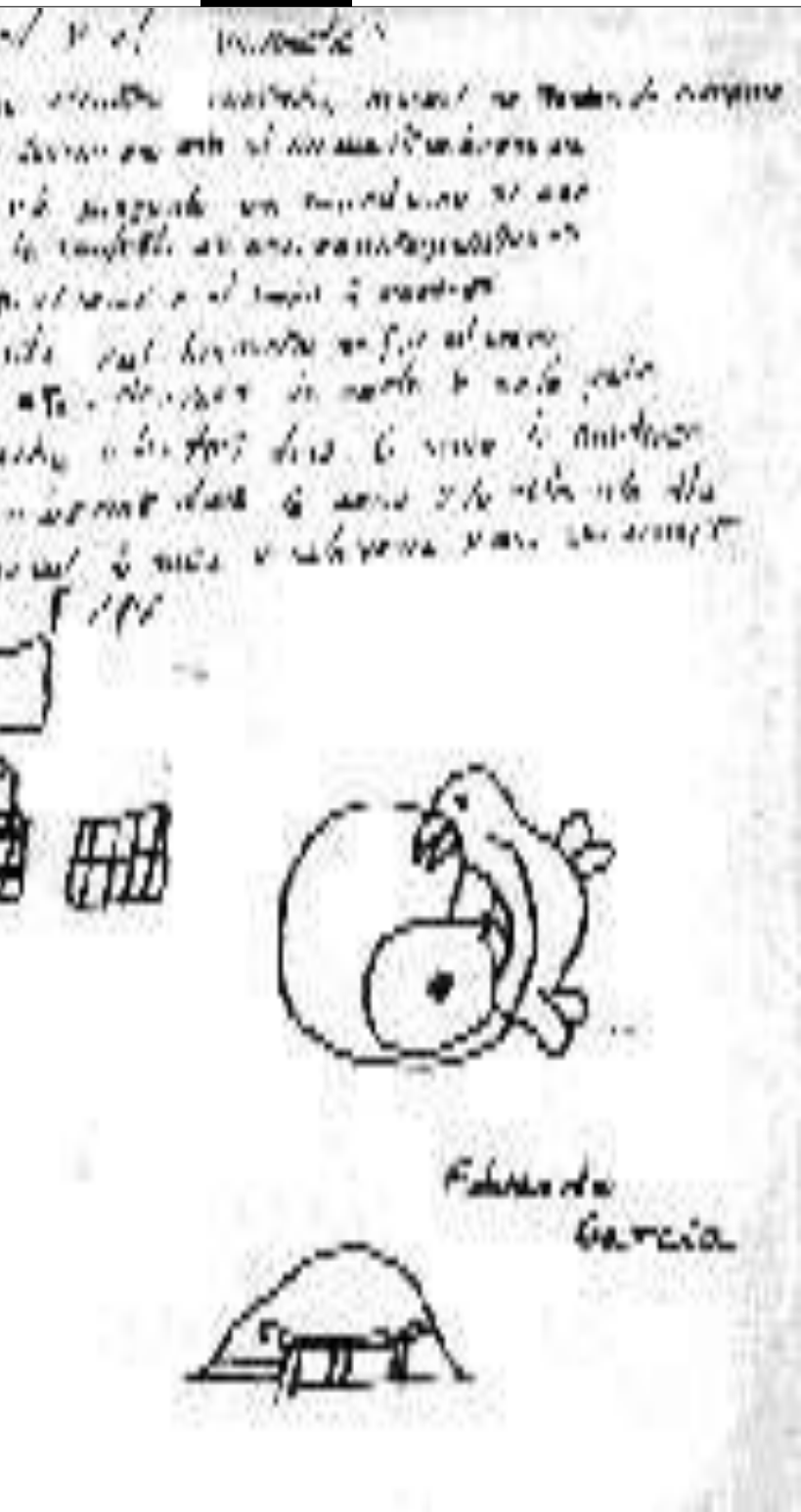
que había querido escribir, y me dio gusto por catarme que situaciones como ésta ya no me provocaban enojo sino al contrario, me divertían, me asombraban y por consiguiente las disfrutaba, porque aun cuando sabía que sus escritos no reunían las características de una escritura convencional, le hice sentir que sus producciones estaban muy bien y que decían lo que ella había querido expresar.

Como estas anécdotas, sucedieron muchas en mi trabajo cotidiano. Ahora cada experiencia sirve para sentirme satisfecho al notar que ningún niño se niega a escribir, ya que todos tratan de producir sus textos, unos ya de manera convencional, otros acercándose cada vez más al código escrito.

Analizar sus escritos me ha permitido involucrarme más en su proceso de aprendizaje de la lecto escritura, respetar sus avances, no pensar que los niños que van más atrasados que otros no saben nada, dejar de pensar que no van a aprender, porque en el momento que me llegan a la mente pensamientos de incertidumbre es porque no se ven avances claros en el aprendizaje de la lectoescritura. Me acuerdo de lo que tantas veces nos ha repetido Nicolás:<sup>2</sup> “¡Ténganles confianza a los niños!, ¡los niños saben mucho más de lo que creemos!” Y efectivamente, he comprobado que tiene razón, porque con mis niños he construido la confianza que me ha permitido que algunos logren leer y escribir. Creo que si yo hubiera rechazado sus primeros escritos habría logrado que los niños se resistieran a escribir significativamente. Sin embargo, ahora que soy paciente, tolerante, algo cariñoso, que intento animarlos para que escriban y lean, que me asombran con su imaginación, sus ocurrencias, su creatividad y que sobretodo disfruto mi trabajo con los niños, me he dado cuenta de lo interesante que es conocer cómo van aprendiendo, cómo van logrando sus pequeños avances y qué importante es conocer el proceso que cada niño o niña vive cuando están aprendiendo a leer y escribir.

Por ejemplo, Orlando ya aprendió a leer y escribir convencionalmente y cada vez hace más amplios sus escri-

<sup>2</sup>Además del maestro Rigoberto González Nicolás, quien fue asesor del Diplomado, trabajamos con los asesores Carmen Ruiz Nakasone y Roberto Pulido Ochoa a lo largo de los ciclos escolares 1998-99 y 2000.



Las explosiones del alfabeto.  
Orlando, 6 años

tos. Rey David después de que estaba rezagado dio un salto tan grande que ya descubrió la relación sonido-grafía y sus escritos ya se entienden, y por cierto, no le gusta copiar, él prefiere escribir lo que piensa o lo que le gusta.

Alma también ya escribe convencionalmente y ya lee a pesar de las complicaciones que tenía por haberse aprendido la pronunciación de las letras en inglés, ya que ella cursó el preescolar en Estados Unidos, donde vivió desde que tenía un año y que actualmente regresó con sus padres a residir en la comunidad.

Después de casi dos años de intentar cambiar mi

Maguey  
es,  
palenqu  
es,  
borrach  
os y  
otros  
cuentos<sup>1</sup>

*Las  
activ*

l  
E  
s  
t  
a  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
s  
e  
d  
e  
s





l  
o  
m  
a  
d  
o  
«  
F  
o  
m  
e  
n  
t  
o  
d  
e  
l  
a  
l  
e  
c  
t  
u  
r  
a  
y  
P  
r  
o  
d  
u  
c  
c  
i  
ó  
n  
d  
e  
t  
e  
x  
t  
o  
s  
p  
a  
r  
a  
l  
a  
E  
d





entre  
maestr@s

. . . . .

i  
d  
a  
d  
e  
s  
p  
r  
o  
d  
u  
c  
t  
i  
v  
a  
s



com  
o  
una  
part  
e  
signi  
ficat  
iva  
en  
la  
elab  
orac  
ión  
de  
text  
os

*Pedro Alberto Meneses Concha*

a  
c  
i  
ó  
n  
p  
i  
l  
e  
c  
d  
e  
l  
a  
U  
n  
i  
v  
e  
r  
s  
i  
d  
a  
d  
P



entre  
maestr@s

• • • • • manera de enseñar a leer y escribir, he podido percibir que los niños y niñas de mi grupo se sienten contentos y contentas del trabajo que se está haciendo en el salón de clases. Tal es el caso de Alma cuando le pregunté: ¿Te gusta la escuela de aquí?, y me contestó: “Sí, porque ya sé muchos cuentos que leemos en el salón y otros que me ha leído mi mamá cuando llevo libros de la biblioteca”.

Así como estas experiencias que he tenido con mi grupo, han surgido otras que poco a poco me han ido convenciendo de la importancia que tiene compartir espacios de reflexión con otros compañeros y poder cambiar poco a poco nuestra manera de enseñar y también de conocer cada vez más a nuestros alumnos. @

Ya que está de sazón se corta y se acarrea. Eutiquio, 9 años. *Fotografía Pedro A. Meneses*

En las comunidades rurales de nuestro país siempre hay una actividad económica en la que participan todos los integrantes de la familia, y en Candelaria Yegolé no podría ser la excepción. En esta comunidad aparte de realizar las siembras habituales del maíz o del frijol, la elaboración de mezcal ocupa una de sus principales actividades, que a través de los años y de generación en generación ha sobrevivido. Y en esta persistencia de la memoria y del quehacer comunitario, los niños ocupan un lugar fundamental, pues son los herederos de estas tradiciones.



Magüeyes, palenques, borrachos y otros cuentos



on

en el almácigo y se ponen a marchitar un poco y luego ya que esté grandesito se traspone en el cerro y se siembra en falda y ya que tiene seis o siete años, ya que esta de sazón se corta y se acarra en bestias o en carro y luego lo rebanan en dos pedazos y le hechan al horno ya que se cose lo sacan y se lo comen y lo machucan con la peña y con bestias y luego lo hechan en las tinas y se saca a los tres o cuatro días y se saca el bagaso para la hoyo y como a los 15 minutos cae el chorrillo del mezcal y lo venden para sacar dinero”.

Eutiquio y Víctor (9 años)

Magüey: Nombre de diversas especies de la subfamilia de las agavoideas de las que se extraen jugos con los que se hacen bebidas espirituosas (mezcal, pulque, tequila); es planta propia de tierras secas.

(Diccionario Larousse)

Una vez expuesta la definición formal de la palabra magüey, vale la pena conocer y contrastar lo que ésta significa para el niño: qué es el magüey, qué representa en su vida productiva y escolar. Ellos conocen la materia prima con la que trabajan es más, llegan a familiarizarse tanto que la hacen suya. En este caso el magüey es una planta que tarda de cinco a siete años para estar sazón o buena para cortar. Los niños durante todo este tiempo, lo siembran, lo cuidan, limpian, hasta llegar el momento de cortarlo, despencarlo, hasta verlo convertido

laboratorios familiares cuentan con varios espacios donde se transforma el magüey en el agua de las verdes matas. Este momento es motivo para que las niñas y los niños platicuen y escriban.

*El horno*

“Cuando van a hecharle el magüey al horno, lo limpian le sacan la piedra y el carbón y la tierra que tiene y ya que está limpio le hechan un tercio de basura y le hechan cerillo y ya que agarra lumbre entonces se quema más pronto y entonces le hechan leños encima de la lumbre para que prenda y ya que prenden los leños bien, le hechan piedras bastantito y lo dejan un buen rato hasta que se ponen rojos y ya que están bien rojos le hechan el magüey y encima le hechan bagaso y ya que le hechan bastante le hechan tierra para que lo tapen, y ya que esta tapado lo dejan ay hasta que se cuece.

Tomás (10 años)

El ambiente se torna con un olor agradable, parece que ya está cocido el magüey para pasarlo a la era. Los niños con machete en mano se disponen a cortar el magüey en pedacitos para que la gran rueda de piedra pase machucándolo.

*La era*

“Cuando sacan el magüey cosido del horno lo desbaratan en la era y lo machucan con la piedra”.

Eduardo (10 años)

La era es un círculo de unos cuatro metros de diámetro elaborado en piedra de río, en el centro se coloca un eje, aunado a éste una rueda de piedra que es jalada por una bestia para machucar el magüey y dejarlo puro bagazo. Todo este trabajo nos permite conocer aún más sobre la elaboración del mezcal, uno como maestro aprende en la medida que ellos se adentraron en el tema; de manera personal yo tenía la idea de que el jugo que salía del magüey al ser machucado era el mezcal.

**Magüey: Nombre de diversas**

**especies de la**

**subfamilia de las**

**agavoideas de las que se extraen**

**jugos con los que**

**se hacen bebidas espirituosas**

**(mezcal, pulque, tequila); es planta**

**propia de tierras secas**

*Las tinas*

En las tinas con agua se hecha el bagazo ya machucado; ahí se que da bastante tiempo, y una vez fermentado se destila el mezcal.

*La hornilla*

“Aquí nos tomamos una foto donde se hecha el bagaso y como a las dos o una hora sale el mezcal pero abajo de la hornilla le hechan bastante lumbre hasta que té caliente, porque si no ta caliente no saca el mezcal, ahí en el palenque de tío Baldo cuando no esta saliendo bastante mezcal ya le avientan ese bagaso y le echan otro poco de bagaso y le avientan el que ya paso, pero ese vapor se vuelve mezcal caliente, cuando esta frío se le puede tomar, pero cuando esta caliente no se puede tomar por que le hace daño a los señores”.

Evelia y Luisa (9 años)

entre  
maestr@s

• • • • • espacio significativo. Esto fue lo que ocurrió en mi salón en mezcal. de clases. He aprendido de las actividades cotidianas que el niño realiza, porque se le reco noce, se le valora, se le *Los palenques* organiza, se juega con el trabajo, reinventándolo a través “Fuimos para el palenque y nos tomamos una de la palabra escrita y de las imágenes fotográficas. foto en el palenque de tío Baldo y ahy estaba Tío

Como docente he encontrado en las actividades Pas cual sacando mezcal, estaban Tebo y Felipe y el productivas de la comunidad un aspecto significativo para maes tro les pregunto que a que horas salía el mezcal motivar la escritura entre mis alumnos. Justamente estas y Tio Pascual le contesto que dentro de una hora y luego producciones –que serán citadas a lo largo de este texto tal regresamos y le tomaron otra foto al cántaro cuando ya como fueron escritas por las niñas y los niños, respetando taba callendo el mezcal y de allí nos fuimos para el salón su ortografía y organización de ideas–, nos permitirán y entonces nos pusimos a trabajar”

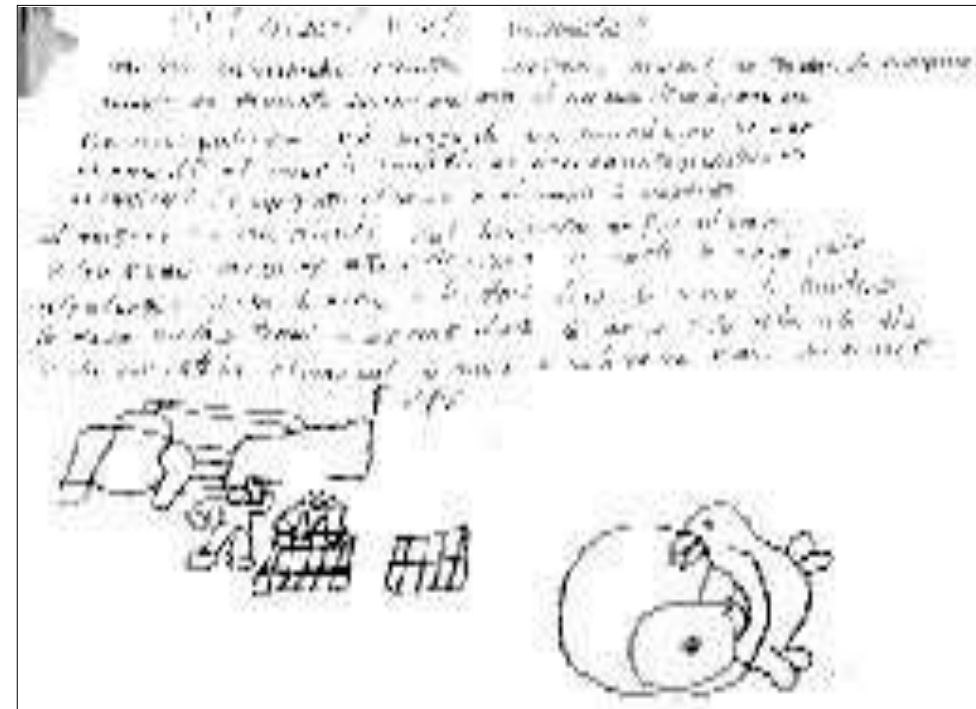
construir el mundo cotidiano de Candelaria Yegolé, en el Estado de Oaxaca, México.

Juan Diego (9 años)

En candelaria Yegolé hay ocho palenques (el horno familiar donde se cuecen los magueyes despencados). Es-

*Los magueyes*

“Primero el maguey hecha quiote y de allí salen los ma- tos palenques funcionan casi todo el año, así que el mezcal gueyitos, se tumba para quitarle los magueyitos y se traspone siempre está presente entre los productos del campo. Estos



Aprendices en el  
horno.  
Fotografía Pedro A.  
Meneses

• • • • • *El mezcal y la hornilla*

“Le hechan agua al tanque, para que no se caliente la culebra, primero van a traer leña y le hechan leña a la ornilla y el agua del tanque se calienta y sale el tepache primero, y el mezcal cuando sale, lo señores lo prueban y los señores dicen si salió fuerte o no y em piezan a beber, y es cuando los señores se emborrachan, y entonces midieron cuantos tambos salieron y cuantas cargas salieron y cuando se lo llevan, lo tienen unos días en su casa, cuando llegan preguntando por el mezcal y preguntan que como a cuanto esta la carga y el dueño le responde que como a setecientos pesos y como saco tres cargas le dijo que lo llevará, y cuando este señor llegó a un pa-

**Reconocer los  
saberes  
de las niñas y los  
niños  
que acuden a la  
escuela se vuelve  
necesario si se es  
tá  
interesado por  
transformar el aula  
en  
un espacio significativo**

lenque que también estaban sa can do mezcal se puso a emborracharse con los demás compañeros, se pelearon y el dueño del palenque se duerme y no se dio cuenta que el mezcal se tubo caído y cuando se alevanto y vió que se estaba cai do, fue a poner el cantaro, pe ro de todos modos vendió y saco mucho dinero.

Gregoria, Ángeles y Amada  
(9, 9 y 10 años)

Los niños al ir describiendo los procesos de fabricación de mezcal confrontan sus ideas, socializan su conocimiento y experiencias, lo cual enriquece sus escritos, teniendo de esta manera más material que al organizarlo les pueda inventar un sin fin



Destilar y compartir.  
Fotografía Pedro A. Meneses

*El palenquero*

“Era una vez un palenque que estaba cerca del río y un señor estaba sacando mezcal y llegaron otros señores a tomar y se emborracharon todos y pasaron un día y el otro día se emborracharon y pasaron todo el día y estaban sin comer y tenían hambre y el señor mezcalero fue a comer y se cayó en el río y los otros como ya no estaban tan borrachos lo fueron a traer y tomaron otra vez y se durmieron y llovió y no se dieron cuenta y creció el río y se lo llevo el río y se ahogaron y la esposa del palenquero estaba triste porque se lo había llevado el río y acabo el cuento”.

Ángeles (9 años)

*El mezcal*

“Era una vez un señor que vivía en el cerro y una vez estaba muy trabajador y cuando se acordó que el maguey ya estaba buena para cortarlo y se fue a cortarlo y ya cuando lo acabo de cortar se lo llevo pa'l palenque, lo cosió, lo machuco y lo echo en las tinas y ya cuando acabo de sacar el mezcal, y como saco tres cargas y la carga la dan a 700 pesos y la saco a vender al pueblo y regreso a su rancho muy contento con su dinero porque nunca había tenido de ese tanto de dinero y ahí se acaba el cuento del mezcal”.

Israel (10 años)

*El mezcal y el borracho*

“Una vez un borracho siempre compraba mezcal no paraba de comprar cuando se preguntó ¿como se ara el mezcal? entonces se fue a un palenque y le pregunto a un señor ¿Cómo se ace el mezcal? el señor le contesto que se hace con maguey y ¿Que es el maguey? le pregunto el borrachito y el señor le contesto, el maguey es una planta y el borracho se fue al cerro y traspuso maguey años después lo cor to y se lo llevo al palenque y luego lo echo a los tres días lo machuco lo paso en las tinas a los dos días lo saco y lo echo a la olla y ya que estaba el mezcal lo sa co y lo bebió y así izo siempre.

Eduardo (9 años)

*Mezcal, palenque y borrachos* son trabajos escritos donde los niños reflejan situaciones de la vida diaria, del trabajo de sus padres, hermanos, tíos, abuelos. Plasman en sus producciones escritas lo que quizá con el tiempo tienda a olvidarse. En la socialización de todos estos saberes se involucran una serie de emociones que sólo ellos conocen y com parten, a través de sus miradas, sus risas, sus desacuerdos y enojos.

Hablando para otros compañeros maestros, diría que no olvidemos lo que al niño en verdad le gusta platicar, contar, inventar, para que nos demos cuenta de todo lo que ellos saben, conocen, y que quizás en otros espacios, otras personas, no le den la importancia. Es por eso que motivar a los niños a escribir lo que les gusta, es enterarnos del universo donde vivimos. @

# ¿Y se mueve la Tierra?

*María de Lourdes Reyes Hernández  
Martha Hernández Saucedo  
Alma Rosa Cuervo González*

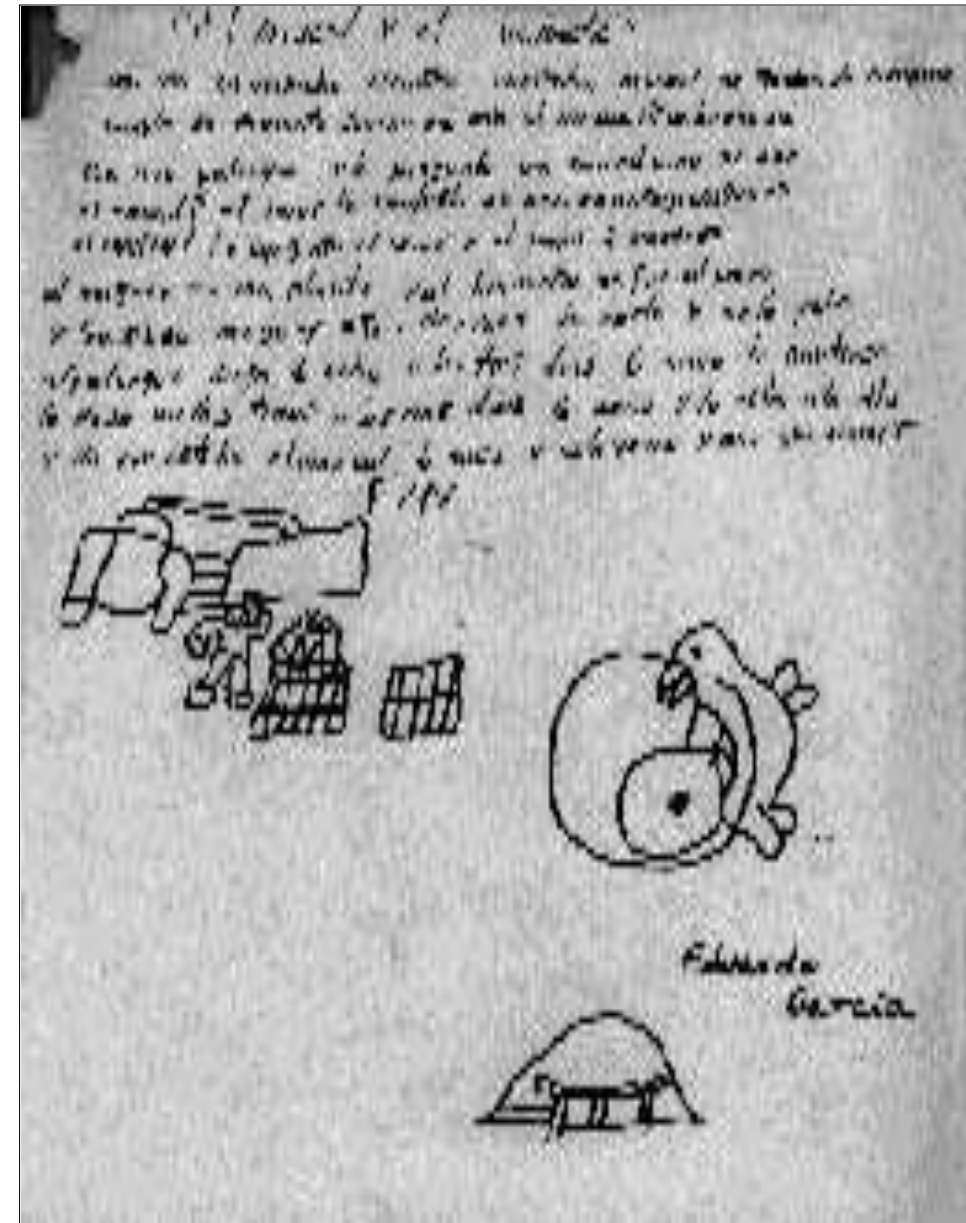
¿**Y** se mueve la Tierra? Esta es sólo una de las ideas que expresaron algunos de nuestros alumnos cuando se trabajó el tema del Sistema Solar en los grupos de segundo grado. La experiencia que se expondrá a lo largo de este escrito surge de la construcción y desarrollo de una propuesta didáctica para trabajar las Ciencias Naturales en la escuela primaria.

Ustedes se preguntarán: ¿por qué una propuesta didáctica para trabajar las Ciencias Naturales? Esta es una de las interrogantes que nos hicimos tres profesoras ante la problemática que observamos en nuestras aulas: la enorme distancia que existía entre lo que los alumnos esperaban de la escuela y lo que ésta en realidad les brindaba, el desinterés por aprender contenidos de la asignatura, ya que siempre lo hacían de manera memorística y muchas veces ajenos a su contexto. Esta situación nos llevó a cuestionarnos la manera en la que se acerca a la escuela su realidad, necesidades y expectativas.

También nos preguntamos si la manera en la que estábamos trabajando los contenidos del programa escolar era la pertinente para que nuestras niñas y niños aprendieran significativamente.

A través de nuestro quehacer cotidiano vemos que existe una enorme distancia entre lo que los alumnos quieren y tienen interés por aprender y lo que la institución escolar les presenta como opción. Por ello, nuestra búsqueda está dirigida a que el niño sea libre, que construya a partir de su contexto e intereses, que logre aprendizajes con sentido.

Ante la necesidad de buscar alternativas para abordar esta problemática, cuatro profesoras que laboramos en distintos centros de trabajo (dos en la zona oriente de la delegación Iztapalapa, una en el sur de la delegación Magdalena Contreras y una más al norte en la delegación Gustavo A. Madero), cuya experiencia laboral oscila entre los 2 y 17 años de servicio, decidimos conformar un colectivo de profesoras, al cual le hemos dado el nombre de Yumká<sup>1</sup>.



Oswaldo 7 años

<sup>1</sup> Yumká significa “El duende que cuida la selva”, es de origen Chontal (cultura maya). El colectivo “Yumká” está integrado al Programa de Investigación “Transformación de la Educación Básica desde la Escuela” (Tebes), coordinado desde la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

El trabajo en colectivo nos ha permitido conocer una nueva forma de trabajo, menos individualista y más compartida, a partir de la cual hemos aprendido a reflexionar, analizar, sistematizar y mejorar la práctica docente, y en este sentido, incursionar en un proceso de formación pedagógica y personal.

Pues bien, para llevar a cabo esta búsqueda nos propusimos diseñar y desarrollar una propuesta didáctica en el área de Ciencias Naturales basada en el enfoque constructivista.

A continuación presentamos una experiencia de aula que se llevó a cabo en la escuela primaria “Dr. Eduardo Liceaga”, ubicada en la delegación Magdalena Contreras, en un grupo de 35 alumnos de 2º grado. El tema que desarrollamos fue el Sistema Solar.

Solar”.

Al observar que en el grupo estaba presente el interés del cuento sobre los planetas, se consideró necesario presentarles la pregunta: “¿A dónde se va el Sol cuando oscurece?” Niñas y niños presentaron las siguientes ideas:

- El Sol se va atrás de las peñas.
- El Sol se va a mi rancho y empieza a salir.
- El Sol se va al cielo y se esconde en las nubes.
- El Sol se va a su casita y no lo podemos visitar porque nos quema.
- El Sol se va a otros países.

Al ir presentando sus ideas también surgieron preguntas que se relacionaban con las imágenes que habían observado en el cuento de los planetas. Dichas preguntas fueron las siguientes:

- ¿Qué sostiene a la Tierra?
- ¿Quién formó a los planetas?
- ¿Por qué no flotamos como en Marte?
- ¿Por qué el Sol no se cae en la Tierra y siempre está ahí arriba?
- ¿Por qué los planetas no chocan?

Al conocer las hipótesis y las preguntas se pudo percibir que existía una gran diversidad de ideas en los alumnos; de ahí que se considerara importante que éstas se podrían explicitar todavía más a través de una maqueta y un dibujo del Sistema Solar, que darían a conocer a través de la organización de equipos.

En esta fase, se intentó conocer los saberes que tienen

los alumnos sobre un tema y poder explorar las diferentes ideas que estaban presentes en el grupo, así como la formulación de preguntas. Esto fue el punto de partida para poder establecer una relación, inicialmente individual a una de carácter colectiva, para elaborar un diagnóstico que permitiera organizar las ideas que existían sobre el contenido para iniciar el proceso de reconceptualización de saberes.

En el grupo se notó la presencia de la hipótesis respecto al desplazamiento del Sol hacia otro lugar, por lo cual la organización de equipos se realizó a partir de los dibujos o maquetas que expresaban ideas más aproximadas o similares.

La clasificación de equipos quedó de la siguiente manera, de acuerdo a lo que los niños plantearon:

En un grupo siempre existe la heterogeneidad, y en ocasiones, los que menos elementos tienen se suman a la opinión de alguien sin cuestionar, es por eso que se decidió realizar esta clasificación donde los alumnos pudieron comentar sus opiniones con los demás integrantes del equipo para obtener algunas conclusiones que se expondrían a todo el grupo.

Esto permitió observar que los alumnos y alumnas tienen experiencias que han construido en diversos contextos como en el ambiente familiar, escuela, comunidad, y que éstos han favorecido la construcción de sus saberes. También se percibió el hecho de compartirlos y confrontarlos con los de otros niños y niñas, posibilitó que algunos

EQUIPO 1	EQUIPO 2		
Los niños dijeron que el Sol se va a otros países, la Tierra es una cueva.	El Sol se va a su casita, a países, la Tierra es una cueva.	que se mueve, se va a China, sólo nos da en mi país.	
de los alumnos modificaran o enriquecieran lo que ya			

Para dar cuenta de la experiencia planteamos algunas interrogantes, las cuales permitieron organizar el desarrollo del tema que a continuación se presenta:

*¿Cómo definir el tema?, ¿cómo explorar los saberes previos de las niñas y niños?, ¿cómo organizarlos?, ¿cómo propiciar la modificación y enriquecimiento de estos saberes?, ¿cómo evaluarlos?*

Las formas para iniciar una intervención en el aula pueden ser muy diversas, pero es conveniente mencionar que para arribar a la elección de aquello que se puede investigar en el aula es necesario retomar los intereses

y expectativas de los niños para poder articularlos con algunos contenidos del programa escolar.

Una de las actividades que fue importante para iniciar en este camino de conocer a las niñas y los niños fue el diario individual, éste dio la oportunidad de explorar lo que les gustaba a aquéllos y observar que les llamaba la atención. Uno de tantos días se leyó el cuento “El eclipse y los planetas”, les gustó tanto que después de varios días, el interés se mantenía latente. Se detectó el indicio para posteriormente decidir desarrollar el tema “El Sistema





sabían, sin embargo, cada niña o niño manifestó sus ideas de acuerdo a su propia visión de la realidad.

Una vez recuperados los saberes fue necesario compartirlos y confrontarlos en el grupo a través de la formación de parejas, equipos o de manera grupal, propiciando la

EQUIPO 3 EQUIPO 4 explicación a las interrogantes planteadas por las y los ideas que los problematizaban y permitió dar paso a la

El Sol se va atrás de las

peñas, de las montañas, las nubes, lo tapan

Equipo Las nubes:

las piedras del cerro.

El Sol se va arriba de

las nubes, lo tapan

tapan al Sol nubes ne-

gras y se duermen.

alumnos. Coincidir y confrontar saberes.

Fotografía: María de Lourdes Reyes Hernández

Al organizar los equipos se detectó el interés por dar

se esconde debajo de las nubes de algodón, lo siguiente:

Existieron dos equipos que volvieron a fundamentar las

Las conclusiones de los equipos se muestran a continua-

ción:

Al recuperar, explorar y organizar los saberes de los niños,

investigación.

Las ideas presentadas fueron las siguientes:

El Sol se puede ir a otra parte, porque lo tapan

las nubes y después sale, y en las noches lo tapan

las nubes negras y por eso el Sol no se ve y cuando ama-

nece el Sol se destapa y sale.

Equipo La Tierra:

Es que la Tierra es la que se mueve y el Sol se queda quietecito, la Tierra se mueve y mientras que la mitad de la Tierra

EQUIPO 1	EQUIPO 2	EQUIPO 3	EQUIPO 4
Los niños se pusieron de acuerdo quién iba a defender sus ideas y lo que acordaron fue que Paty iba a explicar el trabajo y ellos le iban a ayudar.	No se ponían de acuerdo, porque Carlos decía que la Tierra es la que gira, y Gerardo comentó que no, que es el Sol el que se mueve y se va a otros países, como a China. Al final llegaron a un acuerdo y eligieron a Carlos para explicar el trabajo.	Cada niño leyó su trabajo y comentaron que estaban de acuerdo en que eran las nubes las que tapaban al Sol y por eso se hacía de noche.	Los niños comentaron que el Sol siempre lo ven, que se va atrás de las peñas, montañas y que el Sol es el que se mueve.

le da al Sol, la otra mitad le da a la Luna y cuando se hace de noche aquí, en otros países es de día.

HIPÓTESIS	ARGUMENTACIÓN
“La Tierra si se mueve”	Porque cuando en nuestro país es de día en otros países es de noche. (Argumentaba Carlos moviendo el globo Terráqueo de su maqueta.)

“Las nubes son las que tapan al Sol”	A partir de este proceso y del conjunto de actividades realizadas, los niños e niñas realizaron argumentaciones, en las cuales se observa una diferencia cualitativa en relación con las expresadas en el momento de la investigación. Por ejemplo, cuando se preguntó: ¿Por qué cuando oscurece, el Sol se va atrás de las peñas de la escuela? una manera de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, ya que permite valorar los conocimientos que los niños e niñas poseen y luego se maneja la contrastación con ellos. Es pertinente aclarar, que la contrastación como recurso para evaluar, debe
“El Sol se esconde en las peñas”	Porque cuando oscurece, el Sol se va atrás de las peñas de la escuela.
“El Sol es el que se mueve”	Porque el Sol se va a mi rancho y empieza a salir y luego se mete.

Los recursos con los que contaron los niños para investigar fueron diversos: entrevistas, revisión de libros y enciclopedias en la biblioteca de la comunidad, discusiones grupales y en pequeños grupos. En las siguientes sesiones presentaban sus trabajos para ir acercándose a otros temas; como la vida en otros planetas, la formación de constelaciones, los tamaños de los

llevarse a cabo en diferentes momentos del proceso de la investigación y no sólo al término de ésta, pues las valoraciones parciales dan pistas para reorientar la intervención didáctica en el grupo.

Algunos ejemplos de estas argumentaciones fueron:

“Hay otros planetas donde no hay vida, pero que no hay que ser tan egoístas para pensar así, porque pueden vivir o respirar de diferente forma”.

“Cada planeta tiene su propia gravedad, esto hace que no se caiga todo lo que hay encima”.

“El Sol se mueve aunque nadie se pueda acercar, ya que es muy caliente”.

“La Tierra tiene un movimiento de rotación”.

“La Luna tiene diferentes fases (menguante, llena, nueva, y creciente)”.

planetas, los viajes espaciales. También permitió organizar una serie de actividades como la presentación de tres videos “E.T.E.” (ciencia ficción), “La formación de la tierra” (documental), “La experimentación” (simulación del universo) y la visita al Planetario “Luis Enrique Erro”; así como plantearles nuevos ejercicios: “¿Si viajaran al espacio qué es lo que verían?” Dibújalo. ¿Por qué no nos caemos de la Tierra?

Puede asegurarse que hubo cambios en los primeros saberes de los niños acerca del movimiento de la Tierra y el Sol, esto se puede ver en las diversas actividades que se realizaron como: dibujos, textos, murales, recopilación de datos, cuestionarios, descripción de hechos, visitas, historietas, entre otros.

“Existen nueve planetas y el planeta Tierra tiene el tercer lugar”.

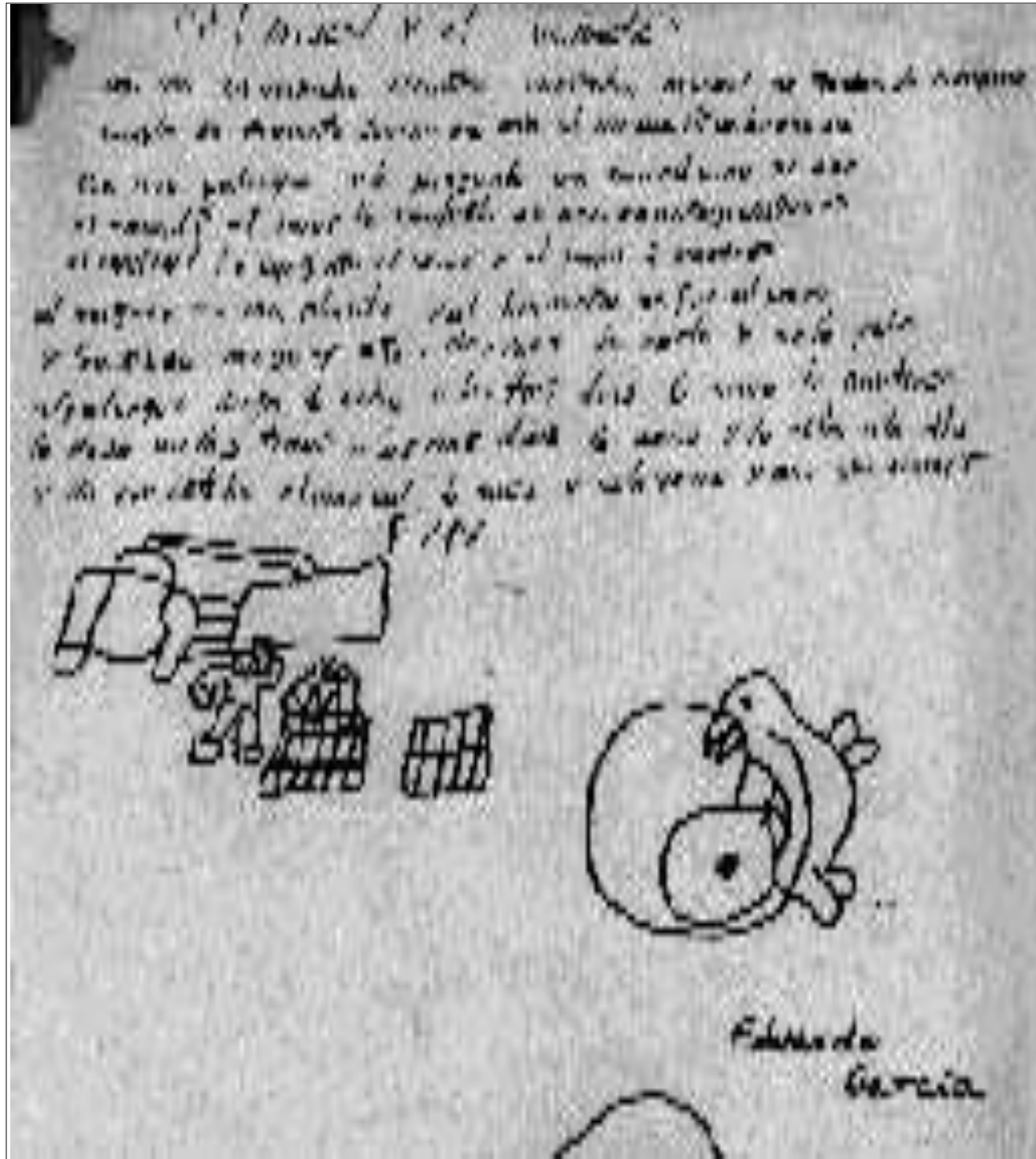
“Hay asteroides, meteoritos, satélites, constelaciones y cometas”.

“El agua del mar cuando se evapora se convierte en nubes y no se va a otros planetas por la gravedad”.

Se hace énfasis en que estas ideas se han ampliado y han generado nuevas hipótesis de trabajo que se seguirán recuperando para continuar con el trabajo en el aula.

Es importante señalar que el desarrollo de este tema permitió la correlación con contenidos de otras materias. Por ejemplo en Español, se escenificó una obra con el tema “El Sistema Solar”; se escribieron cuentos sobre el Sol, la Luna, las nubes y las estrellas; se realizaron conferencias acerca de las estrellas, el movimiento de la Tierra y las nubes. En la asignatura Conocimiento del Medio, se abordaron los temas “El día y la noche” y “La línea del tiempo”. En Matemáticas, se trató el tema “Medidas arbitrarias” a través de un experimento que se realizó para comprobar si era la Tierra o el Sol el que se movía. Se puso un palo de dos metros de altura en el patio de la escuela y se midió su sombra en diferentes horas, la primera a las 9:00 a.m., la segunda a las 9:30 a.m. y la tercera a las 12:00 p.m. La medición se realizó utilizando palitos, listones, tiras de periódico, zapatos, manos, dedos y suéteres.

A lo largo de este proceso de investigación pudimos advertir que las hipótesis se van reestructurando, que surgen nuevas preguntas, que las nociones de las niñas y los niños, en permanente problematización y contrastación, se van modificando y/o enriqueciendo, y que la intervención didáctica se va reestructurando. Sin embargo, es necesario comentar que hubo conceptos en los niños que no se modificaron durante el desarrollo del tema, puesto que el aprendizaje es un proceso permanente de construcción y reconstrucción de conocimientos y que no necesariamente termina con la conclusión de un tema o un problema. @



Planeta, 1988.

Cubero, Rosario. *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, Sevilla, Diada, 1989, 68 p.

Calixto Flores, Raúl. *La imagen deseable de las Ciencias Naturales*, Colección cuadernos de actualización, núm. 11, México,

upn, 1996, 74 p.

Ana Patricia, 7 años



### Bibliografía

Porlán, Rafael y Martín García, S. Martín. J. "Una propuesta de desarrollo profesional", en: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 209, 1992, p. 22, 24.

# Compartir la gestión escolar

*María de la Luz Lugo Hidalgo  
Norma Anaya de Anda  
Luz Gabriela Lecona Ruiz  
Narcizo Martínez López*

El proyecto aquí presentado es producto del esfuerzo, dedicación y cariño con que un grupo de profesores nos hemos reunido en un colectivo constituido por tres directores y una asesora, al que llamamos “Nizarindani”. El objetivo del colectivo es aclarar nuestros propios desempeños a través de la reflexión y análisis compartidos, y así vislumbrar el camino de nuestra transformación y que ésta pueda llegar hasta nuestras escuelas.

Es una satisfacción sabernos investigadores de nuestros haceres, la gestión que como directores realizamos, y al mismo tiempo ver plasmado un anhelo de superación profesional y de contribución a las ideas de otros educadores, quienes han intentado hacer cosas diferentes en sus escuelas.

Este proyecto de transformación escolar es parte del Programa Nacional Tebes (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela), de la Universidad Pedagógica Nacional. La idea de transformación no es sólo en el ámbito profesional, también se vincula estrechamente con nuestro proyecto de vida.

La propuesta se enfoca a la gestión que realizamos como directores, misma que tratamos de resignificar, desde la concepción jerárquica y autoritaria con la que es vista tradicionalmente, hacia una horizontal y participativa, que nos lleve a indagar junto con los profesores de nuestras escuelas sobre nuestras prácticas cotidianas.

Esta búsqueda es un proceso paulatino y constante que hemos organizado en una propuesta innovadora que considera tres momentos y cinco vertientes, en donde resalta el trabajo con los profesores a través de diversas líneas de acción.

El propósito es crear una nueva cultura de la gestión escolar que favorezca la transformación de la práctica docente, la creación de colectivos escolares y la formación permanente de los profesores, en la que cada uno de nosotros seamos vistos en toda la potencialidad de nuestros aportes.

En este texto desarrollamos el diagnóstico, el enfoque metodológico, el problema, la propuesta de acción y los resultados parciales de la aplicación de la misma.

## ¿QuiénEs somos y cuál Es nuestro problema?

Somos un colectivo que reflexiona, problematiza y analiza la práctica profesional de los integrantes; inicia con un autodiálogo, para luego establecer un diálogo con los otros, y así poder reconocernos y reconocer en esos otros a sus jetos interactuantes susceptibles de realizar cambios y mejoras en las prácticas.

Uno de los saberes compartidos tiene sus orígenes en la docencia; desde este lugar percibimos cómo las acciones del director favorecían u obstaculizaban el trabajo cotidiano en las escuelas. Con este antecedente te problematizamos nuestra práctica profesional directiva, e iniciamos un trabajo en colectivo.

Nuestro nombramiento es de director, y las funciones a realizar se encuentran en el Manual del Director y el Acuerdo 96, entre otros documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, nos hemos dado cuenta de que en cada escuela el director realiza su trabajo de manera diferente. Ahora, en nuestro papel de directores pensamos que las prácticas tradicionales que se realizan en este puesto y que han obstaculizado el desarrollo de innovaciones en la escuela pueden ser transformadas. Sin embargo, al estar inmersos en este trabajo nos hemos dado cuenta de que no es fácil, ya que existen muchas dificultades que se presentan cotidianamente y que debemos ir superando.

El modelo actual con el que se realizan las funciones de dirección en las escuelas de educación básica está basado en la excesiva jerarquización de puestos y roles que promueven escasos niveles de participación de los sujetos involucrados; a los directivos se nos “encarga” administrar y controlar el cumplimiento de disposiciones,

objetivos y diseños de una administración central. Al ser considerados en ese papel casi exclusivo de administradores, se nos aleja del terreno pedagógico, negando asimismo nuestro origen y formación. Esta orientación burocrática más que motivar a los profesores a realizar mejor su trabajo sirve para plantear barreras de comunicación e interacción.

Con la finalidad de iniciar el proceso de problematización de nuestra práctica gestiva que apunte precisamente a la resignificación del quehacer que venimos desarrollando, realizamos un diagnóstico de la situación considerado en tres dimensiones:

1. Dimensión del diagnóstico contextual: los datos obtenidos en esta dimensión a través de planes, documentos, testimonios, etc., nos permitieron conocer las posibilidades y limitaciones materiales, culturales y sociales de nuestros planteles y de los que en ellos participan.
2. Dimensión del diagnóstico de evaluación de la práctica propia: apunta hacia una autoevaluación donde señalamos cómo se han organizado nuestras escuelas, analizamos las coincidencias y diferencias, explicitamos nuestras concepciones y las de los profesores en relación con el papel del directivo, del profesor, del alumno; la práctica docente y sus problemas, la participación escolar, las formas de superación académica del profesor y el trabajo colectivo; por último hacemos una valoración de nuestro quehacer recuperando las formas de relación e interacción que realizamos y propiciamos, los cambios que hemos propuesto y los problemas que hemos enfrentado, así como nuestras relaciones con las autoridades. Los resultados que obtuvimos al trabajar esta dimensión nos indicaron que existe una marcada tendencia tradicionalista en las concepciones señaladas.
3. Dimensión del diagnóstico de los referentes teóricos: nos permite una mayor comprensión

del problema a través del análisis y reflexión que nos lleve a conceptualizar al colectivo, la participación, la formación permanente, el poder y su relación con la gestión escolar.

Antes de explicitar nuestra propuesta de acción, consideramos necesario dar a conocer las concepciones que fundamentan nuestro trabajo y bajo las cuales se ha desarrollado dicha propuesta, base para las actividades que cada director se encuentra realizando y que corresponden a las necesidades de cada escuela participante.

seamos vistos en toda la potencialidad de nuestros aportes. Asimismo hemos considerado que la gestión que realizamos se organiza en torno a cuatro dimensiones:

**Dimensión Pedagógica-didáctica:** la concebimos como la posibilidad del director para conocer e involucrarse con los vínculos que profesores y alumnos construyen con el conocimiento y los modelos didácticos, las metodologías, teorías, saberes y criterios de evaluación entre otros, los cuales serán reflexionados y reorientados desde el colectivo escolar.

**Dimensión Organizacional:** hacemos referencia a los aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, determinando un estilo de funcionamiento como son: la distribución de tareas, la división del trabajo y la manera de asumir las estructuras formales por parte de la comunidad educativa.

**Dimensión Administrativa:** esta dimensión la concebimos como la posibilidad de planeación de estrategias, seguimiento de las acciones y evaluación de las mismas, considerando recursos humanos, financieros, tiempo, etc., sin embargo tradicionalmente la administración se ha entendido en las escuelas como la repetición mecánica de acciones predeterminadas por la normatividad, y la burocratización de las mismas; acciones a las que el director dedica gran cantidad de su tiempo y con base en las cuales se califica su trabajo en la escuela.

**Dimensión Comunitaria:** nos referimos al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en las actividades del plantel. Asimismo, tiene que ver con el modo en que cada escuela considera las demandas, exigencias y problemas que recibe de su entorno.

Construir una nueva cultura escolar en la que se practiquen nuevas formas de gestión y organización del trabajo docente, implica la transformación de las concepciones dominantes acerca de lo que debe ser la autoridad y de las relaciones de poder concretas que de ésta se derivan. Esta nueva idea de concebir el poder implica una transformación de los diversos micropoderes que se manifiestan en la escuela, ahí en el lugar mismo donde se practican, creando posibilidades de organizarla de manera distinta a la forma tradicional, que nos lleven a construir espacios autogestivos

y de participación colectiva dentro de ella.

El poder que tradicionalmente se ha concebido como la forma de dominar y sojuzgar por parte de los dominantes y como la voluntad de servir, consciente o inconscientemente, por parte de los dominados, lo entendemos ahora como un poder positivo y creativo que permita la posibilidad de generar el deseo de cambio, de producir prácticas y saberes que dejen de lado el poder que se emplea para censurar y reprimir, así como de establecer relaciones horizontales para promover que docentes y directivos dejen de ser simples ejecutores y se conviertan en autores y actores de sus propias innovaciones.

La nueva cultura de la gestión que hoy proponemos está encaminada primordialmente a resignificar a la gestión en su dimensión pedagógica-didáctica, para que la escuela sea vista como un espacio de formación de alumnos y profesores, quienes en forma común orientarán sus acciones para propiciar experiencias

Al revisar cuidadosamente nuestro quehacer como directores nos hemos dado cuenta de la necesidad de ir construyendo un nuevo significado de la gestión escolar; así, asumiremos un papel de constructores de las ideas tradicionales que la permean, construyéndole un nuevo sentido.

De esta manera, entendemos a la gestión como la posibilidad de poner en marcha un trabajo colectivo e interactivo que permita la toma de decisiones conjuntas en donde cada uno de los sujetos que en ella participamos

significativas que les permitan ir construyendo sus propios aprendizajes, en vinculación con su entorno.

Esta nueva posibilidad de “hacer escuela” fomentará la creación de un colectivo escolar que se involucre en todas las acciones de la institución desarrollando en su interior actitudes de respeto hacia el entorno, los otros y uno mismo, que favorezcan las iniciativas individuales, pero creando a su vez un todo heterogéneo.

A través de esta forma de gestión buscamos transitar de un sistema verticalista, centralizado y de una cultura pautada por el control y la dependencia hacia el trabajo colectivo, autónomo y reflexivo en donde la acción del director sea una más junto con la de los otros, permitiéndole desprenderse de su poder de gobernar e ir haciendo una construcción consciente y compartida de su labor que le dé sentido a su presencia como facilitador del trabajo escolar.

Al entender así la gestión con sideramos que es indispensable part ici par en procesos de formación permanente desde nuestras escuelas, que atiendan a las necesidades requeridas en nuestra práctica, por lo que una de las principales tareas asu midas es la de convertirnos en anima dores, lo que nos lleva a promover y estimu lar la creatividad, favorecer un clima de trabajo que permita el sen tido de pertenencia al colectivo, generar espacios de sensibilización, expresión, reflexión y formación para la solución entusiasta de situaciones problemáticas surgidas cotidiana men te.

Retomaremos en todo momento nuestro papel como profesores, teniendo siempre presente que nuestra función directiva surgió como una continuidad del trabajo docente, faci litando así la puesta en marcha de es tra tegias que den respuesta a las ne cesidades educativas de nuestros plan teles.

A la vez hemos de convertirnos en informadores y comunicadores, pro moviendo la creación e instrumentación de canales de comunicación en donde la voz de todos sea res peta da y las opiniones y reflexiones puedan estar siempre presentes.

Otra de nuestras tareas es la de fun gir como mediadores de las situaciones que se presentan dentro del plan tel entre compañeros, padres de familia y autoridades, porque en ocasiones éstas son fuente de divergencias y enfrentamientos que entorpecen el trabajo.

Por otro lado, al realizar la trian gulación de los elementos obtenidos en las tres dimensiones del diagnósti co y lograr un mayor entendimiento de los aspectos que conforman e intervienen en el desarrollo del trabajo del directivo, llegamos al planteamiento de cómo desarrollar y consolidar una gestión escolar que permita el trabajo al interior de las escuelas en forma horizontal para propiciar la participación de los miembros de la comu nidad escolar y cómo favorecer desde esta nueva forma de gestión la conformación de colectivos que

promueva la transformación de la práctica do cente y la formación permanente de los profesores.

### ¿Cómo invEstigamos nuEstro problema?

Para investigar sobre el problema que nos ocupa hemos elegido la metodología de investigación-acción porque: “Es una forma de indagación in trospectiva, colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de éstas, y de las situaciones en que se tiene lugar [...] tan sólo existe cuando es colaboradora y se logra a través de la acción examinada críticamente” (Kemmis y Mc. Taggart, 1992, p. 9).

La investigación-acción nos proporciona un me dio para investigar qué vincula la teoría y la prác tica en un todo único: ideas en acción; es una ac tividad de grupo, es una metodología que surge de buscar nuevos modos de comprender las prácticas con un compromiso para mejorar. Se puede definir como un proceso de ciclos en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción. Partimos de una exploración de nuestra práctica concreta y de las condiciones y circunstancias en que ésta se desa rrolla, misma que nos permitió detectar la situación problemática en la que pretendemos inc idir.

A partir de lo anterior diseñamos un plan de ac ción sustentado en la información recabada sobre el problema y en referentes teóricos relacionados con el mismo. La siguiente etapa consistió en poner en práctica el plan de acción, llevando a cabo una evaluación y seguimiento de éste, a fin de realizar ajustes y replantear nuestra estrategia de transformación escolar.



## ¿Qué solución Encontramos a nuEstro problEma?

Para resolver el problema que nos ocupa hemos desarrollado una propuesta de acción, la cual ha sido considerada en tres momentos: la animación, la innovación y la investigación, mismos que no concebimos en un orden lineal o secuencial, sino que se irán considerando paralelamente y surgiendo del propio quehacer cotidiano.

A su vez nuestras acciones se desarrollan en cinco vertientes (maestros, alumnos, padres, autoridades y sociedad). Queremos resaltar que hasta ahora nuestro trabajo se ha encaminado primordialmente a realizar actividades directamente con los profesores, las cuales han sido contempladas dentro de nuestro plan de acción y de las cuales hemos obtenido los resultados parciales que comentaremos más adelante.

## ¿Cuál Es nuEstra propuEsta?

Convencidos de que los cambios sólo serán significativos cuando sean originados por sus propios actores, pretendemos impulsar la transformación de nuestras prácticas mediante una propuesta innovadora en la función que desempeñamos.

Los propósitos generales de nuestra propuesta son:

- Desarrollar una nueva cultura de la gestión escolar basada en los valores de la colaboración, en el cambio de las relaciones de poder y en la construcción de condiciones apropiadas que favorezcan una práctica innovadora.
- Lograr que los directores transformen su gestión escolar a fin de propiciar un clima favorable para el trabajo colectivo y la superación profesional de los profesores.

Y los propósitos específicos que se derivan de ellos son:

- Consolidar una nueva concepción de la función directiva.
- Poner en marcha un trabajo colectivo e interactivo en el que los sujetos participantes sean considerados en

toda su  
potencia  
y vitalidad.

- Tener una visión de la gestión en forma integral, consciente, transformadora y participativa, donde la labor directiva no sea una construcción arbitraria y aislada.
- Propiciar una nueva redefinición de tareas y responsabilidades entre los diferentes actores del proceso educativo.

Esta  
propuesta  
considera  
actividades  
sobre las  
que desarrollar  
en las  
siguientes  
líneas de  
acción:

- a) Comunicación.
- b) Participación en la

organización  
de actividades.

c) Relaciones de poder horizontales.

d) Toma de decisiones conjuntas.

e) Integración de un colectivo escolar.

f) Participación en espacios de formación personal y profesional.

g) Creación de espacios de formación permanente al interior del plantel.

Comprometidos con la idea de que nuestro actuar cotidiano será congruente con esta nueva forma de gestión, estamos convencidos de que podemos actuar y transformar la realidad porque “nuestros propios actos son los que crean esa realidad”.

### ¿Qué ha sucedido con la aplicación de nuestra propuesta?

Haciendo un análisis de la experiencia que ha representado para nosotros la aplicación de esta propuesta y el desarrollo de las actividades que en ella presentamos, hemos podido darnos cuenta de que nuestra práctica gestiva se ha ido modificando. Hasta este



momento los resultados parciales han sido revisados a través de categorías de análisis del diario del director, el plan anual de trabajo del plantel, las actas de consejo técnico consultivo y los cuadernos de acuerdos internos.

Estas son: *relaciones* con profesores, alumnos, padres y autoridades; de tipo jerárquicas/horizontales; *actitud:* autoritaria/democrática, favoreced

Hemos observado a través de esta revisión que el animar al equipo docente y contagiarle una actitud de cambio no sólo ha favorecido ampliamente el trabajo en colectivo y el mejoramiento de la práctica educativa, sino también ha generado en nosotros un proceso de retroalimentación que nos anima a continuar revisando nuestros propios haceres para actuar día con día en forma más congruente con lo que pensamos. Como mencionamos anteriormente esto no ha sido una tarea fácil, pues si bien pensábamos que las dificultades podían darse, no contemplamos hasta qué grado podían obstaculizar el trabajo que ahora proponemos.

Con referencia al cambio de relaciones jerárquicas hacia unas más horizontales, nos hemos enfrentado a la necesidad de asumir nosotros mismos esta nueva idea de director, aun cuando los demás miembros de la comunidad educativa demanden otro tipo de dirección a la que han estado acostumbrados y consideran como buena una dirección autoritaria y jerárquica estando convencidos de que el ser diferente no significa “no saber cuáles son las funciones del buen director”. Esta situación nos ha llevado a preguntarnos continuamente el cómo actuar nosotros mismos para hacer sentir a nuestra comunidad educativa que esta nueva alternativa de gestión es un proceso pensado y reflexionado que lleva a resignificar el papel que desempeña cada uno de los actores involucrados en el hecho educativo.

o ra/obs  
taculizadora,  
directiva/pro  
positiva,  
tolerante/int  
olerante,  
flexible/infle  
xible;  
*características  
personales:*  
organizado/d  
esorganizado,  
puntual/imp  
untual,  
previsor/imp  
rovisado,  
creativo/tradi  
cional, con  
iniciativa/sin  
iniciativa.

Ha resultado difícil ser congruentes entre el pensar y el actuar, ya que la presión y demanda de “poner orden” es constantemente enfrentada a la propia convicción para ceder ante la tentación del poder que somete.

También hemos percibido que para los profesores no ha sido fácil asumir la responsabilidad y el compromiso que implica la toma de decisiones compartidas y participar sin la necesidad de recibir órdenes. Esto ha provocado una situación ambivalente en ellos, ya que por un lado se nos exige como directores hacer valer nuestra autoridad y

ejercer represalias en contra del que no cumpla, y por otro lado, hemos creado un clima favorable para el trabajo en el que el maestro se sienta revalorado y reconocido.

Sin embargo, para las autoridades realizar acciones

compartidas significa “incapacidad de mando”, pues defienden una postura completamente verticalista en donde “la autoridad es la autoridad”.

El resultado más satisfactorio, no obstante, se ha dado

*Lograr que los directores transformen su gestión escolar a fin de propiciar un clima favorable para el trabajo colectivo y la superación profesional de los profesores.*

en el campo de los profesores, ya que nuestra actitud ha favorecido la conformación de tres colectivos que han tomado la decisión de mejorar su trabajo y se está llevando en cada una de las escuelas el diplomado “El maestro y la investigación en la escuela”, de Tebes, al cual asisten solamente los profesores que lo desean, con un horario de 12:30 a 14:00 horas un día por semana, coordinado por la asesora de la Universidad. Consideramos importante resaltar el hecho de que los maestros que participan en este diplomado han decidido dedicar de su tiempo personal a esta actividad.

El compromiso ético y profesional que se tiene como integrantes de un colectivo y como directores de escuela estará presente en todas nuestras acciones, ya que existe un genuino interés por aportar otras alternativas a la educación, que repercutan en beneficio de nuestros alumnos. @

## Bibliografía

Pozner, Pilar, *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Argentina, Aiqué, 1995, pp.160.

Frigerio, Graciela et al., *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*, Argentina, Troquel (Serie Flacso), 1994, p. 220.

De Jandra, L., *Presentáneos o pretéritos y posterios*. México, Joaquín Mortiz, 1994, p.156. Kemmis, S. y Robin Mctaggart, *Cómo planificar la Investigación Acción*, Barcelona, Laertes, 1992, p. 260.

Ceballos, G. H., "Definición general del poder", en *Foucault y el poder*, México, Ediciones Coyoacán, 1994, p. 340.

# Una experiencia en la formación de colectivos escolares

Hilario Vélez Merino  
Manuela Álvarez Aguilar

[...] consideramos que la prisa es la menos adecuada de las actitudes para emprender cambios de esta naturaleza, debido a que violenta los tiempos y los ritmos de las personas para elaborar el convencimiento y construir el convencimiento para vivir de otra manera su quehacer profesional. Si sabemos que este tipo de innovaciones dependen de la buena voluntad y la decisión de las

personas que la llevarán a cabo. Por eso, apresurarla lleva el doble riesgo de propiciar la simulación o el rechazo abierto a las nuevas propuestas.<sup>2</sup>

Se ha comprobado que no basta con la buena voluntad, hay que tener cierto presupuesto teórico -me to

dológico que permita ir construyendo un proyecto que

Terán, Óscar, *Michel Foucault. Discurso, Poder y Subjetividad*, Buenos Aires, Ediciones El cielo por Asalto, 1995, p. 240.

**n**uevas ideas pedagógicas recorren el ámbito educativo en búsqueda de mejorar su calidad. Una de estas ideas es la recuperación de la gestión pedagógica a través del trabajo colectivo entre maestros.

Hay dos corrientes en la investigación que se han dedicado a estudiar el fenómeno educativo para proponer alternativas que mejoren el trabajo docente, el currículum, la metodología, etcétera.

El presente artículo es un proyecto de investigación que corresponde a la corriente cualitativa, y tiene como propósito analizar la práctica docente por medio de colectivos escolares, en donde el propio maestro investiga su propia práctica, es decir que sea objeto y sujeto de investigación. Aquí no se trata de abandonar el aula para dedicarse a investigar, sino que se trata de investigar desde la práctica docente.

La estrategia adoptada en este proceso fue la de *Los aprendizajes grupales* y éstos sólo se pueden generar en colectivos que tengan como interés común problematizar la práctica pedagógica en las escuelas.

El Colectivo Valladolid, Yucatán, está formado por seis maestros –cuatro de nivel primaria y dos de secundaria– que pertenecemos a diferentes escuelas. Dicho colectivo surge en enero de 1996 con el propósito de intercambiar experiencias y construir un proyecto que ayudara a mejorar el trabajo docente, la formación y el desarrollo profesional.

La experiencia que aquí se presenta es el resultado de la puesta en marcha del proyecto de investigación del colectivo.

## *Un inicio difícil*

Aunque el propósito principal era el de socializar experiencias y definir las metas del colectivo, para la mayoría que integramos el colectivo fue espacio de rivalidades, competencias, incomprensiones y desencuentros; aunque al principio por ser algo novedoso nos causaba una sensación de bienestar.

## *¿En dónde anda la producción?*

Una de las dificultades que ha costado superar es el cumplimiento de las tareas. Aunque se advierte buena disposición para la realización de éstas la producción no llega. Nos cuesta producir, ir concretando los productos que Tebes<sup>1</sup> nos pide. Lo anterior violenta los procesos, ya que no responde a las expectativas que el mismo colectivo se marca: avanzar lentamente y de manera firme. En este sentido, es oportuno mencionar las siguientes ideas de Cecilia Fierro:

responda a los propias exigencias del colectivo. Si estas dificultades no se identifican como parte del proceso de formación y cambio que va generando un proyecto que pondera la colectividad, solidaridad, compañerismo, participación de todos, valores, etc., los pocos lazos que van amarrando la cohesión del grupo se irán desvaneciendo con las malas experiencias, frustraciones

que deja el no alcanzar las metas, dejar de encontrarle significado a lo que se está haciendo.

*El Colectivo, espacio de formación y cambio*

El realizar un sin fin de actividades como los molinos de trigo, “algo deben dejar de grano, no todo es paja”. Sí hay gran cantidad de ella, pero al mismo tiempo se van alcanzando ciertos niveles de conciencia, que permiten alcanzar primero el encuadre<sup>3</sup>, la identificación de los esquemas conceptuales referenciales<sup>4</sup>, identificar la tarea e iniciar un viaje sin retorno a la rutina, al tradicionalismo, al espejismo que no dan los idealismos, para iniciar un proceso de reflexión de lo que hacemos, de las actitudes, de la formación, de tener utopías históricamente realizables.

Para ello definimos nuestro objeto de evaluación, porque al no identificar lo que se quiere cambiar, el cambio

<sup>1</sup>Programa de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional al cual pertenecemos: Transformación de la Educación Básica desde la Escuela.

<sup>2</sup>Cecilia Fierro Evans. El trabajo colegiado en la escuela, preguntas de maestros, experiencias en marcha, (mecanograma), julio, 1998, p. 25.

<sup>3</sup>Según Carlos Zarzar, *encuadre* es la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá

se presenta de manera muy sutil, envolvente, que empuja a inspirar grandes transformaciones que van a ser difíciles de alcanzar, porque no existen los insumos teórico-metodológicos necesarios, la sustentación pedagógica, ni recursos económicos ni tiempo suficiente para operar estos cambios.

Nos dimos cuenta en el proceso que los cambios –sin caer en reduccionismos– deben generarse de una situación concreta específica de una parte de la realidad, la más sentida, y si se encuentra el camino, con esta claridad de rumbo es posible seguir incidiendo en otras dificultades de mayor envergadura, pero con más compromiso, con una formación más sólida, con un significado real de lo que se está haciendo.

*Aprendizajes grupales colectivos*

Fue importante identificar los esquemas conceptuales y referenciales que traía cada uno de los integrantes del

colectivo, porque cuando iniciamos la recuperación, reflexión y análisis de los saberes docentes siempre se tuvo presente que al problematizarse y problematizar los saberes se había iniciado un cambio en los esquemas, ya que ambas cosas representan “romper con la estructura dogmática de toda conciencia, esto es, hay que romper con la tendencia a pensar en las cosas sólo estructuradas y no en las no estructuradas”<sup>5</sup>; en efecto, sin saberlo, estábamos iniciando una lectura de la realidad, coherente con los propósitos iniciales que se habían establecido, se empezaban a dar actitudes de no aceptación sin crítica a lo ya establecido, es allí donde comenzaron los conflictos que tienen todos los grupos que quieren iniciarse en este proceso.

Así, definimos como aprendizaje grupal una nueva forma de trabajo donde se aprende el saber y el saber hacer, donde este aprendizaje permite entender al grupo y que el grupo se entienda así mismo en su proceso, ya que “El aprendizaje en grupos se ha convertido en una

tener el trabajo grupal, este encuadre toma la forma de un contrato, ya que es establecido con base en un acuerdo grupal.

<sup>4</sup>Estos esquemas tienen que ver con nuestra formación que traemos antes de realizar trabajo colectivo que algo tendrán que ver con la rivalidad, la competencia, el individualismo., etc. <sup>5</sup>H. Zelman, *Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios*, años 60-70, junio de 1987.

<sup>6</sup>A. Bauleo, *Ideología, grupo y familia*, Buenos Aires, Edit. Kargieman, 1974, pp. 13-14.

<sup>7</sup>E. Pichón-Rivière. *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social*.

nueva forma de enseñar y aprender, en una nueva didáctica”<sup>6</sup>

*Trabajo individual vs trabajo grupal* En las primeras experiencias del colectivo se han presentado situaciones muy interesantes, la más importante fue la “euforia emocional” e “ilusión grupal”, donde, a veces, nos sentíamos bien juntos ante los intentos de solucionar las deficiencias y conflictos para concretar el proyecto; esta acción de “aterrizar” y “concretar” nos generó angustia e incertidumbre, no todos cumplíamos con las lecturas, llegábamos tarde a la hora de los seminarios-taller permanentes, reinaba cierto temor de lo que iba a pasar en esos momentos y lo que pasaría más adelante. Un ejemplo de esto lo manifestó una de las participantes del colectivo en una de las sesiones:

Cuando cumplía con el compromiso de leer, me era difícil comprender o interpretar las lecturas de manera crítica. Cuando nos reuníamos, el responsable del colectivo nos pedía que comentáramos las lecturas. Escasamente dos participaban, se notaba el ambiente tenso porque no todos habíamos leído.

En términos de Pichón Riviere se pueden ubicar estos temores y ansiedades

Buenos Aires, 1977, p. 209.

<sup>8</sup>Edith Chehaybar y Kurí. “Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal”, en: *Perfiles educativos*, núm. 63, diciembre de 1991.

<sup>9</sup>Entendemos por equipo a la estructura básica que permite una máxima interacción de sus miembros.

**Se ha comprobado que no basta con la buena voluntad, hay que tener cierto presupuesto teórico-metodológico que permita ir construyendo un proyecto que responda a las propias exigencias del colectivo**



en la pretarea: “en la que se ponen en juego técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico”<sup>7</sup>. El momento que se vivió en el colectivo fue el más doloroso, ya que había ocasiones en donde no se comprendía por qué seguíamos juntos: cuando sólo había rivalidad, competencia e incomprendiones, siempre nos íbamos al terminar las reuniones con algo que no nos permitíamos manifestar, que nos lastimaba, pero que al mismo tiempo nos inhibía, ya que la existencia del colectivo pendía de un hilo tan delgado y tan sencillo que todos teníamos la sensación que se podía romper en cualquier momento.

Era claro que no comprendíamos lo que significaba el trabajo grupal: “implicaba cambios individuales y colectivos, problematizarse y problematizar incluso los mismos conocimientos; hay que cambiar las formas de pensar y de abordar lo conocido para llegar a lo desconocido y desestructurar lo estructurado.”<sup>8</sup>

Los problemas familiares también incidían en la unidad y seguridad del colectivo, de la misma manera los diferentes niveles conceptuales que, incluso ahora, dificultan mucho el avance con la tarea, se percibe mucha dependencia entre el responsable del colectivo y sus integrantes.

entre  
maestr@s

• • • • •

<sup>10</sup>*Ibidem*, p. 15.

<sup>11</sup>Cecilia Fierro Evan, *op. cit.*, p. 17.

<sup>12</sup>Edith Chehaybar y Kuri, *op. cit.*, p. 13.

<sup>13</sup>A. Bauleo, *op. cit.*, pp. 13-20.

El trabajo en grupo ha permitido confrontar los saberes de cada integrante y enriquecerlos a partir de esa puesta en común, y lo más importante, se ha llegado a comprender y aclarar nuestras posibilidades y limitaciones, dando la oportunidad a la reorientación del proyecto y ser más modestos en las aspiraciones.

Asimismo, por tratarse de un trabajo en equipo<sup>9</sup>, en el cual todos son indispensables, aunque ya se empiecen a observar diferentes niveles conceptuales, la participación en el colectivo ha sido formativa. Se ha observado que existen avances diferenciados en cada uno de nosotros, pero la idea es ser tolerantes con los puntos de vista de cada quien y que su participación sea de acuerdo al grado de interés que vaya desarrollando, porque ha sucedido que entre nosotros discutamos el por qué algunos no participan igual y el punto de vista que tenemos es que cada cual decidirá su nivel de participación.

Últimamente está sucediendo que al analizar los trabajos que se presentan al interior del colectivo se manifiestan diferentes puntos de vista y el ambiente se vuelve tenso, al grado de ocasionar silencios o dando la impresión de que nos estamos distanciando, en vez de agruparnos más. Los cambios son difíciles y se tiene que asimilar que la reflexión y el análisis generan crítica que se debe aceptar como alternativa para crecer y romper con los esquemas conceptuales; en esto coincidimos con Chehaybar cuando dice:

[...] es necesario detectar los roles que viven los participantes y buscar en ellos una complementariedad, no es para etiquetarlos, sino para propiciar que éstos conozcan los roles y no se estereotipen en ellos, sino que tomen conciencia de que estos roles deben ser vividos indistintamente por los participantes, de otra manera corremos el riesgo de que cada uno juegue el mismo rol todo el tiempo y no haya aprendizaje.<sup>10</sup>

<sup>14</sup>Francisco Imbernón. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Colección Biblioteca de aula, Barcelona, España, Edit. Graó, de Ser veis Pedagógics, 1994, p. 75.

<sup>15</sup>A. Bauleo, *op. cit.*, p. 14.

<sup>10</sup>Cecilia Fierro, *op. cit.*, p. 14.

En la dinámica del colectivo este proceso de formación del trabajo individual al trabajo colectivo a puesto de manifiesto las limitaciones personales y el compromiso diferenciado para con el proyecto. Sentimos la necesidad de clarificar la tarea y revisar las concepciones sobre el aprendizaje en grupo y la investigación-acción. Estamos vivenciando que aprender nos lleva a un vaivén sobre lo que hacemos y pensamos y que no hay recetas sólo orientaciones, que nadie enseña a nadie y sí todos pueden aprender de todos.

#### *En busca de la tarea*

Ahora bien, entendiéndose que para generar aprendizajes en grupo había que romper con nuestros esquemas para entender que sucedía al interior de éste, llegó un momento que nos preguntábamos: ¿ahora para qué reunirnos?, ya habíamos superado los miedos, los conflictos, ya aceptamos los liderazgos, superamos las imposiciones, ya el colectivo empezaba a ser gestión para obtener recursos, para realizar cursos con especialistas, empezamos a ser más solidarios. Si esa era la tarea, se había alcanzado. ¡Vaya des concierto! Ahora, ¿qué haremos como colectivo? Comprendimos entonces que “de nada serviría que un grupo de maestros construyera un espléndido espacio de intercambio entre ellos si éste no lograr ir más allá para enriquecer el trabajo que se realiza en el aula y la escuela en su conjunto.”<sup>11</sup>

Aunque de manera teórica en el proyecto estaba plasmado que con la experiencia del colectivo se podían formar grupos idénticos en las escuelas, al comenzar a leer la realidad de manera coherente, este propósito inicial, por lo menos como tarea central, no podía sostenerse. Las condiciones del contexto en ese momento no lo permitían, hacía falta trabajo previo, cambios en las actitudes y metodología, con lo que teníamos no era posible, sí llamábamos la atención, pero para nuestros compañeros y gente que nos escuchaba éramos seis locos que queríamos cambiar lo que no era posible cambiar. Nuestras expectativas rayaban en lo utópico, lo lamentable es que también algunos de nosotros así lo considerábamos. Cambiamos los miedos

ruptura del colectivo ante la carencia de significado de lo por la incertidumbre, los conflictos por la incredulidad, que hacíamos se “observa la posibilidad de encontrar las incomprendiones por el enojo de que no creían en elementos como pertenencia al grupo y pertinencia a la nosotros. Algunos de nosotros pensábamos en retirarnos tarea, ya que están enunciados los elementos básicos (roles del colectivo, éste ya no llenaba nuestras expectativas, no y tareas). A estas alturas la emergencia de determinados entendíamos muy bien sobre los avances en espiral que liderazgos tiene coherencia con el abordaje del tema y contempla la investigación-acción, parecía que al terminar estructura del grupo.”<sup>13</sup>

con esta etapa, para iniciar la otra no teníamos nada, tuvimos que entender lo que teóricamente manejábamos sobre el ir y venir de la investigación-acción, empezamos a encontrarle significado a lo que leímos y socializamos en el curso de la maestra Margarita Teesz, que una metodología participativa se aprende aplicándola, y que para desarrollarla se necesitaba un verdadero cambio de actitudes, coherencia entre el discurso y la acción —esta situación desnudó nuestras carencias, no teníamos una formación teórico-metodológica. En efecto llegamos a entender *que na die puede cambiar lo que no conoce*, habíamos dado un gran paso: identificar el proceso de nuestra formación, nuestra forma tradicionalista y rutinaria de enseñar en el aula, nuestras dificultades para producir escritos académicos, etc. El reconocimiento de todo esto significó un gran paso, ya que plantearse nuevos cambios era amenazante para todos. En este sentido, Edith Chehaybar y Kury plantea:

[...] un cambio provoca miedo a la pérdida y miedo al ataque, miedo a la pérdida implica perder su status, pasar de lo conocido a lo desconocido, perder el equilibrio ya logrado en la situación anterior y miedo al ataque ante una nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado y prefiere regresar a lo que le da cierta seguridad a partir de las experiencias vividas.<sup>12</sup>

Estos momentos por los que va pasando el colectivo se han identificado con los que presenta Pichón-Rivière: Pretarea, Tarea y Proyecto. En efecto, nosotros consideramos este paso donde entramos a una incoherencia organizativa de la tarea, donde aparentemente habíamos perdido el rumbo, reinando la ansiedad y confusión que nos llevó a sentir los miedos a la pérdida y al ataque, pero al mismo tiempo cuando esperábamos una

También podemos analizar este cambio tan significativo desde la perspectiva metodológica, donde al ir obteniendo una formación metodológica vamos identificando con mayor claridad la manera de cómo intervenir en la realidad que pretendemos cambiar, y es a partir de una nueva revisión del diagnóstico para delimitar con mayor objetividad el punto de partida y tomar distancia respecto a lo que inspiramos cambiar. Llegamos a establecer con mayor precisión la alternativa y el objeto de evaluación y fue a partir de este regresar al diagnóstico y a la alter nativa que definimos la TAREA: Nuestro proyecto debía tener como propósito la formación y el desarrollo profesional de los integrantes del colectivo desde dos ámbitos:

- Una formación que apunte hacia la investigación o indagación, que nos permita construir proyectos de innovación docente.
- Y una formación para mejorar y desarrollar la enseñanza, conociendo y aplicando nuevas formas de intervención pedagógica en el aula.<sup>14</sup>

#### *La producción*

Los avances logrados en el colectivo en lo que se refiere a la integración y consolidación han llegado a niveles que no lo habíamos imaginado. Por ejemplo, una compañera, integrante del colectivo, menciona al respecto:

Fue sorprendente conocer los problemas de mis compañeros, así como su personalidad, somos como individuos muy diferentes. Me asombra la sistematización de una compañera, la sensibilidad de otra, la prudencia y seriedad de un compañero, ¡cómo platicamos! ¿cómo hemos podido integrarnos?, es para mí digno de admiración.

entre  
maestr@s

• • • • •

Pero lo que realmente nos interesaba era lo pedagógico. En

el aspecto psicológico habíamos entendido ya parte de la dinámica grupal y encontramos muchos referentes teóricos que nos ayudaron a superar las dificultades encontradas, pero poco se ha escrito sobre los procesos que siguen en gestiones escolar y pedagógica los colectivos escolares. De esta manera como referencia teníamos nuestra propia experiencia.

Los niveles de participación aumentaron considerablemente en los Seminarios-Taller-Permanentes, no así la producción, nos resistíamos a escribir sobre las experiencias que estábamos experimentando, la urgencia inmediata era la construcción de un proyecto de investigación que ya le veníamos dando forma, pero a la hora de concretar la información o reestructurar el proyecto de acuerdo a las observaciones que nos hacían los lectores externos siempre la responsabilidad recaía en una persona.

Pero ante las exigencias del medio y del propio proceso, y del hecho de que estábamos arribando a *metas de elaboración cognitiva* —que contemplamos de manera teórica en el proceso—, se empezaba a manifestar en los trabajos algunos integrantes del colectivo, quienes habían desarrollado cierta capacidad de síntesis; an esto no se había observado.

El tercer momento, o de síntesis, se daría cuando el grupo, en pleno funcionamiento comienza un ordenamiento de los diversos subtemas, que forman parte del tema, empieza a construir o con solidar experiencias integradoras, a lograr unidades de síntesis. Este estadio es lo que se ha denominado como momento de productividad, de *insight*, o de de presión<sup>15</sup>.

Esto que manifiesta Bauleo, de acuerdo a nuestra experiencia, sólo se alcanza cuando el grupo está en pleno funcionamiento, cuando hay una magnífica organización, cuando se vive lo que se hace con entusiasmo, actividades no sólo académicas sino de gestión para recursos, de gestión para pedir espacios, de gestión para invitar a especialistas a

cursos, de convencer a los que asisten a los cursos de que vale la pena, de soñar con lo que hacemos, de vivir realmente en plenitud el sentido de pertenencia, de compañerismo, de solidaridad, son tantos factores que sólo un nivel de conciencia podrá darle sentido a este momento.

#### *La formación y la innovación pedagógica*

Se pueden hacer cambios en nuestra práctica educativa, algunos pueden apuntar a transformar y otros a fortalecer la rutina, lo tradicional, la comodidad. Este fue el primer dilema en el colectivo: qué cambios inspirábamos, hacia dónde apuntaban los deseos de formación y desarrollo profesional que estaban generando los aprendizajes grupales colectivos. Se hizo necesario entonces conceptualizar qué entendíamos como innovación educativa o pedagógica, la metodología a utilizar, la forma de evaluar, etcétera. ¡Vaya problema!, salíamos de una cosa y entrábamos a otra, ¿así son los procesos?

[...] muchas veces se utilizan como sinónimos los conceptos de innovación, mejora o cambio, es necesario decir que la innovación no es cualquier cambio [...] Innovación educativa es [...] una modalidad del cambio educativo, siempre un proceso y no un hecho puntual, surge como respuesta a un problema o necesidad concreta, la cual se ha sustentado o diagnosticado y tiene sentido en un contexto particular, es intencional, planeada y sistemática, se propone introducir un cambio o modificación de la calidad de un proceso, es observable, medible, evaluable, es un cambio que se ha asimilado por los agentes que la llevan a cabo, por lo que tiende a ser duradero, se propone mejorar objetivos, procesos y/o prácticas educativas, su espacio privilegiado es la escuela.<sup>16</sup>

¿Realmente nuestro compromiso llegaba a tanto?, ¿teníamos los elementos teórico-metodológicos para iniciar esta aventura? Ahora vemos que hemos hecho un trabajo titánico, pero sólo cuando se toma distancia entre el punto de partida que nos dio el diagnóstico y la utopía históricamente realizable de acuerdo a tiempos, condiciones y disposición

de cada uno de los que integramos el colectivo, se puede uno dar cuenta de los avances alcanzados. Hasta ahora nosotros, que tratamos de sistematizar y evaluar estos avances, nos estamos dando cuenta.

También nos dimos cuenta de la necesidad de cambiar nuestra cultura evaluativa, con la que nos formaron como maestros, puesto que no podemos poner cosas nuevas en depósitos viejos; la innovación debe trastocar metodología, actitudes, historias personales, organización, etc. Si esto lo hubiéramos sabido al inicio, creo que nuestra motivación se hubiera quebrantado. Observamos que estamos logrando el reconocimiento de nuestros compañeros, de los alumnos, de algunas autoridades educativas, además de que cada día estamos seguros que vamos construyendo un camino seguro y que el error lo estamos concibiendo como constructivo, y coincidimos con Tebes de que no se trata de validar o invalidar un producto que posiblemente no dé cuenta de los procesos, los procesos se mejoran, se reorientan, no se califican ni se cuantifican.

Bajo esta perspectiva valoramos que el trabajo colectivo debe de pasar de ser algo novedoso que nos ilusiona, que nos hace idealizar cambios, que nos hace sentirnos bien, que nos apoya para establecerse como una modalidad de trabajo, como vivencia cotidiana, para convertirse en algo necesario para la profesionalización docente, como un instrumento de mejora y cambio de nuestras actitudes. Como una *cultura de trabajo grupal*, y que tenga como estrategia el *aprendizaje grupal*.@





Los siguientes textos son producto de tres alumnos que asisten



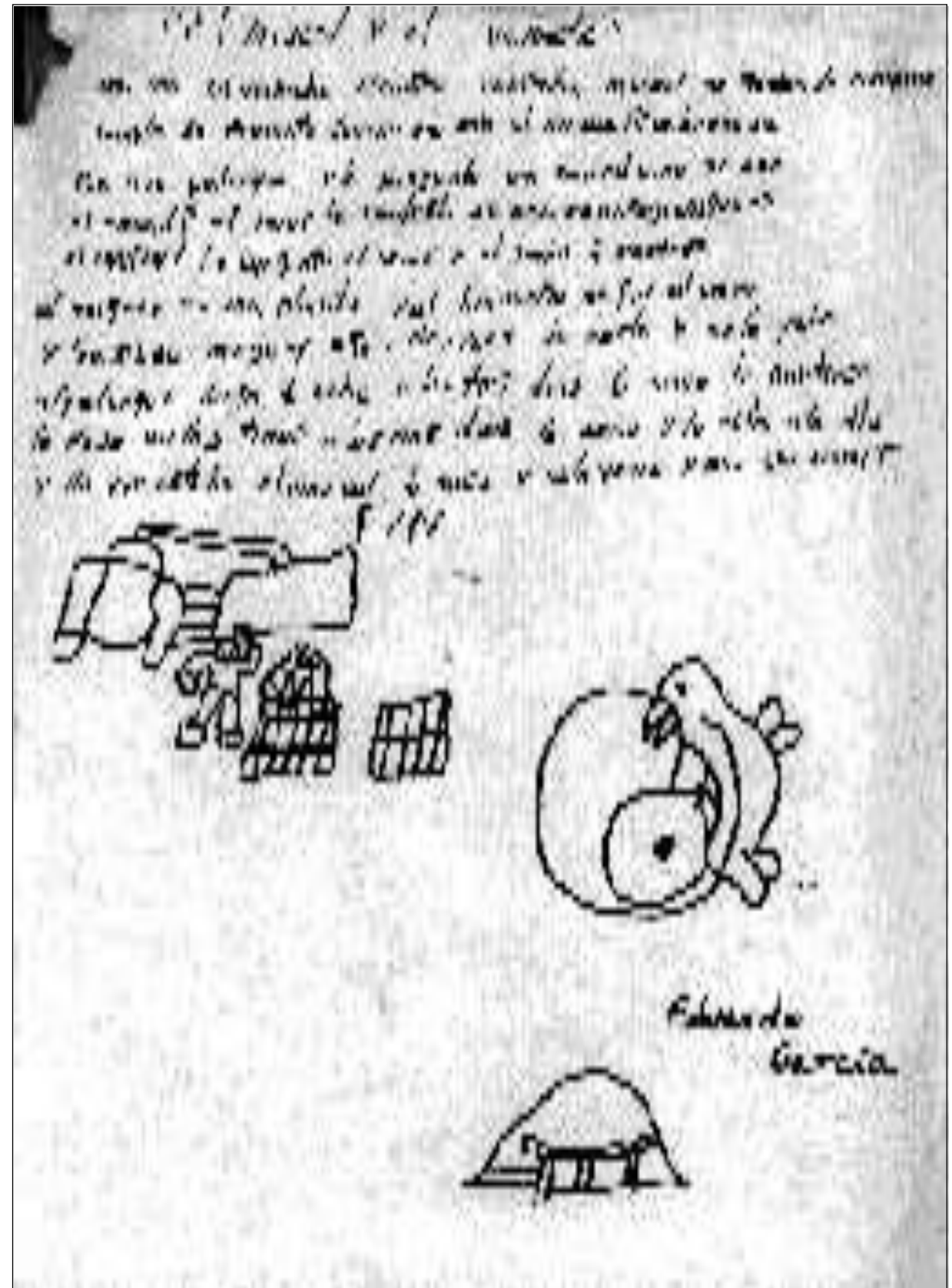
a la escuela primaria en diversos contextos socioculturales

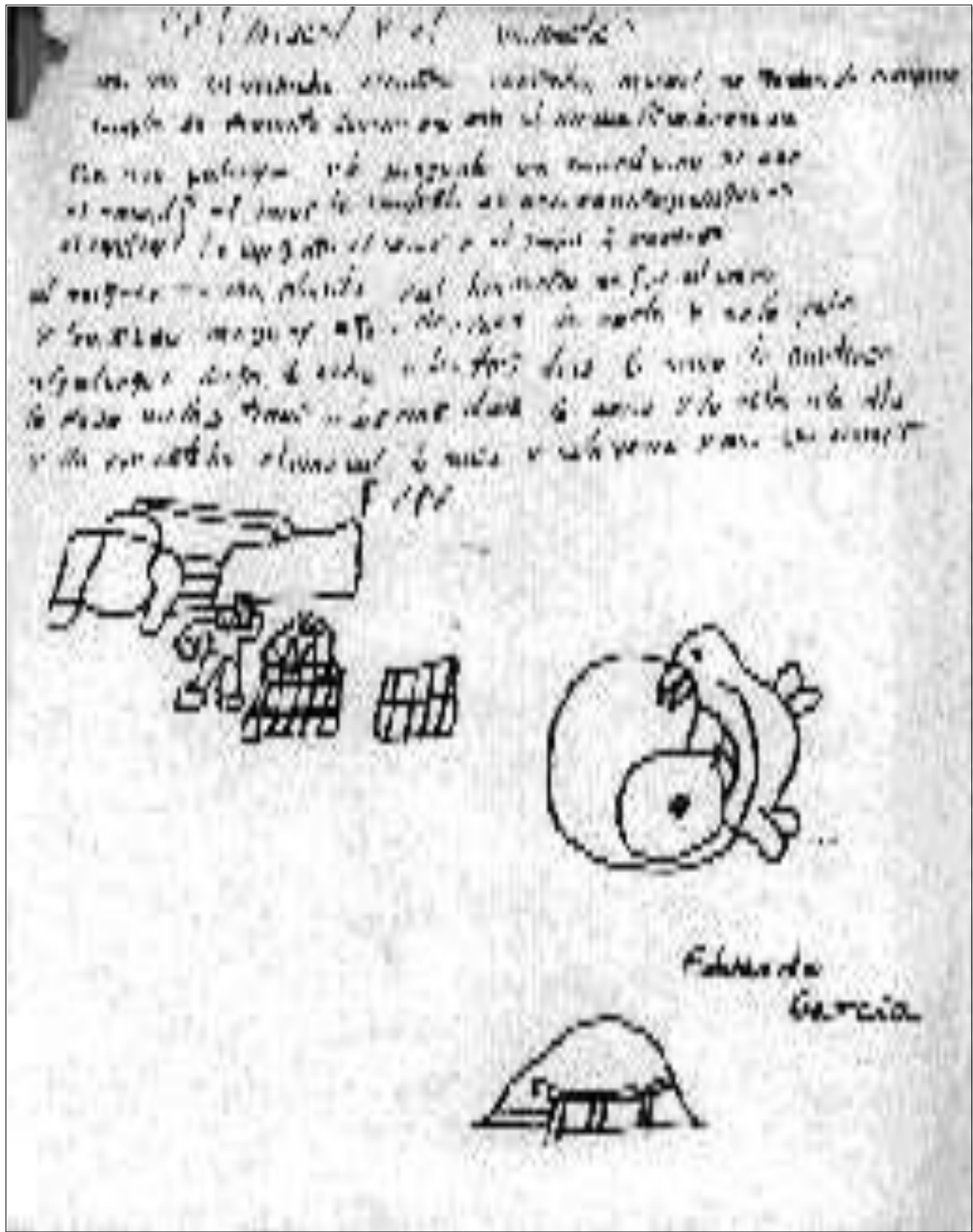
de nuestro país. Marcela y Eduardo son dos niños que viven en las comunidades de Santa María Zoquitlán y Candelaria, Yegolé, respectivamente, ambas del municipio de Tlacolula, Oaxaca; Wiliam, el otro niño, vive en la comunidad de Ek Balam, del municipio de Temozón, Yucatán.

Marcela, una niña que cursa el cuarto grado de primaria, que vive en el pueblo “La Shishiga”, a media hora caminando de la escuela, nos narra un día de su vida. Eduardo, también de cuarto grado, nos comparte un cuento que pinta los quehaceres artesanales vinculados con la producción del mezcal en su pueblo, su consumo y sus consecuencias. Wiliam Antonio, quien cursa el quinto grado, nos recrea con una descripción acerca de su trabajo como guía de turistas en la zona arqueológica maya Ek Balam.

Quisiéramos destacar que las producciones de estos niños muestran la diversidad cultural de sus contextos, el mundo cotidiano, las tareas productivas, la riqueza de sus saberes. Estos escritos fueron posibles gracias a la sensibilidad e imaginación pedagógica de sus profesores, que de manera creativa han podido incorporar al aula y a la escuela los saberes construidos en espacios comunitarios.

Aclaremos que en los escritos de Eduardo y Marcela se respetaron la sintaxis y la ortografía original. En el caso del escrito de Wiliam, contó con el apoyo de un adulto para la sintaxis y la mecanografía.





Wiliam Antonio Chan Chan

(12 años)

Soy un niño de quinto grado y me llamo Wiliam antonio chan chan<sup>1</sup>, tengo doce años. Por las tardes, los sábados y domingos, acostumbro guiar a los visitantes que van a la ciudad Maya llamada ek balam ( jaguar negro o lucero jaguar).<sup>2</sup>este sitio arqueológico apenas ha empezado a promoverse, me acuerdo que cuando iba era "X'lá

L  
as

<sup>1</sup> alumno de la  
esc. Primaria

jucché” (solo monte)<sup>1</sup>, pero ahora es una belleza, ya que en él hay cinco “sac-béob” (caminos blancos), uno al norte, dos al sur, uno al este y otro al oeste. Este sitio es el único que tiene dos sac-bé al sur y no se sabe por qué.

A la entrada de la ciudad encontramos tres murallas que la rodean y miden tres metros de ancho, 1.5 m de altura y 12 km de perímetro. Seguidamente encontramos el arco Maya, donde se indica los cuatro puntos cardinales y las cuatro estaciones del año. En el centro de la plaza principal encontramos la acrópolis, que es el edificio más alto y en él se han encontrado estuco, restos humanos, cerámica, estatuas que miden 1.30 m de alto, glifos, pinturas y hay una boca de un monstruo rodeado de guerreros, que representa al inframundo. La acrópolis mide 165 metros de largo y 75 metros de ancho por 31 de altura. A sus dos lados hay otras dos estructuras grandes, que miden un poco menos que la acrópolis. En la plaza sur se encuentran las “Gemelas” que son dos estructuras semejantes, donde pasa un fenómeno natural del sol “equinoccio” como sucede en Chichén Itzá. También se encuentran dos “estelas” que representan a “Uk’it Kan Lek” (cuarto Gobernante) y encontramos el Palacio Oval que tiene catorce cuartos a su alrededor que servían de adoratorios. Existe un “Juego de Pelota” pequeño, donde los mayas con su cadavera, hombros y codos, tenían que



1 “Adolfo López Mateos” de la comunidad de Ek Balam, municipio de Temozón, Yucatán, México. Su Profesor Víctor Hernando Gómez Aguilar, perteneciente al colectivo “el Gremio”, de la subsección Valladolid, de la Unidad 31-a de la UPR Mérida, Yucatán, México. 2 esta zona arqueológica, se encuentra ubicada al norte de Valladolid, aproximadamente a unos 25 km. 1 Ek Balam, X’lá Jucché, sac-béob, sac-bé, Uk’it Kan Lek, chultunés y

meter la pelota en un arco, el capitán ganador era decapitado por el capitán del equipo perdedor. En Ek Balam, hasta ahora se han encontrado seis “chultunés” (cisterna) que utilizaban los mayas en esa época para almacenar agua, uno de ellos ya fue restaurado y cuando llueve se llena de agua como en ese entonces.

Además de los edificios mencionados, existen otras estructuras de diversos tamaños. Esta ciudad se cree que tuvo su auge en la época clásica tardía y sus gobernantes más importantes fueron: Ek Balam, Uk’it Kan Lek y Cibaltun. Su construcción representa tres épocas: el periodo preclásico, posclásico hasta llegar a la época

colonial. Los trabajos de rescate y restauración siguen y por eso se descubren cosas nuevas y se descifra el misterio de mis antepasados mayas.

Entrada al Inframundo. Ésta se encuentra en la Acrópolis que es el edificio más importante de Ek-Balam

# Hacia una teoría del desarrollo moral

Tere Garduño Rubio

## Introducción

Uno de los aspectos centrales del trabajo escolar es el que se refiere a las conductas sociales consideradas como adecuadas o inadecuadas con las que las y los escolares se relacionan con sus pares, padres, maestros y con otros adultos. Que aprendan lo que está bien y lo que está mal, lo que se puede hacer y lo que está prohibido, parece ser uno de los componentes importantes del currículum oculto que se sigue dentro de nuestras escuelas. Igualmente en la familia se ocupa gran parte del tiempo en aceptar o condenar actitudes, hechos y expresiones según coincidan con el discurso del “deber ser” que manejan los padres.

El acercamiento a la teoría psicogenética de Jean Piaget afina el lente con el que podemos analizar el aspecto moral de la personalidad del individuo. Con la idea de construir un esquema general que permita entender la génesis de nuestro perfil axiológico (de los valores), explícita e implícitamente, hemos revisado con profundidad la teoría y algunos documentos que surgen acerca del significado de la estructura moral.

Al analizar a la sociedad como un conjunto de interacciones sociales, Piaget distingue en ella dos tipos de relaciones: de presión y de colaboración.

Las relaciones de presión buscan, desde el exterior, imponer al sujeto un sistema de reglas obligatorias. Implican una relación heterónoma, donde un superior se impone sobre un inferior; donde existe una autoridad que demanda respeto unilateral. En un sistema heterónimo, lógicamente natural para el niño pequeño, las reglas no se discuten, no son relativas, simplemente “son”; simplemente “se deben cumplir” porque son reglas. El bien y el mal existen como valores absolutos y no pueden ser cuestionados desde ninguna perspectiva.

Las relaciones de colaboración, por su parte, se desarrollan en el sentido de hacer nacer en la mente del sujeto la conciencia de las normas ideales, que son reglas relativas al contexto y a los sujetos que participan. Estas relaciones implican igualdad, respeto mutuo y autonomía; además se constituyen como un sistema con tendencia al equilibrio más que como un estado estático.

El presente artículo busca comprender la génesis de la que habla Piaget y por otro lado señalar algunas líneas que permitan generar propuestas educativas que coadyuven al desarrollo moral de los niños de nuestras escuelas.

*La estructura moral: el aspecto afectivo de la estructura cognitiva*

a) La conducta humana: estructura solidaria de lo cognitivo y lo afectivo.

Si consideramos a la conducta como la manifestación del proceso de adaptación del sujeto a la realidad, esta tiene dos aspectos: estructural o cognitivo y aspecto energético o afectivo. Dicho de otra forma, y retomando a Baldwin, Piaget señala que el sujeto realiza dos tipos de acciones: una acción primaria o relación directa del sujeto con los objetos que le rodean y una acción secundaria, que es la reacción del sujeto ante su propia acción.

La acción primaria constituye el aspecto estructural de la conducta humana e implica el establecimiento de relaciones con los objetos: percepciones, aprendizajes y razonamientos; o sea, la construcción de categorías o esquemas de conocimiento. En otras palabras, la acción primaria es la inteligencia.

Centremos ahora el análisis en la acción secundaria, es decir la acción afectiva, llena de emoción y sentimiento, que nos permite sentirnos bien o mal ante la acción realizada. La acción secundaria provee de energía a la acción primaria, es su aspecto afectivo y se va constituyendo como una manera relativamente estable de sentir ante los diversos fenómenos y situaciones a los que el individuo se enfrenta.

El aspecto energético o afectivo engloba esquemas primitivos tales como los sentimientos, emociones y esquemas afectivos superiores, como las tendencias y los valores, permitiendo todos ellos que se constituya la operación afectiva superior, que es la voluntad. Todos se encuentran integrados en el sistema moral del sujeto.

Esta visión permite comprender que las normas morales que van a constituir la estructura ética del sujeto tienen una génesis afectiva; se originan en los sentimientos más primitivos del individuo y se van transformando e interiorizando, como lo hacen también las acciones para convertirse en operaciones mentales.

Desde esta perspectiva, las emociones experimentadas sin control por un bebé ante los estímulos externos se irán transformando paulatinamente en afectos que el niño aprende a controlar y a expresar ante otros. La evolución le permitirá posteriormente “querer” experimentar la satisfacción que un acto u otro le proporcionaron y organizar sus acciones voluntariamente para lograrlo.

Si los padres le permiten a sus hijas e hijos aprender a graduar sus emociones, a manejarlas y a establecer relación entre lo que sienten y lo que hacen, entonces gradualmente aprenderán a apropiarse de manera consciente las acciones, y por lo tanto, a manejar la voluntad como un poderoso mecanismo afectivo que le impulsa a actuar. Si por el contrario, los padres son el mecanismo de control, que estimula e inhibe las emociones de manera vertical, el bebé no podrá relacionar lo que siente con el estímulo que le provoca esa emoción.

Por ejemplo: Cristóbal recibe un baño y el agua está caliente. Lo primero que hace ante el contacto del agua es experimentar la sensación de lo caliente y reaccionar emocionalmente ante ello, en forma primitiva. Esto quiere decir que tendrá dificultad en controlar lo que siente y en relacionar el estímulo agua caliente —con la

sensación y la emoción miedo, angustia, enojo— que experimenta.

Si ante la reacción del bebé, en el agua, los papás gritan, se enojan, se ponen tensos porque para ellos el agua no está caliente, Cristóbal experimentará una segunda emoción de temor que vinculará a la primera. Ésta le impide controlar la primera relación que estaba estableciendo: agua caliente-temor. Ahora el experimenta: agua caliente-gritote moral. La experiencia emocional es tan fuerte que el bebé será incapaz de controlarla, desborda su posibilidad de establecer relación.

Los padres la controlan, siguen gritando. Cristóbal deja de llorar. Pero ahora no sabe si le da más temor el agua caliente o el grito de los padres. Los mecanismos que empezaba a establecer para asociar agua caliente-temor se han complicado y están fuera de su control.

En la vida infantil estas relaciones entre las acciones y los sentimientos se van convirtiendo en maneras de reaccionar ante los estímulos. Las y los niños aprenden a reconocer sentimientos, emociones: aprenden a controlarlos, a provocarlos o a someterse al criterio adulto que decide lo que hay que sentir o no. Se convierten todos ellos en un estilo de relación afectiva con el mundo.

Entonces podríamos considerar a la estructura cognitivo-afectiva como una manera relativamente estable de sentir y razonar, regulada por esquemas de conocimiento, emociones, ideales y valores y guiada en su acción por la voluntad. Esta estructura se manifiesta al interior del sujeto

por sus intereses, motivación y energía depositada en el esfuerzo por aprender y comprender su entorno. En lo externo se manifiesta por el valor que se le da a las

soluciones y objetos a quienes se dirige la búsqueda cognitiva.

b) El punto de partida del análisis: paralelismo entre lo intelectual y lo moral.

El análisis que realizó Piaget, articulado con los estudios que Kohlberg desarrolla desde 1964, muestra que existe un paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual.

De hecho, se parte de la reflexión de que las normas lógicas no son innatas en la conciencia individual y por el paralelismo mencionado, las normas morales también obedecen a una génesis. Para tratar de tejer esta relación conviene recuperar la reflexión que Piaget realizó acerca del desarrollo de la afectividad, en relación con la moral.

A ese respecto, inicialmente considera que los esquemas de asimilación tienen dos facetas: una intelectual y otra afectiva, las cuales son indisolubles, ya que existe un isomorfismo (*isus*, igual *mor pbe*, forma) entre cada estructura cognoscitiva y su correspondiente estructura afectiva. De hecho, la afectividad constituye para la teoría psicogenética, la energética de las conductas.

Ya que Piaget da existencia a los mencionados esquemas afectivos, base de lo moral, debemos reconocer también la existencia de las tendencias de asimilación y acomodación afectivas, entendidas éstas como la regulación consciente de los sentimientos; como le sucedería a Cristóbal si sus padres le permitieran sentir miedo ante el agua caliente (lo cual es razonable) y paulatinamente superarlo ante la satisfacción que el agua misma le va a proporcionar.

Por lo anterior, es necesario concebir la existencia de esquemas afectivos. Éstos se comportan como su paralelo cognitivo; tienden a consolidarse internamente en sistemas articulados, es decir sistemas normativos, sistemas de valores que operan en la voluntad.

Sentir satisfacción ante el agua caliente, agrado ante la toalla suave y la acción amorosa de la madre al tocarlo y al secarlo; la sensación tersa del

talco sobre la piel, las cosquillas en la planta del pie, la risa del padre, el olor de la colonia, lo mullido de la camita; todas estas sensaciones y emociones se articulan y dan al baño un valor para el bebé. Por todo ese sistema el niño estará dispuesto a experimentarlo y encaminar su energía a vivirlo de manera voluntaria.

Por otra parte, si la asimilación priva sobre la acomodación afectiva, o sea si el niño no transforma sus primeros sentimientos con las nuevas experiencias, entonces los nuevos sentimientos o emociones se asimilan a los esquemas anteriores y permanecerán como necesidades vitales, como insatisfacciones que se expresarán a través de los símbolos. Dichos símbolos no conscientes del sujeto operarán como una tela de fondo que si bien no se explicita en sus acciones, sí determina las razones por las cuales decide realizar una acción y no otra; tomar unas decisiones en lugar de otras.

Para aclarar el concepto anterior vayamos a un ejemplo. Tenemos a Manuel que tiene cinco años y acaba de modelar un hermoso stegosaurio. Lo contempla, mejora y pule hasta quedar muy orgulloso de su trabajo. Cuando siente el trabajo terminado, corre con su madre para mostrarle su obra de arte. Ella ha tenido un día muy difícil y está cansada, pero aún tiene que acabar de lavar la ropa y hacer la merienda. Corre al niño de la cocina y le dice que se ponga a hacer algo de provecho. Manuel sale de la cocina y retoca el muñeco; lo vuelve a traer a la madre e insiste en que ella lo vea. La madre enojada por las interrupciones toma el modelo de Manuel, lo hace bola y lo tira al bote de basura. Grita furiosa que está harta de que sea un inútil. Manuel corre a su cuarto y se pone a llorar. En la noche sueña con su stegosaurio que se esconde entre la basura. En su interior hay una gran frustración. Días después, Manuel no quiere hablar en clase, no participa en trabajos colectivos. Sin embargo, cuando la maestra no lo ve, molesta a sus compañeros y ahí sí, parece lograr la atención de los adultos.

Las regulaciones afectivas son explicadas por Piaget desde dos perspectivas: una interna, dada por la energía del sujeto que se manifiesta en el interés, esfuerzo y motivación; otra externa, que es está constituida por el valor social de las soluciones y objetos a los que se dirige la búsqueda del individuo.

Para construir su sistema explicativo, Piaget retoma la teoría de las “regulaciones elementales” de P. Janet, la del “interés” de E. Claparede y las concepciones de Lewin sobre “equilibrio afectivo”. Finalmente, expone sus líneas generales en un curso dictado en la Sorbona de París, que vierte en parte del libro *El criterio moral en el niño*.

En este proceso evolutivo Piaget distingue dos sistemas afectivos: el primero considera las regulaciones afectivas elementales, y el segundo, un sistema de valores. Se entendería que las regulaciones afectivas elementales corresponden a la primera etapa de vida del niño, cuando sus esquemas sensorio motores y preoperatorios no interiorizan aún acciones y símbolos. El sistema de valores se constituirá cuando el sujeto sea capaz de consolidarlo a través de una operación mental, o sea, se realizará a partir de las operaciones concretas. Ambos sistemas giran alrededor de una teoría del interés. El interés es el punto de unión entre los sistemas afectivos de regulación y de valoración.

El nivel más evolucionado del sistema de valores, o sea la construcción moral formal tiene dos características básicas: es social, como resultado de una descentración cognitivo-afectiva; y es formal, o sea, no cambia como presión del medio social, sino que tiene una estructura propia, autónoma e independiente que el sujeto ha construido de acuerdo a actos voluntarios, conscientes y libres. Las acciones dirigidas por este sistema formal de valores están poderosamente impulsadas por la voluntad, que establece las estrategias y organiza emociones, sentimientos y afectos hacia la consecución de los fines que su estructura moral ha seleccionado.

*La génesis de lo moral: de las emociones a los valores: del instinto a la voluntad*

a) La primera etapa: emociones, sentimientos y afectos.



E  
n  
e

l  
p  
e  
r  
i  
o  
d  
o  
d  
e

l  
a  
i

entre  
maestr@s

• • • • •

nteligencia sensoriomotriz se puede encontrar una evolución afectiva que se convierte en la base de los sentimientos morales.

Durante los primeros dos años de vida, el bebé ex-

perimentará lo que Piaget llama “sentimientos primitivos o fundamentales”, que son introindivíduales. Se experimentan como si sólo sucedieran dentro del individuo. Esto tiene una estrecha relación con la pobre discriminación que el bebé hace de sí mismo y de los objetos cognitivos que lo rodean.

Las primeras emociones, vistas como tendencias instintivas, no pueden ser controladas. El bebé las experimenta sin regulación. Son fundamentalmente montajes hereditarios; el factor genético determinará las reacciones del niño ante el mundo; su respuesta ante el frío, el calor, el hambre o el ruido.

Durante los primeros tres meses de vida el bebé experimentará enojo o gusto ante los estímulos que le llegan de su interior (hambre por ejemplo) o del exterior (frío o calor, ruidos) y reaccionará de una manera inmediata, espontánea y sin poder controlar las reacciones que siente ante ellos. Es incapaz de regular ya que no advierte en dónde termina el estímulo que le molesta, le agrada o lo excita, y dónde empieza su propia reacción. De hecho no tiene conciencia de que lo que experimenta es una reacción ante un estímulo determinado.

Posteriormente, aparecerán lo que Piaget llama afectos perceptivos. En una primera etapa, surgen el placer y el dolor, ya ligados a ciertas percepciones. Es aproximadamente entre los tres y los cinco meses de edad que los bebés establecen vínculos entre sus sensaciones, placenteras o dolorosas, y otros estímulos que perciben a su alrededor. Sin que establezcan un vínculo con claridad, es posible decir que estas asociaciones anticipan la vinculación causal posterior, y por otro lado, la graduación de las sensaciones y los sentimientos.

Entre los cinco y los ocho meses de edad, el niño experimenta sentimientos agradables y desagradables. Se puede decir que, en este momento, los afectos perceptivos se van regulando. El bebé ya no se enojará sin control, de tal forma que no pueda regresar al estado de ánimo anterior. Tampoco, estará tan contento que no quiera dejar la actividad que le produce placer. Puede estar un poco molesto y salir de ese estado ante nuevos estímulos. Puede estar feliz y enfrentar dificultades que le hacen estar menos feliz.

Ese inicio de graduación se vincula con el surgimiento de las relaciones objetales, por las que el bebé se diferencia con claridad de las otras personas. Las relaciones elementales con los otros adquieren continuidad, gracias a este surgimiento de los límites entre el yo y los otros.

Entre los nueve y los dieciocho meses, los bebés empiezan a construir las relaciones de objeto y por tanto a diferenciarse de su entorno. Estas relaciones les permitirán iniciarse en el control de su yo. Eso quiere decir que el bebé puede estimular la continuidad o frenar sus sentimientos. Activa su gusto, ira, placer o dolor de manera intencionada. Igualmente puede frenar, inmediatamente que lo desee, el llanto o la carcajada. Este bebé se está iniciando en el control de sus emociones; sabe lo que experimenta, le agrada o no y entonces lo activa o lo frena.

Hacia el final del segundo año de vida, el niño percibe cuando realiza una acción satisfactoria (armar un juguete, abrir un envase) y se da cuenta que esto le produce un placer. Aparecen los sentimientos de éxito y de fracaso ante las experiencias que vive. Anteriormente el niño podía abandonar acciones que emprendía, si un nuevo estímulo provocaba otra sensación o sentimiento. Ahora, ya insiste en terminar y se premia a sí mismo con los sentimientos que experimenta ante su acción.

En esta primera etapa existen tendencias a la simpatía y reacciones afectivas, en las que se encontrará materia para las conductas morales posteriores. Pero conviene recordar que un acto inteligente no puede ser calificado de “lógico”, ni un rasgo de “moral”, si no existe una estructura dada, reglas de equilibrio e intencionalidad.

A medida que va surgiendo la noción de objeto, y en el niño va emergiendo la conciencia de sí, aparecerá la intencionalidad. Esta se da, no sólo en el aspecto cognitivo, sino que se refleja con claridad en el afectivo.

Entre el fin del primer año y el segundo de vida, el bebé debe organizar un sistema de coordinación de sus intereses e iniciar su sistema de escala de valores. Esto se da en el sentido de la intencionalidad de sus acciones. Escoge ciertos actos, de manera consciente e intencional, tanto por el interés que le despiertan como porque les da un valor por los efectos que le causan. Seleccionará un juguete, una acción o un sujeto cuando las acciones que desempeñe le satisfagan, atraigan e interesen.

Paralela a la emergencia de esta conciencia de sí, va surgiendo la descentración afectiva y por tanto la elección de objeto.

Aproximadamente en esos primeros dos años de vida encontramos una transición entre los sentimientos intra-individuales, hacia sí mismo, y los sentimientos inter-individuales que le permiten realizar un intercambio afectivo con otras personas. A estos sentimientos, Piaget les llamó sentimientos superiores y se dan fundamentalmente en el intercambio con otros.

b) La transición: toma de conciencia.

Las reflexiones anteriores nos permiten afirmar que la lógica consiste en las normas de organización de los actos cognitivos, mientras que la moral se aprecia como el conjunto de reglas de control de la vida afectiva. Antes del periodo representativo no existe este control y se puede señalar que serán las personas externas las que canalizarán los sentimientos elementales del niño, los cuales aún no pueden ser regulados desde el interior.

¿Cómo logra constituir la mente las normas que ayudarán a la regulación de sus acciones cognitivas? Esto se da a través de la toma de conciencia de sus acciones, lo que la lleva a la construcción de una estructura.

El niño sólo puede lograr esa toma de conciencia por sí solo y constituir sus reglas lógicas propias a través de la interacción con el otro.

Así, podemos decir que la razón, bajo un doble aspecto lógico y moral, es un producto colectivo: para que el individuo tome conciencia del funcionamiento de la mente y decida el tipo de valores a conservar requiere de la vida social.

d) El preoperatorio o el reino de la heteronomía.

En principio, el niño por sí solo es y permanece egocéntrico. En un primer momento conoce y siente todo a través de sí mismo, sin distinguir los fenómenos de objetos externos o los sentimientos de los otros.

Cuando el sujeto se confronta con otro va distinguiendo

do paulatinamente al otro y a los propios sentimientos. Así como las ideas del preoperatorio son vividas como creencias y no como hipótesis a verificar, los sentimientos son considerados con un valor de entrada, sin requerir una evaluación posterior.

A partir de la emergencia de la “representación”, las emociones y sentimientos primitivos tienden a evolucionar hacia convertirse en sentimientos sociales. Primero son sentimientos sociales elementales, tales como el reconocimiento y la reciprocidad. El niño entre los dos y los cinco años es capaz de advertir a los otros y se concibe a sí mismo como el recíproco. Espera recibir lo que otros tienen o logran y experimenta el mismo placer o gusto ante el estímulo.

El trabajo de formación moral en esta etapa implica reconocer al otro y reconocerse a sí mismo como un igual. Los matices que dan diferencias en cuanto a lo que se experimenta según la condición no pueden ser percibidos por el niño. No se puede dar una paleta helada a un niño y negarla a otro que está resfriado, ya que él no puede percibir la diferencia. La situación de igual implica reconocerse en su relación biunívoca (de uno a uno) con el otro.

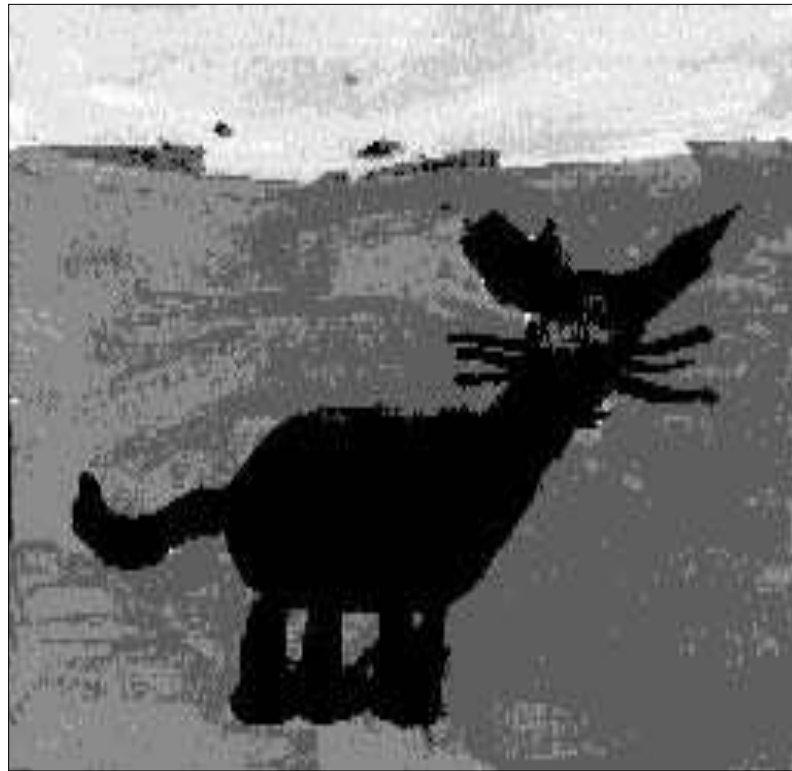
Después de los cinco años surgen los primeros sentimientos morales heterónomos: la obligación y el deber. En el periodo preoperatorio encontramos bastantes muestras de esta heteronomía que es reforzada por la rígida estructura escolar y por el autoritarismo del maestro y los padres.

Sin embargo la obligación tiene el sentido de lo impuesto; son valores totalmente heterónomos: algo es bueno porque lo dice mamá; es malo si no lo aceptan los padres. No se cuestiona a la regla moral, simplemente es buena o mala según las consignas recibidas de los adultos.

La sumisión al adulto, su presión moral, consolidan el egocentrismo. El niño cree que el adulto es omnipotente y que las reglas morales son absolutas.

Cuando sólo está en juego un respeto unilateral, se desarrolla un “realismo moral”, que equivale al “verbalismo intelectual”, que se apoya en la exterioridad de la regla y en el realismo infantil.

En esta etapa se distinguen los procesos de he te



**Niñas y niños entre los ocho y los diez años descubren a los otros y reconocen que experimentan gusto, alegría, tristeza, placer y dolor**

ro valoración, por los cuales el niño experimenta simpatía o antipatía hacia otros y actúa en consecuencia. Es difícil que realice acciones donde supere estas primeras percepciones afectivas, pues su construcción de moralidad es aún incipiente.

Al mismo tiempo que experimenta los sentimientos valorativos señalados, el niño se autovalora. Se siente inferior o superior a otros y estos sentimientos son enfatizados por las acciones

heterónomas de las autoridades que funcionan sobre él, las cuales son lógicamente asimiladas en su desarrollo cognitivo, por el cual los adultos tienen “toda la razón”.

La valoración económica y el proceso de trueque, emergen en este periodo y llevan al niño a intercambiar sus pertenencias.

Cuando el preescolar recibe un favor de otro, realiza un reconocimiento elemental y tarde o temprano, regresará el favor a través de otro favor. Puede decir por tanto: “Yo te doy mi pastelito porque ayer me diste de tu gelatina”, o “te cambio mi chamarra nueva por tu bolsita de canicas”.

El final del preoperatorio es la etapa de mayor concentración del sujeto

en sí mismo. Concentración no consciente que lo llevaría a descubrir paulatinamente su propio espacio en dicha relación.

d) Las operaciones concretas: la autonomía y la emergencia de la voluntad.

Las operaciones concretas pueden alumbrar la emergencia de los afectos normativos, donde pueden surgir los sentimientos morales autónomos de justicia, igualdad y respeto mutuo.

Niñas y niños entre los ocho y los diez años descubren a los otros y reconocen que experimentan gusto, alegría, tristeza, placer y dolor.

En el universo conceptual aparecen los demás y se concibe la necesidad de relacionarse en un espacio justo, equitativo y respetuoso, uno de otro.

En el discurso en la primaria aparecerá de manera constante la idea de justicia, de igualdad, de respeto entre unos y otros (sean niños o adultos). Es el gran periodo de autoafirmación del yo frente a los otros. El niño argumenta desde su perspectiva, pero reconoce la posición de los demás.

Igualmente, entre los diez y los dieciséis años se ven los primeros pasos de la intervención de la voluntad como instancia para la conservación de los valores.

El y ella distinguen lo que les gusta o les disgusta y realizan

acciones intencionadas para obtener lo primero y alejarse de lo segundo. Es en este momento de las operaciones concretas que se interiorizan los sentimientos en un sistema articulado de conservación de valores. Se guarda lo satisfactorio, se niega y se olvida lo doloroso. La intención, la tenacidad, la decisión, llevan al niño a conseguir lo que se propone y a cuidarlo.

Piaget identifica a la voluntad como la reversibilidad operatoria del mecanismo energético, del mecanismo de los afectos. En este caso, las emociones y sentimientos no están determinados por el momento, sino por una consciente decisión de realizar ciertas acciones por el valor que implican.

El niño es capaz de realizar acciones e interiorizarlas, o sea de operar. Igualmente se irá haciendo, poco a poco, capaz de operar con otros. Sólo la cooperación conduce a la autonomía. En lo que respecta a la lógica, la cooperación es la fuente de crítica que rechaza la convicción espontánea y la con fianza ciega en el adulto.

La cooperación es en principio origen de una posición crítica, a juzgar los actos de otros, a la interiorización de las reglas de reciprocidad y a la construcción de un sentido moral propio.

d) Las operaciones formales: los ideales personales y sociales.

El desarrollo cognitivo que implican las operaciones formales tiene su paralelismo en los sentimientos ideológicos. Los sujetos pueden involucrar ahora los ideales colectivos a su sistema afectivo. Las operaciones formales permiten consolidar estos ideales personales en un sistema, ya no sólo de sensaciones y sentimientos pasajeros o momentáneos, sino cada vez más permanentes.

Se observa en los adolescentes tres tipos de comportamiento:

- La convicción de tener el mismo valor que un adulto.

- La integración de las acciones propias a la vida social.
- La conciencia de su influencia en la sociedad que le rodea.

Existe de hecho una cierta indiferenciación entre el yo y el medio, como una especie de “egocentrismo consciente”. El contacto con el entorno social lleva al adolescente a descubrir que su sistema de “valores” no siempre resiste la crítica de los otros, y que los hechos no son irreductibles a sus teorías.

El adolescente empieza a descentrarse, surgiendo una personalidad moral, con una escala de valores que integra paulatinamente, no sólo relaciones interindividuales concretas, sino que ubica a sus propios ideales como valores supremos.

Es en el periodo de las operaciones formales, alrededor del inicio de la vida adulta (entre los 18 y los 20 años) que el sujeto trabajará para marcarse un papel y una finalidad en la vida social, de acuerdo con los valores que paulatinamente se vayan consolidando y le permitan utilizar su energía afectiva en los fines propuestos.

a) Del egocentrismo a la cooperación.

A través de su estructura cognitiva, el sujeto construye los mecanismos de la razón, cuando su pensamiento toma conciencia de su propio modo de organización, a través de una investigación funcional. Ésta sólo se realiza a través de la confrontación con otros; lo que le permite analizar su propio pensamiento y tener conciencia de sus sentimientos y sus valores.

En la discusión con otros, el niño debe defender su punto de vista, invirtiendo en ello su energía afectiva. Esta acción hace al niño paulatinamente consciente de su propia perspectiva. De otra manera, por sí solo, el niño permanecería egocéntrico, o sea centrado en su propio





pensamiento.

El niño, en un espacio de intercambio con sus iguales, es capaz de discutir, reflexionar, colaborar en el trabajo, intercambiar ideas y puntos de vista, articular sus intuiciones, discriminar sus afectos y agruparlos operatoriamente.

En ese intercambio el sujeto puede “operar” con los otros, o sea, cooperar, tanto en lo cognitivo como en lo afectivo. La co-operación permite superar las representaciones intuitivas y egocéntricas y transformarlas en operaciones asociativas, transitivas y reversibles. Dicha co-operación le permite al niño descubrir que lo que piensa y siente puede ser diferente en el otro.

De ese modo, el pensamiento individual es transformado por la operación que actúa: como fuente de reflexión y conciencia de sí mismo y como fuente de regulación de la energía afectiva.

A través de la relación con otros, el niño puede reflexionar sobre sus propios pensamientos, tomar conciencia de sí mismo y superar sus centraciones inconscientes. En esa relación con otros niños puede oponer sus concepciones, delimitar su yo y así construir su sistema de referencia.

El trabajo cooperativo ayuda a corregir el error sistemático del egocentrismo, que es erigir como absoluta la posición individual. En la discusión con otros, el niño duda de que el suyo sea el único punto de vista; duda de que sus emociones sean iguales a las de los otros. Esto lo lleva a la reflexión y a la conciencia de sus pensamientos. Es la discusión la que permite oponer las ideas entre sí y enfrentar los sentimientos, pues el niño los interioriza y los relaciona con el resto de sus pensamientos y afectos.

Esta reflexión cooperativa permite coordinar sistemas de referencia y constituir una elaboración crítica en la que se disocia la apariencia subjetiva de la realidad y se construyen las categorías con que funciona el pensamiento formal.

b) Heteronomía o



autonomía en la escuela.

Las reflexiones anteriores acerca de los mecanismos de

c  
o  
n  
s  
t  
r  
u  
c  
c  
i  
ó  
n  
d  
e  
l  
a  
r  
a  
z  
ó  
n  
n  
o  
s  
l  
l  
e  
v  
a  
n  
n  
e  
c  
e  
s  
a  
r  
i

a  
m  
e  
n  
t  
e  
a  
b  
u  
s  
c  
a  
r  
d  
e  
s  
t  
e  
r  
r  
a  
r  
l  
a  
h  
e  
t  
e  
r  
o  
n  
o  
m  
í  
a  
q  
u  
e

r  
e  
g  
u  
l  
a  
r  
m  
e  
n  
t  
e  
i  
m  
p  
e  
r  
a  
e  
n  
l  
a  
e  
s  
c  
u  
e  
l  
a  
.  
L  
a  
h  
e  
t  
e  
r  
o

n  
o  
m  
í  
a  
s  
e  
e  
n  
t  
i  
e  
n  
d  
e  
c  
o  
m  
o  
l  
a  
p  
r  
e  
s  
i  
ó  
n  
i  
n  
t  
e  
l  
e  
c  
t  
u  
a  
l  
y  
m  
o  
r

a  
l  
d  
e  
u  
n  
s  
u  
p  
e  
r  
i  
o  
r  
s  
o  
b  
r  
e  
u  
n  
i  
n  
f  
e  
r  
i  
o  
r  
a  
t  
r  
a  
v  
é  
s  
d  
e  
r  
e  
g  
l  
a

s  
l  
ó  
g  
i  
c  
a  
s  
y  
m  
o  
r  
a  
l  
e  
s  
q  
u  
e  
e  
j  
e  
r  
c  
e  
n  
s  
o  
b  
r  
e  
l  
o  
s  
s  
u  
j  
e  
t  
o  
s  
u  
n



c  
o  
n  
t  
r  
o  
l  
r  
í  
g  
i  
d  
o  
e  
i  
n  
f  
r  
a  
n  
q  
u  
e  
a  
b  
l  
e  
.  
L  
a  
h  
e  
t  
e  
r  
o  
n  
o  
m  
í  
a  
e  
s

u  
n  
o  
d  
e  
l  
o  
s  
m  
e  
c  
a  
n  
i  
s  
m  
o  
s  
d  
e  
c  
o  
n  
t  
r  
o  
l  
m  
á  
s  
i  
m  
p  
o  
r  
t  
a  
n  
t  
e  
s  
q  
u

e  
u  
t  
i  
l  
i  
z  
a  
l  
a  
i  
n  
s  
t  
i  
t  
u  
c  
i  
ó  
n  
e  
s  
c  
o  
l  
a  
r  
e  
n  
r  
e  
l  
a  
c  
i  
ó  
n  
c  
o  
n  
l  
o



s  
e  
d  
u  
c  
a  
n  
d  
o  
s  
. E  
n  
l  
a  
c  
o  
n  
c  
e  
p  
c  
i  
ó  
n  
t  
r  
a  
d  
i  
c  
i  
o  
n  
a  
l  
d  
e  
l  
a  
e  
s

c  
u  
e  
l  
a  
l  
o  
s  
ni  
ños  
s  
n  
o  
c  
r  
i  
t  
i  
c  
a  
n  
n  
i  
d  
i  
s  
c  
u  
t  
e  
n  
,  
p  
u  
e  
s  
e  
l  
v  
e  
r

b  
a  
l  
i  
s  
m  
o  
d  
e  
l  
m  
a  
e  
s  
t  
r  
o  
d  
e  
s  
a  
r  
r  
o  
l  
l  
a  
e  
n  
e  
l  
l  
o  
s  
u  
n  
r  
e  
a  
l  
i  
s  
m

o  
m  
o  
r  
a  
l  
q  
u  
e  
l  
o  
s  
l  
l  
e  
v  
a  
a  
c  
o  
n  
c  
e  
b  
i  
r  
a  
l  
a  
s  
r  
e  
g  
l  
a  
s  
c  
o  
m  
o  
e  
x  
t

e  
r  
i  
o  
r  
e  
s  
y  
a  
b  
s  
o  
l  
u  
t  
a  
s  
,  
l  
o  
c  
u  
a  
l  
c  
o  
n  
s  
o  
l  
i  
d  
a  
s  
u  
e  
g  
o  
c  
e  
n  
t  
r

i  
s  
m  
o  
.  
L  
a  
h  
e  
t  
e  
r  
o  
n  
o  
m  
í  
a  
i  
m  
p  
l  
i  
c  
a  
u  
n  
a  
p  
r  
e  
s  
i  
ó  
n  
s  
o  
c  
i  
a  
l  
a

u  
t  
o  
r  
i  
t  
a  
r  
i  
a  
q  
u  
e  
i  
m  
p  
o  
n  
e  
e  
n  
l  
o  
s  
n  
i  
ñ  
o  
s  
u  
n  
a  
i  
n  
f  
l  
u  
e  
n  
c  
i  
a  
q

u  
e  
i  
m  
p  
i  
d  
e  
l  
a  
d  
e  
s  
c  
e  
n  
t  
r  
a  
c  
i  
ó  
n  
,  
a  
f  
i  
r  
m  
a  
l  
a  
n  
i  
m  
i  
s  
m  
o  
,  
s  
o

l  
i  
d  
i  
f  
i  
c  
a  
s  
u  
s  
p  
o  
s  
i  
c  
i  
o  
n  
e  
s  
p  
a  
r  
t  
i  
c  
u  
l  
a  
r  
e  
s  
y  
l  
o  
s  
l  
e  
v  
a  
a



c  
o  
n  
s  
i  
d  
e  
r  
a  
r  
a  
l  
m  
u  
n  
d  
o  
c  
o  
m  
o  
e  
s  
e  
n  
s  
u  
e  
x  
p  
e  
r  
i  
e  
n  
c  
i  
a  
i  
n  
m  
e  
d

i  
a  
t  
a  
,  
i  
m  
p  
i  
d  
i  
e  
n  
d  
o  
l  
a  
d  
i  
s  
o  
c  
i  
a  
c  
i  
ó  
n  
d  
e  
l  
o  
s  
u  
b  
j  
e  
t  
i  
v  
o  
y  
l

o  
o  
b  
j  
e  
t  
i  
v  
o  
y  
h  
a  
c  
i  
e  
n  
d  
o  
p  
r  
e  
v  
a  
l  
e  
c  
e  
r  
l  
a  
s  
i  
m  
i  
l  
a  
c  
i  
ó  
n  
d  
e





l  
a  
r  
e  
a  
l  
i  
d  
a  
d  
,  
l  
o  
q  
u  
e  
i  
m  
p  
i  
d  
e  
l  
a  
a  
d  
a  
p  
t  
a  
c  
i  
ó  
n  
.  
L  
a  
i  
n  
f  
l  
u

e  
n  
c  
i  
a  
a  
u  
t  
o  
r  
i  
t  
a  
r  
i  
a  
d  
e  
l  
m  
a  
e  
s  
t  
r  
o  
a  
t  
r  
a  
v  
é  
s  
d  
e  
l  
a  
i  
m  
p  
o  
s  
i

c  
i  
ó  
n  
d  
e  
u  
n  
a  
l  
ó  
g  
i  
c  
a  
v  
e  
r  
b  
a  
l  
c  
o  
n  
l  
e  
y  
e  
s  
i  
n  
c  
u  
e  
s  
t  
i  
o  
n  
a  
b  
l  
e

s  
q  
u  
e  
d  
e  
s  
c  
o  
n  
o  
c  
e  
n  
l  
o  
s  
s  
e  
n  
t  
i  
m  
i  
e  
n  
t  
o  
s  
i  
n  
f  
a  
n  
t  
i  
l  
e  
s  
,  
c  
r  
i

s  
t  
a  
l  
i  
z  
a  
e  
l  
p  
e  
n  
s  
a  
m  
i  
e  
n  
t  
o  
i  
m  
p  
o  
n  
i  
e  
n  
d  
o  
l  
e  
y  
e  
s  
c  
o  
m  
u  
n  
e  
s  
y

a  
b  
s  
o  
l  
u  
t  
a  
s  
y  
t  
r  
a  
n  
s  
f  
o  
r  
m  
a  
n  
d  
o  
e  
l  
e  
g  
o  
c  
e  
n  
t  
r  
i  
s  
m  
o  
i  
n  
d  
i  
v  
i



d  
u  
a  
l  
e  
n  
s  
o  
c  
i  
o  
m  
o  
r  
f  
i  
s  
m  
o  
.  
E  
n  
c  
o  
n  
s  
e  
c  
u  
e  
n  
c  
i  
a  
,  
a  
s  
í  
c  
o  
m  
o

e  
l  
n  
i  
ñ  
o  
l  
e  
c  
o  
n  
f  
i  
r  
i  
ó  
a  
l  
a  
d  
u  
l  
t  
o  
l  
o  
s  
p  
o  
d  
e  
r  
e  
s  
q  
u  
e  
e  
n  
s  
u  
i  
n

i  
c  
i  
o  
s  
e  
c  
o  
n  
f  
e  
r  
í  
a  
s  
í  
m  
i  
s  
m  
o  
,  
h  
a  
c  
e  
l  
o  
m  
i  
s  
m  
o  
c  
o  
n  
l  
o  
s  
o  
c  
i

a  
l  
,  
d  
o  
t  
á  
n  
d  
o  
l  
o  
d  
e  
p  
r  
o  
p  
i  
e  
d  
a  
d  
e  
s  
d  
e  
p  
o  
d  
e  
r  
i  
r  
r  
a  
z  
o  
n  
a  
b  
l  
e

s  
,  
e  
n  
l  
a  
s  
c  
u  
a  
l  
e  
s  
n  
o  
p  
u  
e  
d  
e  
p  
a  
r  
t  
i  
c  
i  
p  
a  
r  
. E  
s  
t  
o  
g  
e  
n  
e  
r  
a  
l  
m

d  
i  
v  
i  
d  
u  
o  
s  
a  
c  
r  
í  
t  
i  
c  
o  
s  
,  
p  
a  
s  
i  
v  
o  
s  
y  
a  
p  
á  
t  
i  
c  
o  
s  
q  
u  
e  
n  
o  
s  
o  
n  
c



a  
p  
a  
c  
e  
s  
d  
e  
g  
e  
n  
e  
r  
a  
r  
u  
n  
a  
a  
c  
t  
i  
t  
u  
d  
c  
r  
í  
t  
i  
c  
a  
y  
p  
o  
r  
l  
o  
t  
a  
n  
t  
o

,  
i  
n  
c  
a  
p  
a  
c  
e  
s  
d  
e  
t  
r  
a  
n  
s  
f  
o  
r  
m  
a  
r  
s  
u  
e  
n  
t  
o  
r  
n  
o  
s  
o  
c  
i  
a  
l  
.  
P  
o  
r

l  
o  
a  
n  
t  
e  
r  
i  
o  
r  
,  
e  
s  
u  
r  
g  
e  
n  
t  
e  
c  
o  
n  
s  
t  
i  
t  
u  
i  
r  
e  
n  
l  
o  
s  
s  
i  
s  
t  
e  
m  
a  
s



e  
d  
u  
c  
a  
t  
i  
v  
o  
s  
e  
s  
p  
a  
c  
i  
o  
s  
d  
e  
c  
o  
o  
p  
e  
r  
a  
c  
i  
ó  
n  
y  
a  
u  
t  
o  
n  
o  
m  
í  
a  
·  
E

n  
e  
l  
l  
o  
s  
,  
n  
i  
ñ  
a  
s  
y  
n  
i  
ñ  
o  
s  
p  
o  
d  
r  
á  
n  
d  
i  
s  
c  
u  
t  
i  
r  
,  
c  
r  
i  
t  
i  
c  
a  
r  
y  
p

o  
r  
t  
a  
n  
t  
o  
r  
e  
f  
l  
e  
x  
i  
o  
n  
a  
r  
,  
p  
e  
r  
m  
i  
t  
i  
é  
n  
d  
o  
s  
e  
u  
n  
a  
v  
e  
r  
i  
f  
i  
c  
a



c  
i  
ó  
n  
o  
b  
j  
e  
t  
i  
v  
a  
d  
e  
l  
o  
r  
e  
a  
l  
y  
l  
a  
c  
o  
n  
f  
r  
o  
n  
t  
a  
c  
i  
ó  
n  
c  
o  
n  
o  
t  
r  
o

s  
p  
u  
n  
t  
o  
s  
d  
e  
v  
i  
s  
t  
a  
.  
E  
l  
t  
r  
a  
b  
a  
j  
o  
e  
n  
g  
r  
u  
p  
o  
s  
,  
i  
n  
t  
e  
r  
c  
a  
m  
b  
i

a  
n  
d  
o  
p  
u  
n  
t  
o  
s  
d  
e  
v  
i  
s  
t  
a  
,  
a  
y  
u  
d  
a  
a  
s  
u  
p  
e  
r  
a  
r  
a  
l  
a  
u  
t  
o  
r  
i  
t  
a  
r  
i



s  
m  
o  
,  
q  
u  
e  
e  
n  
t  
o  
r  
p  
e  
c  
e  
l  
d  
e  
s  
a  
r  
r  
o  
l  
o  
i  
n  
t  
e  
l  
e  
c  
t  
u  
a  
l  
,  
m  
o  
r

a  
l  
y  
s  
o  
c  
i  
a  
l  
.

La cooperación social, como estructura de trabajo permite:

- reconocer las regularidades en las reglas cognitivas y morales y avanzar así hacia la constitución de reglas autónomas y recíprocas;
- construir conceptos más amplios en comprensión y extensión;
- superar la presión del universo físico que no puede ser asimilado por un pensamiento aun no formado;
- trascender la presión del grupo social que lleva al niño de un egocentrismo a un socio cent rismo.

Al configurar los lineamientos educativos necesitamos tomar en cuenta la necesidad de construir un sistema que favorezca el avance de la autonomía y la cooperación en las y los escolares, a fin de propiciar el desarrollo de sujetos útiles a sí mismos y a su grupo social. *Conclusiones*

El sistema escolar requiere considerar a la asimilación y acomodación afectivas que implican la existencia de esquemas afectivos que regulan de una manera cada vez más consciente los sentimientos y llegan a constituirse como sistemas normativos del sujeto, controlando su conducta y sentimientos morales que operan en la voluntad de éste.

Desde la perspectiva de la escuela, si logramos que los sentimientos que el niño experimenta ante el conocimiento se consoliden como sistemas que normen su voluntad, habremos avanzado hacia la constitución no sólo de necesidades cognitivas de explicación de lo real, sino a

consolidar la energía afectiva que haga que dichas explicaciones provoquen interés, motivación y satisfacciones internas.

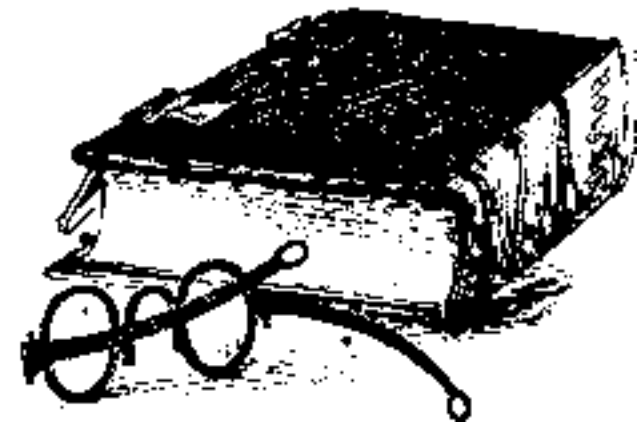
De acuerdo a lo anterior, podríamos favorecer el desarrollo de un sujeto que es no sólo más autónomo en la construcción de conocimientos, sino que busca cons-

tituirlos por la satisfacción emocional que ellos significan en el mundo de valores que norman su voluntad.

Es así como la escuela podría apoyar la construcción de la inteligencia y el desarrollo de la voluntad como herramientas fundamentales para la adaptación del sujeto a su realidad y para que desarrolle una acción transformadora en ella.

Las anteriores reflexiones abren una serie de interrogantes en nuestra labor cotidiana con los niños. ¿Articular las emociones y sentimientos como base de un sistema nos proporcionan herramientas para propiciar acciones de educación moral?

Ciertamente la respuesta no es tan sencilla. Sólo hemos construido una lente que nos proporciona una visión de lo



moral. Es necesario construir otras tantas que expliquen nuestra acción pedagógica y el peso que ésta ejerce en los sentimientos, emociones y valores de nuestros niños.

Reconocemos la necesidad de ubicar las diferentes

fases de lo afectivo en los niños para respetar su desarrollo y no bloquear sus acciones espontáneas, que paulatinamente avanzan hacia la autorregulación de las emociones y la consolidación de la voluntad como mecanismo formal de lo afectivo.





Si logramos que los “valores” que el niño maneje no sean copia de la moral adulta, sino que surjan en él por haber sido querido, respetado y atendido en las diferentes etapas de su desarrollo afectivo, entonces estará consolidando un

tura moral formal, pero si podemos crecer con nuestros alumnos, a través de la normas de reciprocidad, respeto mutuo, autocrítica, cooperación, la tenacidad y el control de nuestra voluntad. No podemos pedirle a los niños que reconozcan valores que cotidianamente negamos en nuestro actuar.

Así como el punto de partida para propiciar el desarrollo cognitivo puede estar en el conocimiento de la génesis de la inteligencia y en la acción consciente del maestro, el inicio de la educación moral estaría en la conciencia de cómo se transforman las sensaciones y sentimientos primitivos en afectos, primero intuitivos, luego operatorios y finalmente formales.

verdadero sistema moral propio, consciente, autónomo e independiente.

Una reflexión final nos lleva a señalar que para apoyar la construcción de una moral autónoma en los niños, los adultos deberíamos tenerla. Es posible que nuestro sistema moral no

esté aún consolidado, pero debemos insistir en la necesidad de congruencia entre nuestro discurso y nuestros actos, entre nuestros intereses, motivaciones y la forma como manejamos nuestra voluntad.

No podemos vanagloriarnos de poseer una estruc-

Podemos decir que se transita de las emociones primitivas a los valores, para aprender a utilizar la voluntad. El reto está planteado, la respuesta podría verse en nuestras acciones cotidianas que deberán reflejar las convicciones de nuestro pensamiento y nuestros afectos.@

## Bibliografía

Battro, Antonio M., *El pensamiento de Jean Piaget, psicología y epistemología*, Buenos Aires, Paidós, 1969, p. 381.

Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño*, 3a. ed. en español, Barcelona, Fontanela, 1977, p. 356.

Turiel *et al.*, *El mundo social en la mente infantil*, España, Alianza Editorial, 1989, p. 100.



# La letra con sangre entra

Angélica Jiménez Robles

La maestra Paquita llevó a Gaby a la dirección. Pocas veces se le había visto enojada, balbuceaba palabras incoherentes, gritaba, escupía y manoteaba.

Paca como le llamaban sus alumnos, se sentía ofendida y defraudada. Cálmesese Paquita —le dijo la directora. Respiró y dijo: “Esta niña es una rebelde, una anarquista, usted sabe como me preocupo por mejorar la lectura de mis alumnos, hoy les traje unos materiales muy interesantes: las biografías de personajes trascendentales en la vida política y cultural de México: como Aurelio Manrique, Vasconcelos, Gilberto Owen y muchos más. A Gaby le tocó el ilustre Doctor Atl. Cuando le pregunté acerca de la obra del doctor, me dijo que no la había leído porque estaba muy aburrido y ni siquiera tenía dibujitos.”

—Así que a esta niña le parece poco interesante el material que su maestra le eligió, dijo la directora. Gaby la miraba de soslayo. ¡Estaba más interesada en ver qué grandes eran los zapatos de la directora que en escuchar el discurso, que por cierto no entendía, porque cuando vino su abuelo le leyó la obra completa de Emilio Salgari, y ella creyó que la lectura era divertida. Estaba pensando esas cosas raras cuando sintió la mano de la directora sobre sus hombros y escuchó la sentencia: “Ya que no quisiste leer en tu salón, ahora vas a leer para mí en voz alta.”

Paquita acercó la hoja a la cara de Gaby, y le dijo en tono agrio: “Lee, ¡que leas!” Como única respuesta se escuchó un extraño ruido e inmediatamente después empezó Gaby a vomitar letras, y de sangre, muchas letras y cuábulos de sangre: sobre la hoja, el escritorio, las maestras, la dirección, los salones se empezaron a inundar, los niños se tuvieron que subir a las bancas y algunos arrojaron barquitos de papel que chocaban contra las letras y se hundían entre la viscosa sustancia púrpura.

En la marquesina de la entrada de la escuela, curiosamente se quedaron pegadas letras que formaban la leyenda: “LA LETRA CON SANGRE ENTRA”.

Los vecinos muy asustados avisaron a los bomberos, al escuadrón de rescate, a los zorros y al grupo antimotines. Los arrojados elementos de la Cruz Roja en una maniobra perfecta lograron colocar un tapón en la boca de la pequeña Gaby, con el fin de cerrar el borbollón.

Fue trasladada al Centro Médico Siglo XXI, donde los más prestigiosos galenos llegaron a la conclusión que la niña fue intoxicada con moronga descompuesta revuelta con sopa de letras.

Desafortunadamente, la ayuda médica había llegado tarde porque la pequeña se había vaciado completamente. Arrojó de todo, el abecedario completo con mayúsculas y minúsculas, sujetos, predicados y una muy grande y soez lista de adjetivos calificativos.

Consternados los médicos, entregaron el dictamen a sus padres:

La letra con sangre entra

Nombre de la paciente: Gabriela Durán de la Cruz. y los vicios pedagógicos. También se dice que la doctora Sexo: femenino. Edad: 8 años. Presenta disociación Petrovika no va a poder supervisar directamente el proneurosimbólica de ambos hemisferios: izquierdo y derecho porque tuvo que regresar a su lugar de origen, ya que cho. Se manifiesta con retraso verbal y amnesia irreversible dejó otro proyecto inconcluso y es de suma importancia de las habilidades cognitivas. Puede ser hereditario que lo atienda. total e Gaby se incorporó exitosa del conocimiento vida escolar, el lingüísticos. frente sus padres es



Ante tan cruel destino la niña que confinada a permanecer oportunidad lo casa. Para ello, sus papuesto de periódicos muchacha del cercano a comprar “Lágrimas y vaquero”, “Novela

Gaby se adaptó rápidamente a “Los cuidados y buen humor de

maestros”, Petroncia no pensaba dudar mucho y toda una gama de novelitas, aunque tiempo en la ciudad, porque había sus padres tienen duda si favorece o dejado un amorío inconcluso en su no a su desarrollo intelectual. @ pueblo. Y para mantener vivo el sentimiento amoroso, leía con vehemencia todo tipo de novelas amorosas.

Al principio Gaby, no entendía la afición de su amiga, pero como ésta releía hasta cuatro veces cada historia, la niña poco a poco fue sintiéndose atraída por esas maravillosas lecturas.

Ante el asombro de sus padres y contra los designios de la ciencia, Gaby fue descubierta un día leyendo la familia Burrón.

La Secretaría de Educación Pública retomó el caso y se dice que el próximo ciclo escolar va haber cambio en los planes y programas de educación primaria y especial, ya que se trabajará con la propuesta de la doctora Petrovika, graduada en la Universidad de Moscú.

La innovadora teoría pedagógica significativa de la lectura o escritura pretende acabar con los rezagos educativos



# Los maestros, las redes y lo no domesticado

María del Pilar Unda Bernal

*“Se trata de entender por qué somos en América Latina esta mezcla de memorias heterogéneas e innovaciones truncoas”.*  
Néstor García Canclini

En Colombia y en otros países de América Latina los maestros se encuentran empeñados, desde hace varios años, en pensar y transformar sus prácticas pedagógicas. No son todos, tampoco podemos hablar de grandes mayorías, pero a partir de ello, se han ido conformando poco a poco nuevas formas organizativas que permiten compartir experiencias, saberes y propuestas, conversar sobre ello, estudiar e intercambiar diversas formas de hacer escuela.

Son maestros que se interrogan, intentan romper con la rigidez de los currículos, buscan introducir transformaciones en sus prácticas, se preguntan por su actuación pedagógica en el aula, por los saberes que enseñan, por la institución escolar, por las relaciones de sus prácticas con las poblaciones con las cuales trabajan y por la cultura en general.

Sin duda, las características del mundo contemporáneo hacen inevitable pensar en la necesidad de cuestionar los elementos más significativos de la escuela. Pero no basta con reconocerlas, tampoco se trataría de ajustarse a ellas. De esta manera perderíamos la posibilidad de interrogarnos por el mundo en que vivimos, pensados simplemente como parte de un engranaje de condiciones externas, sean éstas las demandas del mercado, las nuevas tecnologías, la información en la llamada “sociedad del conocimiento”, o los “indicadores de calidad”.

Quizás es pertinente recuperar un fragmento del texto leído por Estefanía Mosca en la IV Bienal de Literatura Mariano Picón Salas en Venezuela:

*“¿Cómo desde el afuera, siendo la periferia, participamos de un código universal? Y por otro lado: ¿puede haber tamaño síntesis? Y si la hubiera: ¿para qué serviría? Ese código universal podría ser el mercado o el sistema Windows [...] Siempre hemos sido así, vemos hacia fuera [...] entonces miramos, atentos, a la espera de “lo que se baja de los barcos” [...] Volver*

<sup>1</sup> Mosca, Estefanía (1998). **Bordes**. Texto leído por la escritora venezolana en la IV Bienal de Literatura Mariano Picón Salas en Venezuela. En: *El Espectador*, Magazin Dominical, núm. 764, p. 10-13.

<sup>2</sup> Pérez Gómez, Ángel I. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En: Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1994.

<sup>3</sup> Notas del seminario sobre Filosofía Política de Deleuze, dictado por Edgar Garavito en la Alianza Colombo Francesa, septiembre de 1991.

*al rumor del cuerpo, a su instintivo desenvolvimiento pareciera tarea fácil para nosotros, los de este lado del mundo [...] Aptos para el caos, caminamos esta nueva realidad sin interpretaciones, incapaces de vernos a nos otros mismos. Sedientos, buscamos afuera, y afuera está todo, menos esto único disuelto en la sangre, en el nutrido cúmulo de las células.”*

requerimientos de iniciativa, riesgo y diferenciación del trabajo autónomo.

Así, bajo la ideología de igualdad de oportunidades en una escuela para todos, se desarrollan lenta pero decisivamente los fenómenos de clasificación, de exclusión y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y la participación social.

Preguntas como: ¿cuál es el tipo de maestro que la sociedad, el niño, la ciencia, la tecnología necesitan, nos sitúan en la exterioridad del maestro?, ¿quiénes definen lo que la sociedad necesita?

La educación como un “asunto de todos”, como una posibilidad de movilización social amplia no diluye sino que compromete a una recontextualización de todas estas interrogantes desde el maestro, entendido como hombre público, como sujeto de política.

Es cierto, los maestros de América Latina pertenecemos a una periferia. Pero ésta tendría que ser una periferia con la particularidad de verse, de sentirse a sí misma.

La disyuntiva de los maestros hoy no es un problema de “demandas”, entre otras cosas, porque aquellas que se le hacen hoy a la escuela, resultan bastante contradictorias.

Tomando como referencia sólo dos de los objetivos de la escuela, aquellos sobre los cuales parece haber mayor consenso, Pérez Gómez<sup>23</sup> analiza algunas de las implicaciones contradictorias para la misma:

Las discrepancias se presentan cuando el mundo de la economía hace exigencias diferentes a las que demanda la esfera política en una sociedad formalmente democrática donde todos los individuos, por derecho, son iguales ante la ley y las instituciones, pero simultáneamente en la esfera económica, lo que priman son los derechos de la propiedad.

Si se miran solamente las demandas de la esfera económica, la escuela se enfrenta por un lado a las exigencias de disciplina, sumisión y estandarización del trabajo asalariado y burocrático y por otro lado a los

Los maestros, las redes y lo no domesticado

## Movimiento Pedagógico

Uno de los más grandes aciertos del Movimiento Pedagógico en Colombia ha sido proponer otras maneras de pensar al maestro, el intento de romper con la subdivisión del trabajo en educación, que separa pensamiento de ejecución y que asigna a los maestros la

función de administrar planes en los cuales ya está decidido en detalle qué enseñar, de qué manera, en qué tiempos, en qué espacios.

La Federación de Educadores –Fecode– jugó en los ochenta un papel muy importante: sin dejar de reconocer la importancia de las negociaciones salariales y de condiciones de empleo, el sindicato amplió su radio de acción hacia una perspectiva social y cultural más amplia, articulando esfuerzos de maestros y de otros intelectuales de la educación, en torno a la pregunta por el maestro, su relación con la escuela y el estatuto de la pedagogía.

El Movimiento Pedagógico enfatiza la condición del maestro como intelectual y como trabajador de la cultura. A la vez, se hacen visibles, se conectan y consolidan diversas experiencias pedagógicas en marcha, algunas de las cuales replantean a fondo las estructuras de la institución escolar.

el campo de interés que las convoca: una *temática específica* (enseñanza de las ciencias, lenguaje, enseñanza de las matemáticas, artes), *un enfoque pedagógico* (pedagogías constructivistas), *el sector o la región* en la cual se trabaja (maestros rurales, la región caribe, el occidente colombiano, una localidad), o *los procesos que enfatizan* y ponen en marcha (las innovaciones, la investigación, la escritura, la cualificación de maestros).

También se pueden diferenciar las redes por el *origen de la convocatoria* –en unas los maestros se convocan y se organizan a sí mismos, en otras participan instituciones como Universidades, Ceids, ONGs, Secretarías de Educación–, *las formas de relación* –en unas altos niveles de formalización de estructuras, en otras estructuras muy flexibles, pero casi todas desde una crítica a la institucionalidad vigente hacen explícito el interés de destituir el centro y las relaciones autoritarias–, *las estrategias* de intercambio que privilegian –encuentros físicos, revistas, medios virtuales– o la dimensión geográfica y el carácter local, regional, nacional e inclusive las conexiones internacionales de algunas de ellas.

Esta diversidad de formas de hacer red constituye precisamente una riqueza y una oportunidad para los maestros colombianos, no una dificultad que requiera esfuerzos de homogeneización.

Ahora bien, todas son *redes pedagógicas*: la pedagogía es el asunto que las convoca y del cual se ocupan. Tienen en común el constituir espacios de conexión y de intercambio que privilegian la circulación de saberes y prácticas pedagógicas de maestros y el dar una gran importancia a los procesos de subjetivación, al intercambio entre pares y a la posibilidad de

construir desde allí lo colectivo. Suponen destitución de certezas, reconocimiento de la incertidumbre, formas de relación que potencian la diversidad, lo múltiple, que incitan a la imaginación, a la creación.

Así, las redes constituyen una de las expresiones actuales del Movimiento Pedagógico en Colombia, una expresión no gremial si se quiere, una expresión no necesariamente articulada, no totalmente conectada, sin centro, pero un movimiento que expresa esta otra manera de pensar y de ser maestro.

Por todo ello, la noción *Red Pedagógica* no es sim-

plemente una nueva denominación para actualizar viejas formas organizativas. Se trata, por el contrario, de romper con la adaptación funcional, es una expresión de maestros que se resisten, pasan por el reconocimiento del riesgo, se atreven a pensarse, a ensayar y a actuar de otros modos. Retomando las imágenes de Edgar Garavito a propósito de los viajes podríamos decir que las redes se mueven en espacios no geométricos, no domesticados:

*“[...] en contraste con la estrategia geométrica del viaje de Colón cuya meta es llegar a tierra, quiere salir cuanto antes del mar, un mar grande, un espacio domesticado en el cual se avanza en línea recta, en la estrategia nómada de Ulises en su viaje a Itaca –a donde nunca llega–, su meta no es escapar del mar sino viajar en el mar, afrontando todas las dificultades, desplegando múltiples variantes, haciendo variar el camino, en un espacio guerrero, un espacio no controlado entre puntos fijos [...]”*@

### Redes pedagógicas

Desde entonces se continúan desplegando numerosos proyectos y experiencias de maestros –algunos documentados y publicados, tal vez la mayoría de ellos anónimos– que expresan diversidad de planteamientos y búsquedas.

En torno a ellos, surgen y se consolidan *Redes* como lugares de encuentro de maestros que intentan romper con la insularidad de sus propuestas y abordar conjuntamente esa incertidumbre que supone configurar su propia práctica

pedagógica, una innovación, una investigación... ¿una pregunta!

Se han realizado cinco encuentros nacionales, en los cuales se han evidenciado los diversos conceptos imaginarios y formas organizativas que ponen en juego más de 15 redes pedagógicas existentes en Colombia.

Un primer factor de diferenciación lo constituye

en el marco de relaciones internas y externas más complejas, la resistencia de los jóvenes por leer?

*Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* emprende una ruta que busca explicar algunas de esas interrogantes desde el contexto francés, que a simple vista pareciera ser distante de nuestra realidad; sin embargo, hallamos entre sus páginas profundas

\*Petit, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, sep/tec, 1999, 199 p.



## Petit, Michele (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*\*

Rigoberto González Nicolás

¿Qué lugar ocupa la lectura entre los jóvenes que han sido

socializados en medios rurales y urbanos pobres? ¿Cuál ha sido su influencia concreta entre poblaciones que han emigrado de su país de origen y que ahora viven en condiciones marginales? ¿Qué expectativas comparten los padres de estas poblaciones, en la formación de sus hijos como lectores? ¿Y la escuela, cuál es su contribución? ¿Cómo se inserta la lectura en un mundo dominado por los medios y el consumo? ¿Cómo explicarnos,

similitudes con las prácticas lectoras de nuestros pueblos y sus jóvenes. La autora nos describe a través de una charla sencilla pero al mismo tiempo intensa, las historias de jóvenes que viven en barrios marginales, y que sus vidas han sido transformadas por sus prácticas de lectura, en particular la lectura que transita por los libros y sus bibliotecas.

El libro finamente tejido en un soporte de prosa descriptiva lleva al lector a reencontrarse con las prácticas culturales cotidianas de quienes se han atrevido a mirarse a través de las historias y personajes que se cuentan en los libros. Develar la vida cotidiana de los jóvenes y la lectura, a través de frescos relatos recuperados en múltiples entrevistas, constituye un gran acierto, pues se traslada la visión de los discursos y manuales acartonados y estereotipados del deber ser, a la realización, en el aquí y en el ahora, de quien lee.

La autora, antropóloga de profesión, hace gala de la entrevista como herramienta sustantiva de la disciplina, para dar cuenta de los significados que los lectores construyen en su paso por las bibliotecas y sus libros. Comprender esos sentidos y significados que los lectores jóvenes le atribuyen a los textos

escritos y su lectura es un paso obligado para quienes desde nuestras aulas contribuimos a la generosa tarea de formar lectores. Petit se aleja de las expresiones que califican a los pueblos como buenos o malos lectores en función de la cantidad de libros que se leen por habitante. La autora no busca explicar en términos cuantitativos el desempeño lector de los jóvenes,

derivado de una fórmula matemática que determine felizmente si se es o no lector. Su hallazgo más importante radica en el papel que ejerce la lectura en la construcción de sujetos, en eso que finalmente hemos denominado ciudadanía.

En *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, se pone en entredicho la creencia, presente en la sociedad y muy particularmente entre los docentes, que los ambientes alfabetizadores en la más tierna infancia determinan la brecha entre quienes incorporan

## Para la biblioteca

a sus vidas la lectura y quienes ni por asomo se acercan a los libros. Sus incursiones etnográficas en los barrios marginales de Francia nos dan una gran lección, vigente también para nuestros pueblos: aún en condiciones materiales de dura subsistencia, es posible hallar personas a quienes la lectura les ha transformado la vida.

Quiero rescatar a través de las palabras de Goldin, en su liminar, otros de los grandes atributos de este libro: “la voluntad de comprender las resistencias a la lectura. Esto es algo en lo que –de manera significativa– raramente se han detenido los estudiosos de la lectura. Creo que nos hará mucho bien a todos los que estamos interesados en la lectura comprender con mayor profundidad que también los que se resisten a leer tienen razones poderosas para no hacerlo.” Me parece que esta visión aún no está presente en nuestras aulas, toda vez que se opta en primera instancia por los juicios de valor en torno al desempeño de las niñas, los niños, los jóvenes y su lectura, antes que buscar las razones que expliquen las causas de origen.

*Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* es una invitación a la reflexión sobre la lectura y sus procesos, sobre todo en estos tiempos en el que los maestros de educación básica nos vemos inundados de un pragmatismo desmedido, a propósito de lo que oficialmente se denomina “Año de la lectura”.

En su libro, Petit documenta las palabras de los jóvenes. Rompe con el mito de que éstos están determinados por la cultura del consumismo. *Nuevos acercamientos...* es una importante contribución al derecho que tienen todas y todos a ser escuchados, a no ser excluidos de los procesos que contribuyen a la construcción de sus identidades, a incorporar a nuestros esquemas otras formas de expresión. Así lo describe uno de los jóvenes:

Si no hubiera diversidad, más que un solo color, sería monótono [...] si no tiene uno más que flores amarillas por todo el planeta, en algún momento uno

se harta del amarillo [...] la diversidad enriquece al ser. Creo que el sentimiento de asfixia experimentado por un ser humano se da cuando se siente que todo está inmóvil [...] La biblioteca ideal es una biblioteca que hace soñar a los niños, que no les impone ideas o imágenes o historias, sino que le muestra posibilidades. Estas cosas tienen una relación profunda más tarde en su vida adulta. Leer historias por el puro placer [...] es mostrar que se puede soñar, que hay salidas y que no todo está inmóvil. Que uno inventa su vida, que es posible inventarse la vida [...] porque la búsqueda de sí mismo, el encuentro consigo mismo, es la cosa más importante [...]

En estas palabras se condensan las emociones y los saberes de quienes transitan por esta etapa de la vida, poseen una riqueza poética, una necesidad de soñar, de imaginar, de encontrar sentido más allá de lo estrictamente funcional, de pensarse, de pensar su propia historia. Este es el tono en el que se recuperan las historias de vida de los jóvenes franceses, jóvenes que encuentran continuidad entre los nuestros, como si fueran parte del guión en esto que podríamos denominar historias paralelas.

Seguramente leer las páginas de *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* suscitará nuevas interrogantes, desde el contexto y los quehaceres con la lectura en las aulas y fuera de ellas. Aceptar esta invitación nos permitirá a todas y todos aquellos ocupados en la formación de lectores, reinventarnos a nosotros mismos.@

# Directorio de la Red entre maestr@s

## Profr. René Altamirano Díaz

Escuela Primaria “General Vicente Riva Palacio”, comunidad de Santa María Zoquitlán, Tlacolula, Oaxaca. Domicilio particular: Luis Moya núm.203, colonia Yalalag, Santa Lucía del Camino, Oaxaca.

Teléfono particular: (951) 5 16 92

Teléfono de la comunidad: (956) 2 09 00

## Profra. Manuela Álvarez y Aguilar

Unidad UPN 31-A, Mérida, Yucatán.

Correo electrónico: velez@chichen.com.mx

Fax. (985) 6 34 70

## Profra. Norma Anaya Anda

Escuela Primaria Carmen Serdán Alatraste

Domicilio: Calzada de Tlalpan, No. 1728, colonia Country Club, C.P. 04220, delegación Coyoacán, México, D.F.

Teléfono del centro de trabajo: 56 89 07 24

Correo electrónico: colectivonizarindani@yahoo.com

## Rosa Isela Barrera Salgado

Labora en el Nivel de Educación Especial, en el Centro de Atención Múltiple No. 14 (CAM 14), con funciones dentro del equipo de apoyo y en la Unidad de Servicios de Educación Regular (USAER) VII –26, con funciones de profesora de aprendizaje. Domicilio de ambos centros de trabajo: Gabriel

Hernández No. 18, Col. Doctores, C.P. 06720, México, D.F.

Teléfono del Centro: 57 09 35 05

## Profr. Andrés Eusebio Cortés Reyes

Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, comunidad San Juan del Estado Etlá, Oaxaca. Domicilio particular: Nevado de Toluca 102, colonia

Manuel Sabino Crespo, Oaxaca, C.P.

68040.

Teléfono particular: (951) 5 85 78

**Profra. Alma Rosa Cuervo González** Escuela Primaria “Club de Leones de la Villa, No. 2”, turno matutino.

Domicilio del centro de trabajo: Av. Congreso de la Unión, No. 6338, colonia Tres Estrellas, C.P. 07820, delegación Gustavo A. Madero, México, D.F.

Teléfono del centro de trabajo: 57 50 12 34

Teléfono particular: 57 57 26 90

## Guadalupe Flores Rojas

Labora también en el Nivel de Educación Especial en el Centro de Atención Múltiple No. 14 (CAM 14), con funciones dentro del equipo de apoyo y en la Unidad de Servicios de Educación Regular (USAER) VII –26, con funciones de profesora de aprendizaje.

## Doctora Tere Garduño Rubio

Escuela Paidos, D.F. Domicilio del centro de trabajo: Emiliano Zapata núm. 60, colonia La Candelaria, delegación Coyoacán, C.P. 04380, México, D.F.

Correo electrónico: gardunot@df1.telmex.net.mx

## Profra. Eloísa Gutiérrez Santiago

Asesora pedagógica de la zona escolar núm. 107, San Pedro Totolapa, Tlacolula, Oaxaca. Domicilio particular: Cuauhtémoc núm. 33, sección tercera, Tlacolula de Matamoros, Oaxaca, C.P.

70400.

Teléfono particular: (956) 2 07 93

## Profra. Martha Hernández Saucedo

Escuela Primaria “Benito Pérez Galdós”, turno vespertino.

Domicilio del centro de trabajo: Jacarandas  
núm. 1, colonia San Miguel Teotongo,

C.P. 09630, delegación Iztapalapa, México, D.F.  
Teléfono del centro de trabajo: 58 57 10 97

**Profra. Angélica Jiménez Robles** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095, Azcapotzalco, D.F.  
Avenida Ejército Nacional núm. 830, Colonia Polanco, C.P. 11550, delegación Miguel Hidalgo, México, D.F. Teléfono del  
centro de trabajo: 52 80 29 53 y 52 81 44 07

**Profra. Luz Gabriela Lecona Ruiz**  
Jardín de Niños “Estefanía Castañeda”  
Calle Los Juárez núm 9, colonia Mixcoac,  
C.P. 03930, delegación Benito Juárez, México, D.F.  
Teléfono del centro de trabajo: 55 98 29 45

**Prof. Adán López Santiago**  
Escuela Primaria “General Vicente Riva Palacio”, comunidad de Santa María Zoquitlán, Tlacolula, Oaxaca.  
Teléfono de la comunidad: (956) 2 09 00

**María de la Luz Lugo Hidalgo**  
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Domicilio del centro de trabajo: Carretera al Ajusco, núm 24, colonia Héroes de  
Padierna, delegación Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F.  
Teléfono del centro de trabajo: 56 30 97 00, exts.  
1546 y 1548

**Prof. Narcizo Martínez López**  
Escuela Primaria “Samuel Delgado I. Moya” Domicilio del centro de trabajo: Calle Papalotl s/n, esquina Escuinapa, colonia  
Pedregal de Santo Domingo, C.P. 04369, delegación Coyoacán, México, D.F.

Teléfono del centro de trabajo: 56 10 14 47

**Prof. Pedro Alberto Meneses Concha**  
Escuela Primaria “Cuauhtémoc”, comunidad San Luis del Río, Tlacolula, Oaxaca.  
Teléfono de la comunidad: (956) 8 05 60 Domicilio particular: Calle Venezuela núm. 411, colonia América Norte, Oaxaca.  
Teléfono particular: (951) 5 63 79  
Correo electrónico: menezez@prodigy.net.mx

## Pinceladas de poesía

Rosa Isela Barrera Salgado

La idea de acercar la poesía a los niños ha sido la preocupación de un buen número de escritores y poetas; a pesar de ello, es común que este aspecto sea relegado o poco estimulado en la escuela por considerarlo aburrido o carente de sentido para el niño. Regularmente la poesía aparece sólo cuando hay una fecha especial a conmemorar o algún festival escolar, donde la memorización sin sentido es su compañera inseparable.

Considerando lo anterior, es importante rescatar la belleza y el aspecto lúdico que la poesía encierra, y hacerla llegar al niño de manera tal que le pierda el “miedo a las palabras”; y qué mejor manera de recuperarlo, sino a través de actividades placenteras para el niño: *el dibujo y la pintura.*



Naranjas y...

Valente  
4o. grado, 13 años  
CAM 14

maestr@s:  
“Para practicar” es una sección recortable, para coleccionar en una carpeta. Las distintas actividades didácticas que se presentarán en cada número, podrán contribuir con creatividad a la mejora del proceso de la enseñanza y el aprendizaje



entre  
maestr@s

. . . . .

**Profra. María de Lourdes Reyes Hernández** Escuela Primaria “Gral. Francisco Menéndez”, turno matutino. Domicilio: Calle 7, núm. 54, colonia San Pedro de los Pinos, C.P. 03800, delegación Benito Juárez, México, D.F.

Teléfono del centro de trabajo: 55 15 22 92

Teléfono particular: 52 94 24 75

**Maestra María del Pilar Unda Bernal** Universidad Pedagógica Nacional de Santa Fé de Bogotá, Colombia.

Carrera 45, núm 122 17, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: [punda@coll.telecom.com.co](mailto:punda@coll.telecom.com.co)

**Hilario Leoncio Vélez Merino**

Unidad UPN 31 A, Mérida, Yucatán.

Correo electrónico: [velez@chichen.com.mx](mailto:velez@chichen.com.mx)

Fax. (985) 6 34 70

**Propósitos:**

- Estimular al niño en la lectura de poesía.
- Estimular la sensibilidad del niño en el gusto por la poesía.
- Desarrollar en el niño la sensibilidad y creatividad en la expresión plástica (pintura) y literaria.

**Dirigido a:**

Preferentemente 3° y 4° grado de primaria<sup>1</sup>

**Tiempo:**

De una y media a dos horas

**Material:**

- Papel Kraft cortado en tiras de 15 x 75 cm.
- Papel acanalado cortado en cuadros de 15 x 15 cm.
- Cuadros de cartulina blanca de 13 x 13 cm.
- Acuarelas.
- Pinceles.
- Crayolas.
- Gises de colores.
- Pegamento.
- Tijeras.
- Fotocopias con poesías cortas o fragmentos de éstas, adivinanzas, fragmentos de canciones donde la poesía esté presente, etcétera.

**Realización:**

- El conductor del taller indagará los referentes que tienen los niños acerca de la poesía: ¿Qué es poesía?, ¿alguien conoce una poesía?, ¿les gustan las poesías?, ¿les han leído poesía?, etcétera.
- Tomando en cuenta las respuestas o comentarios obtenidos, se les explicará también que la poesía puede estar presente en forma de comentario sobre algún sentimiento, cosa, persona, etc., en una adivinanza, refrán, canción o cuento y se puede manifestar a través de versos y rimas (se recomienda que se les puedan leer algunas poesías cortas a cada uno de los referentes que se les mencionan).
- Se retoma dentro de los comentarios de la poesía que algunas de ellas están ilustradas para atraer la atención de los lectores apoyando la sensación que nos produce lo que leemos, así un dibujo también nos puede hacer sentir tristeza, alegría, tranquilidad, etcétera.
- Ejemplificar con un cuento escrito en verso e ilustrado: *La Lechuza y el ratón*, *Trotelote*, etcétera. A la par que se les lee en voz alta se muestran las imágenes del libro para que los niños aprecien la relación entre el contenido y la ilustración. Se comenta sobre lo que nos gustó o nos disgustó del cuento, de los dibujos, etcétera.

**A continuación se les explica que la actividad consiste:**

- “Ahora ustedes se van a convertir en ilustradores y escritores de poesía.”
- La única consigna es: “Las cartulinas que se van a ocupar deben estar iluminadas en su totalidad, no deben dejar espacios sin color”.
- Se les proporcionarán cuadros con fragmentos de poesía para que de ellos elijan tres o cuatro, además de proporcionarles el mismo número de cuadros de cartulina para que las ilustren.
- Es conveniente estimular al niño para que él se “anime” a escribir una poesía e ilustrarla, incorporándola a su libro al lado de los otros autores.
- Al terminar sus trabajos pegarán sus poesías y dibujos de manera alterna en la tira que previamente doblarán en forma de acordeón y a la que pegarán los cuadros de papel acanalado en cada uno de los extremos para que se constituyan en la portada de “nuestro libro de poesía”.

**Contraportada**

Contraportada de papel acanalado

Imagen

**Variante<sup>2</sup>:** a cargo de la profr. María Guadalupe Rojas.

**Material:**

Los mismos que en la versión original del taller, excepto:

- Se sustituye el papel Kraft por un cuarto de cartulina negra.
- Cuadros de cartulina de 15 x 15 para ilustrar las poesías.
- Papel acanalado recortado para dar el efecto de marco.

**Marco de papel acanalado**

Revisando las obras de algunos poetas y escritores, decidimos trabajar entre otras las poesías, canciones populares, adivinanzas que a continuación se presentan, por su sencillez de metáforas y belleza de lenguaje, que, sin complicaciones aparentes, generan en los niños una serie de imágenes que al ser plasmadas en papel se convierten en verdaderas obras de arte (dibujo y/o pintura).



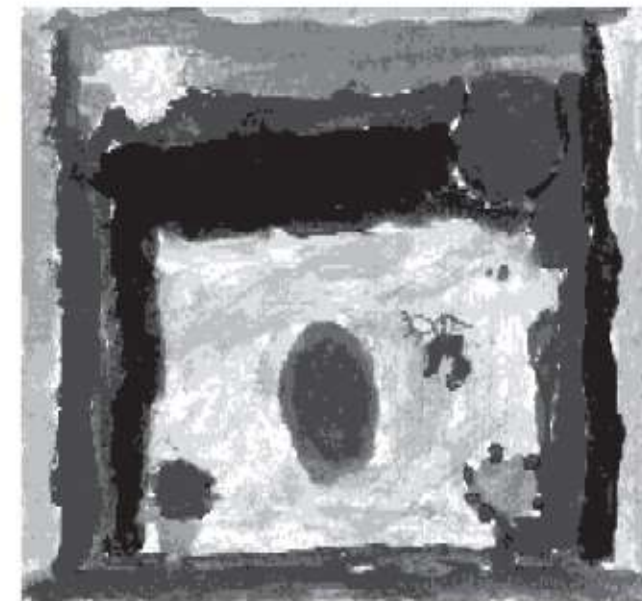
Tan bajas están las ...

Anayeli,  
4o. grado, 12 años, CAM 14



De qué se ríe la ...

Victor Israel, 4o. grado, 12 años, CAM 14



Naranjas y...

Javier Romero Barrois  
2o. grado, 10 años, USAER VII-26 T.V.

Tan bajas están las nubes  
que es la oportunidad  
de conocer a los ángeles.

El mar arrimado a las barcas  
oía la historia de algún pescador.

Las piedras del río  
están siempre acabadas de lavar.

Ser **flor** es ser un poco  
de colores con brisa;  
la vida de una flor cabe  
en una sonrisa.

El sabor del **mar**  
es un sabor que me pone a cantar.

**Lápices** como pinceles,  
pasaremos el día  
jugando con los mágicos papeles.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA  
Pellicez, Carlos. *Brochazo de sol. Pellicer para niños*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1998, 137 p.

¿De qué se ríe la **sandía**  
cuando la están asesinando?

¿Por qué se suicidan las hojas  
cuando se sienten amarillas?

¿Cuándo lee la mariposa  
lo que vuela escrito en sus alas?

¿Cómo le digo a la tortuga  
que yo le gano en lentitud?

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA  
Neruda, Pablo. *El Libro de las Preguntas*. Editorial Andrés Bello, Chile, 1996, 32 p.

**NARANJASY LIMAS**  
Y de rama en rama  
y de flor en flor,  
canta un pajarillo  
rendido de amor.  
(Veracruz)

**EL CONEJO**  
Yo tenía mi conejito  
y un perro me lo mató  
no quiero que me lo paguen,  
mi conejo quiero yo.  
(Veracruz)

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA  
Chapela, Luz María. *Anapolita*. SEP, Libros del Rincón, México, 1999, 48 p.

### LA ABEJA

Cuando te vas a acostar  
una abeja puedes ser:  
tu cama es como un panal  
y tus sueños son la miel.

### EL GRILLO

La noche tiene su brillo,  
su música y su silencio...  
pues cada estrella es un grillo  
entre la hierba del cielo.

### LA CATARINA

La catarina de lejos  
me recuerda ciertos rostros  
con los lunares muy negros  
y con los labios muy rojos.

### LA LUCIÉRNAGA

En el campo el corazón  
y la luna son hermanos;  
y las luciérnagas son,  
estrellitas en las manos.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA  
Blanco, Alberto. *También los Insectos son perfectos*. Coedición CNCA / CIDLI, México, 1993, 24 p.



La abeja...

Héctor David  
5o. grado, 10 años, USAER VII-26



El grillo...

Flaidé  
6o. grado, 13 años, USAER 26 TV.

Tengo un motorcito  
de modesto son,  
camino sin ruido  
y soy juguetón.

Soy un dragón pequeñito,  
dormilón y coli-largo;  
camino por las paredes  
y regreso a mi letargo.

Llevo mi casa en el lomo,  
camino en sólo una pata,  
y va marcando mi huella  
un listoncito de plata.

En lo alto vive,  
en lo alto mora,  
en lo alto teje,  
la tejedora.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA  
Salgado, Toño. *Agua pasa por mi casa... cate de mi corazón*. Selector, México, 1991, 150 p.



La luciérnaga...

Alba Monterrat  
1er. grado, 9 años, USAER VII 26



Tengo un ...

Ricardo Ramos Espino  
4o. grado, 9 años, USAER 26 TV.



Llevo mi casa en el ...

Daniel  
4o. grado, 12 años, CAM 14

#### Notas:

- <sup>1</sup> Se puede adaptar desde niños de preescolar hasta adultos.
- <sup>2</sup> En ocasiones se dispone de un tiempo reducido para realizar la actividad, recomendándose en esos casos que se limite a uno o dos el trabajo de ilustración de las poesías.

#### Bibliografía:

- Blanco, Alberto. *También los Insectos son perfectos*, México, Coedición CNCA / CIDU, 1993, pp. 24.
- CAM 14, (Antes escuela de educación especial núm. 14). Atiende a niños con discapacidad intelectual.
- Frank, José. *Trotelote*, México, Coedición UNAM-CNCA, 1998, pp. 32.
- Neruda, Pablo. *El Libro de las Preguntas*, Chile, Editorial Andrés Bello, Chile, 1996, pp. 32.
- Sabines, Jaime. *El Téquerreteque*, México, CNCA, 1999, pp. 163.
- Pellicer, Carlos. *Brochazo de sol. Pellicer para niños*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998, pp. 137.
- Chapela, Luz María. *Amapolita*, México, SEP-Libros del Rincón, 1999, pp. 48.
- Reyes, Alfonso. *El sol de Monterrey*, México, Coedición SEP: Libros del Rincón/ Editorial Trillas, 1995, pp. 36.
- Rodríguez, Beatriz. *La Lechuga y el ratón*, México, Coedición CNCA / Ediciones Corunda, 1998, pp. 24.
- USAER VII-26. (Unidad de servicios de apoyo a la escuela regular.) Atiende a niños que presentan rezago escolar, problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta.