

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MIRADAS

AL CONTEXTO EDUCATIVO EN

OAXACA:

INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

MARCELA CORONADO MALAGÓN
VERÓNICA MARTÍNEZ SANTIAGO
(Coordinadoras)



Horizontes
Educativos

El libro *Miradas al contexto educativo en Oaxaca: investigaciones cualitativas*, es el resultado del esfuerzo conjunto entre estudiantes y académicos del programa del posgrado de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca. Esta obra cumple un doble objetivo: generar conocimiento desde la experiencia formativa de estudiantes de posgrado, y publicar un texto que sintetiza y comunica al público en general experiencias en la educación bilingüe del estado de Oaxaca, en las que se abordan problemáticas regionales que también suceden en otros contextos educativos del país.

Los artículos que se presentan en este libro, son resultados de trabajos de investigación que, en forma de tesis, fueron presentados para la obtención del grado, en las diferentes líneas de investigación desarrolladas por los asesores del posgrado ubicadas en los campos formativos de Educación, Cultura y Lenguaje en contextos de etnodiversidad. Representan estudios que descubren, describen y analizan diversos fenómenos educativos que permiten mirar y trazar posibles explicaciones a través de un acercamiento cualitativo, con miras a comprender de mejor manera los escenarios educativos de cada uno de los contextos donde se realizaron los estudios específicos, lo que permitirá diseñar mejores intervenciones educativas que consideren los entornos de diversidad, desigualdad y discriminación.

El presente volumen contiene doce versiones resumidas de tesis que abordan, entre otras temáticas, estudios sobre el lenguaje y educación, experiencias sobre la enseñanza del español y la literatura, acercamientos a las políticas interculturales como discurso y como representaciones que los docentes construyen, y estudios etnográficos de prácticas socioculturales (roles, desigualdad de género, discriminación) presentes en las realidades educativas. No dudamos que este libro constituye una aportación para los interesados en los actuales debates sobre procesos educativos en contextos de diversidad.

Miradas al contexto educativo en Oaxaca: investigaciones cualitativas

*Marcela Coronado Malagón
y Verónica Martínez Santiago
(Coordinadoras)*

Miradas al contexto educativo en Oaxaca: investigaciones cualitativas

Marcela Coronado Malagón y Verónica Martínez Santiago

(Coordinadoras)

Primera edición, 8 de marzo de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco

núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-446-9

LA429

O3

M5.7

Miradas al contexto educativo en Oaxaca : investigaciones cualitativas /

coords. Marcela Coronado Malagón y Verónica Martínez Santiago. –

Ciudad de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (326 p.) ; 2.29 MB ; archivo PDF. – (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-446-9

1. EDUCACIÓN – OAXACA 2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL – OAXACA 3. EDUCACIÓN BILINGÜE – OAXACA I. Coronado Malagón, Marcela, coord. II. Martínez Santiago, Verónica, coord. III. Serie.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN9

INTRODUCCIÓN11

ESTUDIOS SOBRE EL LENGUAJE Y EDUCACIÓN

**LA TEXTUALIDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: ALGUNAS REFLEXIONES**21

Verónica Martínez Santiago

**LA FUNCIÓN SOCIAL Y DIDÁCTICA DE LOS ACTOS
DE HABLA DEL DOCENTE Y DE LOS ALUMNOS
DENTRO DEL AULA**45

Ricardo Rodríguez Gaspar

**ANÁLISIS DEL CAMPO DE LENGUAJE DE
LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR,
PLAN DE ESTUDIOS 1999**71

Sulma Esther Perzabal Solano

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y LITERATURA

LAS TAREAS EXTRAESCOLARES DE ESPAÑOL: TIPOS Y CARACTERÍSTICAS.....	103
---	------------

Arely Mendoza Gómez

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN EL LIBRO DE TEXTO DE ESPAÑOL EN PRIMARIA: CONTINUIDADES, CAMBIOS Y RUPTURAS	131
--	------------

Boris Omar Bravo Cruz

SITUACIONES DIDÁCTICAS PERTINENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA	157
--	------------

María Isabel Hernández Bautista

INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ACERCA DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES DE MÉXICO	181
---	------------

Sadiel Sánchez Ramos

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INTERCULTURALIDAD: IDEAS E IMAGINACIONES DE DOCENTES DEL MEDIO INDÍGENA DE OAXACA	211
--	------------

Cipriano Monterrubio Apóstol

GUELAGUETZA PEDAGÓGICA INFANTIL COMUNITARIA PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INDÍGENA: UNA ACCIÓN DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE OAXACA	229
---	------------

Noé García Santiago

ESTUDIOS ETNOGRÁFICOS DE PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

**EL DESEMPEÑO DE ROLES DE DOCENTES EN EL MARCO
DE LA INSTITUCIONALIDAD ESCOLAR.....259**

Rubí Vélez Peña

**PRESCRIPCIONES SOCIALES DE GÉNERO
EN NIÑAS Y NIÑOS DE PREESCOLAR.....279**

Katy Itzel Hernández García

**ESTRATEGIAS DE JÓVENES DE SECUNDARIA
ANTE PRÁCTICAS DE DISCRIMINACIÓN305**

Mauro Ramiro Cruz Morales

PRESENTACIÓN

El programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 201 Oaxaca, a 20 años de iniciar la formación de cuadros de profesionales, interesados en el estudio del lenguaje, la cultura y la educación en contextos de etnodiversidad, como es el caso del estado de Oaxaca, tiene el agrado de poner a disposición de educadores e interesados en general, el libro *Miradas al contexto educativo en Oaxaca: investigaciones cualitativas*.

Esta publicación es el resultado de un esfuerzo conjunto entre académicos del programa del posgrado y estudiantes de maestría que elaboraron sus tesis para efectos de titulación, siguiendo las diferentes líneas de investigación desarrolladas por los asesores del posgrado.

La tarea de construir y generar conocimiento desde la experiencia formativa de los estudiantes de la maestría, se deriva de los perfiles de egreso trazados en el diseño de este programa innovador. Así, la experiencia de desarrollar trabajos de investigación empírica en el campo de la educación bilingüe del estado de Oaxaca, conlleva un valor adicional, al generar un texto que sintetiza y logra comunicar al público en general el interés social y científico de estas experiencias. El valor significativo de estos trabajos es que, a pesar

de tener un carácter regional, abordan problemáticas generales que también suceden en otros contextos educativos del país. Sobre todo, representan estudios donde se descubren, describen y analizan, diversos fenómenos educativos, que permiten mirar y trazar posibles explicaciones a través de un acercamiento cualitativo, con miras a comprender, de mejor manera, los escenarios educativos de cada uno de los contextos donde se realizan los estudios específicos y, en consecuencia, diseñar mejores intervenciones educativas que verdaderamente consideren los entornos de diversidad, desigualdad y discriminación.

El presente libro contiene doce versiones resumidas de tesis que abordan, entre otras temáticas, las interacciones maestro-alumnos desde un enfoque etnográfico y los roles del docente al interior del aula. También un acercamiento a las políticas interculturales, como discurso y representaciones que los docentes construyen; el análisis de los factores lingüísticos en los planes curriculares de las educadoras, la construcción de situaciones didácticas para la competencia literaria, la función del libro de texto de español en la primaria y el sentido de las tareas extraescolares; una propuesta educativa alternativa, como lo es la Guelaguetza pedagógica, y el abordaje del papel del género en la construcción de identidades de los niños y niñas de preescolar, lo mismo que las estrategias de los jóvenes de nivel secundaria para afrontar la discriminación. La exposición de este conjunto de trabajos tiene, como marco de presentación, un interesante análisis sobre las escrituras académicas en el nivel superior.

En momentos en que se anuncian transformaciones educativas de fondo, bien vale la pena recuperar trabajos de esta naturaleza, que vuelven a colocar en la mesa de discusión problemáticas que siempre son ubicadas al final del conjunto de demandas y asuntos educativos por resolver, como lo es la educación escolar para los niños indígenas.

Patricia Mena Ledesma

INTRODUCCIÓN

En este libro se presentan doce artículos de egresados de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la cuarta a la sexta generación de dicho programa. Este programa de posgrado, que se oferta en la Unidad 201 de la UPN en Oaxaca, ha estado vigente por 20 años, dirigido a profesionales de la educación con experiencia docente en educación básica, formadores de docentes o enseñantes de lenguas, quienes trabajan en contextos multiculturales, e ingresan al posgrado interesados en profesionalizarse. El objetivo principal de la formación en este programa, es establecer y desarrollar un campo de conocimiento para la profesionalización en torno al estudio del lenguaje, la cultura y la comunicación, en sus correlaciones con la calidad educativa, la educación intercultural y el desarrollo sociocultural.

Así, la formación académica se desarrolla en tres campos formativos: lenguaje, cultura y educación, que aluden a las disciplinas de la sociolingüística, antropología y sociología y la pedagogía respectivamente, además de una formación metodológica para construir sus tesis de grado, que se vinculan interdisciplinariamente durante el proceso formativo.

La orientación profesionalizante del posgrado considera a la formación en investigación, más que un fin en sí mismo, como una

herramienta para identificar, conocer y comprender problemáticas presentes en el campo educativo.

Los artículos de tesis que se presentan en este volumen, tienen el propósito de difundir las investigaciones realizadas por estudiantes egresados de este programa en el ámbito educativo del contexto oaxaqueño. Las temáticas abordadas surgen de los intereses y experiencias de profesores insertos tanto en el nivel básico como en el superior. Este libro está organizado en cuatro ejes temáticos: estudios sobre el lenguaje y educación, enseñanza del español y literatura, interculturalidad y diversidad sociocultural, estudios etnográficos de prácticas socioculturales.

El primer eje, Estudios sobre el lenguaje y educación, inicia con el trabajo de Verónica Martínez, cuya intención es plantear algunas discusiones conceptuales sobre la textualidad académica en el nivel superior. Particularmente, se centra en problematizar el proceso de construcción de una tesis, con el fin de generar reflexiones para repensar el quehacer cotidiano en torno a las prácticas textuales en el ámbito académico superior. Mediante una revisión teórica, la autora muestra la complejidad que involucra escribir textos académicos en el nivel superior y afirma que no basta con tener el dominio de los aspectos formales del texto para lograr un fin comunicativo, también es necesario conocer los usos y costumbres institucionales, el conocimiento propio de las disciplinas que definen las diversas formas de leer y escribir, y sobre todo es preciso considerar el bagaje sociocultural y sociolingüístico de los sujetos que escriben. Así, el reto de toda institución universitaria es acercar las exigencias académicas en torno a las prácticas textuales y el bagaje académico con el que los estudiantes llegan a estos espacios formativos.

El artículo de Ricardo Rodríguez tiene la intención de mostrar dos funciones fundamentales del uso del lenguaje en el aula escolar, la social y la didáctica, mediante el análisis de los actos de habla del docente y de los alumnos en una clase de lenguaje. En esta investigación, que recupera los principios de la etnografía de la comunicación y el microanálisis etnográfico como herramienta

metodológica, el autor afirma que el uso de lenguaje en el aula trasciende de lo social a lo didáctico y viceversa. Esto significa que los actos de habla no solamente son uno de los medios principales para el desarrollo de procesos comunicativos, sino también para los cognitivos dentro del aula. Con esto, el autor enfatiza la importancia de investigar los fenómenos sociolingüísticos presentes en los contextos escolares, considerando que el lenguaje condiciona, enmarca e incide en muchas situaciones sociales y académicas de la clase.

El trabajo de Sulma Perzabal tiene como objetivo presentar una reflexión a partir del currículo prescrito del campo de lenguaje del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999, de las escuelas normales de México; además, se analiza el discurso reportado de profesores y estudiantes normalistas que lo desarrollan. En su análisis curricular, encuentra que existe una congruencia interna entre los elementos curriculares del programa, pero que se centra en el aprendizaje de una materia y en aspectos instrumentales, convirtiéndose aun así en un referente limitado, sobre todo para la práctica, donde el campo de lenguaje es presentado únicamente desde los componentes de su estructura. Por su parte, los discursos reportados evidencian una preocupación por y para la práctica que se manifiesta en la serie de problemáticas de orden conceptual y metodológico.

El eje dos, Enseñanza del español y literatura, integra el artículo de Arely Mendoza, quien explora la tipología de la tarea extraescolar y las características de cada categoría, para dar cuenta de las actividades que los docentes realizan en el aula con las tareas extraescolares. Para esto, la autora aborda su conceptualización y análisis, mediante la observación participante de clases de la asignatura de español y de la revisión del cuaderno de los estudiantes. El análisis permitió establecer una tipología de la tarea extraescolar en esa materia, que integra la preparación, práctica y autoregulación. La autora concluye que la asignación de tarea extraescolar a los alumnos de educación primaria da respuesta a una exigencia social más que pedagógica.

Boris Omar Bravo presenta un análisis de los elementos que intervienen en la transposición didáctica en los libros de texto de español y cómo se traducen en los materiales curriculares que llegan hasta los profesores. Para ello, desarrolla una revisión documental y generacional de los libros de texto gratuitos en el campo de lenguaje de dichos materiales. En este trabajo, la noción de transposición didáctica muestra el proceso complejo de interpretaciones de las diferentes instancias educativas hasta concretarse en el aula. Entre sus conclusiones, el autor menciona que el proceso de transposición didáctica de los libros de texto en los diferentes modelos educativos, en el área de lenguaje en México, se ha caracterizado por rupturas curriculares más que por cambios y continuidades, poniendo en tela de juicio el uso de estos artefactos curriculares. Afirmo también que ningún libro de texto es neutro, puesto que no son desinteresados y contienen una ideología detrás.

María Isabel Hernández presenta una investigación que aborda el estudio de las situaciones didácticas vinculadas a la enseñanza de la literatura en secundaria, considerando algunas perspectivas actuales tanto de la literatura como de la enseñanza de lenguas. Mediante la etnografía del aula, la autora nos muestra aspectos fundamentales en el desarrollo de una situación didáctica en su enseñanza, como son las concepciones docentes en este ámbito; la selección de los materiales según los contenidos; los momentos de la clase; las interacciones verbales y no verbales, así como la producción textual. De esta manera, sobresalen aspectos como: conocimientos previos, experiencias de los estudiantes, recursos didácticos, recreación, creatividad, imaginación y trabajo colaborativo, que son precisos considerar para el desarrollo de la competencia literaria en este nivel educativo.

El eje tres, Interculturalidad y diversidad sociocultural, inicia con el trabajo de Sadiel Sánchez, en el que analiza cómo funciona el discurso sobre la interculturalidad en las universidades interculturales en México, desentrañando sus elementos axiológicos y conceptuales. El autor considera que las autoridades universitarias

usan unidades discursivas como *el derecho a la educación, la participación, la calidad educativa, el rescate de las lenguas originarias*, entre otras, apoyándose en su aceptación social con la que activan y actualizan el discurso intercultural. Advierte cómo la noción de *participación*, como preconstruido cultural que goza aceptación total como valor contemporáneo importante, al ser usado discursivamente, se convierte en una forma más de intervención y control al englobar ámbitos sociales que antes quedaban fuera, de modo que por medio de este mecanismo se hace depositarios a los *otros*, y les genera compromisos con ellos mismos y con una particular manera de entender la sociedad, encubriendo, por ejemplo, la división socio-étnica del trabajo de dirección universitaria, que restringe las posibilidades de participación auténtica del sector indígena, entre otros hallazgos.

Después de casi dos décadas de política educativa intercultural, que en México se ha caracterizado por estar enfocada exclusivamente al sistema educativo indígena y no al sistema educativo nacional, contraviniendo con este sesgo al propio paradigma intercultural, Cipriano Monterrubio Apóstol se interroga, cómo se representan la Interculturalidad los docentes de educación indígena. Así, muestra cómo el sesgo de dicha política pública pesa en las representaciones de docentes de educación indígena, cuyas construcciones se concentran sólo en lo étnico (diversidad, prácticas culturales, folclor, lenguas indígenas, entre otras), reproduciendo las visiones indigenistas tradicionales.

Noé García presenta la Guelaguetza Pedagógica, un evento en el que se muestran resultados educativos del Movimiento Pedagógico impulsado por docentes de educación indígena de la Sección 22, a través de la Dirección de Educación Indígena, como alternativa a las Olimpiadas del Conocimiento que promovía la SEP. Este evento representa, en sí mismo, una crítica a las políticas educativas gubernamentales. El autor muestra en este artículo cómo se organizó la Segunda Guelaguetza Pedagógica Infantil Comunitaria, cómo se puso en práctica en una zona escolar de

Tlacolula, Oaxaca. Señala que este evento produjo un importante intercambio de experiencias pedagógicas entre colectivos de escuela, e introdujo la exposición de temas comunitarios. A la vez, el autor señala que, a pesar del espíritu crítico del evento y las contribuciones educativas, genera competencia y exclusión de estudiantes e incluso algunas simulaciones.

Finalmente, el eje cuatro sobre Estudios etnográficos de prácticas socioculturales, incorpora el artículo de Rubí Vélez, quien analiza situaciones de la práctica docente para descubrir cómo el marco institucional orienta el desempeño de los roles que los docentes asumen en su práctica profesional. Afirma que, si bien la institucionalidad es un factor inherente que interviene y en cierto modo determina la actuación del rol, no hay que perder de vista que cada sujeto decide y define su práctica. Con esta advertencia, la autora muestra la figura del docente como controlador del orden social, ya que controla el espacio, el discurso, los turnos de habla, las jerarquías, el tiempo y el horario, la disciplina, entre otros, a partir de la habituación de actos desarrollados en las prácticas pedagógicas con matices tradicionalistas. También es posible verlo como facilitador del aprendizaje, no obstante, siempre ceñido al rol principal: el de controlador. Esto explica en parte porqué la permanencia y reproducción de tales roles.

Cómo se construyen las prescripciones sociales que cimientan los roles de género en niñas y niños de preescolar, fue la interrogante que se plantea Katy Itzel Hernández. La autora considera a las prescripciones sociales como ordenamientos o mandatos sociales y culturales, que orientan la acción que regulan el ser y hacer del sujeto, debido a que funcionan como una bisagra o puente entre la estructura patriarcal, con una visión sexista y androcéntrica, orientada hacia la permanencia del sistema sexo-género, y la reproducción del binomio masculino-femenino instaurado en los estereotipos de género en la vida cotidiana. La subordinación, sexismo, invisibilización, descalificación, lo heteronormado, la invalidación de un género sobre otro, están presentes, de manera

sutil –y con distintas formas de violencia– en los diferentes códigos culturales: el juego, lenguaje oral, el cuerpo, los roles y la proxemia, usados y aprehendidos por niñas y niños durante sus procesos de socialización.

Ramiro Cruz aborda las estrategias defensivas que desarrollan los jóvenes que son discriminados en una escuela secundaria urbana. A partir de identificar lo que más se discrimina (el aspecto físico, la clase social, el *no poder*, cuestiones raciales, la orientación sexual y el género), desentraña las principales estrategias defensivas: ignorar/desentenderse, confrontación, autoexclusión, denuncia, formación de grupos de iguales, autovictimización. El autor agrupa estas estrategias en dos grupos, en función del tipo de respuesta: pasiva (como el ignorar/desconocer, la autoexclusión y la autovictimización), en donde quien es discriminado/a prefiere corregir individualmente el acto al apartarse, evitar al victimario, no caer en el juego del discriminador, no hacer caso, *aguantarse* o guardar silencio. El segundo grupo involucra estrategias de respuesta activa (la confrontación, la denuncia y la formación de grupos de iguales), que le demandan a la víctima expresarse e imponerse ante quien discrimina, e incluso involucrar a terceras personas.

Se espera que los trabajos presentados en este volumen por egresados del programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, contribuyan al entendimiento de las problemáticas en diversos procesos escolares en el ámbito de la educación básica y el nivel superior, así como al debate y discusiones actuales sobre las temáticas abordadas relevantes en el contexto oaxaqueño.

ESTUDIOS SOBRE EL LENGUAJE Y EDUCACIÓN

LA TEXTUALIDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALGUNAS REFLEXIONES¹

*Verónica Martínez Santiago**

INTRODUCCIÓN

Escribir textos académicos en el nivel superior es un tema amplio y complejo, pero a la vez, es una práctica cotidiana que requiere de conocimientos y habilidades que influyen y, en muchos casos, determinan el logro académico de los estudiantes. Este ámbito se caracteriza por una gran diversidad de prácticas textuales que la vida académica exige, entendiendo la textualidad académica como un proceso de construcción de una unidad comunicativa textual que implica una mirada integral del texto, que toma en cuenta no

¹ Este artículo se construye a partir de mi investigación de tesis doctoral titulada La textualidad académica de estudiantes de origen indígena en estudios de posgrado: el proceso de elaboración de tesis, dentro del programa de Doctorado en Humanidades (línea de lingüística) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

* Maestra en Ciencias de la Educación por Concordia University, Montreal, Canadá. Doctora en Humanidades (Lingüística) por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Actualmente es asesora académica del programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca.

sólo los aspectos formales del mismo, sino también aspectos cognitivos de construcción de conocimiento, contextuales, culturales e identitarios, que complejizan aún más el proceso de redacción (Hernández Rodríguez, 2013).

No obstante, es bien sabido que una queja constante de los profesores universitarios refiere a las dificultades de redacción que los estudiantes presentan cuando intentan construir un texto académico. Esta problemática, tan común en el nivel superior, pero poco explorada, no ha sido un tema central en las discusiones académicas, puesto que se asume que los estudiantes que ingresan a la universidad tienen ya desarrolladas las habilidades textuales que exige la cultura académica. Esta noción se ha naturalizado de tal manera, que los intentos que se han hecho por atender esta problemática se han quedado en el diseño e implementación de cursos remediales, partiendo de las deficiencias de redacción del estudiante, quedándose en la superficialidad del texto (Lea y Street, 1998) y dejando al margen el componente comunicativo, esencial en cualquier tipo de texto.

Partiendo de esta problemática como un campo emergente de investigación, la intención de este artículo es plantear algunas discusiones conceptuales sobre la textualidad académica en el nivel superior, que permitan conocer su complejidad como un proceso de análisis, reflexión y desarrollo de habilidades textuales que requieren bases teóricas y prácticas, y que van más allá del dominio de aspectos léxico-gramaticales y/o la forma de estructurar un texto, es decir, exigen el desarrollo de aspectos cognitivos, formativos, institucionales y socioculturales. Particularmente, en el desarrollo de una tesis, estos procesos elevan su nivel de exigencia, puesto que es uno de los textos académicos más complejos, pues se considera una contribución personal y original que recae en una sola persona, en el estudiante. Es por ello que los planteamientos aquí desarrollados, intentan generar reflexiones para repensar el quehacer cotidiano en torno a las prácticas textuales que exige la cultura académica en el nivel superior.

PARADIGMAS DE LA CULTURA ESCRITA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Uno de los principales planteamientos que se exponen, tiene que ver con las diferentes miradas que sobre textualidad académica se tienen. En este caso, presento tres perspectivas identificadas por Lea y Street (1998) desde los *Nuevos Estudios de Literacidad* (NLS por sus siglas en inglés) o *Cultura Escrita*. Paradigmas desde donde se han enseñado, aprendido, revisado y evaluado las distintas prácticas de textualidad académica en el contexto universitario.

El primero refiere al *paradigma de habilidades de estudio* (*study skills*), donde escritura, y en general el lenguaje académico, se mira como una habilidad individual y cognitiva, centrando la atención en las características superficiales de una lengua como son las cuestiones gramaticales, ortográficas, de puntuación e incluso la caligrafía. En este enfoque, la escritura es vista como una habilidad técnica e instrumental que se queda en la superficie del texto y en la forma de la lengua (Lea y Street, 1998), en mirar cómo se escribe tal texto, dejando al margen otros aspectos básicos de textualidad como la coherencia y el fin comunicativo del texto mismo, es decir, se queda en el nivel formal y estructural de la lengua.

En este sentido, se supone que, una vez aprendidas las convenciones lingüísticas de un idioma, es posible transferir tal conocimiento a cualquier otro contexto sin ninguna dificultad, asumiendo que con el sólo hecho de aprender y conocer los aspectos formales de una lengua será posible construir cualquier tipo de texto académico. No obstante, como profesores vemos con desánimo que la gran mayoría de los estudiantes universitarios presentan diversas dificultades de comprensión lectora y de redacción, y que no basta que un alumno escriba sin errores ortográficos, sino que logre expresar sus pensamientos de una manera clara y coherente.

Un segundo *paradigma* refiere a la *socialización académica* (*academic socialisation*) donde se propone que el estudiante debe seguir

un proceso de inducción e inmersión a una nueva *cultura académica*, la cual se asume como homogénea. Esto significa que es considerada como neutral y que conlleva ciertas regulaciones que rigen las prácticas académicas y discursivas propias del ámbito universitario. Lo anterior implica que “las prácticas de escritura son consideradas como estáticas y fijas a las cuales los estudiantes tienen que ajustarse” (Hermerschmidt, 1999, p. 10)² puesto que se asume que una vez aprendidas las normas, convenciones y prácticas textuales que marca la disciplina misma, es posible aplicarlas a cualquier contexto y construir cualquier texto académico sin dificultad alguna.

Así, la socialización académica es un *proceso de aculturación*, donde el estudiante aprende e interpreta las regulaciones y convenciones textuales que constituyen los distintos discursos disciplinarios, así como los géneros textuales propios de cada campo de conocimiento, incluyendo las prácticas de lectura, escritura y construcción de textos propios del ámbito universitario (Lea, 1999). Por tanto, todo aquel que desee lograr un buen desempeño y ser parte de una nueva cultura académica, tendrá que aprender sus formas, normas y prácticas para tener acceso a esta cultura y cubrir las expectativas institucionales respecto a lo que significa leer y escribir en la universidad.

El *paradigma de literacidad académica o cultura escrita*³ es un tercer enfoque que asume y reconoce que existen múltiples literacidades que varían en tiempo y espacio y, además, cuestiona las relaciones de poder que conllevan. Este paradigma, concibe la literacidad o cultura escrita, como una *práctica social* (Barton y Hamilton, 2000; Gee, 2010; Brice Heath, 1983; Street, 1993, 2003; Lea y Street, 1998), donde nada está dado y, por el contrario, se pregunta cuáles han sido las prácticas académicas que han dominado el campo y cuáles han sido marginadas. En esta perspectiva, el contexto

² Traducción simple del texto original en inglés.

³ En este documento hago uso indistintamente de los términos “literacidad académica” y “cultura escrita” para referirme a “academic literacy”, una de las traducciones propuestas por Kalman (2008).

juega un papel primordial porque considera que las prácticas de la cultura escrita como actos sociales, siempre varían de un contexto a otro, de una cultura a otra, por eso las formas y los efectos de las distintas prácticas escritas dependen de las diversas condiciones en que surgen.

En este sentido, la literacidad académica se vincula con una visión más ideológica, social y cultural, destacando que las prácticas de lectura y escritura están indisolublemente ligadas a la cultura y estructuras de poder en la sociedad, a la vez que reconoce las variedades de prácticas culturales asociadas a los procesos de lectoescritura en diversos contextos. De esta manera, la literacidad, entendida como una práctica social, implica que no son unidades aisladas donde se puede observar la conducta de quienes escriben, ya que éstas involucran actitudes, valores, sentimientos y relaciones sociales y culturales (Street, 1993). Barton y Hamilton (2000) plantean que las prácticas de literacidad incluyen la noción que la gente tiene de la misma literacidad, el cómo se construyen esas prácticas, así como los discursos que las rodean y en cómo las personas hablan sobre ellas y le dan sentido. Así, la literacidad o cultura escrita, adquiere otra tonalidad y significado tomando en cuenta principalmente el contexto donde se produce.

Estas tres orientaciones teóricas de la cultura escrita, proporcionan una mirada mucho más amplia pero también más compleja de los significados e implicaciones de la textualidad académica en la educación superior. Cada una de estas perspectivas implica también usos, funciones y prácticas diferentes del lenguaje académico escrito. Por ejemplo, los usos y funciones del lenguaje escrito en el marco del paradigma de habilidades de estudio, estarían más orientados a exigir cuestiones de formalidad del texto, el escribir correctamente respetando las regulaciones lingüísticas y gramaticales, así como los signos de puntuación; es el aspecto formal del lenguaje. En el caso del paradigma de socialización, los usos y funciones del lenguaje estarían enfocados a la reproducción de textos académicos, es decir que el estudiante entienda cómo se debe escribir

académicamente y haga un uso correcto de tales textos, mediante procesos de formación asimilacionistas; por ejemplo, que el alumno universitario sepa hacer una tesis, tanto en su forma como en su contenido, pero obviando su entendimiento respecto al mismo. En el último paradigma, se tomarían en cuenta los usos y las funciones sociales del lenguaje, qué es lo que los alumnos saben y conocen del lenguaje académico, cuál es su contexto, qué tan familiarizados están con el lenguaje académico escrito. Esto les permitiría reflexionar y comprender sus exigencias e implicaciones y les daría posibilidades de manejar más abiertamente su propio lenguaje y ser más creativos.

Cabe mencionar que estas tres miradas mantienen un carácter acumulativo, es decir, que la perspectiva de literacidad académica involucra a las dos anteriores, y la perspectiva de socialización académica integra el enfoque de habilidades de estudio. De ahí la necesidad de repensar los significados y las implicaciones de textualidad académica en el nivel superior, pues la perspectiva de habilidades de estudio es necesaria e importante en el proceso de construcción de un texto. No obstante, el centrar la atención solamente en la superficialidad del texto, no es suficiente para lograr su fin comunicativo. Es preciso considerar aportes de las otras miradas, como el reconocer que existen géneros discursivos propios de cada disciplina, y que es necesario conocer y utilizar para poder adentrarse en ellas. Pero también es muy valioso tomar en cuenta los aspectos contextuales y socioculturales, tanto del texto como del autor del mismo, e intentar disminuir la gran brecha que existe entre lo que los alumnos saben y pueden hacer con el lenguaje y lo que las instituciones educativas esperan de ellos.

EL LENGUAJE ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Otra discusión fundamental a considerar, es la referente a la complejidad que involucra el lenguaje académico, el cual es parte inherente

al contexto universitario, donde existe una gran diversidad de prácticas textuales que son necesarias para el buen desarrollo del contenido y las convenciones de las disciplinas. Tales prácticas requieren, generalmente, el despliegue de habilidades de textualización que los estudiantes teóricamente deben poseer para poder desenvolverse académicamente. Es decir, los alumnos deben mostrar el dominio de su lenguaje académico alcanzado, mediante las evaluaciones que determine cada institución universitaria. En ocasiones suelen ser exámenes estandarizados que se centran en diversas dimensiones y funciones del lenguaje, como los conocimientos que sobre la gramática se tienen, el vocabulario, el nivel de comprensión de lectura o la escrituración de textos complejos que exigen un alto grado de claridad, coherencia y precisión sobre lo que se desea argumentar (Cummins, 2002).

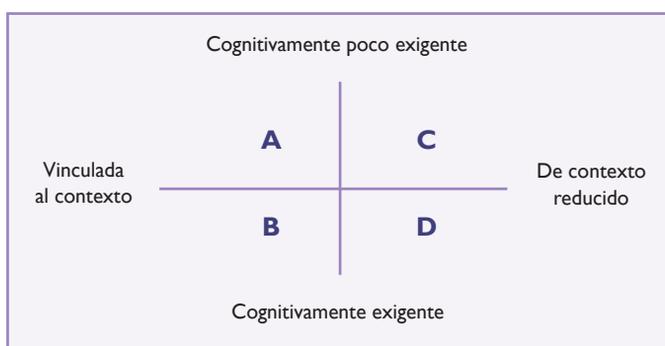
El lenguaje que se utiliza en los contextos escolares mantiene particularidades precisas que involucran tanto las habilidades y prácticas textuales académicas, así como también las habilidades conversacionales que todos aquellos inmersos en dicho escenario, tendrían que utilizar para poder enfrentarse y cumplir con las exigencias que demanda el lenguaje en el nivel superior. Esto significa que su dominio en el contexto escolar involucra, además de las cuestiones de textualidad académica, el desarrollo de habilidades conversacionales (*idem*) sobre todo en un nivel donde los debates grupales, las presentaciones orales, las participaciones en conferencias, entre otros, son prácticas escolares que exige en particular este nivel educativo.

Estas habilidades conversacionales académicas son distintas a las que utilizamos en situaciones cotidianas no escolares. Las capacidades conversacionales en el ámbito académico, se vinculan directamente con el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA) (*idem*). Esto quiere decir que las distintas prácticas de leer, escribir y conversar, en espacios académicos como el universitario, demandan formas específicas de interacción con los otros, donde una persona necesita hacer uso de su repertorio lingüístico

concreto, según el nivel de exigencia que requiera la situación comunicativa y contextual en la que se encuentre.

Lo anterior, se aprecia claramente en el esquema (figura 1) que propone Cummins para mostrar el alcance de las exigencias cognitivas y el apoyo contextual que involucran las distintas tareas y actividades lingüísticas, en los diversos escenarios académicos en que fuimos durante nuestra escolaridad.

Figura 1. Alcance del apoyo conceptual y grado de participación cognitiva en las tareas y actividades del lenguaje (Cummins, 2002, p. 85).



Como se puede apreciar en la figura 1, se consideran varios parámetros que ayudan a ubicar las distintas actividades del lenguaje, considerando principalmente el contexto y el nivel de cognición en cada cuadrante. Cummins (2002) explica que:

Las partes superiores del continuo vertical consisten en tareas y actividades comunicativas en las que las herramientas lingüísticas se han automatizado en gran medida y, por tanto, requieren poca intervención cognitiva para un rendimiento adecuado. En el extremo inferior del continuo, se sitúan tareas y actividades en las que las herramientas lingüísticas no se han automatizado y, por tanto, precisan de una activa intervención cognitiva (p. 85).

En este esquema, cada uno de los cuadrantes representa formas distintas de utilizar el lenguaje. En el cuadrante A entrarían los

usos del lenguaje en situaciones cotidianas muy familiares, de poco alcance cognitivo, puesto que las habilidades tanto conversacionales como escritas se han automatizado por su uso recurrente en la vida diaria, es decir, la comunicación está sujeta al contexto inmediato donde surge tal situación comunicativa. El cuadrante C tiene características similares, pero de contexto reducido.

En los cuadrantes B y D se ubica el lenguaje académico, cuya característica principal es el alto nivel cognitivo y el uso de habilidades lingüísticas con mayor abstracción que éste demanda. La diferencia radica en que en el cuadrante B existe apoyo del contexto; por ejemplo, entrarían en este cuadrante las diversas habilidades conversacionales que exige el ámbito universitario, como lo son los debates y presentaciones grupales, así como las participaciones en foros, congresos, seminarios u otros espacios públicos que demandan el dominio de un vocabulario más técnico y especializado, el dominio de formas de expresión como el convencimiento, la persuasión, el contrargumento, la exposición o la explicación, donde muchos de los temas propios de las distintas áreas de conocimiento son especializados, con explicaciones densas y con un léxico poco común.

En el cuadrante D las exigencias del lenguaje académico son también complejas, pero se añade la característica de tener contexto reducido, es decir que las actividades académicas están descontextualizadas y la interacción con el o los interlocutores no se da en un contexto inmediato, como ocurre en el cuadrante B. El D, por su parte, abarca toda una diversidad de textos académicos como los resúmenes, ensayos, tesis, reportes, reseñas, artículos de investigación, entre muchos otros, lo cual implica el manejo de distintas formas de expresión escrita que van desde la descriptivas, hasta las argumentativas y persuasivas, así como el uso de un vocabulario mucho más técnico y científico, de estructuras oracionales más complejas. En otras palabras, las actividades de este cuadrante requieren de un dominio del lenguaje académico cognitivamente más exigente y mucho más abstracto, que se aplica no sólo para la

elaboración de los textos, sino de lecturas académicas que suelen ser más científicas.

Desde esta mirada del lenguaje académico, el contexto cobra especial relevancia porque es el que determina las formas en que se utiliza un idioma sea éste oral o escrito, así como el nivel de complejidad y las intenciones que se tengan al momento de participar en un acto comunicativo. Por ello, “el ‘dominio de un idioma’ no puede conceptuarse fuera de los contextos concretos de uso y sólo podemos hablar de diferentes niveles de habilidad o dominio (o grados de acceso) con referencia a contextos específicos” (Cummins, 2002, p. 71). Por tanto, es necesario diferenciar cuáles son esas formas del uso del lenguaje y cómo éstas se relacionan con el contexto inmediato, o reducido según sea el caso, ya que éste es el que dicta las pautas del tipo de lenguaje a utilizar y el nivel de exigencia cognitiva que se requiere para dicho contexto.

Idealmente, una persona, o en su caso un estudiante en el nivel superior –en específico en posgrado–, tendría las posibilidades de poder transitar sin problema de un cuadrante a otro, manifestando en formas diversas su dominio del lenguaje tanto cotidiano como académico en contextos diversos. Sin embargo, lograr el dominio del lenguaje académico es un gran reto para cualquier estudiante en el nivel universitario, porque no todas las personas poseen las mismas habilidades de comunicación, cada uno enfrenta dificultades diversas según sus destrezas textuales desarrolladas. Es decir, que el grado de dominio de las destrezas lingüísticas y comunicativas no es inherente al ser humano, sino que depende en gran medida “al grado en que una persona tiene acceso y maestría suficiente para comprender y utilizar el tipo concreto del lenguaje empleado en contextos educativos, necesarios para cumplimentar las tareas académicas” (pp. 83-84).

Lo anterior significa que el grado de dominio lingüístico y académico de una persona, estriba en las posibilidades y el nivel de acercamiento que haya tenido con el lenguaje académico, y de cómo éste es funcional en el contexto de las tareas y actividades

académicas comunes. Por tanto, lograr el dominio del lenguaje académico depende de múltiples factores vinculados con su formación académica, su acercamiento a los procesos de lectura y escritura, a cuestiones culturales, lingüísticas y sociales que influyen, y en muchos casos determinan, el éxito o fracaso de un estudiante en su desempeño académico. Por ello, al momento de enseñar, revisar o evaluar el lenguaje académico de un estudiante, no se pueden obviar los factores mencionados porque de alguna manera éstos permean en la forma en que se expresa tanto de manera oral como escrita.

PROCESOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA EN EL NIVEL SUPERIOR

En el nivel universitario, considerado como un espacio institucional, se ponen en juego realidades y lógicas de distinto orden y se entrecruzan procesos formativos por los que el estudiante transita, como son los *procesos de socialización disciplinaria y de profesionalización*, enmarcados y delimitados por la cultura académica que define, regula y formaliza las prácticas del lenguaje académico. En otras palabras, es en el escenario simbólico de la cultura académica⁴ (Parra Mosquera, 2013) que los estudiantes experimentan una transición en su formación académica de los niveles previos y su inserción al contexto universitario; este cambio no sólo comprende un reposicionamiento intelectual, una nueva mirada respecto al campo de conocimiento, sino sobre todo implica una afinación en el lenguaje académico. Esto es, los alumnos en distintos niveles van mostrando un dominio cada vez más avanzado del lenguaje académico a través de su paso por el proceso de socialización disciplinaria y de profesionalización, procesos formativos que son necesarios

⁴ La cultura académica es un escenario (espacio de coordenadas, referentes y tensiones) para mirar los modos de leer y escribir que se originan desde prácticas pedagógicas y didácticas universitarias concretas (Parra Mosquera, 2013, p. 2).

para que un alumno en el nivel superior sea parte de esa cultura académica, que en muchos contextos universitarios se obvia.

El proceso de *socialización disciplinaria* es una especie de transformación que el estudiante experimenta, es una transición intelectual y académica de su nivel formativo previo al nivel universitario. Esta transición implica una incorporación a un nuevo campo de conocimiento, a una nueva cultura académica, en donde el estudiante inicia un proceso de aprendizaje de conocimientos racionales y científicos que involucran las distintas disciplinas del saber y desde donde se pueden estudiar, explicar e interpretar diversos tipos de fenómenos que contribuyan al entendimiento de las realidades sociales. El centro de atención del proceso de socialización disciplinaria, es el aprendizaje de conocimientos particulares y especializados que requieren tratamientos pedagógicos diferenciados de áreas con un alto nivel de especialización y de autonomía, ya que cada campo disciplinar decide las teorías y conocimientos que pretende desarrollar en el estudiante como parte de su formación académica y profesional.

En este sentido, el alumno aprende el contenido de una disciplina determinada, pero también las exigencias de estilo y las convenciones que la misma disciplina acuerda. Así, este proceso de socialización disciplinar refiere a todas “las actividades docentes, acciones de acceso a fuentes de estudio y realización de proyectos académicos y prácticas profesionales” (Muñoz, 2013, p. 5). Esto implica toda una gama de situaciones de aprendizaje que van guiando al estudiante en su proceso de inmersión a un nuevo campo de conocimiento, mediante todas aquellas actividades pedagógicas y académicas que la institución educativa, el programa de estudios y los profesores organizan para construir un camino por donde transite y lo lleve finalmente al término de sus estudios de licenciatura o posgrado.

En este proceso de acompañamiento que cada institución o programa decide cómo desarrollar, está también la parte de cómo cada estudiante está viviendo dicho proceso. Es decir, se espera que en el

transcurso del proceso de socialización disciplinaria, el estudiante se vaya formando y especializando en el campo de conocimiento que ha elegido y, por tanto, también se espera que sus conocimientos se vayan enriqueciendo, al igual que sus destrezas conversacionales y cognitivas. Particularmente en el lenguaje académico, el alumno se va apropiando de las habilidades conversacionales del contexto reducido, empieza a hacer uso de un vocabulario mucho más especializado y abstracto de su disciplina; también desarrolla habilidades textuales mediante las distintas prácticas de lectura y escritura que demanda el contexto en el que se desarrollan. En concreto, el proceso de socialización disciplinaria conlleva el dominio paulatino de un discurso científico y especializado respecto a determinadas áreas de conocimiento, donde se espera que los estudiantes vayan creciendo académicamente y, en particular, afinando su propio lenguaje, tanto oral como escrito, es decir, este proceso implica el logro del Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (Cummins, 2002).

Es necesario considerar también que el proceso de socialización disciplinaria varía de contexto a contexto, las exigencias no son las mismas; por ejemplo, hacer un resumen o una lectura comentada, exige habilidades distintas de aquellas cuando se realiza un texto argumentativo, como un ensayo o una tesis. Además, es importante considerar que el nivel alcanzado en el dominio del lenguaje académico es distinto para cada alumno; posiblemente para muchos, hacer un ensayo o desarrollar un proyecto de investigación es algo totalmente novedoso, por lo que su inmersión a dichos procesos exigiría mayor apoyo por parte de la institución y, en específico, por el profesorado.

Así, el proceso de socialización disciplinaria en el nivel superior refiere a cómo los estudiantes van adoptando prácticas y discursos propios de este ámbito educativo, qué tanto van alcanzando el dominio del lenguaje académico, donde cada contexto cobra singularidad y el estudiantado debe cumplir con las exigencias retóricas de la vida académica y profesional. Pero también, es importante que el

estudiante conozca y domine las demandas institucionales que cada contexto universitario establece para el buen funcionamiento de la vida académica, es decir, el proceso de socialización disciplinaria no ocurre en solitario, también se ve acompañado por un proceso de profesionalización.

En términos generales, el proceso de *profesionalización* implica el desarrollo de habilidades en una persona para que adquiera las capacidades específicas necesarias dentro de la profesión que ha decidido estudiar. En este sentido, la profesionalización está estrechamente vinculada con cuestiones de instrucción, enseñanza y aprendizaje, así como de formación del estudiantado, lo cual implica no sólo la capacitación en el nivel profesional en el que se instruya, sino también con los aprendizajes especializados que adquiera según las orientaciones que determine la misma universidad. El proceso de profesionalización incluye “toda una gama de prácticas institucionales de funcionamiento laboral que se orientan al contacto, intercambio y organización de los miembros de un determinado sector profesional” (Muñoz, 2013, p. 5).

Esto significa que cada ámbito universitario define las distintas formas de organización en que se desarrolla el ejercicio de profesionalización de los actores involucrados. Para esto, cada institución cuenta con un sistema de normas que regulan tanto la conducta del estudiante como las prácticas institucionales universitarias que realizan, que van desde la parte administrativa hasta la pedagógica, orientando y delimitando el rol que cumple la universidad como un espacio educativo que promueve las acciones y conocimientos especializados.

El sistema normativo que diseña cada universidad contempla las relaciones laborales y académicas que determinan sus acciones. Cada institución define sus propios modos de operar, su estructura organizativa y los vínculos que establece tanto al interior del espacio, como al exterior, con otras instituciones. En el terreno curricular, cada universidad, según el nivel sea licenciatura o posgrado, determina los campos de conocimientos y el tratamiento de los

mismos. Decide también las formas de titulación, que pueden ser examen de conocimientos, tesinas, tesis, proyectos de intervención, entre otros, donde el grado de complejidad de cada modalidad de titulación aumentará según el nivel educativo en que se realice, sea este pregrado o posgrado. Esto es fundamental para cualquier escenario académico de nivel superior, porque el proceso de titulación es un trámite administrativo y una necesidad académica que el estudiante debe realizar para obtener el grado y cubrir las demandas que no sólo el ámbito académico universitario exige, sino también la sociedad.

Por tanto, el proceso de profesionalización, por lo común, atañe a las formas de organización que cada contexto universitario plantea con el fin de formar profesionales en áreas de conocimiento específicas. En concreto, la profesionalización estriba en todas aquellas prácticas institucionales que la universidad lleva a cabo para el buen funcionamiento de la vida institucional y académica.

Estos dos procesos formativos por los que el estudiante transita, regulan y complejizan, de cierta manera, las prácticas del lenguaje académico en el nivel superior, siendo éstos el acceso a una nueva cultura académica que les provee de elementos lingüísticos y textuales que enriquecen la formación profesional de las personas, quienes a su vez diversifican las formas y usos del idioma en los distintos escenarios académicos. En este marco académico e institucional que proveen ambos procesos formativos, se encuentra el desarrollo de una tesis de investigación, considerada como uno de los textos académicos más complejos, cuya formación implica una transición intelectual y académica, mediante los procesos de socialización disciplinaria y de profesionalización.

LA TESIS: UNA ESCRITURA CIENTÍFICA

Como se ha mencionado, la textualidad académica es un proceso complejo que exige el despliegue de distintas habilidades para

poder construir un texto. Sin embargo, concretamente en el proceso de construcción, desarrollo e implementación de un proyecto de investigación, las dificultades en el lenguaje académico escrito se acentúan. En términos generales, ha habido pocas propuestas para guiar a los estudiantes en los procesos de textualización, tanto en el contexto universitario como en los niveles previos. Al respecto, Carlino (2003) asevera que hacer una tesis como parte de un posgrado, implica el desarrollo de una producción escrita original, es una de las fases y experiencias más arduas del trabajo académico, y en la que se invierte mayor tiempo ya que, a diferencia de cursar una carrera de grado o realizar otro tipo de textos académicos, es una actividad en la cual no se perciben metas intermedias, que exige una gran autoorganización; por ello, una tesis no se puede comparar con otras formas de comunicación escrita antes intentada, sobre todo para quienes las inician sin experiencia en el campo de la investigación. Añade, además, que una tesis no solo exige una serie de conocimientos disciplinares, metodológicos y discursivos, sino también demanda el desarrollo de estrategias metacognitivas y capacidades personales a fin de sostener un trabajo arduo que no muestra resultados por mucho tiempo. Desde esta mirada, el desarrollo de una tesis “es usualmente el camino para iniciarse en la cultura de la investigación, cuyas prácticas y valores centrales suelen aguardar a los recién llegados de forma implícita” (Carlino, 2003, p. 7).

Así, el comienzo y desarrollo del proceso de elaboración de una tesis, no es un trabajo sencillo ni accesible para cualquier alumno, por el contrario, este proceso es muy complejo porque implica que el estudiante ponga en práctica conocimientos previos respecto del lenguaje académico escrito, asumiendo que ya cuenta con saberes avanzados de normas y requerimientos lingüísticos que exige el área de conocimiento en que se desenvuelve. Para esto hay que considerar que, en el desarrollo de un proceso de investigación, cada disciplina tiene sus propias formas de validación, tanto en lo teórico como en lo empírico, pero también posee distintas maneras en

que cada campo de conocimiento argumenta de forma escrita sus afirmaciones, resultados, entre otros (Carlino, 2005).

Esta idea tiene que ver con la *escritura científica* “no como un recurso, sino como un aspecto fundamental del aprendizaje de las actividades científicas (Rymer, 1988, citado en Tolchinsky, 2000, p. 40), la cual persigue no sólo justificar las aseveraciones teóricas (y empíricas), sino también justificar que tal investigación es una contribución al campo de conocimiento inserta dentro de una comunidad científica en particular (Carlino, 2005). De esta manera, la comunicación académica escrita de los resultados de un proyecto de investigación, como una tesis, demanda un lenguaje académico científico, técnico y especializado con una exigencia cognitiva muy alta (Cummins, 2002), que requeriría de un tratamiento también muy específico por parte de los programas institucionales en los niveles de pre y posgrado, considerando que dicha comunicación va dirigida a un público particular que domina el mismo tipo de lenguaje académico.

De ahí que el desarrollo de un proyecto de investigación para una tesis, no es una responsabilidad individual del estudiante, ya que este tipo de textos académicos están insertos en la cultura académica que establece tanto nociones de lo que es una tesis, como regulaciones en la forma en que se desarrolla y se presenta como documento recepcional de titulación. No obstante, se le ha dado poca atención al tratamiento y las implicaciones que conlleva el desarrollo de un trabajo de investigación, puesto que aún se cree que tal habilidad es responsabilidad del alumno y se supone que ya debe dominar. En efecto, en las instituciones universitarias, en general, no existe una tradición en concreto de la enseñanza y acompañamiento cercano en el proceso de construcción de un documento de titulación, como lo es la tesis (Castelló e Iñesta, 2012), cuando es uno de los géneros discursivos más complejos que un estudiante, en el nivel superior, debe enfrentar para poder obtener el título de licenciatura o posgrado. Por ello, llegar a dominar el lenguaje especializado que exige la construcción de una tesis, implicaría desarrollar acciones

pedagógicas que contribuyan al conocimiento que involucra este género discursivo en el nivel superior, con el objeto de guiar a los estudiantes y llegar al término de su formación universitaria, con un documento que es de suma importancia en este nivel educativo, como muestra de sus aprendizajes disciplinarios, pero también de la afinación de su lenguaje académico escrito.

Desde esta perspectiva, la tesis, como uno de los géneros discursivos más complejos en el ámbito académico, exige una escritura más científica que involucra el desarrollo de habilidades cognitivas y convenciones institucionales y disciplinarias propias del ámbito académico. Para esto, la escuela o programa de pregrado o posgrado, desarrolla toda una serie de acciones académicas que pueden ser tutorías individuales o colectivas, foros, seminarios, entre otros, con la intención de guiar al alumno por ese camino, que lo llevará a obtener el grado. Por su parte, el alumno elige una problemática o fenómeno a investigar, se plantea una pregunta de investigación, va aprendiendo a formular hipótesis, proposiciones o axiomas que le dan orientación a su trabajo, se va nutriendo de nuevas discusiones teóricas, si es el caso, recurre a fuentes empíricas para demostrar cómo sucede tal fenómeno en un contexto específico. El paso por este proceso formativo de investigación contribuye a que el estudiante se vuelva especialista en el tema que ha elegido, y por tanto vaya involucrándose cada vez más y con mayor profundidad en las implicaciones del desarrollo de tal proyecto de investigación.

De esta manera, el estudiante se convierte en un investigador que ha adquirido cierto dominio de las implicaciones intelectuales y académicas del desarrollo de un proyecto de investigación, lo que conlleva que haya experimentado un proceso de transición disciplinaria que puede evidenciarse en las diversas manifestaciones que haga, de forma oral o escrita, del lenguaje académico. Esto es, los estudiantes en el nivel superior requieren hacer uso de un repertorio lingüístico más amplio y complejo, según las distintas prácticas textuales que desarrolle, y según las exigencias y convenciones académicas que la institución universitaria demande.

EL LENGUAJE ACADÉMICO EN EL NIVEL SUPERIOR: UNA PRÁCTICA SOCIAL ACADÉMICA

El proceso de construcción de un texto académico, como lo es la tesis, implica ubicar en el centro al estudiante, como un sujeto con un bagaje académico y sociocultural que no se pueden obviar, puesto que inciden, directamente, el tipo de habilidades cognitivas y textuales que despliega al momento de construir un texto académico. En este sentido, el *contexto* cobra especial relevancia, ya que las prácticas textuales, desde la perspectiva de literacidad académica, entendida como prácticas sociales del lenguaje, no son unidades aisladas, sino que en ellas se puede observar la conducta de quienes escriben, la cual involucra actitudes, valores, sentimientos y relaciones sociales y culturales (Street, 1993). Desde esta visión, se asume que, en la práctica, las formas de leer y escribir varían de un contexto a otro, de una cultura a otra, por eso las formas y los efectos de las distintas prácticas escritas, dependen de las diversas condiciones en las que surgen. De esta manera, el contexto es relevante porque es el que determina el cómo se llevan a cabo las prácticas académicas.

Esta idea implica que los contextos son cambiantes y dinámicos, sobre todo porque los escenarios universitarios cada vez más se caracterizan por tener una mayor diversidad lingüística y cultural, que de alguna manera permea los usos y prácticas del lenguaje académico. En este sentido, los espacios universitarios son cada vez más espacios multiculturales y multilingües, donde se aloja un gran número de estudiantes con características sociales, culturales, lingüísticas, económicas y académicas diversas, lo cual matiza el terreno universitario, pero también lo vuelve mucho más complejo, puesto que exige un mayor grado de especialización y atención por parte de las instituciones ante la diversidad, cada vez más presente, en estos escenarios educativos.

Desde esta mirada, se considera al estudiante como actor principal en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje académico, así como las formas de revisión y evaluación del mismo.

Tomar en cuenta al autor o lector de un texto, implica considerar, desde la perspectiva de la literacidad académica, su identidad, cultura, trayectoria académica, las nociones y significados que el alumno tiene respecto de la diversidad de prácticas textuales, el tipo de relación que establece con la universitaria, considerando que las instituciones son espacios de poder donde las prácticas académicas toman lugar. En otras palabras, el sujeto que aprende, desarrolla diversas acciones académicas, textuales y conversacionales que están incrustadas en principios epistemológicos construidos socialmente, y tiene que ver con el conocimiento, las formas en que la gente aborda la lectura y escritura y cómo éstas están enraizadas en formas particulares de concebir el conocimiento, la identidad y de comprender el mundo (Lea y Street, 1998; Street 1993, 2003).

Consecuentemente, no es factible asumir que un estudiante tiene la responsabilidad total del desarrollo de su propio lenguaje académico; por el contrario, es necesario estar conscientes y hacer consciencia de que el alumno ingresa a una nueva cultura, pero también llega con una propia, con un bagaje de conocimientos que puede contribuir a su acercamiento al ámbito académico. Por ello, es importante como profesores, conocer y reconocer a nuestros estudiantes, cuáles con sus fortalezas y qué habilidades podemos desarrollar con ellos.

Tomar en cuenta las exigencias y convenciones disciplinarias y de profesionalización en la vida académica universitaria, es totalmente necesario para adentrarnos a la cultura académica y acercar a nuestros estudiantes a ella. No obstante, es igualmente necesario considerar y reconocer que los contextos son cambiantes y dinámicos, y que el rol del alumno es activo en el desarrollo de las prácticas académicas como la construcción de textos. Es el actor principal en las acciones académicas en el nivel superior, su rol es totalmente dinámico y, por tanto, es quien otorga, en gran parte, posibilidades de transformar o modificar las distintas formas de leer, escribir y comunicarse académicamente, con el apoyo del profesorado y la institución universitaria. Esto puede contribuir a enriquecer la mirada

respecto a la gran diversidad de prácticas académicas del lenguaje en el contexto universitario, crear posibilidades de construir nuevas formas y usos del lenguaje académico, abonar y enriquecer a las que ya existen, siempre intentando dotar al estudiante de herramientas y experiencias textuales que sean relevantes, tanto para su vida académica y profesional dentro de las aulas, como para su vida futura fuera de los escenarios escolares.

CONCLUSIONES

Las discusiones planteadas muestran la complejidad que involucra escribir textos académicos en el nivel superior e intenta cuestionar, desde una mirada teórica, las prácticas textuales que se desarrollan en este ámbito, y que se han quedado en la mirada superficial del texto. Se ha manifestado que la textualidad académica no se reduce al dominio de los aspectos formales del lenguaje escrito, como la ortografía, puntuación, gramática, e incluso caligrafía, pues no ha sido suficiente para lograr el fin comunicativo que todo texto requiere. Es necesario también conocer los usos y costumbres institucionales y conocimiento de las disciplinas que definen las diversas formas de leer y escribir, según el campo de conocimiento en el que se inserten, y lograr el dominio de un lenguaje académico más técnico y especializado. Es preciso también considerar el bagaje sociocultural y sociolingüístico de los sujetos que escriben, en este caso los estudiantes, reconocer que las trayectorias académicas y experiencias formativas son distintas en cada uno de ellos, que poseen habilidades textuales diferentes y necesidades particulares.

En este difícil escenario, se encuentra la tesis como uno de los textos más complejos por la alta exigencia de habilidades textuales, cognitivas y disciplinarias, entre otras, que demanda durante su proceso de construcción. Implica, además, transitar necesariamente por procesos formativos de socialización disciplinaria y de profesionalización para tener acceso a la cultura académica,

haciendo uso de un lenguaje académico mucho más técnico y especializado y fortaleciendo sus habilidades textuales. El reto de toda institución universitaria, sería entonces acercar las exigencias académicas en torno a las prácticas textuales y el bagaje académico con el que los estudiantes llegan a estos espacios formativos.

Una mirada teórica de la textualidad académica en la educación superior, es un primer acercamiento crítico a esta problemática, que las instituciones formadoras requieren conocer y explorar, con el fin de poner al centro, discusiones en torno de las diversas prácticas textuales que exige la cultura académica. Es necesario repensar los procesos que los programas educativos desarrollan en el acompañamiento de construcción de textos académicos, mirar más allá de lo que está *mal escrito*, e intentar conocer y reconocer las necesidades académicas de nuestros estudiantes, para poder generar posibilidades de acceso a la cultura académica, a los géneros discursivos propios de las disciplinas, y lograr la tesis como un documento académico que refleje su formación académica y sus habilidades textuales necesarias para alcanzar la titulación.

Estas reflexiones pueden igualmente contribuir a que los estudiantes se enfrenten de manera más informada a las prácticas textuales que exige la cultura académica, que manifiesten sus dudas respecto a las exigencias textuales; clarificar que, además de las cuestiones formales del texto, es necesario lograr su fin comunicativo. No obstante, esto no se consigue si no es con la práctica misma de construir textos académicos; es decir, la habilidad se desarrolla mediante la práctica. En este caso, el desarrollo y construcción de una tesis, se conoce y se adquiere maestría en ella durante el proceso en el que estudiante la realiza y construye. De esta manera, la experiencia de construir textos académicos, fortalece las habilidades textuales para la construcción de otros textos como la tesis, con el apoyo y acompañamiento indispensable de los asesores y de la institución formadora.

REFERENCIAS

- Barton, D. y Hamilton M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp 7-15). Nueva York, EUA: Routledge.
- Brice Heath, S. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Nueva York, EUA: Cambridge University Press.
- Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 5-9 de mayo.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, C. e Iñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. En M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 179-200) Bingley, Inglaterra: Emerald Group Publishing Limited.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gee, P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. En E. A. Baker, *The new literacies. Multiple Perspectives on research and practice* (pp. 165-193). EUA: The Guilford Press.
- Hermerschmidt, M. (1999). Foregrounding background in academic learning. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.). *Students writing in the university, cultural and epistemological issues* (pp. 5-16) EUA: John Benjamins Publishing.
- Hernández Rodríguez, E. (2013). Panorama sobre literacidad y escritura académica en la educación superior. En H. Muñoz (ed.), *Textualidad y lengua extranjera en el desarrollo académico de estudiantes bilingües en la educación superior* (pp. 5-13) México: UAM-I-Conacyt.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En *Revista Iberoamericana de educación*, 46 (1), 107-134.
- Lea, M. (1999). Academic literacies and learning in higher education. Constructing knowledge through texts and experience. En C. Jones, J. Turner y B. Street (eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (pp. 103-124). EUA: John Benjamins Publishing.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. En *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Muñoz, H. (ed.) (2013). *Textualidad y lengua extranjera en el desarrollo académico de estudiantes bilingües en la educación superior*. México: UAM-I-Conacyt.

- Parra Mosquera, C. (2013). *Lectura, escritura y cultura académica en la universidad. Avances de investigación*. Recuperado de www.faceduacion.org/redlecturas4/?q=book/export/html/45.
- Street, B. (1993). *Cross cultural approaches to literacy*. Nueva York, EUA: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. En *Current issues in comparative education, Teachers College. Columbia University*. 5 (2), 77-91.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian y A. Camps (comps.), *EL papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. (pp. 39-65). Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

LA FUNCIÓN SOCIAL Y DIDÁCTICA DE LOS ACTOS DE HABLA DEL DOCENTE Y DE LOS ALUMNOS DENTRO DEL AULA

*Ricardo Rodríguez Gaspar**

INTRODUCCIÓN

El propósito principal de este artículo es mostrar la función social y didáctica que recobran los actos de habla del docente y de los alumnos durante el desarrollo de *las tareas académicas*¹ en una clase de

* Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena y Maestro en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca de Juárez, Oaxaca. Ha desempeñado diferentes funciones: profesor de educación preescolar, profesor y director con grupo de educación primaria, director de albergue escolar, Supervisor Comisionado de zona y actualmente desempeña la función de Asesor Técnico Pedagógico de la zona escolar número 173 de San Carlos Yautepec, Oaxaca.

¹ Una tarea académica es una forma de organizar las actividades didácticas de una clase, la cual abarca por lo menos tres momentos: una apertura, un desarrollo y un cierre. En este sentido, Muñoz señala que “la estructura de la tarea académica está determinada por la distribución temporal del contenido de la materia en cada clase. La secuencia es impuesta por la lógica de la materia que se imparte, la cual establece relaciones invariables, ordenadas jerárquica y sucesivamente” (Muñoz, 2001, p. 28). Con la precisión que esta forma de estructura de la clase por tareas académicas se hace con fines metodológicos para la investigación microetnográfica, pero en este trabajo se toma como el contexto en que se realizan los actos de habla del

lenguaje. Al respecto, llevé a cabo una investigación microetnográfica en un grupo del primer ciclo de educación primaria indígena, en la escuela Libertad, la cual se ubica en la colonia de Zaachila II, perteneciente a la Villa de Zaachila, Oaxaca, esto con el fin de recabar información empírica para interpretar los fenómenos comunicativos presentes en el aula.

Desde este enfoque de la investigación, el aula es considerada un espacio muy diverso donde suceden diferentes situaciones, tanto interactivas, como acciones lingüísticas que se relacionan directa o indirectamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es así como el aula se convierte en un espacio institucional donde se llevan a cabo estos procesos comunicativos y didácticos, los cuales enmarcan la interacción entre el docente y los estudiantes. Al respecto, Marc y Picard (1992) argumentan que toda relación social se inscribe en un contexto institucional, el cual no solo enmarca la interacción entre los actores, sino también aporta ciertos códigos, representaciones, normas, roles y rituales que caracterizan este tipo de interacción social presente en una institución como la escuela, concretamente el aula. Desde esta perspectiva, el lenguaje utilizado por el docente y por los alumnos cumplen con una función social y didáctica, aspectos que desarrollaré en este trabajo a partir de una fundamentación teórica y con la aportación de algunas evidencias obtenidas en el trabajo de campo.

En tal sentido, *este trabajo de investigación*² es sustentado básicamente desde la disciplina de la sociolingüística, de los principios de la etnografía de la comunicación y de la metodología del

docente y los alumnos. Y desde esta visión los actos de habla recobran diferentes funciones, entre éstas la función social y didáctica, aspectos que desarrollaré en este escrito.

² Este artículo surge de mi tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, la cual se titula: *Los actos de habla del docente y los alumnos en el contexto de las tareas académicas: funciones e intenciones*. Como se puede ver, lo que pretendo abordar en este escrito es solo una parte de la tesis, concretamente aspectos relacionados con la función social y didáctica del lenguaje durante el desarrollo de las tareas académicas, en una clase de la asignatura de español.

microanálisis etnográfico, para lo cual retomé a autores como Gumperz (1988), Hymes (1974), Mena, Muñoz y Ruiz (2000) y Muñoz (2001). Al respecto, estos autores plantean un enfoque cualitativo para el estudio del lenguaje en situaciones reales de comunicación, como sucede dentro del aula. Por lo que este tipo de investigación permite analizar, describir e interpretar estos fenómenos lingüísticos desde una perspectiva social y didáctica de la clase. Por consiguiente, se trata de un estudio con el cual se analiza para qué se llevan a cabo los actos lingüísticos, es decir, qué funciones tienen éstos durante las tareas académicas, y para lograrlo se hace necesario emplear la metodología del microanálisis etnográfico.

Aunado a lo anterior, también desarrollo una fundamentación teórica, con la cual planteo principalmente la conceptualización respecto a la interacción comunicativa, la interacción verbal, los actos de habla y sus principales funciones durante la clase. Este aspecto me permite entender e interpretar los fenómenos comunicativos presentes dentro del aula. Asimismo, me apoyo en los datos empíricos encontrados en el trabajo de campo para llegar al análisis de los resultados y éstos a la vez me han facilitado llegar a las conclusiones principales, mostrando así algunas de las funciones que recobran los actos lingüísticos del docente y los alumnos durante el desarrollo de las tareas académicas en una clase de español.

LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA COMO UNA NECESIDAD SOCIAL

En términos generales, la interacción social o interacción comunicativa, es entendida como el proceso comunicativo que se establece entre personas en una situación dada, se desarrolla en torno a cierto tema, a un asunto en especial o a aspectos diversos y en un ámbito socio-cultural determinado. Para su realización, se necesita por lo menos de un hablante y un oyente o un auditorio, y en otros casos esta interacción se establece entre un hablante y

varios oyentes al mismo tiempo. De tal modo que los interlocutores mantienen un *evento de habla*³ con ciertas intenciones y con ciertos propósitos sociales.

Es así como este tipo de interacción se considera *social* porque se trata de una práctica comunicativa necesaria en cualquier sociedad, en donde los hablantes de una lengua interactúan para satisfacer sus necesidades comunicativas. Algo parecido sucede dentro del aula cuando el docente y los estudiantes utilizan el lenguaje para comunicarse sin que exista un objetivo o una actividad didáctica de por medio. Es en esta situación donde los actos de habla tienen una función social, porque sirven para satisfacer una necesidad socio-lingüística durante la clase.

Por lo que respecta el término *interacción verbal*, en este artículo lo empleo en forma más particular para referirme a la producción lingüística que el docente y los alumnos establecen durante los procesos comunicativos y cognitivos de la clase. Se trata entonces de un

³ Según Hymes (citado en Pilleux, 2001) un evento de habla es la actividad comunicativa o aspectos de la misma que está regido por reglas o normas para el uso lingüístico; por ejemplo, una conversación, discusión o diálogo. Por eso cuando los eventos de habla son analizados en segmentos de discursos más pequeños constituyen un acto de habla, tales como una pregunta, una orden, una petición y por consiguiente las repuestas, las cuales se establecen en una interacción comunicativa, en donde los actores tienen que asumir ciertos roles y cumplir con algunas normas sociales de interacción que permiten el intercambio lingüístico. De tal manera que al aplicar este criterio en un proceso interactivo dentro del aula, se entiende que un evento de habla es una secuencia de actos en donde existe un orden de intervenciones para que sea posible la interacción verbal, en donde estos actos de habla se van encadenando para formar secuencias más grandes de comunicación hasta lograr el proceso interactivo. La característica principal de este tipo de eventos de habla es que se inicia regularmente con la intervención del docente, seguida de la respuesta de los alumnos y tal vez la evaluación del docente o un nuevo inicio del profesor, y así sucesivamente hasta alcanzar los propósitos comunicativos del evento de habla. Esta secuencia se puede relacionar con el esquema IRE que plantean Cazden (1991), Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007), Mehan (citado en Gumperz (1988) y Mena (2001). Esto significa que en una clase surgen muchos eventos de habla, por lo que en esta investigación se priorizan los actos de habla como la unidad mínima de análisis y porque en este artículo pretendo mostrar las funciones que éstos tienen durante una clase en la asignatura de español.

acto comunicativo más específico y característico del aula, a diferencia de la interacción social que se lleva a cabo en otros contextos socioculturales. En otras palabras, se puede decir que dentro del aula suceden principalmente dos tipos de interacción: una verbal y otra no verbal, a lo que equivale también, desde la etnografía de la comunicación, a dos tipos de acciones: verbales y no verbales, por lo que en este estudio se pone atención en la interacción verbal que se genera durante el desarrollo de las actividades didácticas y comunicativas de la clase. Sin embargo, no se descarta el uso del término de *interacción comunicativa*, puesto que éste se toma como objeto de estudio de esta investigación, ya que la propia clase constituye un ambiente social –institucionalizado– en donde interactúan personas, en este caso el docente y los alumnos.

Aunque cabe aclarar que existe una diferencia entre la interacción que se establece en otros contextos sociales y la que sucede en el contexto áulico. De tal manera que, cuando se trata de un contexto institucionalizado como el aula, esta interacción verbal se ve condicionada, enmarcada y limitada en cierta forma por la institucionalidad de la escuela (Searle, 1997). Es decir, la escuela, por ser un espacio institucional, condiciona las formas de hablar, los interactuantes se sujetan consciente o inconscientemente a estas reglas de interacción. Caso contrario es lo que sucede en la interacción en los contextos sociales, pues es más libre, común y espontánea. Debido a que en los contextos sociales comunes las reglas son más flexibles y convencionales para los interlocutores, así como también los temas son variados y no están preestablecidos, a diferencia de las normas que rigen la interacción en una institución como la escuela, concretamente el aula, en la cual existe un rol de los interactuantes y los temas a tratar, por lo regular, ya están definidos.

Bajo esta perspectiva, la interacción verbal en clase se estudia como señalan Erickson (1993) y Muñoz (2001) desde la estructura de participación e interacción social, y se analiza desde la etnografía de la comunicación. En este sentido, Muñoz (2001) establece que toda acción lingüística es aquella que retoma las acciones de

los demás, que los momentos de las interacciones son encuentros en donde existe una cooperación e interdependencia entre los interactuantes; dichas interacciones, en muchos casos, se articulan secuencial y simultáneamente en pares de pregunta-respuesta. Este tipo de interacción verbal se circunscribe a un contexto escolar, específicamente al de las tareas académicas, por eso se habla de una secuencia de pregunta-respuesta y, como se puede ver, está implícita la función social y didáctica de los actos lingüísticos.

En esta misma línea de ideas, Gumperz (1988) plantea que el lenguaje en la clase puede verse como parte de la comunicación diaria dentro del marco escolar; Gumperz también señala (citado en Ruiz 2008) que el objeto de estudio de la etnografía son las prácticas comunicativas que se establecen dentro del aula. Por lo anterior, podemos interpretar que estos autores coinciden que el lenguaje es una de las herramientas que utiliza el profesor para el desarrollo de sus actividades tanto comunicativas como didácticas, y es a través de este medio como se generan las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, Cubero y Luque (2004) también señalan que la enseñanza y el aprendizaje son considerados como un proceso socializador, en donde el profesor y los alumnos comparten conocimientos de manera permanente, para lo cual se apoyan del lenguaje para alcanzar estos propósitos. Es decir, el discurso empleado dentro del aula se convierte en un instrumento que no solo se emplea para comunicarse, sino también para llevar a cabo las actividades didácticas de una clase y el resultado es el desarrollo de los alumnos como personas en el aspecto social, y como estudiantes en el aspecto cognitivo. En síntesis, la construcción del conocimiento en el aula es un proceso social y compartido.

LOS ACTOS DE HABLA Y SUS FUNCIONES DENTRO DEL AULA

Antes de abordar las funciones de los actos lingüísticos, quiero precisar que el concepto de “actos de habla” es desarrollado por Austin (1996) y es retomado en la teoría de los actos de habla que plantea Searle (1999). Al respecto, este último autor emplea tres términos para referirse al mismo fenómeno comunicativo, los cuales denomina como: actos de habla, actos lingüísticos y actos de lenguaje. Estos términos se emplean de manera indistinta para referirse a las acciones lingüísticas que los hablantes de una lengua llevan a cabo para comunicarse. En este mismo sentido, Cassany, Luna y Sanz (1994) establece que un acto de habla es:

Cada acción lingüística mediante la cual conseguimos algunos de estos objetivos: [...] manifestar agradecimientos, quejarse, protestar, saludar, pedir información y darla, etc., es un acto de habla y consiste en la codificación y descodificación de un mensaje oral o escrito. El conjunto de los actos de habla es el conjunto de acciones verbales que se pueden realizar con una lengua, y también constituyen el corpus de objetivos de aprendizaje (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.84).

En efecto, son los objetivos comunicativos que regularmente se persiguen dentro del aula –pedir, dar, confirmar e intercambiar una diversidad de información–, tanto en el aspecto social de la clase, como en el aspecto cognitivo de la misma. Esto quiere decir que los actos lingüísticos que se desarrollan en una clase se hacen, por una parte, para propiciar un ambiente de confianza, relación e interacción, como sucede en cualquier grupo social donde participan personas que tienen intereses y necesidades comunicativas comunes. En este caso se trata de personas (docente y alumnos), que participan en una interacción social a partir de un fin educativo. Por otra parte, surgen momentos en la clase que las conversaciones se enfocan a aspectos únicamente didácticos y el diálogo entre el docente y los alumnos se circunscribe a cuestiones de contenidos

académicos. En el primer caso el lenguaje tiene una función social y en el segundo se trata de una función didáctica.

De la misma manera, Lomas (1999) señala que “los actos de habla dependen de la intención de la emisión verbal: hacer una demanda, defender una postura, justificar un comportamiento, demostrar, proporcionar argumentos, persuadir y convencer, dar cuenta de que se posee un saber, etc.” (Lomas, 1999, p. 268). Estas intenciones que señala el autor tienen relación con la conceptualización que hace Cassany *et al.* (1994) en el párrafo anterior respecto a los objetivos de los actos lingüísticos, pues en ambos casos éstos sirven para que los interactuantes –profesor y alumnos– establezcan una comunicación dentro del aula a partir de dos aspectos: la participación social y la participación didáctica de la clase.

A todo esto, también es importante entender que en estas interacciones se emplean los actos de habla para realizar lo que señala Lomas (1999): justificar un comportamiento, en este caso dentro del aula. De aquí surge la necesidad de comprender algunas de las situaciones que se presentan cotidianamente, las cuales se manifiestan a través del lenguaje verbal del docente, como por ejemplo: por qué y para qué se les da la bienvenida a los alumnos, por qué pedirles que pongan atención, por qué recomendar que las niñas y niños se porten bien en clase, por qué llegar puntual, entre otros. Son situaciones que surgen con los estudiantes en algún momento de la clase y que muchas veces se salen de la dinámica de las actividades didácticas. Sin embargo, forman parte de la interacción comunicativa cotidiana que se establece entre el profesor y los estudiantes, mismos que son mediados por los actos de habla, por eso “decir algo es hacer algo” (Austin, 1996, p. 32) y desde esta lógica el lenguaje tiene diversos usos, persigue diversos objetivos e implica realizar diferentes acciones.

Ahora bien, explicaré *las funciones que recobran los actos de habla*⁴ durante la clase. Esto significa argumentar para qué sirven estos actos de lenguaje en algunas etapas o circunstancias del aula, en donde el contexto son las tareas académicas. Dado que los actos de habla del profesor y los alumnos se establecen básicamente para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para un fin social de la clase.

En tal sentido, he retomado la aportación teórica de Gleich (2003), quien señala que existen “tres funciones del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje”; de estas tres funciones solo retomo dos: 1) el lenguaje desde el discurso relacional (social) de la enseñanza y 2) el lenguaje como parte del discurso didáctico de la enseñanza.

⁴ En este artículo se abordan las funciones que tienen los actos de habla en los procesos de enseñanza y aprendizaje, retomando el planteamiento de Gleich (2003), quien señala tres de estas funciones –pedagógica, didáctica y relacional–, entendiendo que se refieren al *para qué* se emplea la lengua oral (concretamente los actos lingüísticos) dentro del aula. De estas tres funciones que señala, solo retomo dos. Por otra parte, al tratarse de un estudio microetnográfico del aula, se hace bajo el enfoque de la sociolingüística, ya que se observan y analizan las acciones verbales y no verbales del docente y los alumnos en situaciones reales de la clase. En cuanto a la función didáctica de los actos de habla en clases, se analiza desde el enfoque comunicativo y funcional que plantea Cassany *et al.*, (1994) y Maqueo (2010), puesto que se pone atención en el uso de la lengua o, dicho en términos sociolingüísticos –de la lengua en uso–, principalmente en la funcionalidad que ésta recobra en diversas situaciones comunicativas, en donde los hablantes la utilizan para conseguir y satisfacer una serie de necesidades sociocomunicativas y didácticas. De la misma manera, para cuestiones de análisis, se parte de estos enfoques, ya que permite identificar las funciones que tienen los actos de habla del docente y los alumnos en el contexto de las tareas académicas, aunque cabe señalar que las personas involucradas en la clase observada no consideran, tienen presentes o alcanzan a llevar un proceso comunicativo bajo estos principios teóricos; sin embargo es importante señalar que para efectos de esta investigación se está partiendo de estos enfoques.

LOS ACTOS LINGÜÍSTICOS DESDE EL DISCURSO RELACIONAL-SOCIAL

La función de los actos de habla desde el discurso relacional-social del docente, se refiere al uso del lenguaje oral desde la dinámica comunicativa que se genera en y durante la clase. Esto significa que es a través del lenguaje como se instaura todo un conjunto de procesos de participación, comunicación, intercambio, trato, diálogo y, en ideas de Goffman (1993), se establece una relación cara a cara. Estos procesos conllevan, generan y condicionan la definición explícita de un contexto relacional interpersonal (maestro-alumno, alumno-alumno). Es en este sentido como los actos de lenguaje se consideran como un recurso comunicacional, desempeñan otras funciones específicas en diferentes situaciones interactivas de la clase, las cuales se subdividen, de acuerdo al planteamiento de Gleich (2003), de la siguiente forma:

1. Los actos de habla codifican ideas y contenidos a transmitir e intercambiar dentro del aula y a partir de éstas, se generan temas que no tienen relación directa con los procesos didácticos de la clase, sino con situaciones relacionales y sociales.
2. Definen la relación entre los interlocutores (profesor-alumnos, alumnos-alumnos), donde el lenguaje regula la interacción social. Esta función se relaciona con los roles del hablante y del oyente en una situación comunicativa.
3. Crean contextos de relación como marcos generales de referencia, que enmarcan la dinámica y condiciones de la interacción entre los actores; es decir, el contexto comunicativo bajo el cual se sujetará la interacción, como es el caso de una clase, en donde los actos lingüísticos se circunscriben por lo regular a un tema específico. No obstante, en algunos momentos especiales de la clase, los interlocutores se salen del tema y hablan de otros aspectos fuera del contenido didáctico. Por ello el lenguaje en clase y bajo estas circunstancias también tiene una función social.

LOS ACTOS DE HABLA COMO PARTE DEL DISCURSO DIDÁCTICO

Por otra parte, los actos de habla que produce el profesor como parte del discurso didáctico, adquieren una función más particular, puesto que se trata de acciones lingüísticas que hacen posible que el docente y los alumnos lleven a cabo las actividades didácticas de una clase; en este contexto, los actos de habla según Gleich (2003), recobran las siguientes funciones específicas:

1. Tienen una función mediadora de la experiencia y los conocimientos que el docente pretende que adquieran los alumnos a través del lenguaje; se puede hablar de una influencia organizadora en la cual, por medio de estos actos de lenguaje, los sujetos organizamos la conducta de los demás. A este mismo proceso interactivo se refiere Goffman (1993) cuando habla de la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro, cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata.
2. Cumplen la función de ampliar-crear experiencia en la medida en que el sujeto aprende-conoce, no solo a través del contacto directo con la realidad, sino a través del manejo de aquellos conceptos que refieren una realidad que él no ha experimentado directamente o que reflejan modalidades de experiencia diferentes a las suyas.
3. Se convierten en un instrumento para el desarrollo de la estructura cognitiva de los sujetos, es decir, por medio de los actos lingüísticos que se establecen en una interacción dentro del aula, los alumnos construyen y reestructuran sus conocimientos. De aquí deriva la importancia de garantizar que los actos lingüísticos cumplan su función interactiva y en consecuencia contribuyan al proceso de construcción de conocimientos.

En conclusión, los actos lingüísticos empleados por el docente y los alumnos durante el desarrollo de las tareas académicas en

una clase de lenguaje, tienen básicamente dos funciones: social y didáctica.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Cabe señalar que esta investigación se sustenta, de manera general, bajo la perspectiva de la sociolingüística y de la etnografía de la comunicación planteadas por algunos autores como Gumperz (1988), Hymes (1974) y Hymes (1972, citado en Maqueo, 2010) principalmente, ya que se estudian los actos de habla del docente y los alumnos como medio de comunicación y como herramienta para propiciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la clase.

Desde esta visión, se trata de un estudio ejemplar, ya que con los resultados logrados a partir del análisis minucioso de una clase, se obtiene la muestra y las evidencias de lo que sucede en otras clases o por lo menos algunos fenómenos interactivos que se repiten en la mayoría de las aulas. Siendo ésta una de las razones por las que solo tomé una clase para este trabajo microetnográfico, aunque en la práctica observé por lo menos otras tres diferentes, es decir, solo transcribí una. y de los datos obtenidos de ésta, me he apoyado para la presentación de algunos resultados. También cabe recalcar que este estudio tiene un enfoque cualitativo porque se basa principalmente en la observación, la descripción, el análisis y la interpretación de los significados, acciones y contextos presentes en los procesos comunicativos y cognitivos que se llevan a cabo dentro del aula.

Para ser congruente con la perspectiva de la sociolingüística y de la etnografía, pero sobre todo al tratarse de un análisis minucioso y exhaustivo de los actos lingüísticos, he retomado de manera específica la metodología del microanálisis etnográfico desarrollado por autores como Erickson (1993), Mena, Muñoz y Ruiz (2000) y Muñoz (2001). Dichos autores señalan que es muy importante retomar

esta metodología para este tipo de investigaciones, porque ésta nos permite analizar el fenómeno lingüístico primeramente en sus pequeñas partículas, para luego integrarlas e interpretarlas en su globalidad. En otras palabras, se trata de estudiar el lenguaje como el medio por el cual, el docente y los alumnos se dan a entender durante el proceso comunicativo y para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la clase.

Por ello, estos procesos se entenderán de mejor manera cuando son analizados en forma muy específica, es decir a partir de la unidad mínima del lenguaje, que en este caso son los actos de habla, al tiempo que se comprenderá toda la actividad comunicativa presente en la clase. De tal manera que, al seguir este proceso metodológico, he interpretado que los actos lingüísticos tienen una función social y una función didáctica dentro del aula. Así, considerando el planteamiento teórico de Gleich (2003) y con respaldo a los datos empíricos encontrados en el trabajo de campo, ahora corresponde presentar primeramente algunas situaciones comunicativas donde el lenguaje que se usa dentro del aula recobra una función social, y en segundo lugar mostraré evidencias de cómo los actos de habla del profesor y de los alumnos recobran una función didáctica.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LOS ACTOS DE HABLA DENTRO DEL AULA

En este sentido, en la clase observada se identificaron algunos fenómenos que caracterizan la función social de los actos lingüísticos, los cuales están presentes al inicio de la clase y en otros momentos de la misma; para ello retomo los tres siguientes ejemplos: a) el saludo entre la profesora y los alumnos y entre los propios alumnos, b) la ubicación de la fecha y c) las llamadas de atención a lo largo de la clase.

a) El saludo entre la profesora y los alumnos y entre los propios alumnos

Una de las primeras acciones lingüísticas que realiza la profesora al llegar al aula, es el saludo a los alumnos, como se muestra en seguida:

Profesora: Buenos días niños.
Alumnos: Buenos días maestra.
Profesora: Sentados.

El caso de un alumno que llega tarde:

Alumno: Buenos días compañeros.
Alumnos: Buenos días compañero.
Alumno: Sentados (Nota de campo: 14-Dic-2012).

En ambos casos, la situación interactiva corresponde a un protocolo de entrada o un ritual de acceso en términos de Marc y Picard (1992), los cuales son los primeros actos de habla con los que se inicia la clase, de tal manera que este ritual se convierte en una práctica social cotidiana y naturalizada en la escuela, y los alumnos la van adquiriendo y reproduciendo en forma constante dentro del aula.

El protocolo del saludo al iniciar la clase, refleja una función social del lenguaje utilizado por la profesora y los alumnos, ya que es una forma de propiciar una primera interacción antes de abordar el tema didáctico del día. Además, esta práctica tiene un significado de cortesía, respeto, cordialidad y de valor social. Sin embargo, esta práctica se ve condicionada, en cierta medida, por el aspecto de la institucionalidad de la escuela, que solo en estos contextos institucionalizados se establece y se reproduce de tal forma (Searle, 1997). Por eso, estos actos de habla son cortos en forma y contenido, pero se realizan de manera formal, debido al contexto institucional del aula y al contexto comunicativo de la clase. También cabe destacar que, aun cuando los actos de habla son breves, representan un alto grado de formalidad en los interactuantes, representan un valor

sociocultural y una práctica cotidiana y, lo más importante, es que con esta breve conversación se genera el primer acercamiento de la profesora hacia los alumnos. Desde esta lógica el lenguaje tiene una función social en esta fase de la clase.

b) La ubicación de la fecha

La segunda actividad que realiza la profesora es la ubicación de la fecha; en dicha situación interactiva, los actos de habla continuaron con la función social, puesto que lo que se dice no tiene relación directa con el contenido programático, más bien se trata de propiciar la confianza de los alumnos, y desde esta acción se busca generar la participación verbal de los estudiantes para las siguientes etapas de la clase. En tal sentido, es a través del lenguaje como se instaura todo un conjunto de procesos de participación y comunicación dentro del aula. Situación que se muestra en el siguiente diálogo:

- Profesora: Hoy viernes
Alumno 1: Hoy es viernes
Profesora: ¿Hoy viernes?, ¿Qué fecha?
Alumno 2: 13
Alumnos: 13... 13, 14, 14, 13, 13. (En coro)
Profesora: A ver, ¿es adivinanza?
Alumno 3: Sí, sí.
Alumno 4: Sí, sí.
Profesora: Viernes 14, ¿de qué mes?
Alumno 4: 14 de diciembre
Profesora: ¿Pero de qué año?
Alumno 4: Del 2012.
Profesora: Bien, ya que pusimos la fecha, no se les olvide.

En este segundo ejemplo, podemos notar que la función de los actos lingüísticos es social, en virtud de que se trata de un aspecto fuera del tema principal. No obstante, lo que le interesa a la profesora es priorizar el acercamiento y generar la confianza en los alumnos, y en cierto grado logra este objetivo, porque los alumnos muestran

interés a través de sus acciones verbales y no verbales, puesto que se involucran en la conversación.

Cabe señalar que en el contexto de la escuela y del aula, el manejo de las fechas al iniciar una clase se debe a cuestiones de institucionalidad que se practica en este tipo de espacios. Debido a que en muchas situaciones cotidianas de la escuela se usa el registro del lugar y fecha, sobre todo cuando se trata de algún documento oficial, de la misma manera esto se aplica en la toma de notas y en la realización de actividades en los cuadernos de los alumnos al comenzar cada clase. Es por eso que la profesora reitera en su discurso sobre este aspecto cuando dice: “Bien, ya que pusimos la fecha, no se les olvide”.

Esta situación comunicativa me permite interpretar que esta práctica institucional o este *hecho institucional*, se transmite de los directores hacia su personal docente y éstos a su vez lo hacen con los alumnos, de tal manera que se vuelve una práctica permanente y naturalizada por todos los agentes educativos. Por lo tanto, los estudiantes adquieren este conocimiento y práctica social a través de actividades interactivas y didácticas desarrolladas durante la clase.

A este proceso se refieren Cubero y Luque (2004) cuando señalan que la construcción del conocimiento en el aula es considerada como un proceso social y compartido –entre docente y alumnos, y entre los propios alumnos, en donde ambos intercambian conocimientos de manera significativa y permanente. De este modo, la interacción y construcción de conocimientos se dan en un contexto que está socialmente pautado. Y es otra de las razones por la que el lenguaje cumple con una función social durante la clase, ya que es a través de los actos de habla como el docente no solo crea las condiciones para la construcción de conocimientos, sino también promueve ciertas prácticas y valores sociales dentro del aula.

c) Las llamadas de atención a lo largo de la clase

Con este tercer ejemplo respecto de las llamadas de atención de la maestra hacia los alumnos, no solo al inicio de la clase, sino durante

ésta, se sigue mostrando que los actos de habla tienen una función relacional-social y se hace con la intención de preservar la interacción comunicativa entre la profesora y los estudiantes, así como conservar el control de los turnos o de mantener la focalización de la clase (Mena *et al.*, 2000).

En este caso, las llamadas de atención se hacen cuando la profesora detecta que los alumnos pierden el interés en algún momento de la clase. Ante esta situación, muestra preocupación a través de sus actos de habla y en el lenguaje paralingüístico (gestos y tono de la voz) al dirigirse a los alumnos que, según ella, no están poniendo atención. Analicemos las siguientes acciones lingüísticas:

- Profesora: Muy bien, hoy vamos a leer [...] a ver Cristian, ponemos atención, a ver Eduardo, siéntate, vamos a poner atención.
- Alumnos: (Los alumnos no responden verbalmente, la mayoría no presta atención y los que hablan, sus respuestas no corresponden a la indicación de la profesora).
- Profesora: Vamos a poner atención Cristian para que José Luis, Heidi, Francisco, Libani, Jefri, vayan poniendo atención aquí.

Como se puede ver, los actos de habla de la profesora persiguen una función social a pesar de que ya se ha iniciado con una actividad didáctica (consigna de la maestra para iniciar la lectura de un cuento), es decir los actos lingüísticos de la maestra se enfocan a una tarea académica diferente (*hoy vamos a leer*). Sin embargo, cuando nota distracción en los alumnos, emplea *las llamadas de atención* con la intención de mantener la interacción verbal dentro del aula, sostener la relación cara a cara con los alumnos o para mantener la focalización de la clase.

Esto implica que la desconcentración de los alumnos, desde el punto de vista de la profesora, influye en el proceso comunicativo y didáctico, ya que muchas veces el docente está hablando y los alumnos están distraídos con otras cosas. De aquí se deriva la idea que tenemos la mayoría de los profesores que, si los estudiantes no ponen atención, no aprenden o pierden mucha información

respecto al tema que se está abordando. Por ello, considero que esta es la razón y justificación de la profesora para exigir que los alumnos estén atentos durante la clase. De este modo, interpreto que ella tiene una preocupación por que los alumnos adquieran o desarrollen ciertos aprendizajes, por eso recurre a las *llamadas de atención*, para garantizar que éstos aprovechen al máximo las actividades didácticas. Esta situación refleja que el lenguaje es utilizado para diferentes fines y recobra diferentes funciones según las circunstancias interactivas que se presenten. Mientras tanto, solo centraré la atención en la función social que éste representa en esta situación concreta.

FUNCIÓN DIDÁCTICA DE LOS ACTOS DE HABLA EN EL AULA

A continuación, mostraré algunos ejemplos de situaciones comunicativas, en las cuales los actos de lenguaje recobran una función didáctica, y al decir que éstos tienen dicha función, es porque se refieren a las acciones lingüísticas concretas que lleva a cabo la profesora para propiciar en los alumnos ciertos conocimientos y habilidades, para lo cual se emplean las preguntas como estrategia didáctica para solicitar información, cumpliendo así con uno de los objetivos de los actos de habla: pedir y dar información, según el planteamiento de Cassany *et al.* (1994) y de Lomas (1999). De este modo, las preguntas se utilizan para promover la cognición en los alumnos, valorar y evaluar la comprensión lectora y mantener el interés por la lectura. Desde esta dinámica, las preguntas se convierten en una de las estrategias para que prevalezca la interacción verbal entre la profesora y los estudiantes durante la clase. En otras palabras, las preguntas pasan a ser el medio principal para generar las condiciones de enseñanza y aprendizaje y como tales tienen la función didáctica, como se percibe en los tres ejemplos siguientes.

a) En la retroalimentación de clases anteriores

Al respecto, la profesora comienza con una especie de retroalimentación de las clases anteriores, en donde los actos lingüísticos a través de preguntas se enfocan a obtener información concreta respecto a un contenido programático específico –los cuentos– y a partir de éstos se propicia la interacción verbal como se muestra en el siguiente diálogo.

- Profesora: ¿Si se acuerdan qué cuentos hemos leído?
Alumnos: No, no, no. (responden en coro).
Profesora: ¿No se acuerdan de los cuentos que hemos leído?
Alumnos: Noo, yo sí, síí, de la rana, del león...
Profesora: ¿El león?
Alumno 4: Vive en la selva
Alumno 1: Los pececitos
Alumno 2: De colores
Profesora: A ver ayúdenle a Kimberly.. nada más el título del cuento.. era el león.

Este evento de habla tiene una función didáctica, puesto que la profesora tiene el propósito de valorar los saberes previos de los estudiantes respecto al tema a desarrollar y los alumnos responden en el mismo sentido. Se trata entonces, de una función mediadora entre la experiencia que tienen los alumnos acerca del contenido didáctico y los conocimientos y habilidades que el docente pretende que éstos adquieran a través del lenguaje. Por otra parte, las preguntas ayudan a los estudiantes a activar sus conocimientos sobre los contenidos académicos, y con ello se genera la interacción entre docente-alumnos y entre los propios alumnos a partir de un tema concreto.

b) En la lectura de un cuento

La actividad principal de la clase observada consistió en la lectura de un cuento, empleando como medio principal los actos lingüísticos, por consiguiente, éstos recobran una función didáctica como se muestra a continuación:

- Profesora: Muy bien... hoy vamos a leer el cuento de Pinocho.
- Alumnos: Pi-pi-Pinocho, Gepeto era un viejo carpintero que...
(Comienzan a leer, algunos leen por sílabas, otros lo hacen por palabras, unos más rápidos que otros, algunos solo observan, entre otros.)
- Profesora: *¿Qué hacemos cuando vemos un punto?*
- Alumno 2: Nos esperamos ahí
- Alumno 1: Esperamos ahí
- Profesora: Hacemos una pausa... ¿verdad?, si, no se les olvide...

Al ir realizando la lectura grupal, la profesora lleva a cabo una actividad didáctica y su propósito es desarrollar en los estudiantes la habilidad comunicativa de *leer*, aun cuando se basa en un texto escrito, el medio principal para lograrlo es el lenguaje oral; así mismo, la estrategia empleada siguen siendo las preguntas, y desde este contexto la función de estas acciones lingüísticas es didáctica, porque se busca que los alumnos no solo desarrollen la habilidad lectora, sino también que se apropien de ciertas reglas de puntuación, ya que este aspecto, desde la visión de la profesora, es muy importante para el proceso de lectura.

c) En la evaluación de conocimientos al final de la clase

Al concluir la actividad didáctica de la lectura de un cuento, la profesora realizó algunas preguntas con la intención de verificar, comprobar y confirmar la comprensión del cuento leído y sobre aspectos específicos del mismo. Veamos la siguiente secuencia lingüística:

- Profesora: *¿Quién convirtió a un niño de ma... a, a, (madera). Pinocho, quien lo construyó, quien lo fabricó?*
- Alumnos: Gepeto (responden en coro)
- Profesora: *¿Gepeto?, ¿Qué hizo Gepeto?*
- Alumnos: A un niño de madera
- Profesora: *¿Con qué creen que lo hizo?*
- Alumnos: Con madera y clavo
- Profesora: Con madera y clavo, ¿qué más utilizó?
- Alumnos: Madera, clavo y... este... martillo.

En esta parte final de la clase, los actos lingüísticos siguieron siendo el medio principal para propiciar la interacción verbal dentro del aula, pero sobre todo reflejan la función didáctica-evaluativa del lenguaje al concluir las tareas académicas de una clase. Por eso Gleich (2003) y Cubero y Luque (2004) afirman que los actos de lenguaje se convierten en un instrumento para el desarrollo de la estructura cognitiva de los sujetos, y a medida que éstos las usan tienen la posibilidad de construir y reestructurar sus conocimientos. He aquí la importancia de la función didáctica del lenguaje en situaciones muy concretas de la clase, aunque en muchas ocasiones el docente lo lleva a cabo no de manera intencional, son situaciones implícitas en las interacciones cotidianas dentro del aula.

Es así como he mostrado, a partir de ejemplos concretos, que los actos de habla del docente y de los alumnos durante la clase tienen dos funciones principales: a) la social y b) la didáctica. Aunque existen otras funciones, en este artículo solo abordé estas dos, incluso en la propia tesis planteo no solo las funciones de los actos lingüísticos, sino también abarco otros aspectos, como las intenciones y los significados que éstos tienen en el contexto de las tareas académicas de una clase.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para finalizar, se puede señalar que la aportación de este artículo al campo educativo radica en la importancia que representa el uso y las funciones del lenguaje durante el desarrollo de las tareas académicas, de las interacciones comunicativas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en virtud que el docente y los alumnos, en todo momento, recurren a los actos lingüísticos para darse a entender, ya sea en el aspecto social o en el didáctico, siendo así como los actos de habla se convierten en uno de los medios principales que el profesor retoma para llevar a cabo los procesos comunicativos y cognitivos dentro del aula. Por eso, es importante que los docentes

(hablando en forma general) tengamos conocimientos respecto a estas funciones del lenguaje y así emplear de manera más adecuada, pertinente y significativa, estos actos lingüísticos en todas las situaciones de la vida escolar y social de los alumnos.

Así como también a partir de estas experiencias pretendo mostrar que, desde la perspectiva de la sociolingüística, el lenguaje no se enseña en la escuela y en el aula, más bien nuestra responsabilidad como profesores, es la de generar o crear las situaciones reales para el desarrollo del lenguaje desde el contexto de la clase y desde el contexto social en que se encuentran los estudiantes.

De manera específica quiero mencionar que, a partir de la fundamentación teórica y con los datos empíricos encontrados, concluyo que los actos de lenguaje tienen básicamente dos funciones: la función social (relacional) y la función didáctica, ya que el docente produce constantemente emisiones verbales o “actos de habla”, los cuales sirven para dirigirse a los alumnos dando, pidiendo o confirmando una diversidad de información. En otros casos para generar la conversación, diálogo y participación, ya sea sobre aspectos específicos de la clase (contenido programático) o sobre otros distintos del tema académico. Además, se emplean para ordenar, instruir o propiciar alguna acción, y en respuesta también los alumnos producen acciones verbales y no verbales como parte de este proceso sociolingüístico y didáctico de la clase.

Del mismo modo, concluyo que la función social de los actos de lenguaje se observa con mayor frecuencia en la fase introductoria de la clase, puesto que en esta etapa el docente establece el primer acercamiento con los alumnos, con el cual busca instaurar una relación social, propiciar un ambiente de confianza, crear las condiciones sociales para el aprendizaje, así como establecer el tipo de relación maestro-alumno, alumno-alumno, definir implícitamente los roles de estos actores y las formas de interacción verbal que prevalecerán a lo largo de la clase. Por lo que respecta a otros momentos, como el caso donde se emplean *las llamadas de atención*, la función social del lenguaje se caracteriza por buscar y

garantizar el seguimiento de la participación, es decir, sirve para mantener algo que ya se ha iniciado, para *mantener la focalización de la clase*. Incluso, esta situación se puede presentar de manera alternada con la función didáctica, en actividades académicas y en ciertas prácticas sociales e institucionales del aula escolar.

Por lo que respecta a los actos de habla con una función didáctica, primeramente quiero precisar que se denominan así porque es por este medio como se busca propiciar conocimientos y habilidades en los alumnos. Esto significa que se usa el lenguaje verbal para llevar a cabo actividades didácticas concretas, para lo cual se emplean básicamente las preguntas, indicaciones y explicaciones de parte del profesor para generar nuevos conocimientos en los alumnos. En los ejemplos mostrados se identificó que las preguntas se emplean para valorar los saberes previos, mantener e ir evaluando el proceso de lectura y para la evaluación final de la actividad principal de la clase.

En cuanto a las actividades específicas que fueron surgiendo durante la lectura, los actos lingüísticos de la profesora tuvieron la finalidad de ir evaluando lo que los alumnos iban comprendiendo del cuento, predecir e inferir alguna información, precisar algún aspecto concreto del tema. Y en las actividades finales, la intención fue evaluar los resultados cognitivos de los alumnos. Se trata entonces de aspectos que inciden directamente en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por consiguiente, el lenguaje recobra su función didáctica. Desde esta visión, dentro del aula, maestros y alumnos interactúan en clase a partir de la estructura interactiva, cognitiva y programática de la clase (Mena *et al.*, 2000; Erickson, 1993).

Es así como he mostrado que los actos de habla del docente y de los alumnos en el contexto de las tareas académicas tienen una función social y una didáctica. Al respecto, considero importante señalar que la profesora observada en el trabajo etnográfico, y otros docentes que se encuentran en el campo, es decir frente a grupo, tal vez no identifican estas funciones que en algún momento tienen los

actos de lenguaje en el desarrollo de las tareas académicas, en virtud que solo como investigadores y con el apoyo de una metodología como la etnografía y el microanálisis, así como sus respectivos instrumentos y técnicas, logramos interpretar estos aspectos del lenguaje en contextos escolares y áulicos.

He ahí la importancia de emplear este tipo de estudio socio-lingüístico y etnográfico en el campo de la educación, puesto que los fenómenos lingüísticos presentes en los contextos escolares son complejos, variados y dinámicos, pero, sobre todo, porque el lenguaje condiciona, enmarca e incide en muchas situaciones sociales y académicas de la clase. El uso del lenguaje en el aula, es una actividad tan común y tan naturalizada, que muchas veces no alcanzamos a ver su incidencia en los procesos educativos, sin embargo, con las experiencias aportadas en este artículo, es necesario comprender que el lenguaje no solo tiene una función social y didáctica, sino más bien, su función va más allá, porque a través de los actos lingüísticos se promueven valores, forman sujetos pensantes, fortalecen las relaciones interpersonales y sociales, imponen roles en un grupo, imponen modos de hablar, expresan sentimientos, ideas, emociones, entre otros. Por todo esto, el lenguaje debe mirarse desde diferentes perspectivas, al tiempo que debemos aprovecharlo para diferentes fines educativos y comprender distintos fenómenos lingüísticos que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

- Austin, J. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany D., Luna M. y Sanz G. (1994). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Castellá, J., Comelles S., Cros A. y Vilá M. (2007). *Entender (se) en clase. Estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona, España: Graó.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós

- Cubero, R. y Luque A. (2004). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 137-155). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: Las relaciones entre la Estructura de la tarea académica y la Estructura de participación social en clase. En H. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 325-353). Madrid, España: Trotta.
- Gleich, U. V. (2003). Lenguaje, Lenguas y proceso de enseñanza y aprendizaje. En I. Jung y L. E. López (comps.). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la Enseñanza de las lenguas* (pp. 105-117). España: Morata.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu.
- Gumperz, J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En J. Gumperz (comp.). *La construcción social de la alfabetización* (pp. 61-83). Barcelona, España: Paidós/M.E.C.
- Hymes, D. (1974). ¿Qué es la etnografía? En H. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.). *Lecturas de Antropología para educadores* (pp. 175-192). Madrid, España: Trotta.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. I, Barcelona, España: Paidós.
- Maqueo, A. M. (2010). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque Comunicativo: de la Teoría a la Práctica*. México: Limusa.
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La Interacción Social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Mena, P., Muñoz H. y Ruiz A. (2000). *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües Indígenas de Oaxaca*. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca.
- Muñoz, H. (coord.) (2001). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: SEP-Conacyt.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, pp. 143-152. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>.
- Ruiz, E. (2008). *Las "situaciones correctivas" una breve mirada a las interacciones en el aula*. Tesis de maestría. UPN 201, Oaxaca.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona, España: Paidós.
- Searle, J. (1999). ¿Qué es un acto de habla? En L. M. Villanueva (comp.), *La búsqueda del significado* (pp. 435-452) Madrid, España: Tecnos.

ANÁLISIS DEL CAMPO DE LENGUAJE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, PLAN DE ESTUDIOS 1999¹

*Sulma Esther Perzabal Solano**

INTRODUCCIÓN

La reforma curricular de las escuelas normales en México, a partir de los noventa, dio origen a nuevos planes de estudios para la formación inicial de maestros de educación básica, orientados a temáticas específicas en las que un docente debe formarse para ejercer su tarea educativa posterior. Las reformas concentraron el interés en asignaturas más relacionadas con la formación para la docencia, el conocimiento del desarrollo del niño y la práctica docente. Tal es el caso del tema de lenguaje que es incorporado en el Plan de estudios 1999.

* Licenciada en educación preescolar, maestra en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca, ganadora del Premio al mérito docente “Ignacio Manuel Altamirano” en 1999. Actualmente es formadora de docentes en la Escuela Normal de Educación Preescolar de la ciudad de Oaxaca de Juárez.

¹ Este trabajo se deriva de mi tesis de maestría titulada Análisis del programa del Campo de lenguaje de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999, de las escuelas normales de México, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca.

El currículo es un tema de interés general. Desde el inicio de mi ser docente, me ha interesado revisarlo desde los planteamientos de los programas de educación preescolar y de formación normal inicial de educadoras.

La intención de este documento, es presentar una reflexión a partir del currículo prescrito del Campo de lenguaje del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 1999, relacionándolo con el discurso reportado por los profesores y estudiantes sobre su aplicación y desarrollo. En este artículo no se incluirá la destilación completa de cada fase del análisis curricular llevado a cabo, solamente se harán mención de algunos rasgos y hallazgos identificados.

El análisis curricular permite conocer las bondades y desventajas de un currículo que, si bien es planteado desde el poder central, hace una propuesta a los docentes para que lo desarrollen, pero ¿cómo está estructurado este programa de estudios?, ¿cómo se ha trabajado el tema de lenguaje de acuerdo a este programa?, ¿cuáles son los contenidos que se abordan respecto al lenguaje? y ¿qué problemáticas enfrentan maestros y alumnos que lo desarrollan?

Específicamente, la filiación disciplinaria de esta investigación está ubicada en la escuela española e inglesa, con autores como Gimeno Sacristán (1996), Fernández (2006) y Stenhouse (2001), principalmente. Desde un enfoque procesual del currículo, donde se encuentra el prescrito como una fase. Aclaro que este programa de estudios del Campo de lenguaje no está específicamente orientado a la atención multicultural y plurilingüe del contexto nacional y local, lo cual ya constituye una carencia.

LA DEFINICIÓN DEL CURRÍCULO COMO PUNTO DE PARTIDA

Para el análisis curricular que se llevó a cabo, se tomó como punto de partida la definición del currículo, comprendiendo que “no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata

de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (Grundy 1987, citado en Gimeno Sacristán 1996, p.14); y que además “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1991, p. 29). Desde estas dos explicaciones, el currículo se entiende desde el contexto en que se construya y es susceptible de ser analizado y criticado.

El currículo, en su acepción más amplia, se refiere a lo prescrito en los planes y programas de estudios de los diferentes niveles educativos, a las prácticas de los maestros y a las experiencias o lo que los alumnos hacen para alcanzar los objetivos educacionales. Tiene un carácter educativo, social y cultural, ya que va orientado a determinados fines relacionados por la cultura y la sociedad de un momento histórico determinado. Como tentativa, tiene la posibilidad de convertirse en un currículo abierto y flexible, que permita la reflexión crítica para llevarlo a la práctica, hasta el propio diseño, por parte de los maestros. En él está presente lo teórico, práctico e ideológico.

Se retomó a Gimeno Sacristán (1996), que señala que en la transformación procesual del currículo existen seis niveles o fases: el prescrito, el presentado a los profesores, el moldeado por los profesores, en acción, el realizado y el evaluado. Esta investigación se ubica en el currículo prescrito y en parte en el de acción, aunque considerando que los demás están estrechamente relacionados.

Respecto al currículo prescrito, es necesario precisar que cualquier sistema educativo, por su carácter social, prescribe u orienta sobre el contenido de la enseñanza. Tiene que ver con los mínimos que sirven como punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, entre otros. Aquí se encuentran los planes y programas de estudio desde lo que prescriben sobre el contenido de la enseñanza.

Inicialmente el currículo, prescrito lo podemos entender como: La organización, normalización y determinación de los contenidos específicos y explícitos de enseñanza aprendizaje en una institución educativa. Entre sus justificaciones están las siguientes: organización, porque es necesario para un aprendizaje real que exista un cierto orden y organización. Normalización, porque debe tener algunos límites claros para que no exceda sus obligaciones fundamentales, además de la legislación necesaria para una validación oficial. Determinación, porque debe existir un acuerdo previo que marque los conceptos que se enseñan y que se aprenden, ya que deben estar marcados y reglamentados en general.

Como podemos darnos cuenta, en la definición anterior no se menciona la parte oculta del currículo, que tiene un fin totalmente socializador y de valores. Tampoco la controversia de uno común.

Por otra parte, Gimeno Sacristán señala que el currículo prescrito para el sistema educativo y para los profesores más evidente en la escuela obligatoria, “es toda aquella definición del mismo, de sus contenidos y demás orientaciones relativas a los códigos que lo organizan, que obedece a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas” (1996, p.130). Los planes y programas de estudios como documentos jurídicos y administrativos, se encuentran ubicados en esta explicación.

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DEL CAMPO DE LENGUAJE

El Campo de lenguaje en el Plan 1999, se aborda con 2 cursos denominados *Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II*. Para este análisis, se tomó en consideración la propuesta metodológica que propone Serrano (1989) sobre *análisis curricular*, quien propone diversos momentos organizativos para analizar un programa de estudios, a los cuales les denomina fases, y en la generación de productos concretos de trabajo. Como este mismo autor explica, no

es un modelo acabado y rígido, sino que puede ser adecuado a las características del análisis y objetivos de que se trate.

La fase I incluye recoger y seleccionar el material específico que se pretende analizar. El producto que se genera es *un informe descriptivo*, que me permitió darme cuenta de la estructura general del programa, sus características y del enfoque de formación docente.

La fase II, análisis de la congruencia interna, concierne a la búsqueda de la lógica interna de los elementos del programa de estudio analizado. Esta fase se propone determinar:

- a) La secuencia, profundidad e integración de los contenidos
- b) La concepción del maestro y alumno que se despliega en las propuestas programáticas concretas del programa en los dos cursos.
- c) La interacción entre las áreas que conforman el programa en relación con el plan de estudios. Esta fase incorpora lineamientos para el análisis de la relación curso-área.

Para el análisis de los cursos, se consideraron los siguientes aspectos: estructura formal, identificando los elementos que lo conforman; análisis de los contenidos, utilizando preguntas analíticas, listado de temas y elaboración de estructuras conceptuales. Como ya se señaló, no se incluye la descripción completa de cada fase, solo algunos elementos para el análisis.

La asignatura Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje, como se presenta en la malla curricular (SEP, 2006, p.38), está organizada en dos cursos que corresponden al segundo y tercer semestres respectivamente; forman parte de las *actividades principalmente escolarizadas* en la escuela normal, con una organización de contenidos y actividades denominadas de *formación específica*, porque está encaminada a la formación inicial sobre un campo en particular, como es el caso del lenguaje dentro del desarrollo del niño. Este programa de estudios como currículo oficial, prescribe u orienta sobre el contenido de la enseñanza, es decir, prescribe qué se debe enseñar y cómo debe enseñarse sobre el tema de lenguaje.

Es un currículo basado en la profesión, porque está diseñado específicamente desde lo prescrito para preparar al estudiante en una profesión, en este caso a la de educador o educadora para desempeñarse en jardines de niños generales, por lo que en él se determinan los elementos teóricos y prácticos indispensables que se requieren para ejercer eficazmente dicha profesión, y por tanto se establece el perfil profesional ideal en términos de conocimientos, habilidades, competencias y actitudes necesarias (González, 2004). Esto es lo que oficialmente se pretende, pero no significa que efectivamente se traslade a la práctica, ya que cada individuo interpreta y utiliza los contenidos, las competencias o los saberes particulares de su formación y profesión, de diferentes maneras.

A partir de los enfoques conceptuales de la formación docente: académico, tecnológico, humanista, práctico y crítico (Fernández, 2006), puedo identificar que este programa de estudios presenta un *enfoque académico* característico en la formación inicial, porque se basa en la concepción del docente como intelectual experto en la materia que enseña, ya que argumenta que sólo el dominio científico de la disciplina curricular capacita para su ejercicio. Se percibe también en este programa un dominio de la estructura semántica (contenido conceptual) y sintáctica (procedimientos propios) de la materia. Este enfoque académico es relevante en la formación inicial y el perfeccionamiento reglado del profesorado de niveles medios y superiores. Así mismo, el programa analizado se relaciona con un *enfoque práctico* típico de la formación inicial, basado en los planteamientos del aprendizaje profesional como la observación y la práctica, donde la reflexión juega un papel importante entre práctica y conocimiento.

Los elementos curriculares del programa de los cursos I y II (SEP, 2005) son: introducción, propósitos generales del curso, orientaciones didácticas generales, sugerencias para la evaluación, organización por bloques temáticos, actividades sugeridas y se dispone de materiales de apoyo para el estudio. Más que un programa con líneas generales, es comparable con un libro de texto o manual

escolar, ya que explicita objetivos, contenidos y actividades muy detalladas para trabajar los contenidos, actividades metodológicas, criterios de evaluación y hasta textos para trabajar cada uno de los contenidos del programa; en mi opinión, desde aquí se desvaloriza el papel que el docente puede tener para proponer sus propias formas de enseñanza, ya que este documento pretende y trata de asegurar lo que se debe aprender, y no se le da al docente formador, desde lo prescrito, la oportunidad de modificar el programa o adaptarlo a las necesidades de formación del estudiante y a la realidad educativa de las escuelas y los alumnos; de igual manera se ignoran el conocimiento y las experiencias previas de los propios docentes formadores.

El *curso I del programa de lenguaje*, en la parte introductoria (SEP, 2005, p.9), se describe que hace referencia al conocimiento del proceso de adquisición del lenguaje y al aprendizaje que la estudiante normalista obtiene de la observación directa de las formas de lenguaje y comunicación infantil, como base para la práctica profesional, enlazando desde aquí la teoría con la práctica. Desde este elemento curricular, se percibe que hay una ausencia de la atención a la diversidad sociolingüística y bilingüe en la formación inicial del profesorado.

Los propósitos del curso I (SEP, 2005, p.11) tienen sentido orientador, están formulados para el conocimiento, adquisición y desarrollo del lenguaje; de los factores que intervienen, se pondera el conocimiento de los procesos de desarrollo del lenguaje oral en los componentes: fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático, con el fin de comprender las necesidades de aprendizaje que presentan los niños del grupo, sus necesidades al ingresar al jardín de niños y reflexionar sobre la intervención; también para conocer la relación entre pensamiento y lenguaje y la influencia de los medios de comunicación en su desarrollo. Se enfoca, por tanto, al conocimiento de la materia y en el saber enseñar, pero no para generar conocimientos, sino para su aplicación y transmisión de los producidos por otros, a partir de las explicaciones ya existentes.

También en este apartado ya se identifica una explicación teórica acerca del lenguaje, ya que se asume como un proceso y desde los elementos de su estructura.

Respecto a los contenidos (SEP, 2005, p. 15), el programa del primer curso está organizado por bloques temáticos, su programación es de carácter conceptual y procedimental, principalmente. Conceptuales porque se circunscriben a la obtención de conocimientos que puedan ser aprendidos por los estudiantes de la escuela normal; estos se refieren a conocer los procesos a través de los cuáles los niños adquieren y desarrollan sus capacidades de comunicación por medio del lenguaje; al conocimiento teórico sobre los componentes del lenguaje en sus aspectos: fonológico, léxico-semántico, morfo-sintáctico y pragmático; a la reflexión sobre el papel que tienen los factores sociales, culturales y familiares que influyen en el desarrollo del lenguaje en los niños y al conocimiento de algunas perspectivas o explicaciones teóricas acerca del origen y estructura del lenguaje, incluyendo autores como Vygotsky, Bruner, Cazden y Piaget, además de que estos contenidos, en mi opinión, le demandan al docente formador un amplio conocimiento y dominio de la materia de estudio, por el énfasis en los componentes del lenguaje ya mencionados y en las explicaciones teóricas, como pensamiento y lenguaje, por ejemplo. Tomando en consideración estas explicaciones, puedo decir que se refuerza la idea de que este programa está basado en un enfoque conceptual de formación docente académico, porque a través de sus contenidos se pretende la acumulación de conocimientos, ya que se piensa que así el profesor pueda ser experto en la materia que enseña.

También se fundamenta en contenidos procedimentales, que son habilidades, técnicas, destrezas y procedimientos que se deben ejercitar o que con la práctica se perfeccionan, es el saber hacer respecto a desarrollar en las estudiantes las habilidades de observación, registro y análisis de observaciones y entrevistas, para la construcción de caracterizaciones sobre el desarrollo del lenguaje en los niños de 0 a 6 años. Es un ir y venir entre lo teórico y lo

práctico; sin embargo, esto no asegura una formación teórica sólida sobre este campo, debido a varias razones. Una de ellas: que la bibliografía es muy amplia; no todo lo que se pretende desde los objetivos se aprende, y tiene que ver también con los procesos de razonamiento y aprendizaje de los propios estudiantes; además, existe una brecha entre lo que prescribe un programa y lo que se ejecutan en el aula profesores y alumnos. Aquí se reafirma el enfoque de formación docente práctico porque se busca formar un profesional experimentado.

En el apartado de actividades sugeridas del curso I (SEP, 2005, p. 17), cada bloque prescribe una serie de actividades que explican, paso por paso, la enseñanza, y ofrecen tanto al maestro y como a los alumnos, el proceso metodológico para trabajar los contenidos de cada bloque; por lo tanto, desde lo prescrito se considera al profesor, no como un sujeto pensante, sino como el que sigue al pie de la letra lo que se le indica. Estas actividades sugeridas son muy detalladas y pueden incluir: preguntas o aspectos a reflexionar sobre el tema a tratar y la lectura de textos, así como actividades previas para el análisis, otras que reafirman un tema, que lo amplían y más que resumen la temática vista. Se relacionan actividades de análisis de textos con actividades prácticas de observación y entrevistas. En ellas se indica si la actividad es individual, en parejas, en equipo o grupal, señalando actividades al interior de la escuela normal y otras orientadas al trabajo de campo. Como es notorio, mediante lo prescrito, paso a paso, se trata de guiar y controlar lo que se espera que se aprenda, por lo que, desde lo explícito del programa, se elimina o disminuye el protagonismo o la autonomía del docente para diseñar sus propias estrategias de enseñanza o para la selección de contenidos de acuerdo al contexto de Oaxaca, debido tal vez a la vieja tendencia de las políticas educativas, hacia la desconfianza en los docentes y sus capacidades y el intento de compensar esas debilidades recurriendo a la tecnología educativa (textos, material impreso, videos, radio, entre otros), otorgándole un rol pasivo.

Ahora bien, se percibe que los propósitos del programa sí se relacionan con los contenidos y con las actividades sugeridas. Aunque es importante precisar que es un programa muy extenso, donde algunos temas se reafirman, profundizan o repiten, organizado con demasiadas actividades muy indicativas y prescriptivas, lo que constituye una debilidad del programa por que lo convierte en academicista con amplio contenido teórico. Sin embargo, también es un programa limitado en sus objetivos y contenidos, centrado en el aprendizaje de una materia y en aspectos instrumentales, con falta de información sobre algunos contenidos y sin la presencia de experiencias o investigaciones relacionadas con el lenguaje de los niños preescolares en un contexto como Oaxaca.

El *curso II del programa de lenguaje* (SEP, 2005, p. 67), está más encaminado hacia el conocimiento y formación para la práctica sobre el campo de lenguaje; se observan mayores fundamentos para reafirmar, que el enfoque conceptual de formación docente plasmado es el práctico y una preocupación técnica por la regulación de la práctica.

En la introducción del programa de lenguaje de este curso II, se identifica que está orientado a que las estudiantes normalistas logren las competencias para diseñar estrategias didácticas que fortalezcan la lengua oral y la familiarización con la lengua escrita en los niños preescolares, y que reflexionen sobre la importancia de que la educadora desarrolle habilidades y actitudes para comunicarse con propiedad, de manera clara y sencilla con los niños, convirtiéndose en un modelo lingüístico para los alumnos; como es notorio, predomina el referente práctico utilitario, aunque aquí en este segundo curso ya se abordan un poco más contenidos actitudinales.

Desde este apartado del programa, se enfatiza el conocimiento sobre el campo de lenguaje como base para el diseño de situaciones didácticas, vinculando así la teoría y la práctica, para la práctica y para el *saber hacer* como propósito final; y se define desde este apartado el aprendizaje de la lectura y la escritura, aunque desde mi opinión es insuficiente la explicación: sólo menciona que son procesos sociales, culturales y cognitivos, pero no aclara por qué.

De igual manera que el primer curso, los propósitos del programa del curso II (SEP, 2005, p. 68) tienen un sentido orientador. Se proyecta en ellos la aplicación del conocimiento, ya que con los aprendizajes teóricos obtenidos se pretende que sirvan para que la futura educadora pueda comunicarse con los niños de manera clara y precisa, así como para identificar y diseñar estrategias de trabajo que permitan la familiarización de los alumnos con la lengua escrita. Es importante mencionar que, desde estos elementos curriculares, no se atiende el conocimiento y la intervención para situaciones de bilingüismo en el aula, tal vez porque no es un propósito señalado desde el plan de estudios, pero se convierte en necesario para la formación e intervención docente.

Cada una de las orientaciones didácticas (SEP, 2005, p. 68) son aclaraciones organizativas para el maestro y alumnos en el desarrollo del programa. El énfasis está puesto en las actividades para la práctica, antes, durante y después de ella. Predomina desde estas explicaciones, la perspectiva y un modelo de racionalidad técnicas, donde el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico. Es lo que Schön (1983, citado en Sacristán y Pérez, 2008) denomina *racionalidad técnica* como epistemología de la práctica; la actividad del profesor es más bien instrumental, debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica.

Los contenidos del programa organizados en bloques temáticos (SEP, 2005, p. 74) se circunscriben a la obtención de conocimientos conceptuales; estos se refieren al conocimiento de las características generales del habla de los niños en edad preescolar, así como de algunos factores que explican la existencia de variantes por ritmos de aprendizaje diferentes, pero no por diversidad lingüística; al conocimiento y análisis de las oportunidades y riesgos que tienen los niños en el tránsito del habla familiar al lenguaje escolar, y a la comprensión de que el lenguaje es uno de los factores que contribuye al éxito escolar. Pero sobre todo, se fundamenta en contenidos procedimentales respecto a la identificación

y selección de formas comunicativas adecuadas para enriquecer el lenguaje oral de los niños, para favorecer su integración al lenguaje escolar, y para el diseño de estrategias didácticas que permitan la familiarización con la lengua escrita.

Las actividades sugeridas del curso II (SEP, 2005, p. 77) son muy detalladas y descriptivas. Al inicio de cada programa, o al inicio de algunos bloques, se incluyen actividades introductorias, donde se rescata lo visto en cursos o bloques anteriores, se incluyen preguntas sobre el tema de estudio, se sintetiza y analiza información de textos, observaciones, entre otras. Además, una actividad muy enfática a partir de los textos revisados, es el identificar estrategias, propuestas o diseñar actividades. Se indica si la actividad es individual, en parejas, en equipo o grupal, si son actividades al interior de la escuela normal o para el trabajo de campo en las jornadas de observación y práctica en los jardines de niños. De igual manera que en el curso I, desde lo prescrito se elimina o disminuye el protagonismo o la autonomía del docente para diseñar sus propias estrategias de enseñanza, incluir otras bibliografías o para la selección de contenidos acordes al contexto local.

De 100% de las actividades sugeridas, 65% están relacionadas con identificar estrategias o recomendaciones para la práctica y diseñar actividades:

- Leer los textos “Hablar y escuchar. Tiempo de compartir” de Borzone de Manrique (1994) y “El análisis del comportamiento verbal” de Selmi y Turrini (1993) y a partir de este elaborar recomendaciones para orientar intercambios con los niños en el preescolar.
- Leer el texto “Producir un texto escrito con aquellos que aún no escriben” y “Ejemplos de historias escritas por medio del dictado” de Jeanjean y otros (1997) para elaborar recomendaciones para favorecer en el aula el desarrollo lingüístico de los niños con apoyo en las nociones anteriores.
- Investigar actividades y juegos para favorecer el desarrollo lingüístico de los niños en edad preescolar y diseñar juegos y actividades.

- Leer el texto “Libros: ofrecer contactos múltiples y diversificados” de Jolibert (1997) y proponer diversas estrategias para contar cuentos a niños en edad preescolar.
- Leer “el reto del preescolar” del National Research Council (2000), analizarlo y diseñar actividades didácticas que busquen el acercamiento de los niños con la lengua escrita (SEP, 2005, pp. 87, 89, 94, 191, 104).

Otro aspecto que se identificó en las actividades sugeridas, es que los textos que explican o proponen sobre el aprendizaje de la lengua escrita en preescolar son mínimos, lo que refuerza la opinión de los estudiantes, quienes expresan que hay una insuficiente información sobre este contenido, como se explicará más adelante en el análisis de las entrevistas. Así también, estas actividades sugeridas están vinculadas a competencias didácticas del perfil de egreso, como: “Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos[...] Reconoce diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos” (SEP, 2006, p. 11).

Ahora bien, en los dos cursos del programa de estudios, el porcentaje de actividad programada para la participación del alumno es de 100%, ya que todas las actividades van orientadas hacia lo que los estudiantes tienen que leer, discutir, analizar, orientar, observar, grabar, comparar, escribir, revisar, responder, entrevistar, identificar, concluir, identificar, proponer y diseñar. El papel del alumno que subyace en ambos cursos, queda entendido como el sujeto que desarrolla el programa, se le otorga un papel pasivo porque se le indica seguir, paso a paso desde lo prescrito, lo que tiene que hacer y aprender; en el fondo, no se le permite criticar, sino más bien conocer para actuar. Así mismo, el programa señala evaluar mediante trabajos escritos, en equipo, participación en el grupo y hasta pruebas escritas orientadas a expresar el dominio de capacidades académicas esenciales. El alumno es el sujeto a quien se le evalúa para *corregir y mejorar* los resultados del proceso educativo.

El papel del docente está entendido como el que aplica el programa y media el proceso entre lo que prescribe el programa y lo que se espera de los alumnos, restándole protagonismo y autonomía para la selección de contenidos y el planteamiento de estrategias para abordar los contenidos o a partir de necesidades locales o contextuales de los estudiantes. Solo se le indica que planifique los momentos en que llevará a cabo las actividades específicas de evaluación. El programa no reconoce los conocimientos y experiencias que pueda tener el docente formador, más bien el programa, al brindar paso a paso la enseñanza, trata de compensar deficiencias en el docente formador, si las hubiera.

EL CAMPO DE LENGUAJE EN EL CURRÍCULO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Desde el curso I se describe al lenguaje como un *campo científico* abierto al debate teórico y a la investigación empírica, donde no se justifica atribuir una validez definitiva al conocimiento acumulado (SEP, 2005). De ahí que los cursos pretendan que las estudiantes conozcan algunas, y no todas, de las explicaciones más difundidas sobre la adquisición y el desenvolvimiento lingüístico. De esto se desprende también, que las estudiantes puedan llevar a cabo observaciones y reflexiones propias, realizar sus propios hallazgos, construir diagnósticos y diseñar situaciones didácticas propias relacionadas con el campo del lenguaje.

En el primer curso de la asignatura, desde la introducción y los propósitos (SEP, 2005, pp. 9-11), se precisa que el lenguaje se vincula con una serie de procesos a través de los cuales los niños adquieren y desarrollan sus capacidades de comunicación por medio del lenguaje. Así, se agrega que en esta adquisición y desarrollo del lenguaje, intervienen factores sociales, culturales, familiares y las variantes individuales respecto a los ritmos de aprendizaje, no en cuanto a la diversidad lingüística. Se menciona también que existen

procesos de desarrollo del lenguaje oral en los componentes: fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático; esto se convierte en un contenido reiterativo en el programa.

Entonces, desde el estudio de estos componentes del lenguaje, podemos decir que se manifiesta una perspectiva teórica desde el conocimiento de los rasgos estructurales del lenguaje. Ausubel y Edmund (1989) mencionan que el sistema del lenguaje comprende tres componentes principales: fonología, sintaxis y semántica, relacionados entre sí. El programa aclara que la adquisición del lenguaje se da gradualmente, por ello se habla de etapas y, dentro de ellas, de componentes. Algunos autores de los textos de la bibliografía básica del programa, se refieren a estos componentes del lenguaje de diferentes maneras: Garton y Pratt (1991) los denominan “desarrollos o etapas de adquisición del lenguaje”; González Cuenca (1995) los llama “niveles del desarrollo del lenguaje”; de ahí que los estudiantes normalistas hagan referencia a ellos como *niveles*. Así también, en el programa aparecen como pautas típicas o rasgos comunes.

Sin embargo, este énfasis del programa sobre la estructura y uso del lenguaje en sus diferentes componentes del proceso de desarrollo, no se estudia de manera aislada y única, ya que se vincula con explicaciones acerca del lenguaje desde una perspectiva interaccionista, al considerar que existen factores que influyen en dichos procesos, y porque el desarrollo del lenguaje se produce desde las primeras interacciones del niño, antes de que desarrolle alguna capacidad de habla, pero que ya implican formas iniciales de comprensión y comunicación, estableciendo relaciones esencialmente con la madre y con otros miembros del entorno inmediato.

En el curso II, la perspectiva teórica acerca del lenguaje tiene también una orientación interaccionista, ya que se continúa con el estudio de las características generales del habla de los niños, pero relacionada a los factores o contextos que influyen en el desarrollo del lenguaje. Específicamente, en el propósito número 5

(SEP, 2005, p. 68), se expresa la importancia de la interacción lingüística en el jardín de niños. Además, se reconoce a la educadora como modelo lingüístico para los niños y la importancia de los intercambios lingüísticos entre la maestra y los niños.

Resumiendo, la perspectiva teórica que subyace en el programa del Campo de lenguaje, está expresada desde los componentes de la estructura del mismo en sus aspectos: fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático, con el propósito de comprender las características del desarrollo de los niños en las diferentes etapas de adquisición y para la identificación de rasgos comunes, pero reconociendo que existen variantes a partir de diferencias individuales, sociales y contextuales, sin aclarar que puedan ser plurilingües. La segunda perspectiva teórica sobre el lenguaje, es la que se basa en teorías interaccionistas, donde se incluyen explicaciones de Vygotsky y Bruner, y que argumentan que es a través de la interacción social que se desarrollan las habilidades lingüísticas.

EL DISCURSO REPORTADO DE LOS ACTORES DEL CURRÍCULO

Para enriquecer el análisis fue indispensable complementar el estudio curricular con las opiniones (entrevistas) a los propios actores que desarrollan el currículo prescrito, es decir, las estudiantes normalistas y los docentes de los cursos de adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II.

a) Análisis del discurso reportado de las maestras formadoras

El discurso reportado de las maestras formadoras permitió hacer las siguientes precisiones: El programa para las maestras que lo aplican tiene un sentido orientador, ya que no se desarrolla igual a como se prescribe en el programa.

–Me parece una guía para mí sobre todo cuando vas a dar la asignatura por primera vez... después ya puedes hacer reestructuraciones, esto ya lo hice cuando lo di por segunda ocasión (M.10-08).²

–El programa tiene una serie de componentes que pueden darle una buena orientación a las chicas... y les brinda una serie de elementos para que ellas puedan llevar a cabo el PEP 2004 (M. 10-08).

–Retomo gran parte de esas actividades que me sugieren en el programa, pero también tomo otras, porque ahí sí se me hacen un tanto repetitivas e insuficientes, entonces ahí sí hecho mano de otras (F. 11-08).

–Las leo, algunas se me hacen repetitivas... las leo, hago adecuaciones, las tomo como un punto de partida (M. 10-08).

En las expresiones anteriores se puede identificar que la prescripción curricular sirve de base para las docentes formadoras, ya que la orientación de los contenidos de enseñanza, sobre todo en la instrucción obligatoria, es uno de los propósitos del currículo prescrito, son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida (Gimeno Sacristán, 1996). Las maestras formadoras expresan que estas adecuaciones se realizan en el rubro de las orientaciones didácticas, las actividades sugeridas y los criterios para la evaluación principalmente, pero se respetan los contenidos o bloques temáticos. Con este discurso reportado, se reafirma que el programa como prescripción curricular orienta sobre los contenidos de la enseñanza, pero no asegura que se lleve a cabo como se indica en el documento normativo, ni tampoco determina lo que el docente realiza en la práctica.

Como ya se explicó en apartados anteriores, los conocimientos o aprendizajes que se pretenden lograr en los estudiantes

² Esta simbolización refiere a: letra inicial del nombre de la docente o alumna entrevistada y mes y año de la entrevista, en cada uno de los casos.

normalistas con el programa analizado, corresponden a la formación inicial, por lo que constituyen referentes teóricos y prácticos básicos desde un enfoque conceptual de formación docente de tipo académico y práctico (Fernández, 2006). Al respecto, las docentes entrevistadas expresan sobre los conocimientos que adquieren las estudiantes:

–Son los indispensables para la formación... hay un vacío en relación al lenguaje escrito (M. 10-08).

–Conocimientos conceptuales, también hay conocimientos procedimentales, también podrían identificar las necesidades y hacer un diseño (M. 10-08).

–Como conocimientos teóricos y prácticos (F. 11-08).

–Bueno, son suficientes en el momento en que están plasmados en un plan, en un programa, exclusivamente para las futuras licenciadas de educación preescolar, pero de hecho sabemos que nunca nada es suficiente, siempre debemos estarnos preparando para... dar respuesta a las situaciones de necesidades del preescolar... serían los básicos, se convertiría en básicos (F. 11-08).

Las opiniones de las docentes, conciernen a competencias relacionadas con el saber y el saber hacer de las estudiantes, que hoy en día son consideradas esenciales en el desempeño docente y sobre todo en la formación inicial (Torres, 1996). Pero algunos estudiosos del tema apuntan que no hay que descuidar los aspectos actitudinales y afectivos. Estas expresiones tienen también estrecha relación con lo identificado al analizar los elementos curriculares del programa de estudio revisado, donde se pondera el conocimiento teórico sobre el campo, la adquisición y desarrollo del lenguaje y las habilidades didácticas para el diseño de actividades.

Los conocimientos y aprendizajes que obtienen las alumnas normalistas en su mayoría, corresponden a los objetivos y contenidos del programa y a los rasgos del perfil de egreso.

–El curso I está orientado a que tú conozcas cuál es el origen del lenguaje y cuáles son las diferentes posturas acerca del lenguaje... sobre todo para que ellas conozcan cuáles son los cuatro componentes del lenguaje... en el curso II ya está relacionado para que la educadora (estudiante) pueda llevar a cabo situaciones didácticas (M.10-08).

–En el primero es cómo se adquiere el lenguaje... sobre todo que ellas tengan una visión general de cómo se adquiere el lenguaje desde los 0 a los 6 años, y también lo que ha quedado bastante claro que las educadoras somos un modelo lingüístico y dependiendo de nuestra manera de dirigirnos a ellos también somos un modelo de lectura y escritura (M.10-08).

–Si ellas... (las estudiantes) al término... deben... expresarse de manera clara y sencilla con los niños... deben de adquirir también la habilidad de la observación de los niveles de lenguaje del niño, pero no se queda nada más ahí, ellas deberán tener ya la suficiente creatividad para que puedan estar organizando sus estrategias a seguir... (F. 11-08).

Se observa que las docentes formadoras son conocedoras del programa, tienen claro los objetivos del mismo e identifican la relación de la teoría con la formación para la práctica de las alumnas normalistas.

Respecto a temas o contenidos que no se tratan en el programa, las maestras formadoras, a partir de su experiencia y formación específica, identificaron lo siguiente:

–Hace falta más acerca del lenguaje escrito (M.10-08).

–Conocer también cómo propone el Programa de educación preescolar 2004 el lenguaje y cómo desde ahí está visto el diseño de situaciones (M.10-08).

–La relación que tiene el lenguaje con otro tipo de conocimiento, porque no nada más tiene que ver con lo escrito por ejemplo (M.10-08).

–Directamente la comunicación (F. 11-08).

–La integración de los niños en cuestión de la comunicación, porque... dentro del programa de preescolar hablamos de la comunicación, pero no le damos énfasis a aquellos niños que tienen una dificultad en el lenguaje oral (F. 11-08).

Efectivamente, una carencia del programa es que falta información teórica acerca del proceso de acercamiento al lenguaje escrito y al sistema de escritura; por ejemplo, no se incluye un texto sobre los niveles de escritura, además en la prescripción curricular no se especifica que el lenguaje sirva para potenciar otros conocimientos de otros campos de desarrollo del niño.

b) Análisis del discurso reportado de las estudiantes normalistas

A través de la información obtenida en las entrevistas realizadas a estudiantes normalistas de séptimo semestre de la escuela normal y que se desempeñaban en actividades de *práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*, realizando prácticas pedagógicas en los jardines de niños por periodos más largos durante el cuarto año de la carrera, se derivan las siguientes explicaciones:

Las estudiantes normalistas consideran que los conocimientos y aprendizajes obtenidos son los adecuados, pero no suficientes, ya que constituyen los conocimientos básicos o iniciales, lo que se corresponde con la opinión de los docentes formadores y con el fin de la formación inicial: brindar los conocimientos básicos para después irse perfeccionando.

–Adecuados sí, pero suficientes creo que no, porque ya en la práctica nos enfrentamos a otro tipo..., porque la teoría con la práctica ya no es lo mismo (B. 11-08).

–Suficientes no, porque siempre hay algo nuevo que aprender, tal vez son como la base, lo básico... pero ya depende de una que siga documentándose... los adecuados podría ser que sí (R.11-08).

–Adecuados sí, suficientes no, hace falta profundizar (C. 11-08).

En las estudiantes entrevistadas existe una preocupación palpable de información y formación para la práctica, respecto a estrategias o el diseño de actividades para favorecer el lenguaje oral y escrito en los niños preescolares, tal vez por la necesidad de los estudiantes practicantes de sobrevivir en el grupo, característica de los maestros durante los primeros años de práctica o experiencia (Katz, 2005). A continuación, se presenta lo que manifiestan los jóvenes al hablar sobre las carencias del programa y temas que sugieren abordar:

–Nos hacen falta... más que nada el diseñar actividades con los niños... en ocasiones nos quedamos con lo que dicen los programas (N. 11-08).

–En cuanto al lenguaje, como ejemplos... como estrategias para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Y más... enfocado al escrito (B. 11-08).

–Como sugerencia no solamente nos dijeran... las etapas, sino que también hubieran propuestas o que junto con las demás compañeras se estuvieran elaborando (R. 11-08).

–Estrategias o formas de trabajo con los niños sobre el lenguaje oral y escrito. Sí vienen actividades a seguir, pero no son suficientes y que nos hagan planear situaciones didácticas referentes a los temas que aquí se ven (C.11-08).

–Yo siento que fue más significativo lo que es lenguaje oral... lo que es lenguaje escrito siento que todavía tengo muchas deficiencias, siento que habría mucho que leer para saber exactamente cómo ayudar a los niños, tener las bases para poder proponer alguna actividad, para diseñar estrategias que me permitan que el niño pueda desenvolverse (R. 12-08).

Es preciso considerar que, como resultado de las características y actividades derivadas del plan y programas de estudios vinculadas con la observación y la práctica y con los objetivos y contenidos del programa, prima en los estudiantes una visión y una demanda estrecha y extremadamente utilitarista de sus necesidades de

formación. Esto se justifica debido a que, como se expresó al analizar la estructura curricular del programa, se pretende el conocimiento teórico de los estudiantes sobre el campo de lenguaje, pero también su habilidad para la intervención docente. Además de que es evidente que la práctica otorga la contextualización imprescindible para que el conocimiento docente pueda transformarse en acción posible en la escuela (Fernández, 2006).

Sin embargo, también falta comprender que en la experiencia reside la fuente original de los contenidos del conocimiento pedagógico que necesita un profesor, pero también, que los docentes deben acceder a niveles superiores del conocer enriqueciéndose con ulteriores elaboraciones (Fernández, 2006). De igual forma, es necesario saber que los referentes teóricos son importantes para entender la realidad y que no todo se traslada efectivamente a la práctica.

La teoría es indispensable en la formación y en el desempeño efectivo de la docencia, pero debe estar en función de la práctica y no a la inversa, como es lo usual. La relación práctica-teoría-práctica implica un continuo partir de la práctica para teorizarla y volver a ella con una visión enriquecida para mejorarlo (Torres 1996, p. 55).

Esta pretende ser la esencia del programa de lenguaje, sin embargo, no en todos los contenidos y actividades se vincula la revisión teórica con la práctica, no se completa el proceso, además de que en la puesta en práctica, por maestros y alumnos, se transforma. Aquí surge otro debate: si esta práctica, vinculada con la teoría, es reflexiva, intuitiva o rutinizada.

Los conocimientos obtenidos por los estudiantes y que se corresponden con los contenidos del programa:

–Para que el niño aprenda a hablar tiene un proceso... para el habla va a intervenir mucho la interacción con hermanos, el contexto también en el que se desenvuelve... lo del nivel pragmático, morfológico y el sintáctico (B. 11-08).

–Aprendí que el lenguaje es un proceso que se va a estar dando paulatinamente, que en un principio los niños se van a encontrar en cierto nivel o en cierta etapa de ese desarrollo y que de acuerdo a los estímulos que reciba tanto de su contexto familiar como su contexto social y escolar va a ir desarrollando esas habilidades, y que la función de la educadora es muy importante (R-11-08).

–En el primer curso, fue algo significativo porque analizamos casos de los niños mediante los niveles fonológico, léxico semántico y cómo el niño desde una primera etapa empieza a asociar algunas palabras acorde al contexto familiar... El curso dos ya fue más centrado en las actividades, lo que es lenguaje... más que nada revisar algunos autores, recuerdo muy bien a Emilia Ferreiro –por qué los niños escriben así– las grafías, que muchos padres no les dan significado y valorar... cómo va siendo el proceso de escritura en los niños (N. 11-08).

–Lo de los niveles del lenguaje: fonológico, semántico y lo pragmático, los errores morfosintácticos en los niños... las estrategias para el desarrollo del lenguaje oral y escrito... el cómo el niño utiliza el lenguaje en diferentes, es decir cómo modula su comportamiento con el lenguaje en los diferentes contextos en los que se encuentra, la sobre extensión, la ampliación. (C. 11-08).

Algunas problemáticas detectadas por los estudiantes, corresponden a la bibliografía y a los contenidos. Respecto de la bibliografía, consideran que una dificultad para la comprensión de los textos es el lenguaje técnico que utilizan los autores, la inclusión únicamente de textos, experiencias o investigaciones realizadas en otros países, lo extenso de algunos textos y la complejidad de algunos.

–Primero, el lenguaje es a veces muy técnico y uno no lo comprende; lo segundo es que te plantean ideas o sucesos de otros lugares, sería algo más acorde a lo que es la realidad del sistema educativo mexicano y aparte de nuestro sistema que es Oaxaca... viene de otros países, España... no se aplica a lo que es México (R-11-08).

–Los términos que utilizan los escritores, los autores al referirse a lo que es escritura... por lo regular los textos eran muy amplios, hablábamos de una cosa y no podíamos terminar en sí porque era retomar, investigar más y nada más nos quedábamos con alguna información (N. 11-08).

–Algunos textos son muy complejos (C. 11-08).

Las expresiones anteriores se justifican y tienen relación con el modelo académico característico de la formación docente, donde se busca el dominio científico de la disciplina curricular, el saber teórico que capacita para el ejercicio de la docencia. Pero además, se percibe que las estudiantes reconocen que hace falta retomar contenidos locales de acuerdo al contexto propio de Oaxaca.

LOS PROBLEMAS A LOS QUE SE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS EN LA PRÁCTICA SOBRE EL CAMPO DE LENGUAJE

A partir de las entrevistas a estudiantes de la escuela normal, puedo comentar que la preocupación palpable de los alumnos por la formación para la práctica, se manifiesta en las problemáticas enfrentadas relacionadas con la falta de información sobre algunos contenidos del programa acerca del lenguaje, la dificultad para la elaboración del diagnóstico, planear o diseñar para la diversidad en el grupo y en el momento de la puesta en práctica de lo diseñado. Así también, se presentan problemas vinculados con lo que los padres esperan del jardín de niños y de la educadora, como el asunto de que al egresar del nivel preescolar salgan los infantes leyendo y escribiendo.

Los problemas para la puesta en práctica de actividades sobre lenguaje escrito son mayores; están vinculados al desconocimiento o la falta de información sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita por parte de las estudiantes, porque mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes escolares en este campo,

implica proveer a los docentes no únicamente de nuevos métodos, técnicas y estrategias, o nuevos materiales didácticos, sino también una comprensión renovada y actualizada del lenguaje y del proceso de alfabetización en sentido amplio (Ferreiro, 1989).

Las actividades y contenidos que las estudiantes llevan a cabo en sus prácticas con los niños, están orientados en su mayoría al trabajo con el nombre propio y los cuentos, lo que denota que les hace falta información sobre el trabajo con diferentes tipos de textos y sobre las características del sistema de escritura. Si bien el trabajo con el nombre propio es considerado como un tipo de texto inicial a trabajar con los niños con significación propia, existen otros más que podrían abordarse en el aula y relacionados con el contexto.

Un dato interesante, es que las estudiantes normalistas no consideran textualmente las competencias del Programa de educación preescolar 2004 que se aplica en los jardines de niños, sino que ellas mismas construyen sus propios propósitos educativos o toman solamente como referencia las competencias. Lo anterior debido tal vez al trabajo de diseño que se implementa en la normal durante todos los semestres, donde en asignaturas de acercamiento a la práctica docente, se revisan los elementos de una planeación didáctica y a partir de esto las alumnas diseñan actividades atendiendo contenidos de los campos de desarrollo, incluido el de lenguaje, dándole así un papel activo al alumno, pero también de alguna manera se convierte en *técnico*, porque se busca su habilidad en el diseño de actividades.

CONCLUSIONES

Después del análisis curricular llevado a cabo, puedo mencionar finalmente que, como currículo prescrito, este programa del Campo de lenguaje se convierte en una tentativa o propuesta educativa sujeta al escrutinio de quienes lo ponen en práctica, lo que se

comprende después del análisis de la estructura del programa y del discurso reportado de los actores que lo desarrollan.

Este programa, como documento curricular, prescribe una serie de propósitos, contenidos y actividades de enseñanza relacionadas con la formación específica, académica y práctica acerca del Campo de lenguaje. Su estructura corresponde a un programa acorde a un modelo curricular basado en la profesión, se fundamenta también en un enfoque conceptual de formación docente de tipo académico porque se piensa que el conocimiento de la disciplina es fundamental y capacita al docente para su ejercicio, además porque se centra en el aprendizaje de una asignatura, de un campo formativo del desarrollo infantil.

También este programa se basa en un enfoque conceptual de formación docente de carácter práctico, en aspectos instrumentales para llevarlo a la puesta en práctica, descuidándose otros aspectos necesarios para la formación docente, tales como lo actitudinal, aunque es considerado en parte el segundo curso. Predomina una formación teórica que pretende el dominio científico de una disciplina, el lenguaje, pero se identifica que finalmente es para la práctica, por lo que no logra el equilibrio entre conocimiento teórico y práctico. Si bien es cierto que la docencia requiere la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla, el programa analizado sí brinda este conocimiento para aplicarlo, pero no para reflexionarlo.

Por ser un documento curricular elaborado desde lo oficial, sin la participación activa de los involucrados en la puesta en práctica, y desconfiando de la capacidad de los docentes formadores para construir sus propias propuestas curriculares, es demasiado prescriptivo, indicativo, mostrando paso a paso la enseñanza, restando protagonismo y autonomía al docente formador, quien sólo se convierte en el aplicador del programa y el alumno en el que lo desarrolla. Limita al docente, no le permite desde lo prescriptivo, incluir otros temas, explicaciones, no hay flexibilidad curricular,

depende del propio docente, a partir de su formación, incorporar otros contenidos o explicaciones al tema del lenguaje; esto tiene implicaciones en el tipo de docente que se pretende formar, se trata de asegurar, con el programa, que lo que importa es formar al sujeto-maestro bajo la línea de formación curricular desde un enfoque académico y práctico, cómo ya se ha explicado.

El programa de lenguaje, en sus elementos curriculares, manifiesta una tendencia al conocimiento y dominio de la materia de estudio, es decir, al conocimiento conceptual sobre el proceso de adquisición y desenvolvimiento del lenguaje, con objetivos limitados encaminados a brindar a las futuras educadoras, los conocimientos básicos y elementales dentro de la formación inicial, así como las habilidades didácticas y metodológicas relacionadas con la observación para la identificación de las características del lenguaje de los niños de 0 a 6 años, así como algunos elementos en relación a la habilidad para el diseño de situaciones didácticas relacionadas con este campo, pero descuidando la diversidad sociolingüística y bilingüe del contexto nacional y local. El sustento teórico, a pesar de ser extenso en cantidad, es repetitivo, la información para la práctica es insuficiente y representa la principal demanda de los estudiantes, de acuerdo a las entrevistas llevadas a cabo.

Sin embargo, al tratarse de un currículo de formación inicial, pretende los contenidos o aprendizajes mínimos o básicos sobre el Campo de lenguaje, vinculados también con el saber práctico, ya que para la intervención en el aula no solo se requiere la competencia didáctica, sino también la comprensión de la disciplina de que se trate, y el programa de estudio analizado desde lo prescrito, es su intención. En mi opinión, es necesario poner mayor énfasis al proceso de reflexión de un docente sobre su quehacer educativo. Una deficiencia del programa es que no existe un análisis importante acerca de la diversidad sociolingüística y bilingüe del contexto nacional y local, por lo tanto, no aparece como un contenido importante o transversal. Mucho menos existe la

posibilidad de que los sujetos en formación reflexionen desde los procesos de adquisición y desarrollo de su propia lengua.

Existe relación y congruencia entre los elementos curriculares del programa de estudio analizado, ya que los objetivos se corresponden con los contenidos a trabajar y éstos con las actividades para llevarlo a la práctica; sin embargo, es un programa limitado, centrado en el aprendizaje de una materia y en aspectos instrumentales, convirtiéndose aun así en un referente limitado sobre todo para la práctica. El Campo de lenguaje es presentado en este programa desde los componentes de la estructura del lenguaje y desde planteamientos de las teorías interaccionistas.

Considero que en este programa se percibe, respecto a la formación docente, una perspectiva técnica, porque se piensa que el conocimiento adquirido de la disciplina puede regular la práctica, mediante la preparación científica de los profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por tanto la elaboración también científica del currículo.

Esta perspectiva técnica presenta como problema fundamental su incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos, porque la realidad del aula es siempre compleja, cambiante, singular y cargada de opciones de valor, lo que también se ve reflejado en las opiniones de las estudiantes, al mencionar problemas a los que se enfrentan en los jardines de niños al trabajar el Campo de lenguaje.

Además, considerando las opiniones de las docentes formadoras y revisando diversos autores que abordan el tema del lenguaje oral y escrito, identifiqué que faltan contenidos sobre temas fundamentales para el conocimiento teórico, sobre todo práctico, respecto a: la comunicación, expresión oral, las propiedades del sistema de escritura y de los tipos de texto, los contextos de habla de los niños, la diversidad sociolingüística y plurilingüe del contexto local propio de Oaxaca y también el trabajo con padres de familia, para darles a conocer cuál es el propósito fundamental, al fortalecer el Campo de lenguaje en los niños del nivel preescolar.

En las opiniones de las maestras formadoras, se puede identificar la relación entre los planteamientos del programa del Campo de lenguaje principalmente con respecto a los objetivos y contenidos a tratar. En lo que más se difiere, es que el programa se desarrolle tal y como se prescribe, ya que cada maestra formadora realiza adecuaciones a partir de sus necesidades, formación académica y experiencia. Por lo tanto, reconozco que hay una distancia importante entre el currículo prescrito del programa de estudio y lo realizado en el aula.

En las opiniones de las estudiantes también se puede identificar la relación entre los planteamientos del programa del campo con respecto a los objetivos y contenidos a tratar, pero además se percibe una notable preocupación por y para la práctica, que se manifiesta en la serie de problemáticas que señalan de orden conceptual y metodológico.

Si bien parece persistir, por parte de los estudiantes, un interés y una disposición a seguir aprendiendo y perfeccionándose, prima o impera en ellos también una visión y demanda utilitarista de sus necesidades de formación, por lo tanto su papel como docente en formación se sitúa como un técnico en educación (capaz de diagnosticar, diseñar y aplicar estrategias). Además, porque la experiencia escolar o el campo práctico parece tener a veces más fuerza que lo aprendido (en cuanto a formación o fundamentación teórica) en la formación docente. El conocimiento de la disciplina y didáctico del contenido, aparece como un elemento central de los saberes del estudiante, porque se supone que ese conocimiento facilita las competencias para enseñar, encaminado a que *sepan hacer* y no a *saber pensar*, meros reproductores de los programas de enseñanza, desvirtuando las ideas propias.

Puedo concluir que es un programa que instruye y capacita al futuro educador para la práctica, pero no privilegia procesos de reflexión ante el objeto de la materia de enseñanza. Ese saber les proporciona seguridad, certezas en la aplicación, pero el alumno, al no tener habilidades reflexivas, sólo aplica el conocimiento. Sin

embargo, es importante reconocer que el programa también tiene bondades, porque intenta brindar una formación básica suficiente, que acerque a la futura profesora de educación preescolar a la preparación permanente y a su quehacer docente.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. y Edmund S. (1989). Desarrollo del lenguaje. En *El desarrollo infantil, 3, Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos* (pp. 13-57) México: Paidós.
- Fernández, M. (2006) *Desarrollo profesional docente*. México: Grupo Editorial Universitario.
- Ferreiro, E. (ed.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Gimeno, Sacristán J. y Pérez A., (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Duodécima edición. Madrid, España: Morata.
- González Cuenca, A. (1995). El desarrollo del lenguaje: nivel fonológico, El desarrollo del lenguaje: nivel léxico-semántico y El desarrollo del lenguaje: nivel morfo-sintáctico, en A. González Cuenca *et al.*, *Psicología del desarrollo: teorías y prácticas* (pp. 77-84, 89-99 y 103-115). Granada, España: Aljibe.
- González M. (2004). Antología currículo, primer curso, ITESO. 8 modelos curriculares. *Síntesis*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/50668347/ANTOLOGIA-CURRICULO>.
- Katz, R. (2005). *Almafuerte: un maestro y periodista combativo*. La Plata, Argentina: Auto-edición.
- SEP (2005). *Programa de Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II. Programas y materiales para el estudio*. Tercera edición 2004. 2º y 3er. Semestres. México: SEP.
- SEP (2006). *Plan de estudios 1999*. Documentos básicos de la Licenciatura en Educación Preescolar. México: SEP.
- Serrano, C. J. (1989, mayo). Elementos de análisis curricular. *Revista de la ENEP Aragón*. UNAM. pp. 128-140.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata. Tercera edición.
- Torres, R. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y LITERATURA

LAS TAREAS EXTRAESCOLARES DE ESPAÑOL: TIPOS Y CARACTERÍSTICAS¹

*Arely Mendoza Gómez**

INTRODUCCIÓN

Las tareas extraescolares están arraigadas al entorno escolar y a la práctica pedagógica de los profesores, sin embargo, a pesar de ser una actividad recurrente, la tarea, al menos en nuestro país, ha sido y sigue siendo un tema poco analizado, por lo que la intención del presente trabajo es mostrar, mediante el análisis de datos empíricos, las características y tipos de tarea extraescolar presentes en las prácticas de los maestros observados.

El trabajo está escrito a partir del conocimiento teórico y empírico que he adquirido al laborar día a día con los niños en el aula, enfrentándome continuamente al reto de revisar mi práctica docente. Desde esa plataforma contextual, abordé la conceptualización

¹ El presente artículo deriva de la tesis de Maestría en Sociolingüística Básica y Bilingüe denominada Los tipos de tarea extraescolar en la clase de español: ¿herramienta de aprendizaje o actividad sin sentido?"

* Licenciada en Educación Primaria, diplomada en problemas de aprendizaje. Egresada de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 201. En la actualidad es profesora de educación primaria en un contexto indígena.

y el análisis de las tareas extraescolares, actividades que además de rutinarias, se han vuelto recurrentes e infaltables en el trabajo escolar.

La investigación da cuenta de las actividades que los docentes realizan en el aula con las tareas extraescolares, por tanto, fue necesario aproximarme al ámbito cotidiano escolar, caracterizado por la heterogeneidad de prácticas realizadas por los sujetos que en él conviven y participan.

Tras algunas referencias a otros trabajos que sirvieron como punto de partida y unas breves consideraciones metodológicas, comentaremos a detalle las intenciones de los docentes al asignar tarea extraescolar y las características de dichas actividades.

LA TAREA EXTRAESCOLAR COMO COMPONENTE DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Cada uno de los educadores posee una idea previa de lo que es educación y de la función que tiene educar, desarrollada tanto por la formación académica, la influencia del contexto y la experiencia que se adquiere a través de los años. Estas ideas preconcebidas condicionan su práctica educativa.

Al hablar de práctica educativa, me refiero a un conjunto intencionado de acciones emprendidas por el educador, en un contexto específico, cuya principal finalidad es la formación integral del educando.

Antoni Zabala enfatiza en su complejidad, al afirmar que la práctica educativa se convierte en “algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (Zabala, 2010, p. 14).

Por tanto, la práctica no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula, sino se da en procesos más amplios. Es decir, la práctica educativa está conformada

además, por situaciones interactivas que se dan en el aula, de planeación y valoración.

Zabala (2010), en su intento por comprender la práctica educativa, ha propuesto variables metodológicas de intervención en el aula: secuencia de actividades, relaciones interactivas, organización social, espacio y tiempo, organización de contenidos, materiales curriculares, criterios de evaluación.

Para el presente trabajo, debido a que el tema que me ocupa son las tareas extraescolares, tomé como eje central de análisis las categorías propuestas por dicho autor, especialmente la que se refiere a la secuencia de actividades.

Recuperé como unidad básica de análisis a las actividades, ya que estas asignan una personalidad a la práctica docente, en ellas se concretan las nociones, creencias, valores, fines y experiencias del educador. Las actividades son múltiples: van desde la lectura, escritura, ejercitación, tomar notas, hacer comentarios, observar, motivar, entre otras. Entonces, es posible definir las como una unidad básica del proceso de enseñanza/aprendizaje, cuyas diversas variables presentan estabilidad y diferenciación. Lo que significa que están orientadas por una manera particular de concebir a la educación, a la sociedad, al hombre y al aprendizaje. Lourdes Molina (1997) concibe a las actividades educativas como:

construcciones sociales que ocurren en contextos específicos. Son efectuadas por unos protagonistas. Versan sobre unos contenidos, precisan la realización de unas tareas y pretenden alcanzar unos objetivos. Se construyen mediante acciones e interacciones. Todo ello enmarcado en unas circunstancias concretas que mediatizan también la forma como va a ser construida la actividad (Molina, 1997, p. 163).

Así, podemos encontrar una infinidad de actividades que se hacen en el aula y algunas que se realizan fuera de ella. Estas actividades ocurren en contextos específicos como el programático, en el que se obedece a una serie de contenidos ordenados por un currículo o bien

a las percepciones que tienen los padres o profesores de ellas, son efectuadas por protagonistas específicos como los niños, sus padres o cuidadores, están relacionadas con los contenidos de enseñanza abordados en la clase, su realización consiste en efectuar alguna tarea o acción (copiar, recortar, pegar, buscar, escribir, resolver), tienen objetivos trazados por los educadores. Su realización está mediada por una serie de condiciones tanto materiales como de ayuda.

Ante la multiplicidad de actividades, es necesario mencionar que la intención de mi trabajo fue abordar aquellas que los profesores asignan para que los alumnos las realicen fuera del salón de clase, denominadas tareas extraescolares. Aunque poco estudiadas, representan una manifestación de la práctica docente y por tanto una oportunidad para reflexionar acerca de la misma.

EL CONCEPTO DE TAREA EXTRAESCOLAR

Desde el campo educativo y desde un enfoque empírico, la tarea extraescolar es una palabra comúnmente utilizada para designar las actividades que se encargan a los alumnos para realizar en casa. La tarea se ha definido desde diferentes perspectivas. Desde una visión general, “la tarea es un trabajo o actividad que se lleva a cabo para la persona misma o para los demás” (Nunan, 1989, p. 8).

También se sabe que la tarea ha avanzado, pedagógicamente hablando, al ritmo que lo ha hecho la investigación educativa: en los modelos tradicionales se veía como una actividad que beneficiaba a los alumnos haciéndolos más responsables e independientes de su aprendizaje, al adquirir hábitos y métodos de estudio que les serían de gran utilidad para toda su vida. Pero conforme han evolucionado los estudios realizados, acerca de cómo aprende el ser humano, se prestó mayor importancia a las actividades extraescolares que establecen un vínculo entre la escuela y la cotidianidad del alumno. Para conocer más a fondo esta actividad, presento otras definiciones acerca del tema.

María del Luján González Tornaría concibe a la tarea extraescolar como deberes que

Constituyen una herramienta que ayuda a los maestros a demostrar lo trabajado en clase, y a los padres a seguir la evolución de sus hijos. Adoptado como mecanismo de control, es posible que el deber cumpla con el rol de satisfacer la expectativa de los adultos involucrados (González, 2009, p. 219).

Esta autora otorga a la tarea la categoría de herramienta de aprendizaje, aunque también prevé que puede llegar a ser una actividad sin sentido si solamente es asignada para cubrir las exigencias de los padres o profesores.

La aportación de Covarrubias (2008) es considerar a las tareas escolares como una estrategia educativa que ha permanecido durante siglos, la cual es asignada por los profesores para que los alumnos la realicen fuera de la escuela, con el fin de vincular las actividades escolares con las familiares. Es decir, el objetivo de estas actividades es favorecer en el alumno el pensamiento crítico y reflexivo, de modo que sea el protagonista de su propio aprendizaje contribuyendo a su desarrollo integral.

Con base en lo que expuse, el concepto de tarea extraescolar construido como idea clave y generadora para el análisis de este trabajo, es el siguiente: se conciben como actividades que constituyen una herramienta pedagógica. Propician situaciones de autoaprendizaje orientadas por pautas brindadas por el profesor, que se realizan independientemente o con apoyo en espacios no escolares. Manifiestan variables e intenciones relacionadas con la naturaleza del conocimiento, así como la manera en que este puede ser incorporado por los estudiantes.

APROXIMACIONES A LOS TIPOS DE TAREA EXTRAESCOLAR

En la búsqueda de una tipología de la tarea extraescolar que guiara el trabajo, encontré varias clasificaciones de acuerdo a categorías diferentes. Para Padilla (2011) existen por lo menos dos tipos de tareas:

Tareas reproductivas, de ejercitación rutinaria y poco significativas, que solicitan la reproducción de saberes aislados, centradas en ejercicios que requieren la práctica de algún contenido escolar, pero ajenas a la realidad y a la vida del niño. O por el contrario, tareas problematizadoras y significativas que implican una comprensión y transferencia en donde se plantea un enigma, como las que se pueden vincular con el enfoque de competencias. Este tipo de tareas plantea la necesidad de establecer nexos y movilizar los conocimientos, de tal manera que el estudiante pueda encontrar la relación entre lo que aprendió en la escuela y las situaciones con las que puede encontrarse en la vida (Padilla, 2011, p. 196).

Por su parte, Cooper, Robinson y Patall (2006) para cuestiones prácticas, hacen una clasificación de las tareas de acuerdo a diversos criterios: su propósito, cantidad, el grado de elección del estudiante, el plazo de término y su contexto social.

El propósito de la tarea para estos autores se divide en instruccional y no instruccional, de tal manera que los objetivos instruccionales de la tarea son practicar o revisar un material visto en clase, introducir a una lección nueva a través de la investigación previa y extender los conocimientos aprendidos a situaciones nuevas, por último, integrar los conocimientos aislados de diversas materias, a la par de la práctica en su realidad inmediata.

Entre los objetivos no instruccionales están: establecer comunicación entre padres e hijos o bien imponerlas como un castigo a los alumnos que no cumplen con ciertas reglas. Así mismo, explican que la cantidad se refiere a la frecuencia y extensión de la tarea asignada. La tarea también se puede diferenciar por las áreas

de habilidad que desarrolla, en este sentido, Cooper *et al.* (2006) señalan que a los alumnos se les puede incitar a leer, escribir o repetir un material para memorizarlo.

El grado de individualización que permite una tarea, se refiere a si debe ser realizada en grupo, en equipo o de manera personal. El grado de elección es la apertura que se da al alumno para diseñar una tarea, si recibe indicaciones específicas por parte del docente o puede auto proponerla. El plazo de término alude al tiempo otorgado para terminar una tarea, es decir a corto o largo plazo. Por último, el contexto social tiene que ver con que si el estudiante resolverá solo la tarea o necesitará ayuda de otro actor o grupo de actores para elaborarla.

Por otra parte según el New South Wales department of education and training (NSW, 2010) (Departamento de educación y formación de Nueva Gales del Sur), en un documento titulado **Escuelas del Estado NSW, las tareas. Información para padres y cuidadores**, enuncian al menos tres tipos de tarea (Types of homework). Existen tres tipos principales de tarea para el hogar:

- Practice exercises (ejercicios de práctica)
- Preparatory homework (tareas de preparación)
- Extension assignments (trabajos especiales de extensión)

En el presente estudio relacionado con la asignatura de español en educación primaria, tomé en cuenta dos tipos de tarea consideradas en el New South Wales Department of Education and Training: preparación y práctica, además de una nueva categoría denominada de autorregulación, la cuál fue rescatada debido a la recurrencia que tiene en el material empírico que pude recolectar.

METODOLOGÍA

Dado que el objetivo de mi investigación, fue generar una tipología de la tarea extraescolar que se asigna en la clase de español,

se eligió un enfoque metodológico cualitativo. Así, bajo este enfoque, seleccioné dos metodologías específicas que me ayudaron a la recolección e interpretación de los datos. El microanálisis etnográfico me permitió interpretar la intencionalidad de las acciones pedagógicas que se desarrollan en la clase. Esta metodología resultó fundamental para la determinación de los datos, así como para la selección del corpus de investigación; a su vez, el análisis de contenido como marco teórico, me ayudó a la categorización de las tareas extraescolares y a la interpretación de la estructura interna que en ellas subyace.

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2013-2014, iniciando en marzo del 2013, con un total de 10 visitas a la escuela, que permitieron conformar un archivo etnográfico de 20 registros, de los cuales tres describían clases con distintas temáticas; éstos se utilizaron como base para el desarrollo de esta investigación. Los otros registros contenían información sobre entrevistas a docentes.

Cabe mencionar que todas las clases que observé fueron de contenidos de español, la mayoría de ellas se desarrollaron en grupos de primero y segundo grados de educación primaria.

Entrevisté a maestros de todos los grados de primaria. Las entrevistas efectuadas fueron no estructuradas, lo que permitió obtener información más profunda y rica, para complementar y entender mucha de la información obtenida a través de la observación.

Para elaborar y organizar los registros de esta investigación, tomé de base la simbología y sistema de códigos propuestos en la asignatura de lenguaje de la Maestría en Sociolingüística de Educación Básica y Bilingüe.

El campo de estudio fue una escuela primaria general, ubicada en una población de los valles centrales del estado de Oaxaca. Aunque se trató de una sola escuela, la consideré importante porque en ella se expresan, como en cualquier otra, una heterogeneidad de prácticas cotidianas que se viven en el ámbito escolar de las escuelas públicas.

TIPOS DE TAREA EXTRAESCOLAR DE ACUERDO A LOS OBJETIVOS CON LOS QUE SE ASIGNA

Con el fin de realizar una tipología de la tarea extraescolar, retomé uno de los componentes de la actividad enunciados por Molina (1997): los objetivos. Al hablar de objetivos hago referencia a lo que se pretende, al nivel de amplitud y profundidad de la actividad o de una serie de actividades que mantienen entre ellas un hilo conductor (Molina, 1997).

Los objetivos manifiestan las intenciones con que los profesores encargan una actividad a los alumnos, además que los ayudan a tomar decisiones sobre los aspectos que se desean promover y en qué medida lo harán.

Como puede notarse, la intención o propósito es un componente fundamental de la actividad, ya que por medio de ella se desencadenan, las acciones que tienen que ver con lo educativo.

Toda tarea educativa, instituida socialmente, está mediada por los propósitos personales del educador con respecto a metas de transformación y superación que intenta con sus educandos y que considera < buenas > o cercanas al tipo de < bien > que debe proporcionar (Perales, 2006, p. 153).

Por lo anterior, pude dilucidar que las intenciones o propósitos con que se asigna la tarea extraescolar responden a exigencias históricas, sociales e incluso culturales, que median las concepciones de los docentes acerca de lo que es bueno o pertinente para la formación de los alumnos.

Así, en el contexto oaxaqueño encontré que los profesores están preocupados por que los alumnos practiquen o refuercen lo que ven en clase, preparen el tema y adquieran hábitos de estudio. Es a partir de estas tres categorías que se generó una tipología de la tarea extraescolar.

TAREA DE PRÁCTICA

Hablo de una tarea de práctica, cuando a través de ella se pretende que los estudiantes consoliden las capacidades adquiridas en la escuela, repasando un contenido didáctico por medio de ejercicios diseñados por los profesores.

Es el tipo de tarea más recurrente en el ámbito educativo; se asigna después de que se trabajó con un tema en el salón de clases, y según las profesoras entrevistadas, tiene como objetivo que los alumnos dominen o consoliden sus conocimientos:

La función de la tarea es ahora si prácticamente que ellos dominen bien lo que son los adjetivos y puedan, puedan llegar después el día de mañana realizar un texto utilizando lo que es adjetivo, enmarcando en sí lo que es la descripción de los objetos (E. Profa. 2º. 08/11/2013).

Otra docente comentó:

La dejé para continuar con lo de las palabras que inician con, como mamá con la “m” más que nada, ahí para reforzar lo que vimos hoy que es la sílaba mo, me y ma, pero ahora sí que no quedándonos nada más en lo que es la sílaba, avanzando más también en lo que es la palabra (E. Profa. 2º. 08/11/2013.).

A pesar de que cada profesora posee una idea diferente de lo que quiere que aprendan o desarrollen sus estudiantes respecto a algún contenido, en este caso coinciden en que el objetivo con el que asignaron la tarea extraescolar fue reforzar lo que trataron en la clase.

Con el fin de escudriñar acerca de sus concepciones respecto a la palabra reforzar, una vez que tuve las transcripciones completas y los puntos de interés focalizados, regresé al campo a indagar respecto al término.

Para que ellos siguieran practicando lo que estábamos viendo y a la vez que se practica la descripción encontrarán nuevas palabras (E. Profa. 2º. 12/12/2013.).

Reforzar es que lo vuelven a ver, se les queda de tarea algunas palabras con otras actividades y ya de esa forma, pues vuelven a ver la palabra (E. Profa. 1º. 08/11/2013.).

Reforzar según lo que explicaron las docentes, es que lo vuelvan a ver o que practiquen lo visto en clase, esto se refleja en que las actividades que se dejan como tarea son similares a las que se realizan en la escuela.

Desde lo observado en la clase, la tarea de práctica ayuda a los profesores a darse cuenta si los alumnos han comprendido lo que trabajaron en el aula o no.

En la clase observada en segundo grado, a través de una actividad de revisión de la tarea extraescolar en colectivo, la profesora se da cuenta que los alumnos no tienen claro el uso de los adjetivos y que aún no han aprendido el concepto que ella les brindó, por lo que en varias ocasiones propicia interrogantes que llevan a los alumnos a revisar si las palabras que usaron sus compañeros para realizar sus descripciones son o no adjetivos.

Una vez que la maestra descubre que los niños comprendieron el contenido del proyecto didáctico, plantea actividades con la intención de que los alumnos usen los adjetivos en descripciones.

De lo anterior, fue posible interpretar que una de las riquezas de la tarea de práctica, es que por medio de ellas los docentes pueden conocer si los estudiantes comprenden el tema con el que están trabajando, para así replantear o reafirmar las estrategias que utilizan en el salón de clases.

TAREA DE PREPARACIÓN

Un segundo tipo de tarea que encontré, es el de preparación. Con tareas de preparación los estudiantes y escolares obtienen información sobre una unidad de estudio para estar mejor preparados para lecciones futuras (NSW Department of education and training, 2010).

En este caso, la preparación la entendí como una anticipación a la clase; también significa entrar en contacto con el objeto de estudio antes de estar en una situación áulica.

Preparar porque ven en casa, se dan a la tarea de buscar las palabras ya de ahí las traen pero ya tienen una noción de lo que van a ver y ya de esa forma vienen preparados (E. Profa. 1º. 08/11/2013).

La tarea de preparación se da al inicio de un tema o proyecto, ya que los profesores consideran que así los alumnos tendrán mayores referentes para lograr su aprendizaje. En la observación participante de la clase de primer grado, la tarea consistía en buscar diez palabras con *la de mamá*, sirve para transitar de un tema a otro. Los alumnos están terminando de tratar palabras con *la de papá* y con la revisión de la tarea se pasa a otro tema. Después de la revisión, las palabras aportadas por los alumnos sirven para realizar actividades de copiado y clasificación.

Al preguntarle a la profesora si la tarea de preparación fue de utilidad para el tratamiento de los contenidos en clase, ella contestó:

Sí, porque ya venían un poquito con la idea pues de lo que venían a ver y algunas palabras que ya conocían. Por ejemplo mamá pues es muy común para ellos, la mayoría de hecho ya venían, ya podían escribir o al menos el inicio, entonces como que, como que sí la relacionaron más fácilmente siento yo. Porque ya ve que cuando les decía *qué dice acá*, ya como que al inicio pues *sí* la podían decir, la relación sonora inicial (E. Profa. 1º. 08/11/2013.).

Este tipo de tarea permite al alumno tener elementos previos a las actividades que se realizarán en clase, por lo que bien empleadas, representan una oportunidad para acrecentar su bagaje cognitivo.

TAREA DE AUTORREGULACIÓN

Se entiende por autorregulación la capacidad de tomar decisiones, adoptar estrategias y solucionar problemas en un rol de estudiante.

En la realización de las tareas fuera del control directo del profesor, el rol de los alumnos cobra toda su importancia. Éstos pueden tomar algunas decisiones como, por ejemplo, hacer las tareas o no, cómo y cuándo hacerlas y, en caso de duda en la resolución de problemas, a qué estrategias y ayudas recurrir para solucionarlos. A la hora de realizar las TPC es importante el patrón personal de trabajo del alumno mediado por el perfil motivacional que influye en la forma de enfrentarse y resolver las tareas propuestas (Hong y Milgram, 2000; Hong, Milgram y Rowell, 2004).

Concluir con éxito la realización de las tareas exige también capacidad y voluntad para seguir un proceso durante el cual el alumno deberá mantener un esfuerzo continuado, lo que implica movilizar las competencias cognitivas, pero también las volitivas, hacia objetivos de autorregulación y de aprendizaje (Rosário, Mourão, Núñez y Solano, 2008, p. 180).

Este tipo de tareas está enfocada a desarrollar habilidades cognitivas, pero sobre todo competencias volitivas. Es común encontrar en las franjas de educación básica, y sobre todo en la escuela primaria, profesores que dejan tarea con el propósito de que sus estudiantes adquieran hábitos de responsabilidad o trabajo.

Bueno, primero para que también tengan esa responsabilidad, si porque yo creo que desde esta edad también tienen que vivir conociendo eso de que tienes que hacer tu trabajo y lo tienes que entregar entonces empezando por eso y de ahí obviamente lo que es el aprendizaje, que vayan aprendiendo en las diferentes materias (E. Profa. 5º. 22/04/2013).

Estas tareas pueden presentarse tanto al inicio, desarrollo o final de un tema o proyecto, su intención llega a ser ambigua, ya que los

docentes pueden adoptar como pretexto este tipo de tareas para dejar actividades sin sentido, repetitivas o memorísticas.

No pues yo a ellos [a los alumnos] desde el principio los acostumbré, si no vengo o no dejo tarea porque no me dé tiempo o cualquier cosa que pase, ustedes hagan un dibujo mínimamente, hagan algo píntenlo bien esto es para que ellos empiecen hacer piensen por ellos mismos hacer algo (E. Profa. 2º. 13/11/2013. Anexo 1).

La tarea de autorregulación es muy valorada tanto por los docentes como por los padres de familia, ya que para ellos es importante que sus hijos se mantengan ocupados con actividades escolares, pero desde el punto de vista pedagógico no ofrece retos cognitivos.

En contraparte, se puede rescatar la intención de que los alumnos tengan la capacidad de ser autónomos y trabajar sin ayuda del docente o de un adulto. La tarea de autorregulación es lo que prevalece en la educación primaria, sobre todo en los primeros grados, lo anterior puede reforzarse por otros estudios realizados acerca de la función de estas actividades.

Pueden identificarse dos posturas más o menos divididas por los grados escolares. En los primeros tres grados se busca por medio de los deberes reafirmar el conocimiento y desarrollar hábitos. En grados superiores (4º., 5º., 6º.) los deberes apuntan más a la preparación de la clase y la puesta en contacto de los alumnos con el material que se revisará en clase (Barrera, 2011, p. 10).

El pensamiento anterior abona a lo que encontré en la investigación, ya que los fines más comunes con los que se dejan tareas en el primer ciclo de educación primaria es la preparación, el reforzamiento y el desarrollo de hábitos.

COINCIDENCIAS EN LOS TIPOS DE TAREA EXTRAESCOLAR

Hasta el momento, he aludido a tres tipos de tarea extraescolar (preparación, práctica y autorregulación), en un intento por establecer nexos entre estos, me detendré en una de las características que tienen en común.

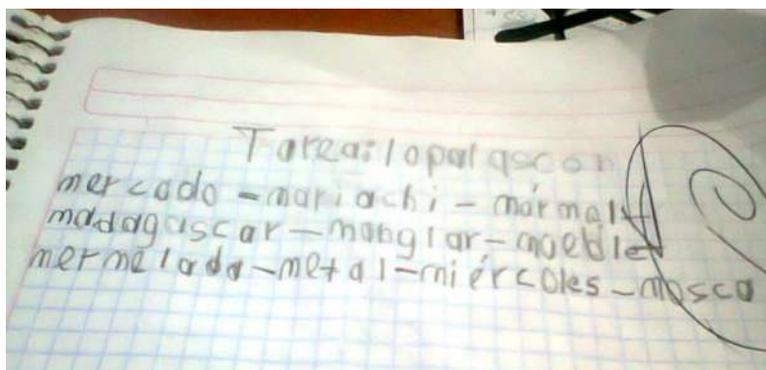
Desde lo que vi en la clase de español, las tareas extraescolares responden a un modelo tradicional, ya que en esa perspectiva se les atribuyen funciones específicas como: memorizar, afianzar, ampliar o preparar temas escolares.

Pilar Lacasa (1999), a través de sus investigaciones respecto al tema, me brindó argumentos para sustentar la afirmación anterior, al explicar que los deberes, desde un enfoque tradicional, tienen dos características centrales:

1. Memorizar y afianzar lo dado en clase. En este caso los deberes consistirán en unos ejercicios cerrados que exigirán poner en práctica estrategias de repaso y de simple búsqueda de las respuestas correctas. Seguramente niños y niñas trabajarán en solitario, sin necesidad de colaborar con otras personas de su familia.
2. Ampliar los contenidos escolares, pero sin sugerir otros recursos al niño que el libro de texto o las enciclopedias que solo sirven para copiar literalmente nombres de los que nunca han oído hablar ni tienen interés de averiguar. Suele tratarse de tareas desmotivadoras que llevan a buscar soluciones rápidas y fáciles en las que no está presente la reflexión.

Con el afán de situarme en la experiencia de la presente investigación, analicé algunos trabajos realizados como tarea por los alumnos de primer grado de la clase video grabada.

Figura 1. Ejemplos de tarea



Fuente: cuaderno de estudiantes de primer grado.

Llegando a la conclusión de que generalmente corresponden a textos que se centran en la representación física y en convencionalidades de la escritura, en tanto se solicita un listado de palabras que inicien con la letra *m*, desvinculadas entre sí y sin ninguna intención de comprensión, diálogo o expresión por parte de los estudiantes. Su elaboración responde a una operación de búsqueda y selección.

Además, da cuenta de una actividad mecánica apoyada en la copia de palabras, la cual deja de lado el conocimiento cotidiano de los niños y le asigna mayor importancia al ejercicio escolar; a este fenómeno se le denominó encapsulamiento escolar (Yrjö Engeström, citado en Lacasa, 1999) y significa que la escuela da prioridad al conocimiento científico sobre el cotidiano, puesto que se considera que el primero es comprobado con prestigio mientras el otro es puramente experiencial.

La falta de retos cognitivos y el poco aprovechamiento de los conocimientos cotidianos de los estudiantes, hacen que la tarea se convierta en una actividad sin sentido, que solo sirve para cumplir expectativas de los adultos involucrados. Su presencia en la clase, más que una herramienta pedagógica para el tratamiento de contenidos didácticos, responde a una exigencia social de padres

de familia y autoridades educativas que esperan que los docentes asignen, revisen y califiquen las tareas extraescolares en la clase.

USOS DE LA TAREA EXTRAESCOLAR EN DOS CLASES DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

De acuerdo con lo que investigué, pude concluir que pese a la existencia de varios tipos de tarea, el tratamiento que se les da en clase es el mismo. Para demostrarlo, presento una perspectiva del uso que se da a las actividades asignadas como tareas extraescolares en la clase, de acuerdo al momento en el que aparecen. Cabe mencionar que con fines de análisis, las clases observadas se dividieron en fase de apertura, desarrollo y cierre.

- a) Apertura: Al inicio de la clase tanto de primero como de segundo grado, la revisión de la tarea extraescolar ayuda a la docente a presentar el tema que va a trabajar en el salón de clases, además que da la pauta para relacionar el tratamiento del contenido con la actividad previamente realizada por los estudiantes.
- b) En el desarrollo. Una vez que se revisa la tarea extraescolar, las docentes la dejan a un lado e inician con actividades diferentes respecto al mismo contenido, por ejemplo en el caso de la clase de segundo grado, la profesora terminó de revisar la actividad de descripción hecha de tarea y les dejó como ejercicio otra descripción del juguete que previamente había encargado.
- c) Cierre. Al momento de culminar la clase, la tarea con la que se iniciaron las actividades quedó totalmente olvidada y ahora se deja una nueva tarea, que será revisada en la clase del día siguiente.

Según mis datos empíricos, la presencia de la tarea extraescolar se da principalmente en las fases de apertura y cierre. Las secuencias

reportadas en la clase de español revelan una estructura básica en su uso durante la clase:

1. Se inicia con la revisión de la tarea, ésta puede hacerse en plenaria seleccionando a algunos alumnos para que expongan lo que trajeron como tarea, intercambiando sus tareas para que un compañero la revise o bien el docente la revisa de forma individual.
2. Se continúa con una explicación breve que enlaza la tarea con el contenido tratado.
3. El profesor propone una actividad para que los alumnos realicen, que puede estar o no vinculada con la tarea extraescolar.
4. El docente vuelve a asignar tarea para la siguiente clase.

Esta secuencia se repite en las dos clases que observé, por lo que se consideró como un ciclo didáctico compuesto por revisión, explicación, ejercitación y asignación. Cada una de las partes de esta secuencia pueden mantenerse durante un considerable lapso de discurso, en lugar de ser expresiones consecutivas.

De lo anterior pude hacer varias deducciones: la primera es que existen saberes alrededor de los cuales la profesora estructura la actividad de la tarea extraescolar. La revisión tiene la intención de valorar o de corregir los errores; después de la revisión tiene lugar una explicación generalmente vinculada con el saber que estructura la tarea, pero no directamente con la actividad. Una vez que se concluye con la clase, nuevamente se dan directrices para que los alumnos ejecuten otra tarea extraescolar. En toda la secuencia de actividades no se utiliza a la tarea extraescolar como un recurso de aprendizaje, solo es usada como un vínculo que recuerda el tema que se trabaja.

En suma, la tarea surge de una necesidad de buscar refuerzos a lo que los niños aprenden en la escuela; no obstante, esta actividad es poco aprovechada en el salón de clases puesto que se utiliza como un mero enlace entre el tema que se deja de tarea y el que se aborda en clase, no representa una herramienta que fortalezca el

aprendizaje de los alumnos, su revisión se da de manera somera y en el desarrollo de la clase queda prácticamente olvidada.

LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LA TAREA EXTRAESCOLAR

En este apartado presento los resultados de la revisión de las producciones escritas seleccionadas, con el fin de conocer su estructura interna y el papel que juegan los elementos incluidos en cada una. Es importante señalar que la consideración de los elementos no fue totalmente predefinida, sino que algunos surgieron durante el análisis.

En primer lugar, identifiqué la visión panorámica de cada tarea, continué con el reconocimiento de las temáticas que abordaban así como de las actividades sugeridas, para concluir con la descripción de los elementos que forman parte de los trabajos extraescolares de los estudiantes. A partir del análisis de contenido, obtuve resultados que dan cuenta de sus características generales.

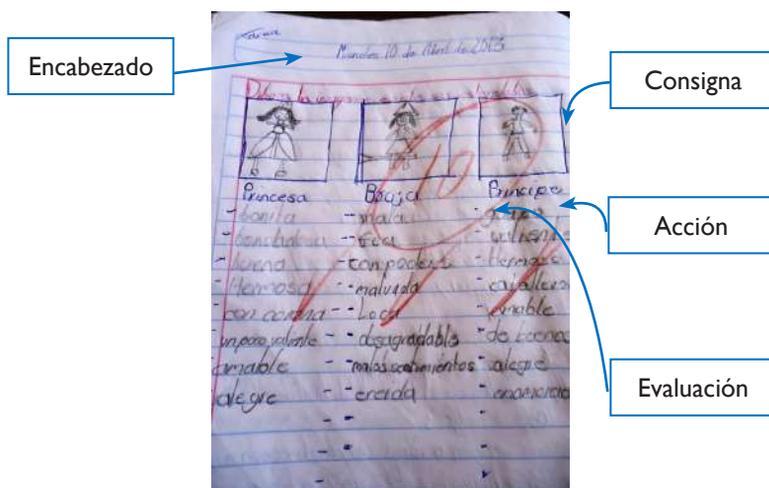
Aunque las tareas extraescolares no son uniformes y existen algunas variaciones en la cantidad y tipo de apartados o secciones que componen cada tarea, los materiales escritos revisados permiten anunciar ciertas coincidencias en su estructura.

Para comenzar, las tareas poseen un encabezado en el que se distinguen de las demás actividades que los alumnos realizan en clase; generalmente, además de la fecha, tienen una etiqueta que enuncia su nombre: Tarea. Dicho encabezado cumple con la función de alertar a los padres de familia al momento de revisar el cuaderno de sus hijos, así como de indicar al alumno el trabajo que lleva para realizar en su casa.

Después del encabezado, es posible distinguir dos tipos básicos de enunciados: La consigna y la respuesta. El primer conjunto de palabras da la indicación de lo que debe realizarse y el segundo es propiamente la actividad.

Por último, existe un elemento que no puede percibirse en todas las tareas: la calificación y/o corrección; su función es evaluativa, su presencia depende de si el profesor la revisó o no, puede manifestarse con una grafía, un número o una corrección.

Figura 2. Estructura interna de la tarea



Fuente: elaboración propia

Al ampliar la información sobre los componentes de la tarea extraescolar, es posible distinguir que la *consigna* puede ser una palabra (lee, contesta, resuelve) o una oración (lee el pájaro carpintero y contesta las preguntas. Ilumina, recorta, pega y remarca de acuerdo a los nombres de objetos) que especifica lo que el alumno debe realizar. Este tipo de enunciados maneja un discurso instruccional.

El discurso instruccional “es un medio semiótico socialmente construido con la finalidad de organizar patrones de conducta y planificar secuencia de acciones” (Silvestri, citado en Gvirtz, 1997, p. 69).

Este discurso ayuda a que el alumno tenga una orientación de lo que va a realizar, con el fin de resolver la actividad; comparte características con las recetas de cocina o instructivos de artefactos electrónicos.

El segundo tipo de enunciados al que hago referencia, son las *respuestas*; presentan una gran variedad (a pesar de que la escuela se ha empeñado en realizar una estandarización de los ejercicios de aprendizaje): pueden ser precisas, extensas, escritas, dibujadas, representadas. Para explicarlas, nos apoyaremos de la clasificación de ejercicios elaborada por Silvina Gvirtz (1997): copiar, traducir, seleccionar, clasificar, ordenar, enumerar, definir, resumir, redactar, resolver.

Copiar

La copia implica trasladar fielmente un texto, un dibujo o un conjunto de palabras de un lugar a otro. En el caso de la asignatura de español se presenta desde los primeros grados, cuando se solicita la copia de un texto, enunciado o palabras que inicien con determinada letra.

Traducir

“La traducción implica la representación de un mismo enunciado utilizando diferentes códigos o tipos de lenguaje” (Gvirtz, 1997, p. 77). Un ejemplo de este tipo de respuesta es el que se solicita durante el primer grado de primaria, cuando los alumnos deben escribir el nombre de un dibujo o bien cuando leen una palabra u oración para luego representarla gráficamente.

Seleccionar

Para la selección se requiere separar a través de un criterio. Ejemplos son: encontrar palabras que empiezan como *ratón* o pedir a los alumnos que encierren palabras agudas, entre otras.

Ordenar

Un ejemplo es colocar un grupo de palabras de manera alfabética. Ordenar “requiere de la ubicación de un cierto número de objetos dados en una posición relativa respecto a otro, a partir de un determinado criterio” (Gvirtz, 1997, p. 78).

Enumerar

Lo central de la enumeración, es dar ejemplos. En la asignatura de español, y sobre todo en el primer ciclo, es común solicitar ejemplos de campos semánticos de animales, plantas o bien de utensilios domésticos.

Completar

Se trata de finalizar o dejar acabada una palabra, oración o texto. Entre las solicitudes más comunes está completar un cuento con un nuevo final, poner las palabras que faltan a un enunciado e incluso escribir la sílaba que falta a una palabra.

Separar

Básicamente se pide descomponer partes de un todo mediante un criterio; es común encontrar en las tareas extraescolares indicaciones como: *separa las siguientes palabras en sílabas, luego cuenta cuantas tiene.*

Componer

“Implica la unión o combinación de determinados elementos” (Gvirtz, 1997, p. 80), algunas veces la consigna va acompañada de los elementos que deben unirse y en otras son los alumnos quienes tienen que encontrar los que deberán agrupar. Un ejemplo es, a partir de un grupo de sílabas dadas, el alumno debe formar palabras o bien con el abecedario móvil, ellos deben formar las palabras que deseen.

Relacionar

“En este tipo de ejercitación se trata de establecer vínculos entre dos o más objetos del universo en cuestión a partir de un criterio determinado que puede estar o no previamente explicitado” (Gvirtz, 1997, p. 81). Este ejercicio es muy común al trabajar con los alumnos de primer grado la adquisición de la lectoescritura, ya que frecuentemente se les proporciona por un lado imágenes y por otro las palabras escritas para que las unan como corresponde.

Definir

Es común encontrar en las tareas una serie de palabras que los niños deben buscar con el fin de comprender una lectura, es decir, el alumno deberá enunciar su significado independientemente si lo elabore, invente o recurra a otras fuentes para consultarlo.

Resumir

Consiste en obtener las ideas centrales de un texto y exponerlo en un escrito coherente; es una de las prácticas más recurrentes de las tareas. A menudo se solicita a los alumnos resúmenes, no obstante que es común encontrar que el ejercicio se reduce a copiar fragmentos de un texto.

Redactar

Es una actividad en la que se trata de mostrar y ejercitar las convenciones socialmente aceptadas para *decir mediante la escritura alguna cosa*; pueden citarse como ejemplos la redacción de cuentos, leyendas, solicitudes, cartas, entre otras.

Resolver

Un ejemplo de esta ejercitación son los cuestionarios que se solicitan después de realizar una lectura. Básicamente se trata de dar respuestas a una problemática o pregunta.

Algunos de los ejercicios que escapan a esta clasificación, y que pude encontrar en las tareas de los alumnos, son la investigación que se ha consolidado como un proceso en el cual el alumno debe encontrar información de un tema, ya sea a través de libros, laminas, páginas de internet o por medio de informantes, como padres, abuelos, tíos.

Además algunas de las consignas no se cumplen de manera escriturada, sino salen del cuaderno y son representadas. Pueden mencionarse las maquetas o los títeres, que son requeridos por algunas lecciones del libro de texto, especialmente de español.

Por último, en las tareas pude encontrar un elemento de *evaluación*, aunque no siempre es llevada a cabo, ya sea por razones de tiempo o de organización del trabajo áulico. Regularmente es el profesor el encargado de realizarla, o bien otro alumno quien la revisa, pero el docente es quien le da un valor.

La resolución de la tarea es cuantificable; cada profesor adopta un estilo propio para realizarlo, algunos lo hacen mediante una escala numérica que va del 1 al 10, algunos más a través de grafías que van desde regular, bien, muy bien o excelente, otros utilizando sellos o bien solamente enfatizando los errores que tuvieron los alumnos, encerrándolos, tachándolos o remarcándolos.

CONCLUSIONES

La exposición que desarrollaré a continuación tiene por objeto extraer algunas conclusiones del trabajo realizado precedentemente. Se trata de perfilar consecuencias teóricas de la investigación, tomando en cuenta que las cuestiones más importantes que destaco en los análisis presentados, son las relacionadas con el proceso mismo de investigación y con lo relativo al objeto de estudio.

Respecto a las tareas y su concepción en el ámbito escolar, es posible dividir los puntos de arriba o conclusiones en dos sentidos: 1) Los relacionados con la mirada institucional de estas actividades y 2) Aquellos vinculados con la práctica pedagógica.

1.- La mirada institucional sobre la tarea extraescolar

- Las tareas se han vinculado tradicionalmente a la enseñanza formal que se imparte en las aulas y a la adquisición de conocimientos escolares, son por lo tanto vistas como una estrategia instruccional de carácter universal, una actividad recurrente en la educación primaria, en la que se involucran alumnos, profesores y padres de familia.

- Pese a que no se mencionan en los planes y programas vigentes, las tareas extraescolares en primero y segundo grados de primaria, están fuertemente relacionadas con las asignaturas que tienen mayor peso curricular (Español y Matemáticas).
- La asignación de tarea extraescolar a los alumnos de educación primaria da respuesta a una exigencia social más que pedagógica. Los padres y madres de familia consideran que esta experiencia educativa facilita la adquisición de conocimientos y destrezas, que permitirán a sus hijos mejorar su posición social, económica, personal.

Las intenciones con que se deja la tarea extraescolar responden a exigencias históricas, sociales e incluso culturales, de lo anterior se deriva que la tarea sea una práctica social conformada por los discursos, políticas y directrices en circulación en una sociedad en un momento preciso, que no solamente tiene que ver con el ámbito pedagógico, sino que obedecen a los cambios del sistema educativo.

2.- La tarea en la práctica pedagógica

Un punto de arribo al que se llegó a través de la presente investigación, es que se puede afirmar que:

- Las tareas son actividades que manifiestan nociones, creencias, valores, fines y experiencias del educador.
- A lo largo de la historia, las tareas extraescolares se adaptaron a las diferentes corrientes y modelos pedagógicos, lo que implica que en lo general, éstas mantienen una estrecha relación con el trabajo de un contenido, por lo que en la clase se hacen presentes como un ciclo didáctico que se compone de revisión, explicación y asignación de una nueva tarea.
- La presente investigación permitió determinar la estructura de las producciones escritas realizadas como tarea extraescolar; en esta estructura se establecen cuatro elementos, constantes y recurrentes: encabezado, consigna, acciones y evaluación.

- Las principales intenciones con que los profesores asignan tarea, son las de preparar la clase, repasar un tema o adquirir hábitos de responsabilidad. El análisis permitió establecer una tipología de la tarea extraescolar en la clase de español, esta es la siguiente: *preparación, práctica y autorregulación*.
- En este estudio, el conocimiento de los distintos tipos de tarea extraescolar nos lleva a la conclusión de que todos ellos deben tener sentido y planificación, además de constituir un espacio de formación.

Como docente de educación primaria, este trabajo de investigación me ayudó a documentar una práctica cotidiana hasta ahora permeada de supuestos, creencias y hábitos, con el fin de potencializarla como herramienta didáctica.

REFERENCIAS

- Barrera, P. (2011). *Los deberes escolares y tareas para casa ¿sí o no?* Tesis de maestría: Universidad Católica de Uruguay.
- Cooper, H., Robinson, J. C., y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Covarrubias, M. A. (2008). *Tareas escolares*. México: Trillas.
- González, M. (2009). Los deberes escolares en el marco de las relaciones familia-escuela. Publicado en *Ciencias Psicológicas*, Uruguay.
- Gvirtz, S. (1997). *Del currículum prescripto al currículum enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Lacasa, P. (1999). Más allá de los deberes escolares. A modo de introducción. *Culture and Education*. No. 13, pp. 5-19.
- Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases Psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. España: Paidós.
- NSW Department of education and training. Government Schools Homework (2010). *Information for Parents and Caregivers*. Recuperado de http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/languagesupport/homework/hw_spanish.pdf.

- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. España: Cambridge University Press.
- Padilla, R. A. (2011). Propuestas de un modelo de análisis de reactivos para los exámenes a gran escala desde una perspectiva didáctica. En F. Díaz Barriga (coord.), *Aprender en Contextos Escolarizados: Enfoques innovadores de estudio y evaluación*, pp. 189-212. México: UNAM-Conacyt.
- Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C. y Solano, P. (2008). Homework and Self-Regulated Learning (SRL) at issue: findings and future trends. En A. Valle, J. C. Núñez, R. G. Cabanach, J. A. González-Pienda y S. Rodríguez (eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom*. (pp. 123-184). Nueva York; EUA: Nova Science Publishers.
- Zabala, V. A. (2010). *La práctica educativa: cómo enseñar*. México: Graó.

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN EL LIBRO DE TEXTO DE ESPAÑOL EN PRIMARIA: CONTINUIDADES, CAMBIOS Y RUPTURAS

*Boris Omar Bravo Cruz**

INTRODUCCIÓN

*Todos los días millones de niñas y niños de diferentes escuelas
en diferentes países, con diferentes culturas y diferentes lenguas...
entran a la puerta del aula llevando de la mano una carpeta de
libros de texto, algunos, además, incorporan un break
de chocolate que suele reventar a la tercera patada, iniciándose
un interesante diálogo estético entre la glucosa con colorante H.23
y una bonita representación en la página 23 de los nefridios
vibrátiles de un invertebrado, pero esta es otra historia
(Martínez Bonafé, 2002, p.11).*

* Licenciado en educación y Maestro en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201-Oaxaca. Egresado de la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca, con la especialidad en Español. Miembro de la Asociación civil Red LEO Oaxaca (Lenguaje, Escritura y Oralidad) y actualmente docente de la Escuela Primaria Urbana vespertina Cuauhtémoc de la Agencia Municipal de Pueblo Nuevo, Centro, Oaxaca.

En la última década, el discurso que circula, entre especialistas y docentes, es la implementación de modelos educativos con muchas complejidades, cambios, rupturas, adecuaciones y reformulaciones que propician el desdén, la duda y la incertidumbre ante la implementación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y la consecución de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011. En la actualidad se presenta un nuevo modelo curricular (modelo educativo 2017) para ser *discutido, adaptado y aplicado* “de acuerdo con los diferentes contextos del país; se puede decir que ambos procesos son ejemplos de utopías en las políticas educativas de México.

Las propuestas curriculares son un proceso de correcciones, adaptaciones y cambios de paradigmas educativos que no desembocan de manera inmediata en documentos terminados. En México en los últimos años, no se han concretado de manera adecuada los procesos en la elaboración del currículo, por lo tanto, no hay un cambio profundo en las prácticas escolares. Las reformas educativas presentan serias resistencias ante las modas impuestas, innovaciones que no siempre están claramente fundamentadas. “Como suele ocurrir con la moda, en muchos casos estas innovaciones se adoptan no porque representen algún progreso, sino simplemente porque son novedades” (Lerner, 2001, p. 43).

Si se considera a los niveles de concreción del currículo, uno de los materiales didácticos principales es el libro de texto escolar, el cual se presenta como una alquimia que traduce los preceptos de los planes y programas de manera didáctica. Sin embargo, ante las modificaciones constantes del currículo, estos materiales nunca se han consolidado entre los docentes, independientemente de las afectaciones que sufren en su elaboración en cuanto a su contenido-didáctico, bibliología y teoría pedagógica interna.

Justamente, este artículo presenta un breve análisis de los elementos que intervienen en la transposición didáctica en los libros de texto de español y cómo se traducen en los materiales curriculares que llegan hasta los profesores. Por ello, se realiza una comparación

de los enfoques del lenguaje contenidos en dichos materiales para revisar las complejidades, coherencia y rupturas en relación a las reformas educativas, desde 1993 hasta la RIEB.¹

Este estudio es producto de una revisión documental de los libros de texto gratuitos y de las investigaciones desarrolladas en los últimos años sobre las reformas educativas por las que ha transitado la educación de nuestro país.

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: UNA NOCIÓN NECESARIA

El concepto de la transposición didáctica acuñado por Chevallard (1998) es clave para analizar cómo se dan las interpretaciones de los conocimientos científicos que circulan en la sociedad, para ser transformados y planteados en los planes y programas de estudio, para posteriormente ser interpretados a los libros de texto, para seguir un proceso de enseñanza. Es decir, la transposición didáctica tiene la finalidad de dar una explicación sobre el proceso por el cual ciertos contenidos seleccionados son transformados en contenidos enseñables.

En el ámbito educativo, el libro de texto escolar es un dispositivo en el trabajo diario del profesor en el aula. Así también, diversos estudios afirman, como es el caso de Gimeno (2002), que es un artefacto curricular que traduce e interpreta el currículo. El libro de texto es un elemento que se concreta en el aula con diferentes interpretaciones desde el saber erudito hasta pedagógico, esto es, convertir los conocimientos científicos en didácticos, donde

¹ Este artículo se desprende de la tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, que se denominó *Los usos y funciones del libro de texto de español en sexto grado de educación primaria en la práctica docente*, dirigido por el Doctor Eliseo Ruiz Aragón (2016), cuyos propósitos fueron: Mostrar las discusiones vigentes en el desarrollo curricular del libro de texto, caracterizar y explicar las funciones que los docentes le atribuyen al libro de texto y describir prácticas frecuentes en el trabajo docente con el libro de texto de español.

intervienen teóricos de la materia para transformar el saber académico en conocimientos pedagógicos (contenidos de estudio en los planes y programas). En este proceso, nuevamente se interpretan los contenidos y enfoques del currículo para presentar estos conocimientos de manera didáctica en los libros de texto; posteriormente, los docentes realizan sus adaptaciones para desarrollar estos saberes con los alumnos. En este sentido, Chevallard plantea que:

Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explícitamente: en los planes y programas), en general preexisten al movimiento que les designa como tales... un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar a un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 1998, p. 15).

El objeto de conocimiento transformado de manera didáctica en los libros de texto, es recontextualizado por el docente en varias vertientes, por ejemplo: los libros de texto manejan un lenguaje técnico que el docente adapta para presentarlo de manera comunicable. El docente hace una resignificación de los temas, reflexionando fuera de la actividad concreta. Pues se realiza una adecuación previa de los contenidos de los planes y programas a los libros de texto y finalmente, el contenido a enseñar sufre una última modificación en la enseñanza, en la puesta en práctica.

La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente transposición didáctica (que es una dimensión fundamental de la didáctica de las matemáticas) supone tener en cuenta, la transposición didáctica sensu lato. Representada por el esquema:



En el que el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo preconstruido, a lo construido (Chevallard, 1998, p. 16).

El libro de texto es entonces el material didactizado que los docentes poseen para el trabajo en el aula; este recurso contiene propuestas pedagógicas de manera estructurada para que el docente y los alumnos comprendan de mejor manera los saberes académicos. Por lo tanto, este auxiliar didáctico es el soporte básico de gran parte de la actividad de los docentes, es una *traducción* del conocimiento erudito y de la propuesta curricular oficial, o sea, del proyecto de cultura que se efectúa a partir de un recorte y organización de contenidos.

En este proceso, los libros de texto son elaborados por la SEP. La participación de profesores es mínima o nula; la élite de teóricos dan directrices de los materiales curriculares, la ideología que aprenderán alumnos y maestros (sistema educativo nacional), da cuenta de todos los conocimientos existentes, aquellos que son pertinentes para la formación de asignaturas, lo que depende de varios factores, tales como el tipo de sociedad, el equipo de expertos quienes seleccionan los objetos a enseñar. Una vez lista la selección de los objetos a enseñar, se elabora el texto del saber a enseñar, el que debe integrarse en el currículo en secuencias de hipótesis de aprendizaje.

El proceso pedagógico inicia cuando se construyen los planes de estudio del profesor. En él, aparecen indicaciones del tratamiento de los temas, jerarquía de los conocimientos. Para hacer un texto de saber a enseñar, los expertos deben re-escribir las definiciones, propiedades y demostraciones para lograr una articulación lógica, coherente y accesible a los estudiantes. A este proceso Chevallard le llama *noosfera*:

Instancia esencial para el funcionamiento didáctico, suerte de bastidor del sistema de enseñanza y verdadero tamiz por donde se opera la interacción entre ese sistema y el entorno social. Allí se encuentran todos aquellos que, en tanto

ocupan los puestos principales del funcionamiento didáctico, se enfrentarán con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y, sus exigencias; allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones; allí maduran las soluciones. Toda una actividad ordinaria se despliega allí, fuera de los periodos de crisis (en los que esta se acentúa), bajo la forma de doctrinas propuestas, defendidas y discutidas, de producción y de debates de ideas sobre lo que podría modificarse y sobre lo que conviene hacer. En resumen, estamos aquí en la esfera donde se piensa según modalidades tal vez muy diferentes al funcionamiento didáctico. Para esta instancia sugerí el nombre paródico de **noosfera** (Chavellard, 1998, p. 9).

EL LIBRO DE TEXTO GRATUITO EN LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Actualmente, la política educativa obedece a los parámetros mundiales que dicta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por esta razón, los documentos jurídicos (Acuerdo 596, Plan Sectorial de Educación) contienen directrices de estos organismos con una tendencia al mercado laboral y la noción de competencia como un precepto a la modernidad educativa, de ahí que los planes y programas de estudio incluyan estas tendencias.

La complejidad del libro de español de sexto grado de educación primaria está estructurada por un menú de competencias de diverso orden; hay una preferencia por las competencias con un enfoque del mundo del trabajo, que se plasma en este recurso didáctico. “Se hace énfasis en el trabajo y las actividades de los alumnos para el desarrollo de las competencias básicas para la vida y el trabajo” (SEP, 2010, p. 3).

Igualmente, en el enfoque de la asignatura de español se fomentan las competencias comunicativas, el objetivo es lograr que el alumno se comunique de manera eficiente en diversos contextos (SEP, 2011). Es decir, se pretende que se desarrolle el conocimiento del lenguaje y su habilidad para usarlo. La metodología de esta

ensalada de competencias son los proyectos didácticos, utilizando como vehículo las prácticas sociales del lenguaje, arreglo metodológico con diferentes ámbitos con el fin de que los alumnos se relacionen de diferentes formas con las personas, además de que conozcan y reflexionen los distintos aspectos del lenguaje.

El docente se encuentra con un repertorio de competencias que desarrollará a partir del uso de los libros de texto (recurso didáctico transpuesto), de acuerdo al enfoque de los planes y programas de estudio y las interpretaciones que el maestro realice de éste; el propósito es lograr que las prácticas sociales se trabajen en la escuela, para que después los conocimientos generados trasciendan en la vida diaria.

Este modelo educativo en México tiene de base a pedagogos como Perrenoud (2006), quien aporta sus constructos a la noción de competencia y afirma que los saberes que se extraen del saber científico, en función de la sociedad, son las prácticas sociales que se encuentra unidas a una competencia. Estas son la base para elaborar programas de estudio y libros de texto, pero ¿cómo se da este proceso de transposición? Este autor realiza una explicación para transponer las competencias transversales:

Una competencia no remite a una práctica profesional, y menos se exige que aquel que se dedica a ella sea un profesional completo[...] en las formaciones profesionales se quiere preparar para un trabajo que ponga al principiante frente a situaciones de trabajo que, a pesar de la generalidad de cada una, puedan ser dominadas gracias a competencias de cierta generalidad[...] para elaborar programas escolares dirigidos explícitamente al desarrollo de competencias, se puede considerar buscar situaciones problemáticas a partir de diversas prácticas sociales para extraer las llamadas competencias transversales [...] en general, las características generales de la acción humana, ya sea que estas denoten la acción comunicacional o la acción técnica: leer, escribir, observar, comparar, calcular, anticipar, planificar, analizar comprender[...] para hacer que las situaciones más diversas sean comparables, basta sacarlas de su contexto. Entonces se encuentran las características universales de la acción

humana, interactiva, simbólica, no programada, por lo tanto, objeto de decisiones y de transacciones. A cierto nivel de abstracción se le puede definir independientemente de su contenido y contexto. De este modo, es perfectamente posible y legítimo dar un significado a verbos como argumentar, prever y analizar (Perrenoud, 2006, pp. 44-45).

El libro de español de sexto de español, está conformado por diferentes elementos para constituirse como un recurso didáctico; contenido, función y base estructural, son la organización metodológica interna. Estos componentes forman la ingeniería del libro de texto, el componente estructural,² el más importante pues ésta porta el diseño desde el contenido, el material y las imágenes, el soporte, la esencia de lo que pretende el sistema educativo nacional, para lograr en los alumnos y docentes que el libro sea un recurso indispensable.

Desde 1993, los planes y programas de estudio en la asignatura de español se sustentan en el enfoque comunicativo y funcional; hasta la fecha han sucedido diferentes reformas en educación básica. Las competencias comunicativas son la base, los medios metodológicos son diversos como situaciones y proyectos didácticos. La intención es dar vitalidad al lenguaje, para usos en la vida real. Sin embargo, la transposición didáctica ha sido inadecuada, pues en las aulas se sigue trabajando con algunos preceptos lingüísticos desfasados.

En efecto, una inadecuada transposición didáctica a los textos escolares de los conceptos del estructuralismo, del generativismo y en los últimos años de la lingüística del texto y de la pragmática ha convertido a menudo las clases de lengua en clases de lingüística aplicada. Y ello pese a que una y otra vez se haya

² **Componente estructural del libro de texto escolar.** Bloque estructural necesario (un sistema de elementos) que se encuentran en estrecha relación con los otros componentes del libro de texto dado (formando con ellos un sistema integral), posee una determinada forma y realiza sus funciones con los medios que solo a él son inherentes (Zuev, D., 1988, p. 96).

insistido en la idea de que la lingüística y la educación lingüística tienen objetivos diferentes. Como señala Galichet (1972: 289-299), a menudo los lingüistas se han obcecado –y se siguen obcecando– en aplicar al ámbito de la enseñanza de las lenguas los objetos (y los métodos) de las lingüísticas provocando así confusión entre el profesorado y dificultando una educación lingüística orientada al dominio de las habilidades comunicativas de las personas[...] No se trata de optar en los textos escolares por una u otra lingüística sino de utilizar el saber lingüístico sobre la lengua y sobre sus usos con el fin de contribuir a la mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos y de las alumnas. En última instancia, en los textos escolares la selección de los objetivos, de los contenidos lingüísticos y literarios y de las actividades de aprendizaje debiera ser el reflejo de una voluntad inequívoca de encontrar algunas respuestas al siguiente interrogante: ¿Qué tiene que saber una persona sobre su lengua para saber hacer cosas con las palabras de una manera correcta, coherente y apropiada en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana? (Lomas, 2015, pp. 38-39).

En este proceso de transposición, los enfoques y contenidos son recuperados para realizar los libros de texto con el fin de traducir estas directrices de manera didáctica atractiva y de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos; para que esta etapa de la cadena de la transposición sea efectiva se toman en cuenta otros elementos para la elaboración de estos materiales didácticos, que a continuación se enumeran:

- En primer lugar, la transposición didáctica en el libro de texto de español de sexto grado, tiene un proceso que se dirige en varias direcciones: los saberes y prácticas que circulan en la sociedad, en el caso de este material didáctico, los saberes eruditos son las prácticas sociales del lenguaje que se transponen al espacio escolar, las teorías que subyacen al enfoque comunicativo y funcional, como: el textual, la pragmática, sociolingüística, neurolingüística, lingüística del texto, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación, psicolingüística y ciencias cognitivas. Todas ellas

fueron transpuestas para conformar los actuales enfoques en la asignatura de español en los planes y programas de estudio. “Dado que el objetivo final de la enseñanza es que el alumno pueda hacer funcionar lo aprendido fuera de la escuela, en situaciones que ya no serán didácticas” (Lerner, 2001, p. 53).

- En segundo lugar, concordancia con el programa (enfoque y contenidos), su calidad (veracidad), la pertinencia de las actividades, del lenguaje, de las imágenes, la secuencia lógica de la propuesta didáctica y la transversalidad de tópicos de preponderancia nacional, como la equidad de género, productividad, educación financiera, seguridad y salud, y educación ambiental, entre otros.

Sin duda, este proceso de transposición didáctica es ineludible, pues las diferentes transformaciones en los planes y programas de estudio, en cuanto al lenguaje y al libro de texto, dan como resultado la premisa de que comunicar el conocimiento nos lleva a modificarlo. Por lo tanto, al interpretar el objeto de conocimiento y simplificarlo de manera didáctica en los libros de texto, se corre el riesgo de perder su identidad.

Chevallard (1998) propone que, para lograr aprendizajes sólidos, se debe dar una vigilancia epistemológica, pues hay una gran distancia entre los conocimientos científicos y los conocimientos a enseñar; el objeto de conocimiento debe ser controlado mediante una vigilancia epistemológica entre lo que se enseña y el objeto que se pretende que los alumnos aprendan. Es por ello que la comunidad científica, especialistas que diseñan los enfoques de los programas y libros de texto, tendrían la responsabilidad de diseñar contenidos y actividades que no desvirtúen la naturaleza de los conocimientos planteados.

LOS LIBROS DE TEXTO: CONTINUIDADES, CAMBIOS Y RUPTURAS, EN LAS REFORMAS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO

En México, los libros de texto de la asignatura de español, obedecen (hasta nuestros días) a diferentes cambios curriculares desde la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg); estas modificaciones se deben principalmente a los paradigmas vigentes en lingüística, sin embargo, no siempre concuerdan con los planes y programas de estudio, pues ante el cambio de diferentes gobiernos, se aplican nuevos modelos educativos en educación que no permiten, en lo inmediato, realizar las modificaciones en los manuales escolares; así, la transformación en la enseñanza del español está lejos de ser un proceso lineal; al contrario, se trata de un camino caracterizado por una gran complejidad conceptual y operativa que ha tenido consecuencias en la coherencia interna de los materiales curriculares.

La asignatura de español, en su propuesta didáctica específica, ha pasado por cuatro grandes etapas, atendiendo a los enfoques teóricos de la enseñanza de la lengua de la época. Los primeros textos siguieron las normas de la gramática tradicional y prescriptiva,³ después viene la reforma de Víctor Bravo Ahuja, Secretario de Educación Pública, es decir el estructuralismo⁴ en su apogeo. Enseguida,

³ 1. Estudio de la lengua en uso o del sistema virtual, según las escuelas a lo largo de su historia. 2. Gramática limitada a la oración, pero textual retórica. 3. Estudio de la lengua literaria escrita. 4. Importancia del significado. 5. Interdisciplinaria. Dimensión filológica del saber: arte, cultura, pensamiento, entre otros. 6. Imitadora de las ciencias naturales. 7. Prescriptiva normativa. 8. Diacrónica. Estudios etimológicos. 9. Clasificatoria o taxonómica. 10. Basada en la gramática grecolatina. Conceptos de gran tradición filosófica (Lomas, 1999).

⁴ 1. Estudio del sistema virtual, excepto algunos autores en época reciente. 2. Gramática limitada a la oración excepto algunos autores que se vuelven textuales. 3. estudio de la lengua oral en la fonología y dialectología, y de la lengua escrita en morfología y sintaxis. 4. rechazo del significado (especialmente los distribucionalistas americanos). Preponderancia de la fonología y la morfosintaxis. 5. Lingüística como ciencia independiente. La lingüística dentro de la semiótica y ésta

aparece en los materiales curriculares de la asignatura, el enfoque comunicativo y funcional (1993-2001), y finalmente la cuarta etapa, más compleja y controvertida, la Reforma de Educación Básica (2009-2011), cuyo enfoque de la enseñanza de la lengua nacional se basa en las prácticas sociales del lenguaje.

En la actualidad, entre luces y sombras, está presente este nuevo enfoque en la asignatura de español, dentro de un modelo educativo que tendrá programas renovados de estudio para el ciclo escolar 2018-2019 y que concluirá con la sustitución de materiales didácticos en el año 2021. Ya se vislumbra una importante ruptura, puesto que los libros de primero y segundo grados del ciclo escolar (2014-2015), el enfoque sufre apuntando más a un retroceso que a un avance, pues se advierte nuevamente en los libros de texto la base metodológica del Programa Nacional de Lecto-Escritura (Pronalees)⁵ sustentado en el enfoque comunicativo y funcional, lo que no corresponde con los planteamientos de los planes y programas vigentes para la enseñanza del Español. Es decir, contamos con libros de texto para el primer ciclo, con un enfoque diferente a los materiales escolares de segundo y tercer ciclo en la escolaridad primaria. Hasta aquí, ya se advierte un desfase de dimensiones importantes, que tiene que ver con la continuidad en toda la formación en primaria del aprendizaje del español; los estudiantes tendrán que transitar por dos enfoques distintos a lo largo de su estancia por la escuela elemental.

dentro de la psicología social. 6. Creadora de conceptos imitados en otras ciencias (antropología, entre otras) 7. Descriptiva. Conductista: solo tiene en cuenta lo observable. 8. Sincrónica. Estudia la lengua en el momento presente. 9. Clasificatoria o taxonómica. 10. Conceptos básicos: lengua y habla, sistema estructural, sincronía y diacronía, relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, signo lingüístico: significado, signifiante (Lomas, 1999).

⁵ Pero ahora elaborados por ex colaboradores de Margarita Gómez Palacios, quien en su momento fue la titular de este programa, los actuales materiales educativos en primer ciclo son una mala copia de los utilizados con anterioridad con gran éxito.

Ahora bien, hasta el momento hay cuatro conjuntos de materiales educativos con sus respectivos enfoques didácticos, que se han trabajado desde la fundación de la Conaliteg, y una quinta generación⁶ en proceso (anunciado por los encargados de la educación en México) que concluirá con la renovación de materiales didácticos en año 2018.

Quiero poner énfasis en el enfoque en la asignatura de español que corresponde a la cuarta generación de libros de texto vigentes, correspondientes al plan y programas de estudio 2009-2011, teniendo de base el enfoque comunicativo y funcional con énfasis en las prácticas sociales del lenguaje. Esta perspectiva tiene sus inicios en los ochenta, donde hubo una importante transformación para la enseñanza del lenguaje, pues se incorporaron conocimientos de otras disciplinas como la sociolingüística, la pragmática, análisis del discurso, la lingüística del texto, didáctica de las segundas lenguas, que han desarrollado una visión funcionalista y comunicativa del lenguaje.

Una disciplina importante que aportó grandes cambios, fue la pragmática, con teóricos como John Searle y Wittgenstein, cuyo énfasis fue puesto en el uso de la lengua en su funcionalidad y utilización. La teoría de los actos de habla plantea que el habla es una forma de acción que se realiza con una finalidad concreta:

La lengua es un instrumento múltiple, un instrumento que sirve para conseguir mil y una cosas: encargar una comida, poner gasolina, manifestar agradecimientos, quejarse, protestar, saludar, pedir información y darla, etc. [...] cada acción lingüística mediante la cual conseguimos algunos de estos objetivos es un acto de habla y consiste en la codificación o descodificación de un mensaje oral y escrito. El conjunto de los actos de habla es el conjunto de acciones verbales que se pueden realizar con una lengua, y también constituye el corpus de objetivos de aprendizaje (Cassany, Luna y Sanz, 2000, p. 84).

⁶ Utilizo el término generación para denominar cada uno de estos grupos de libros de textos como lo han hecho otros autores: Baez Pinal, 2009 y Barriga, 2011.

Conceptos como competencias lingüística, pragmática y comunicativa⁷ cobran relevancia, pues van de la mano del constructivismo como metodología didáctica; así, a principios de los noventa, la competencia comunicativa como eje de este nuevo enfoque están en boga en los países europeos, los currículos de lenguaje incorporan esta visión. Particularmente en México se da un vuelco, pues se retoma el enfoque comunicativo y funcional en los planes y programas de estudio 1993, cuya orientación era: “El propósito central de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita” (SEP, 1993, p. 6).

Sin embargo, en ese momento, los libros de texto no correspondían a este planteamiento, pues se seguían utilizando los del plan de estudios anterior con enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” (1972) y en los principios de la gramática estructural. Por lo tanto, la SEP editó materiales de apoyo como el avance programático y los ficheros

⁷ **Competencia lingüística:** se enmarca en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Noam Chomsky (1957). Según esta teoría, la competencia es el sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos, la competencia engloba, pues, la fonología, morfología, sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática. Además, competencia se opone a actuación lingüística, que es la ejecución efectiva de la competencia en una situación concreta: la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos los usos. Competencia y actuación forman una pareja de conceptos paralelos a los de la lengua y habla del estructuralista F. de Saussure. **Competencia pragmática:** es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, propósitos, roles de los interlocutores, presuposiciones, entre otros. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal. **Competencia comunicativa:** fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967) para explicar que se necesita otro tipo de conocimiento, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, entre otros. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día (Lomas, 1999).

didácticos en todos los grados, para adecuar los libros de texto. En 1994 se presentan los paquetes de la asignatura de español de la tercera generación; en el caso de los libros de lecturas de quinto y sexto grados solo cambian las pastas y se mantienen las antologías literarias de la segunda generación.

En esta etapa, hubo incongruencias con los libros de quinto y sexto grados pues correspondían al primer planteamiento de la tercera generación 1993, y en la reedición no se modificaron conforme al enfoque reformulado del español; éstos agrupaban los contenidos por ejes temáticos⁸ y la reforma a la curricular del español en vigencia los estructuraba por componentes.⁹ Esto llevó a serias incongruencias en el uso del libro de texto.

En 1997 inicia una reforma en español que concluyó en el 2001 con la publicación de un plan y programa de estudios. De igual forma, el proceso de publicación de libros de la reforma a la tercera generación inició en 1997 con los libros de primer grado, y concluyó en el 2000 con los de cuarto; nuevamente, se presentan incongruencias ante la edición de materiales curriculares que no correspondían al plan y programas 1993. En la reforma al enfoque del español en el 2001, se concibe la lengua como la acción en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse, teniendo la visión de Margarita Gómez Palacios, el constructivismo desde la psicogenética de Jean

⁸ En el plan y programas 1993, **los ejes temáticos** son un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que puedan enseñarse como temas aislados. Son líneas de trabajo que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje. Lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria, y reflexión sobre la lengua.

⁹ El libro para el maestro de segundo grado editado en 1998 menciona que para la organización de la enseñanza, se ha decidido dividir el estudio del español en **cuatro componentes**: expresión oral, lectura, escritura, y reflexión sobre la lengua. La razón para mantener la denominación **componente** y no eje se debe a que esta última palabra señala algo que sostiene el cuerpo, lo divide, lo atraviesa, o lo fundamenta. Los componentes, en cambio, se entrelazan, se mezclan, se complementan y no solo señalan una dirección o un fundamento.

Piaget. El eje articulador fueron las lecturas fantásticas, y de ahí se agrupaban las actividades en los diferentes componentes.

En 2009 se implementa un nuevo modelo educativo, por lo tanto el enfoque de la asignatura del español tiene un nuevo planteamiento basado en las prácticas sociales del lenguaje, que a su vez tiene sus fundamentos en el enfoque comunicativo y funcional. Este propósito general del plan y programas 2009 (SEP, 2009) pone especial atención en dos características del lenguaje, que se utilizan en las interacciones sociales: la diversidad de prácticas y el reconocimiento de los dos espacios principales en que se desarrollan, la escuela y fuera de ella. Es decir, se reconoce la necesidad de que los alumnos puedan utilizar el lenguaje en situaciones en que se lee una diversidad de textos, distintos propósitos de comunicación y expresión y distintos destinatarios. La enseñanza del lenguaje no se limita sólo al ámbito escolar, sino se le ve como un objeto de aprendizaje que traspasa las paredes de la escuela. Para desarrollar este planteamiento se retoma el uso de competencias comunicativas concebidas:

Como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo [...] estas competencias constituyen un referente específico de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los alumnos desarrollan a lo largo de la educación básica [...] no solo implica la acumulación de conocimientos, sino su puesta en práctica, es decir, su movilización (SEP 2009, 2011, pp. 24-25).

Es por lo anterior que las prácticas sociales del lenguaje están presentes en la vida cotidiana, por ejemplo, una misa, una asamblea de colonos, escribir una lista para comprar en el mercado, felicitar a una persona; lo que la gente hace frecuentemente, son prácticas sociales de lenguaje. En la escuela, de igual manera, hay diferentes actividades en el lenguaje que se practican cotidianamente, tareas escolares como: exposición de un tema, escribir un poema, tomar notas en una clase, entre otras. La pretensión fue que las prácticas sociales del

lenguaje en la vida diaria, se retomaran en el programa de estudios y así trasladar éstas nuevamente, de manera sistemática, en la vida real de los alumnos.

Las prácticas sociales del lenguaje tienen diferentes niveles y grados de complejidad, por ejemplo: escribir un libro, dar una ponencia, leer y ubicarse en las calles de una ciudad, escribir una obra de teatro. Cuando el equipo técnico de especialistas y docentes se dio a la tarea de seleccionarlas y agruparlas para fines didácticos, estas no se encuentran distribuidas por componentes o ejes temáticos, pues según la lógica (fragmentaria) de los especialistas, los usos sociales del lenguaje se concentraron en categorías o ámbitos:¹⁰ de estudio, literatura y participación social.

¹⁰ **Ámbito de estudio.** Las prácticas sociales de lenguaje agrupadas en este ámbito, tienen el propósito de apoyar a los alumnos para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico. Desde esta perspectiva, los encaminan a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de las ciencias, las humanidades, y el conjunto de disciplinas; así como apropiarse del tipo de discurso en el que se expresan. Por este motivo, algunas de las prácticas en este ámbito se vinculan directamente en la producción de textos propios de las asignaturas que integran el campo de formación, exploración y comprensión del mundo natural y social. **Ámbito de literatura.** Las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias, los alumnos deben aprender a transitar de una construcción subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales y aprender a valorar las distintas creencias y formas de expresión. Si bien en este ámbito se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje, también plantea maneras sistemáticas de trabajar los textos, por lo que seguir un tema, género o movimiento literario son prácticas de lectura que ofrecen la posibilidad de comparar patrones de lenguaje y comprender su relación con las distintas manifestaciones literarias. **Ámbito de participación social.** Todo ser humano es sujeto de derecho desde el momento de su nacimiento. La participación civil, social y política se corresponde con tres modos de ejercer la ciudadanía; por eso, es legítimo formar a los alumnos como ciudadanos [...] las prácticas sociales del lenguaje tienen como propósito ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar con él. Por eso, se han integrado diversas prácticas relacionadas con la lectura y el uso de documentos administrativos y legales, así como otras que implican la expresión y defensa de la opinión personal y la propuesta de soluciones a los problemas que analizan. (SEP, 2011).

Las prácticas sociales del lenguaje en sus diferentes actividades, integran las competencias comunicativas de manera global. La metodología propuesta para desarrollarlas son los proyectos didácticos; éstos vienen diseñados y pensados para que los alumnos realicen actividades planificadas en el aula y que son semejantes a las actividades que las personas realizan en la vida social con el lenguaje, para lograr un propósito y que supuestamente implican el uso de textos con destinatarios reales.

Con este planteamiento, lo que se busca es que los alumnos desarrollen prácticas sociales del lenguaje en el aula por medio de proyectos didácticos, elaborados y pensados para favorecer situaciones comunicativas que los lleven a resolver un reto, un problema de manera significativa, encasillados en algunos de los ámbitos propuestos y que al final elaboren un producto para ser difundido en el aula o en la escuela. Los planes y programas de estudio manifiestan en este sentido que:

Los proyectos didácticos son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de español favorece el desarrollo de competencias comunicativas[...] en el trabajo por proyectos los alumnos se acercan a la realidad al trabajar con problemas que les interesan[...] el trabajo por proyectos didácticos permite a los alumnos acercarse gradualmente al mundo de los usos sociales del lenguaje[...] con los proyectos didácticos se vincula el conocimiento del lenguaje escrito con actividades significativas para los alumnos[...] lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad. Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos. Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales (SEP, 2011, pp. 28-29).

Por si fuera poco, el plan y programas está estructurado en diferentes componentes¹¹ que el docente debe desarrollar para estar en sintonía con los organismos internacionales; es el modelo que deben incluir en sus planeaciones. Paradójicamente, esto complica y confunde la labor educativa pues se busca una amalgama inservible, al proponer que se favorezcan las competencias comunicativas del lenguaje, con el enfoque de competencias empresarial, para lograr los aprendizajes esperados que llevarán a los alumnos a los famosos estándares curriculares, una ensalada aderezada con lingüística estructural, enfoque comunicativo y funcional, constructivismo y conductismo en su máxima expresión.

Siguiendo con las discrepancias, en el plan y programas 2009, hay confusión en diferentes concepciones, por ejemplo: en el programa de español se expone que se van a desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas, pero sólo se enuncia una competencia: “La competencia lingüística para utilizar el lenguaje, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos” (SEP, 2009, p. 24). Esta competencia se considera desarrollar tanto en primero

¹¹ **Bloque:** organización temporal en que distribuye el trabajo a lo largo del ciclo escolar; **práctica social del lenguaje:** contiene el nombre de la práctica que debe desarrollarse en cada proyecto; **tipo de texto:** se indica el tipo de texto para analizar o producir durante el desarrollo del proyecto, como un referente general para la planeación e intervención docente; **competencias que se favorecen;** indica las competencias de la asignatura que con el proyecto didáctico serán desarrolladas; **aprendizajes esperados:** constituyen un referente fundamental, para la planeación como para la evaluación. Contribuyen al cumplimiento de los propósitos de la asignatura y al desarrollo de las competencias comunicativas y para la vida de los alumnos; **temas de reflexión:** con el fin de orientar el trabajo docente, se destacan cinco aspectos que se desarrollan en función del tipo textual que se trabaja en cada práctica social: comprensión e interpretación, búsqueda y manejo de información, propiedades y tipos de textos, conocimiento del sistema de escritura y ortografía y aspectos semánticos y sintácticos. **Producciones para el desarrollo del proyecto:** plantean las producciones parciales que los alumnos desarrollarán en cada proyecto. Constituyen los elementos clave para la consecución de los aprendizajes esperados y el trabajo con los temas de reflexión involucrados en el proyecto. *El producto final* indica el elemento específico que se elabora al concluir el proyecto didáctico, el cual deberá tener como característica esencial su utilidad y socialización.

como en sexto grado. El programa de Español señala que está organizado por tres ámbitos que agrupan diferentes contenidos, que son: de estudio, de la literatura y de la participación comunitaria y familiar.

Finalmente, para el año 2011, hay una reedición o reforma a los planes y programas de Español en el marco del acuerdo 592. Ahora la esencia son las competencias comunicativas y los estándares curriculares, los libros de textos cambian de pastas, permaneciendo la estructura con pequeños cambios, hay amplitud en la explicación gramatical de la oraciones –lo que nos recuerda al estructuralismo– que aparecen en los diferentes proyectos.

Los libros de texto de esta cuarta generación, fueron elaborados por un equipo de especialistas diferente al que se encargó de realizar el plan y programas, y la traducción que se realizó en la elaboración de los materiales representa una incongruencia fundamental: la estructuración de proyectos didácticos por ámbitos, a partir de situaciones que están en el imaginario de los teóricos para llevar a cabo una práctica social del lenguaje y así favorecer diversas situaciones comunicativas, con imágenes de personajes desfasadas de la realidad.

En los diferentes momentos (inicio, desarrollo y cierre) del proyecto, los alumnos y el maestro son llevados de la mano para su consecución, olvidando su divulgación, quedando a consideración del docente. El énfasis de los temas de reflexión se desarrolla con base en un texto, pero no hay una metodología de análisis para este fin, solo está presente la propuesta de los borradores del texto, hasta llegar a la versión final.

Por todo lo anterior, la funcionalidad del enfoque de las prácticas sociales del lenguaje del español no ha impactado en las aulas de nuestro país como se esperaba; el libro de texto, al contener proyectos didácticos con un tema definido, obstaculiza este fin. Lo que se necesita es diseñar formas de interacción que promuevan el desarrollo del lenguaje y, sobre todo, la apropiación de la lectura y escritura como herramientas culturales para actuar en el mundo.

Significa enseñar diferentes procesos comunicativos que requieren de la lengua escrita y permiten ampliar las experiencias de los educandos con el lenguaje, de tal manera que los prepare para participar en múltiples situaciones y contextos.

Los proyectos de aula son un buen mecanismo para arribar a las prácticas sociales del lenguaje, pero la dinámica tiene que invertirse, partir de intereses y necesidades de los alumnos, que ellos propongan las actividades a realizar en la semana, mes, bimestre, por ejemplo: ir al cine, jugar fútbol, decorar el salón, entre otros. En función de estas tareas, se puede conformar el proyecto con diferentes acciones que arriben a la producción de textos orales y escritos con base en las exigencias del mismo, como puede ser una solicitud pidiendo permiso al director para salir de la escuela e ir al cine, un itinerario de actividades en el viaje al cine, entre otros.

El tratamiento de los textos tendría que, de igual manera, producirse en una situación real en el marco de un proyecto auténtico, con propósitos y destinatarios reales, como mencionan Jolibert y Jacob (2002). El proyecto determina las características del tipo de texto para producir y a la vez las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Se debe partir de actividades significativas y “auténticas”, con propósitos claros y audiencias definidas. Los alumnos debieran usar el lenguaje para propósitos reales tanto como sea posible, sin llevar esto a extremos, ya que puede haber actividades que no tengan un propósito fuera del aula, pero que son útiles para el desarrollo de las competencias a alcanzar.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

He presentado algunas continuidades, cambios y rupturas, en la transposición didáctica en los libros de texto y el enfoque del español. Valdría la pena preguntarse por las vicisitudes con las que se enfrenta el docente en el uso de los materiales escolares con estas características. Considero que el enfoque del español de la cuarta

generación (2009-2011) tiene teorías de base adecuadas, acordes a los debates académicos en las ciencias lingüísticas. Sin embargo, el tratamiento metodológico y didáctico deja mucho que desear, la orientación es desde la psicolingüística, con espasmos del enfoque sociocultural. Los materiales curriculares seguramente tienen efectos interesantes en la práctica docente. De entrada, las prácticas sociales del lenguaje no necesariamente deben estar encasilladas en ámbitos, pues éstas responden a las necesidades del sujeto que aprende; para efectos de estudiarlas, puede ser adecuada la categorización.

En segundo lugar, los proyectos didácticos como metodología, al ser pensados y estructurados desde el escritorio, ya no responden a las necesidades e interés de los alumnos, aunado a los estándares curriculares que se deben promover de manera permanente como elemento esencial para la evaluación.

Ahora bien, esta revisión generacional, con énfasis en los enfoques de la enseñanza de la lengua, subyace a los libros de texto con importantes cambios estructurales, pero sin continuidad. Pone en tela de juicio a estos artefactos curriculares, puesto que los libros de textos deben ser un recurso y auxiliar didácticos al servicio de la consulta de maestros y alumnos. Entonces, tendría que ser una alquimia que efectivamente movilice competencias, para trasladarlas a la vida cotidiana y con esto se logre avanzar en el desarrollo de las capacidades superiores de las que habla Vygotsky.

El nuevo modelo educativo (2017) contiene nuevos libros de texto (la quinta generación), con constructos teóricos que tienen el objetivo de que los alumnos aprendan a aprender para desarrollar un pensamiento crítico de manera situada, siendo el principal desafío modificar la manera de enseñar, una reforma que nació muriendo, pues obedece más a una política laboral.

La estructura de los nuevos libros de texto de Español tiene un coctel de cinco pilares y 14 principios, siendo las prácticas sociales del lenguaje nuevamente el eslabón perdido que se busca encontrar en estos materiales, por medio de una organización pedagógica

remasterizada: proyectos y situaciones didácticas, actividades puntuales, actividades recurrentes y alternativas. Libros de texto experimentales, en proceso de ajustes y modificaciones, libros que responden más a una moda, al ser una recapitulación didáctica de las distintas generaciones transitadas en las reformas educativas; el propósito es no dejar cabos sueltos y los docentes no tengan excusa sobre diversas metodologías. Para entregar resultados de calidad, ¿la nueva estructura curricular de los materiales escolares es innovadora?

En los nuevos materiales curriculares uno esperaría encontrar los debates actuales sobre lenguaje desde la perspectiva sociocultural y la literacidad crítica:

- La lectura crítica: tomar conciencia que los textos no son neutros ni desinteresados, sino que tienen una ideología.
- Lo lingüístico es político: cualquier texto tiene un sentido ideológico.
- El lenguaje digital en la escuela, nuevas comunidades de interacción.
- Tipología textual digital.
- La lectura y escritura multimodal: es decir, trabajar con texto, imagen, video; manejar webs, elaborar hipertextos, correos, chatear, usar software específico, sonidos, entre otros, en simultáneo.

El proceso de lecto-escritura en tiempos actuales, no solo se reduce a escribir en lápiz y papel, sino a lo multimodal con un sentido ideológico. Habría entonces que reformular la propuesta para abordar los textos en la escuela primaria desde la interrogación textual, bajo los siete niveles lingüísticos propuestos por Jolibert y Jacob (2002) desde hace más de tres décadas, puesto que las reformas educativas mexicanas no los contemplan por el tipo de ciudadano que se formaría. Por su parte, Cassany *et al.* (2000) manifiesta que enseñar a escribir hoy de ninguna manera puede ser igual a como era hace tan solo treinta años.

Por último, el proceso de trasposición didáctica de los libros de texto en los diferentes modelos educativos en el área de lenguaje en México, se ha caracterizado por rupturas curriculares más que por cambios y continuidades. Desde los discursos, el gremio magisterial en Oaxaca desarrolla su práctica docente desde un currículo alternativo, entonces, ¿el lenguaje se tendría que abordar desde otra mirada?

Considero que ningún libro de texto es neutro, puesto que no son desinteresados y contienen una ideología detrás, no importa lo excelente que éste pueda ser; este material no debiera servir como única fuente de un curso de estudio, ni tendría que determinar los modos de enseñanza; los estudiantes necesitan aprender a trabajar un amplio rango de situaciones comunicativas que favorezcan un aprendizaje que tenga como meta última: la independencia, autonomía y la felicidad. Entonces surgen varias interrogantes que quedan en el tintero.

¿Cuál de las reformas educativas está vigente en las aulas de la educación primaria? ¿Los docentes reconocen los cambios curriculares y generacionales de libros de texto en los que desarrollan su práctica docente? ¿Cuál ha sido el rol que ha caracterizado al docente en el uso de los libros de texto? ¿Quiénes son los responsables de que en diversos momentos de las reformas educativas, los libros de texto escolar no se correspondan con los planes y programas? ¿Son necesarios los libros de texto para el quehacer docente? ¿Qué proceso de transposición didáctica realiza el docente? ¿Será con base en programas de estudio o en propuestas contenidas en los libros de texto, o tal vez teorías acordes al momento educativo en el cual se desenvuelve?

REFERENCIAS

- Barriga, R. (2011). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México. Colegio de México-SEP-Conaliteg.

- Báez Pinal, G. E. (2009). Del catecismo a los libros de texto gratuitos. Un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria. En J. G. Moreno de Alba (coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. México: UNAM.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar legua*. España: Graó.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Uruguay: Aique.
- Gimeno, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2002). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario*. México: SEP.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II Teoría y práctica de la educación lingüística*. España: Paidós.
- Lomas, C. (2015). Libros de texto y enseñanza del lenguaje: entre la realidad y el deseo. En C. Lomas y F. Jurado (eds.), *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?* Colombia: Magisterio Editorial.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Noreste.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993: educación primaria*. México: SEP.
- SEP (2009). *Programas de estudios 2009: educación básica primaria*. México: SEP.
- SEP (2010). *Libro de texto, Español sexto grado*. México: SEP-Conaliteg
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro, educación básica, primaria sexto grado*. México: SEP.
- Zuev, D. (1988). *El libro de texto escolar*. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.

SITUACIONES DIDÁCTICAS PERTINENTES EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

María Isabel Hernández Bautista*

INTRODUCCIÓN

El presente artículo constituye un material valioso para los docentes de la asignatura de Español, por lo que devela el estudio de las situaciones didácticas analizadas en relación a la enseñanza de la literatura. Muestra una visión acorde con el enfoque actual en los programas educativos de la asignatura de Español en la escuela secundaria y el avance de las disciplinas en que éste se sustenta.¹

* Profesora de Educación Primaria egresada del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca. Licenciada en Educación Media en el Área de Español egresada de la Escuela Normal Superior de Veracruz. Maestra en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca. Docente en la enseñanza de Español en educación secundaria; Docente de Literatura en educación media superior. Estudiante del Doctorado en Estudios Críticos del Lenguaje, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

¹ El presente artículo se deriva de la Tesis titulada *El tratamiento de la literatura en el primer grado de educación secundaria*, dirigida por el Mtro. Eliseo Ruiz Aragón. Con ella obtuve el grado en la *Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe*. Su propósito general fue *caracterizar las situaciones de enseñanza que genera el docente en el tratamiento de la literatura, durante el primer grado de la educación secundaria*.

Considero que a quienes les apasiona la literatura, a los que disfrutan con enseñarla, a quienes saben lo valioso del acompañamiento a niños y adolescentes para que lean y escriban literatura, y además quienes se han enfrentado a dificultades para ello, pueden encontrar alguna pequeña veta para sus actividades en este breve artículo. Baste señalar que son múltiples y variados los aspectos que se ponen de manifiesto a la hora de dar un tratamiento a la enseñanza de la literatura en las experiencias que aquí presento. Las ciencias del lenguaje, la teoría literaria, las características del texto literario, pero, sobre todo, lo que aportan los estudiantes y la actividad docente, queda de manifiesto en este texto.

CIENCIAS DEL LENGUAJE Y TEORÍA LITERARIA

La importancia de la lengua como “el vehículo para el aprendizaje” (Cassany, Luna y Sanz, 2000, p.16), es crucial. Además, es una de las herramientas que permite la interacción dentro y fuera de la escuela: faculta a los sujetos para participar en infinidad de situaciones comunicativas en la oralidad y la escritura. Por todo ello, su enseñanza es trascendental. Este conjunto de ideas ha trastocado el enfoque estructuralista y dado paso al enfoque comunicativo y funcional en la educación básica, poniendo énfasis en las múltiples y variadas *situaciones de uso* de la lengua. Las diversas disciplinas cuyo avance da sustento a este cambio son:

en primer lugar, la filosofía analítica o pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana; en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología interaccional, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta; en tercer lugar la ciencia cognitiva (tanto los estudios en psicología como en inteligencia artificial) que se ocupa de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas (Lomas, Osoro y Tusón, 1993, p. 29).

Estas disciplinas² pertenecen a tres grandes campos del conocimiento: filosófico, socio-cultural y cognitivo (Lomas *et al.*, 1993). Así también, la lingüística textual³ y la semiótica permiten una nueva perspectiva para acercarse a los fenómenos lingüísticos, y dentro de ellos la *enseñanza de la lengua*. Su denominador común es ocuparse de la relación que se da entre la lengua, los usuarios y una comunidad sociocultural concreta. Así, el enfoque comunicativo y funcional, la actuación lingüística y las prácticas comunicativas, constituyen el eje que orienta la enseñanza de la lengua. En este panorama, ¿dónde se inscribe la enseñanza literaria?

La *competencia literaria*, y dentro de ella la *teoría de la recepción*, son parte del concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1995). Dicho concepto implica las *competencias lingüística y pragmática*. Esta última contempla el uso apropiado del lenguaje, es decir, saber qué tipo de registro conviene utilizar, en qué momento, en qué lugar y con qué interlocutores emplearlo; es la capacidad o conocimientos no lingüísticos que poseen los usuarios de una lengua. La conjugación de la competencia lingüística y la pragmática, asociada al uso, da origen a la *competencia comunicativa*. Según Canale y Swain (citado en Hymes, 1995), ésta puede considerarse como un conjunto de sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad

² La explicación amplia de estas disciplinas es de sumo interés para comprender la importancia del enfoque comunicativo y funcional. Por ejemplo, la sociología interaccional contempla que la lengua es un elemento de la realidad social y cultural de los grupos humanos porque las interacciones comunicativas construyen, conservan o transforman el mundo sociocultural. El uso lingüístico contextual implica factores verbales y no verbales, además agentes cognitivos, situacionales y socioculturales. Estos elementos configuran la competencia comunicativa.

³ La lingüística textual considera el lenguaje como “una forma de actividad humana, como un proceso” (Lomas y Tusón, 1993, p. 43). Según esta disciplina, el texto tiene carácter práctico porque, además de atender a sus características internas, nos refiere a la relación que éste tiene con los hechos comunicativos; a las relaciones que se establecen con el texto (intención), el receptor (aceptabilidad) y las situaciones comunicativas (situacionalidad). Estudia la organización del lenguaje en los textos como elementos que dan cuenta de los procesos comunicativos, considerando que “el texto es la máxima unidad discursiva, la única manera de medirlo es a través del uso receptivo y productivo” (Cassany *et al.*, 2000, p. 358).

requeridos para la comunicación. Es la conjugación de saberes, habilidades e incluso de estrategias que una persona pone en juego para hacer posible el uso de su lengua en diversas situaciones concretas de comunicación. Estos conocimientos han sido clasificados como competencias más específicas o subcompetencias. De acuerdo con ellos, conforman cuatro áreas de conocimiento y habilidad y son: las competencias gramatical,⁴ sociolingüística,⁵ discursiva⁶ o textual y estratégica.⁷ En este amplio marco teórico, se contempla *la competencia literaria*, que se entiende como la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan *el uso comprensivo y expresivo*, además de la capacidad de disfrutar, comprender y crear textos literarios.

⁴ La competencia gramatical consiste en el dominio del código lingüístico, que considera características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, pronunciación, ortografía y semántica. Se refiere en sí al conocimiento de la gramática de la lengua.

⁵ La competencia sociolingüística alude a las reglas socioculturales; factores contextuales como participantes, propósitos; normas de convención en una interacción y reglas del discurso. “referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación de comunicación*” (Lomas, 1999a, p. 35)

⁶ La competencia discursiva o textual se relaciona con los conocimientos y habilidades necesarias para comprender o para producir diferentes tipos de discurso (narración, ensayo, artículo, carta, entre otros). Tiene relación estrecha con los principios de cohesión o coherencia, es decir con la disposición interna del texto, estructura que facilita la comprensión del mismo y tiene estrecha relación con la lingüística textual.

⁷ La competencia estratégica contempla el dominio que un usuario tiene para emplear su lengua con el fin de compensar las fallas que se provocan en un intercambio comunicativo debido a condiciones limitadoras en una situación de comunicación, o bien para favorecer la efectividad de la comunicación. Los problemas que resuelve esta competencia pueden ser de carácter gramatical o sociolingüístico.

ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

El *Programa 1993* de Español en la educación básica (SEP, 1993), denomina recreación literaria al eje temático que aborda la enseñanza de la literatura. El libro para el maestro de Español señala que “La palabra recreación adquiere doble acepción: *crear de nuevo y hacer pasar agradablemente el tiempo*” (SEP, 1994, p. 48), y promueve desarrollar la creatividad en los adolescentes, así como propiciar un acercamiento ameno, interesante y enriquecedor hacia las obras literarias (SEP, 1994).

La literatura no se concibe ya como un repertorio de textos consagrados por la tradición académica y susceptibles de ser estudiados en torno al eje diacrónico de la historia ni de ser analizados con complejas metodologías con el fin de identificar los entresijos de la literariedad sino como una herramienta comunicativa mediante la cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia. Aclarar su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de un modo creativo (Lomas, 1999a, p. 62).

*La teoría de la recepción o Estética de la recepción*⁸ enriquece con su aportación el enfoque de la enseñanza literaria. Estudia principalmente el papel del lector ante el texto literario, porque “el autor ‘concretiza’ la obra literaria” (Eagleton, 1998, p. 98), y considera que el texto escrito solo son signos estampados en una página y es en la dinámica del proceso de lectura donde el lector aporta sus creencias y expectativas para extraer un sentido. Uno de los componentes es el horizonte *de expectativas*, concepto que se manifiesta cuando el receptor suple, interroga, interpreta lo que ha

⁸ Según Eagleton (1998), la historia de esta teoría se divide en tres etapas cuya preocupación: en la primera fue por el autor; en la segunda el texto y en la tercera y última etapa en la que prepondera el papel del lector, se considera que sin él no existirían los textos literarios puesto que los considera “procesos de significación que sólo pueden materializarse mediante la lectura” (Eagleton, 1998, p. 95), por lo tanto para que la literatura exista es tan importante el autor como el **lector**.

leído, entendiendo que cada trozo de un texto abre nuevos horizontes, considerando que:

La lectura no constituye un movimiento rectilíneo, no es una serie meramente acumulativa: nuestras especulaciones iniciales generan un marco de referencia dentro del cual se interpreta lo que viene a continuación; lo cual retrospectivamente, puede transformar lo que en un principio entendimos, subrayando ciertos elementos y atenuando otros. Al seguir leyendo abandonamos suposiciones, examinamos lo que habíamos creído, inferimos y suponemos en forma más y más compleja; cada nueva frase u oración abre nuevos horizontes, a los cuales confirma, reta o socava lo que viene después (Eagleton, 1998, p.99).

Respecto al aprendizaje de la escritura literaria, el escribir *a la manera de* “se convierte así en otro de los ejes de una educación literaria” (Lomas, 1999b, p.100). En este ámbito, el desarrollo de creatividad ocupa un lugar preponderante por el valor formativo en los adolescentes porque trasciende al aula, ya que:

Todos tenemos necesidad de sentirnos reconocidos por los otros y la necesidad también de la conciencia de sí mismos; en este doble reconocimiento hacia dentro y hacia afuera, la fantasía y el trabajo de la imaginación tiene un papel clave porque mediante estas posibilidades del pensamiento, establecemos vínculos creativos con el entorno y con quienes nos rodean: los sueños y las ilusiones permiten a los hombres situaciones lúdicas en el campo interpersonal; que enriquecen la vida emocional; podríamos decir que hay una renovación del yo a través de la actividad cotidiana, así pues la imaginación desempeña una función primordial en la interacción social y en la evolución del mundo interno (Monroy, 2006, p. 11).

Rodari (1976), Montes (1999), Krauze (1994), Garrido (1999) y Petit (1999), aseguran que a través de la lectura de literatura se descubren valores, sentimientos, se viven experiencias personales del lector mismo y de los personajes de la obra. Quien tiene oportunidad de desarrollar la creatividad, su imaginación a través de la producción de

los textos literarios, puede experimentar *el goce estético*, entre otras emociones y vivencias, porque “La función creadora pertenece al hombre común, al científico, al técnico, es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte; es incluso condición necesaria de la vida cotidiana” (Rodari, 1976, p. 192). La clase de literatura puede llegar a ser un espacio extraordinario para desarrollar la creatividad, más aún con el enfoque de los programas, cuyo propósito de la recreación literaria expresa que:

se trata de que los alumnos disfruten verdaderamente de la literatura, entendiéndolo que si no hay gozo del texto muy difícilmente habrá la posibilidad de adquirir la enriquecedora costumbre de la búsqueda, descubrimiento y lectura de obras literarias [...] interactuar con los textos, modificándolos o escribiendo otros a la manera de los autores consagrados (SEP, 1994, p.48).

En el aula, quien brinda las condiciones para desarrollar imaginación y creatividad puede ser el docente. **Él es quien puede o no, generar situaciones pertinentes de interacción con los textos literarios.** Algunos rasgos de las situaciones que el maestro puede propiciar son:

Respetar a la individualidad. Escuchar a los alumnos, considerando sus preguntas, ideas y sugerencias [...] Dar libertad promoviendo disciplina y responsabilidad: permitir la independencia de pensamiento y acción, ofrecer opciones y posibilidades de experimentar [...] Evitar cualquier expresión de autoritarismo o de permisividad nociva [...] Hacer preguntas provocativas y sugerentes [...] Transmitir vivencias emocionales positivas en relación al grupo, a la materia, al proceso de aprendizaje, a la creatividad.

Incentivar, reconocer y valorar el desarrollo que los alumnos van teniendo en los recursos personalógicos⁹ vinculados a la creatividad: motivaciones,

⁹ Se entiende por personalógico, un nivel superior de lo psíquico, un sistema complejo y estable de una serie de elementos estructurales y funcionales donde cobra singular importancia la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

seguridad en sí mismos, audacia, capacidades de tipo creador, etc. Estimular diferenciadamente su manifestación dentro del proceso creativo [...] Tolerar la actitud de juego. Instigar la fantasía, el juego libre de ideas, [...] Valorizar y utilizar los productos creativos de los alumnos (Mitjás, 1995, pp. 135-137).

El desarrollo de la creatividad, como el pensamiento original y productivo, no son acciones aisladas; impregnan toda la personalidad, son parte de la formación. La verdadera creatividad según Mitjás (1995), se favorece con un clima permanente de libertad mental, una atmósfera integral y total que promueva y valore el pensamiento divergente y autónomo, la discrepancia razonada, la crítica fundada. Todas ellas, acciones no comunes en las aulas.

La literatura puede verse desde una perspectiva social y cultural, además de estar circunscrita al arte literario, es decir, “a la literatura imaginativa, a la literatura de la fantasía” (Wellek y Austin, 1985, p. 26). Puede afirmarse que contiene pensamiento y lenguaje emocional y que se amplía en la función estética a formas de expresión de la más diversa índole. Es eminentemente social, puesto que comparte propiedades comunes con otras obras de arte: nos dice “algo” de la sociedad. Su función cultural radica en que transmiten valores, normas, creencias y sentimientos de la sociedad. A través de ella, se conocen diversas formas de vida de los pueblos del mundo (Fournier, 2002).

SITUACIONES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

El resultado de la investigación de campo, cuya herramienta metodológica fue la etnografía del aula,¹⁰ permite presentar *situaciones*

¹⁰ La etnografía del aula, considera que ésta es “el *locus* apropiado donde centrar la atención para entender los complejos mecanismos que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje” (Nussbaum y Tusón, 2002); la atención se centró en un análisis microetnográfico, con lo que proporciona su naturaleza cualitativa.

pertinentes de enseñanza de la literatura acordes con las concepciones actuales, tanto de la literatura como de la enseñanza de la lengua. Las categorías de análisis de las situaciones didácticas fueron: 1) *Las concepciones docentes y las prácticas de enseñanza*, 2) *La selección de materiales en las prácticas de enseñanza*, 3) *Los momentos de la clase*, 4) *Interacciones verbales y no verbales* y 5) *Las producciones textuales*.

1) En relación a las *concepciones docentes y sus prácticas de enseñanza*, las respuestas a la pregunta –*Para usted, ¿qué es la literatura?*–, permiten inferir que las docentes comprenden la trascendencia de su trabajo y han superado las nociones estructuralistas en el tratamiento que dan a su materia:

tiene una importancia vital, [...] La importancia que yo encuentro es que ayuda a ellos a desarrollarse de manera integral, tanto en su expresión oral, su expresión escrita, desarrollar su creatividad, su imaginación, recrearlos, divertirlos y por qué no, también plantearse ellos retos, dudas, incógnitas. Para todo eso sirve la literatura (Luz E. R. Lozano. Profesora de Español. Entrevista. Julio de 2008).

Para mí la literatura es como [...] despertar a un mundo. A un mundo en donde sólo *busco la belleza del espíritu*, esa tranquilidad. Esa tranquilidad, esa armonía conmigo misma a través, naturalmente de las letras ¿no? Para mí es muy bonito que los muchachos compartan *conmigo todos sus comentarios*. Esas expresiones que nacen de su corazón. Entonces para mí, esa *riqueza, espiritual* como le decía yo, esa armonía que podemos encontrar *a través de las letras*, a través de la lectura, es algo para mí fundamental (Judith V. Profesora de Español. Entrevista. Julio de 2008).

El valor comunicativo y emotivo de la literatura; la importancia del lenguaje en el desarrollo integral de los estudiantes, así como las diversas posibilidades de reacción del lector al hablar de identificación, crítica o rechazo ante *la obra*, se manifiestan en estas respuestas. La *Teoría de la recepción* se refiere a estas nociones, al expresar la importancia que cobra el hecho comunicativo a través

de la respuesta del lector, cuando en ella se afirma que los textos literarios son *procesos de significación* materializables a partir de la lectura (Eagleton, 1998).

Respecto al conocimiento y manejo de los cambios del programa, una declaración es la siguiente:

Bueno, cuando yo me inicié a trabajar, yo lo que observaba es que había mucha, mucha carga teórica. Era un sinfín de autores, era un sinfín de obras de cada uno de los autores...y por ahí revisábamos un poema... Entonces yo siempre iba fuera del programa, porque a mí el tiempo no me daba, porque a mí me gustaba mucho ponerlos a leer, ponerlos a escribir y yo, aprender con ellos. El día de ahora yo veo que... como que podemos explayarnos un poquito más en la creatividad ¿no? y con libertad, respetando sus formas de pensar, de sentir de los muchachos... (Judith V. Profesora de Español. Entrevista. Julio de 2008).

Superar el enfoque historicista, y considerar que la exploración de la literatura no debe limitarse a la obligación de leer ciertos materiales (SEP, 1993), es primordial en la enseñanza literaria recreativa. La docente ya no concibe la literatura como un repertorio de textos consagrados por la tradición académica, sino como una herramienta comunicativa mediante la cual se da sentido a la propia experiencia, se construye identidad individual y colectiva y se utiliza el lenguaje de un modo creativo (Lomas, 1999b).

2) Respecto a la *selección de materiales*, que de acuerdo con los contenidos y propósitos a trabajar eligieron las docentes para desarrollar su clase, fueron: el cuento titulado *La otra muralla china*,¹¹ cuyo final es abierto¹² y por ello potenciador de la imaginación en

¹¹ *La otra muralla china*: Es un cuento breve de corte surrealista en el que se narra que un hombrecito camina por el borde de una taza vacía. Cae dentro. Y a partir de ahí empieza su angustia: la taza de café es de la abuela y ella está a punto de tomar su merienda y no sabe lo que ocurre en la taza. Empiezan a caer unos granos de azúcar y después el café caliente ahoga los gritos del hombrecito. Nadie lo escucha. La abuela toma su bebida y continúa su tejido.

¹² En la teoría literaria se contempla *el final abierto* como una característica de los cuentos contemporáneos que consiste en que la historia termina sin atar los

la creación de un final distinto, y *El mito de Faetón*¹³ cuyo contenido y extensión resultaron pertinentes para trabajar la lectura, los comentarios y la producción textual en escasos noventa minutos. Los dos textos pertenecen al género narrativo, lo que permite ubicarlos como de fácil acceso para estudiantes de primer grado. El uso oportuno de los materiales se evidencia en la siguiente situación:

M ¿Ven que tengo esto? ¿Qué es?

A Una taza.

M Con ¿qué?

A Una cuchara.

M Alguien se podrá imaginar, ¿qué tantas cosas pueden suceder en una taza?

A ¡Que le echen café!,

M ¡Que le echen azúcar!...

A ¡Que se rompa!...

A ¡Que se le caiga la cuchara!...

Resultó muy orientador y motivacional el uso de los materiales físicos: una cuchara y una taza de porcelana china antes de la lectura, generaron curiosidad y más expectativas sobre el contenido del texto a leer. Y el final abierto del cuento provoca gran interés en los alumnos, dando margen a diversas posibilidades en la escritura de otro desenlace posible, es decir, el propio material potencializa la imaginación y con ello la escritura. Este hecho se advierte cuando la maestra señala:

cabos de la narración. El grado de apertura puede variar, pero afecta a aspectos sustanciales de la obra. Este tipo de final se ofrece a los lectores por dos razones: la primera es que resulta más adecuado para lograr una visión más compleja de la realidad donde la mayoría de los conflictos no se solucionan, y la segunda consiste en que permite o satisface cierta tendencia a jugar con el lector.

¹³ En este texto se alude a un joven de nombre Faetón, quien alardeaba ante sus amigos porque su padre era el Dios Sol. Faetón pide a su padre conducir el carruaje del sol un día, para convencer a sus amigos. Aunque Helios intentó disuadirle, Faetón logra convencerlo. Al conducir pierde el control causando destrozos por lo cual los dioses lo castigan fulminándolo.

- M Bueno ¿Y qué opinan del final? A ver quién nos quiere leer el final, el desenlace nada más.
- A Yo.
- M A ver léenos el final. Te escuchamos...
- A *La abuela tomó su bebida y luego se sentó en el amplio sillón, con tapetes blancos en los espaciosos brazos donde continuó su tejido.*
- M ¿Qué opinan del final?
- A Estuvo triste
- M ¿Les gustó? o...
- M O ¿qué les pasó?...
- A ¿Le faltó algo?...
- M ¿Qué le faltó?...
- A Qué pasó con el hombrecito cuando ya cayó al estómago de la abuelita.
- M Dice, ¿qué pasó con el hombrecito? ...A ver
- A Tal vez que cuando cayó en el estómago y siguió caminando todo... ¿alrededor de su cuerpo?
- M ¿Ya ven? Le pasó algo a ese final. ¿Están de acuerdo con ese final?, ¿creen ustedes que le puedan poner un final diferente?
- A ¡Sí! (Contestan varios con entusiasmo)
- M ¿Y les gustaría hacerlo?... A ver...
- A Bueno tal vez el hombrecito se salvó. Se subió a un grano de azúcar y se salvó.
- A Bueno tal vez un grano de azúcar no se disolvió y él lo ocupó como avalancha.... Y se salvó.

La disposición de materiales y el final del cuento, así como las interrogantes planteadas, constituyeron el escenario adecuado para la creatividad e imaginación en la construcción de historias diversas. En esta situación se evidencia que “la cognición humana óptima casi siempre se produce de una manera física, social y simbólicamente repartida” (Perkins, 2000, p. 135).

3) *Los momentos de la clase* constituyeron la categoría más amplia de análisis. En ella se contemplaron: la estructura y organización claramente definidas. Son tres los momentos de interacción

constante entre docentes, estudiantes y el objeto de estudio: apertura, desarrollo y cierre. En la apertura y como parte de *las estrategias* dentro de la metodología implementada, el rescate de conocimientos previos alude al contenido del texto a abordar, a partir del título y algunos datos que la docente aporta sobre la temática de la pieza literaria, pero además se expresan nítidamente otros conocimientos que aportan los alumnos y que han sido adquiridos en diverso tipo de experiencias, como se muestra en el siguiente fragmento:

M ¿Ustedes han oído, han escuchado algo de la Muralla China? ¿Han oído hablar de la Muralla China?

A ¡Sí!

M Qué saben de la Muralla China. Quiero que me expliquen ¿Quién me dice qué sabe de la Muralla China?

A Dicen que *desde arriba de un avión se ve la marca de un dragón*.

M Se ve la marca de un dragón en la Muralla China.

M ¿Alguien sabe más?

A Que los chinos *la construyeron para evitar invasiones de los hunos*.

M Que los chinos la construyeron para evitar invasiones. ¿De quién? ... ¿No?

M De los hunos... ¿Alguien sabe más? ¿No?

M Bueno, el cuentecito que vamos a leer, fíjense cómo se llama... si ya no quieren platicar más... de la Muralla China.

M ¿Alguno de ustedes sabe cuánto mide la Muralla China?

A No...

M Fíjense que por allí busqué el dato y *mide cinco mil kilómetros de largo y fue construida por los siglos II o III antes de Cristo, o sea que ya es muy, muy antigua, en la dinastía de un hombre llamado Min...*

Los conocimientos previos que poseen los alumnos son evidentes como parte de experiencias personales y que los preparan en su contacto con la lectura a partir de la pregunta abierta ¿Qué saben de la Muralla China? Las respuestas producen gran interés y curiosidad en quienes no conocen estos datos y que a través de las ideas

y conocimientos de sus compañeros empiezan a *interactuar con el texto*. Además, la maestra informa y explica sobre esta maravilla arquitectónica. Este hecho permite que no se distorsione la interpretación de los textos.

Durante el abordaje directo de la lectura del texto, se manifiesta lo siguiente:

M Platíqueme a ver antes de que yo les empiece a leer el cuento. Díganme ustedes de *qué creen, de qué suponen, ¿qué va a tratar el cuentecito que vamos a leer, de qué piensan que va a tratar?*

Aquí se emplean *estrategias de anticipación e inferencia* para crear interés a partir de lo que evoca el título del texto. Las preguntas permiten crear lo que en la teoría de la recepción se conoce como *horizonte de expectativas*. Éste se genera incluso con los materiales físicos presentados. La docente interroga a sus estudiantes respecto a lo que más les agradó del cuento y también a aspectos de preceptiva literaria¹⁴ destacando entre ellos elementos como: *los personajes, protagonistas, características físicas y emocionales de los personajes y el espacio físico* en el que se desarrolla la historia.

M A ver ¿Les gustó el cuento?

A ¡Sí!

M Si les gustó se vale decir sí, también se vale decir no, pero por qué sí o por qué no.

A Porque habla de una cuchara de plata...

A Y de una abuela....

A Y porque estaba gritando que quería salir de la taza....

A Y sintió un baño de granizos que era el azúcar y después...

¹⁴ Preceptiva literaria: Estudia lo relacionado con los aspectos formales de la literatura: estética, métrica, estrofas, figuras literarias, clasificación de géneros literarios. Puede definirse como la disciplina que estudia el aspecto formal de la literatura.

- A A mí me gustó porque me sacó de la duda de cuál era la otra muralla china...
[...]
- M A ver platíquenme ¿Les gustó o no les gustó?
- A ¡Sííí!
- M ¿Qué les gustó?
- A Que tiene mucha imaginación, el que lo escribió.
- M Si, el autor tiene mucha, pero muchísima imaginación.
- M Bueno, ¿sí lograron identificar a los personajes?
- A Sí.
- M **¿Cuántos son y quiénes son?**
- A La abuela, la muchacha y el hombrecito que cayó dentro de la taza...
- M **¿Quién de ellos creen que es el protagonista?**
- A El hombrecito.

La lectura total del texto permite confirmar o desmentir lo que esperaban encontrar en él, manifestándose así la *teoría de la recepción*. Esto se refleja cuando un alumno le dice a la maestra: *A mí me gustó porque me sacó de la duda de cuál era la otra muralla china*. Porque al leer el título se interrogaba a sí mismo, sobre cuál era la otra muralla china, y el avance de la lectura le permitió interpretar el significado de la expresión.

En el cierre, tercer momento de la clase, se promovió la creatividad literaria:

- M Van a recrear el final, van a modificarlo... *Ese final dice que la abuela se sentó a terminar su tejido*. Ustedes van a hacer uno diferente... un final diferente.
- A Maestra una pregunta: ¿Le podemos poner nombre al hombrecito que está dentro de la taza?
- M *Sí, sí pueden ponerle nombre, pueden ponerle otro título, pueden cambiar a los personajes. Tienen libertad, echen a volar su imaginación.*
- M Quieren quedarse con sus finales o ¿quieren darlos a conocer?
- AA Sí, no, sí, no (responden varios alumnos algunos asintiendo otros negando)

M ¿Quieren darlos a conocer?

AA Sí, sí... (la mayoría muy entusiasmados)

M Voy a hacer lo siguiente. Vamos a hacer lo siguiente. No nos vamos a quedar con los finales. Voy a hacer lo siguiente a cada uno de ustedes les voy a asignar un número, no se les vaya a olvidar el número.

M *Van a formar un equipo.* Cuando yo digo equipo no significa que estén sentaditos, pueden estar paraditos. *Cada uno de ustedes va a leer a su equipo de 6 o de 5. Van a leerles su final, les van a leer. Va a compartir con su equipo el final.* Después de que escuchen todos los finales *van a seleccionar uno. El que más les haya gustado. Para que después ellos compartan con todos nosotros el final que a cada equipo le... gustó...*

El entusiasmo con el que los estudiantes acogen la tarea de crear finales es evidente. La libertad sobre las características de los textos a producir es manifiesta. La selección y socialización de los finales producidos facilitan una especie de coevaluación de equipo, porque se selecciona el que más les gustó. Y el resultado fue de mucha atención, sorpresa y aceptación ante la lectura de los finales expuestos.

4) *Las interacciones verbales y no verbales* se manifiestan durante casi toda la clase; las verbales, cuando se dan indicaciones o explicaciones; se recuperan conocimientos previos; cuando se promueve la inferencia y la anticipación, cuando se pregunta y responde. Las interacciones no verbales apoyadas en elementos paralingüísticos, casi todo el tiempo acompañan a las verbales, como puede vislumbrarse en los siguientes fragmentos de las dos situaciones:

Primera situación

M A ver platiquenme ¿les gustó o no les gustó?

A Sííí... (Contestan con alegría)

M Bueno ¿Les gustaría crear un final?

A Síííí... (Aceptan con agrado)

M ¿Quieren quedarse con sus finales o quieren darlos a conocer?

AA Sí, no, sí, no (responden varios alumnos algunos asintiendo otros negando)

M ¿Quieren darlos a conocer?

AA Sí, sí... (la mayoría muy entusiasmados)

Segunda situación

M A ver, jactar es presumir.

AA ¡Ah! (Varios alumnos asienten regresando al texto, tal parece que han comprendido bien lo que se expresa)

M Cuando dice que su padre es el Dios del Sol, ¡Uyyyy! Presume, ¿verdad? Presume de ello.

M Que es una carreta jalada por caballos de fuego, Fíjense, ¿les gustaría dibujar brevemente el carro del sol?

AA Sí (Contestan los alumnos con gran entusiasmo)

Generalmente el discurso oral y sus elementos paralingüísticos son el medio que transparenta el tipo de relaciones que se establecen en el aula. Así, se pueden desentrañar las implicaciones de carácter cognoscitivo y social que en ella se dan (Cazden, 1991). Asociados a tales factores existen otros no verbales, a partir de los cuales se promueven interacciones: la mirada, los gestos, la entonación, el uso del espacio en el aula, que contribuyen a que las situaciones de enseñanza sean pertinentes.

5) Las *producciones textuales* fueron sorprendentes por *creatividad y la imaginación*, manifiestas en ellas. Constituyeron el corolario de la enseñanza literaria. Con ellas se cerró una serie en la cual ya se escuchó, leyó y habló del contenido de los textos literarios. En los dos casos analizados se finaliza con la recreación literaria escrita. Las producciones textuales son evidencia palpable de un trabajo sumamente creativo. Se presentan dos ejemplos de cada clase:

Primera situación:

“La abuela tomó su bebida y luego se sentó en el amplio sillón, con tapetes blancos en los espaciosos brazos, en donde continuó su tejido...”

.... El hombrecito había sobrevivido y ya adentro empezó a idear cómo salir del cuerpo de la abuela, exploró el estómago, los pies, las manos, hasta llegar

a la cabeza. Cuando pasaba por ahí sintió algo húmedo y suave, a las orillas... paredes blancas, era la boca de la abuela. Encontró las cuerdas bucales e inmediatamente empezó a hablar, él decía:

—¡Por favor abuela sácame de aquí!

La abuela lo dijo nuevamente y ella sorprendida corrió al tocador y frente al espejo se miró, abrió su boca y ahí al fondo estaba su nieto sentado llorando, lo tomó, lo enjuagó y juntos se sentaron a tomar café, la abuela le tejó un pequeñísimo suéter y lo abrazó.

Bueno lo puso en su mano porque no se podía abrazar por lo pequeño que era.

... al dar el segundo trago, vio adentro de la taza a su nieto flotando en el café. Lo sacó con la cuchara e inmediatamente llamó al doctor, al llegar el doctor le dijo que si todavía estaba vivo su nieto, el doctor le tomó el pulso y le dijo que ya se había muerto, la abuela empezó a llorar derramando sus lágrimas sobre su nieto mientras ella lloraba de pronto se despertó el niño, y le dijo a su abuela ¿por qué lloras abuela? y la abuela contenta lo abrazó y lo cobijó. Y le dijo que para la otra vez se iba a fijar en la taza antes de tomar su café.

Segunda situación:

“Cuando Faetón estuvo ante Helios su padre, le pidió que le dejara conducir su carro por un día...”

Entonces Faetón se va con sus amigos a dar una vuelta por toda la ciudad. Una vez terminado, entonces Faetón los fue a dejar. Cuando Faetón va de regreso a su casa, Zeus le mandaba rayos. Entonces le tocó uno a Faetón y murió. Entonces la tierra lloró y creó el Océano.

— ¡Oh! exclamaron muchos jóvenes que escuchaban atentamente a su compañero.

¡Ah!, muy bien, muy bien.

¡Oh!, ¡oh! exclamaron los alumnos.

“Cuando Faetón estuvo ante Helios su padre, le pidió que lo dejara conducir su carro por un día”.

Entonces su padre le dijo que sólo él lo podría conducir, pero su padre le dijo que estaba bien. Faetón se subió al carro, entonces los caballos arrancaron y el carro se fue muy veloz, por donde iba dejaba lumbre. Y se fue destruyendo

la tierra, se fueron cayendo las montañas, pero su padre de Faetón se enojó mucho. Faetón iba tan emocionado, cuando de pronto iba a parar a los caballos y no pudo y va dando la vuelta, cuando salió la Diosa de las Montañas, cuando de pronto, tan enojada que estaba de que ardieron las montañas que dejó caer la montaña por donde iba, encima de él, tanto que se cayeron las piedras y murió.

Su padre lloraba y lloraba estaba muy arrepentido. Al paso de los días se dieron cuenta que en el lugar del accidente, nació un río donde siempre había agua tibia, aunque hiciera frío, ya que allí seguía viviendo Faetón.

Son muy diversos los caminos que la imaginación adopta, como puede advertirse en esta producción textual. Mientras en el primer final el hombrecito sobrevive y camina dentro del cuerpo de la abuela hasta hacerla decir lo que él piensa, usando sus cuerdas bucales, en el segundo, la abuela logra salvarlo de la taza de café, llora su muerte, pero de manera sorpresiva él despierta ante el llanto de ella. Los finales alternativos manifiestan gran despliegue de imaginación y creatividad.

Escribir es un proceso amplio y complejo. Para realizarlo, es necesario pensar lo que se quiere decir, organizar las ideas y después elegir las palabras para expresarlas con creatividad e imaginación. Para la ciencia cognitiva, escribir es una forma de resolución de problemas, pero también “ofrece la posibilidad de ser creativos” (Bruer, 1997, p. 223). Y la producción escrita de los estudiantes, aquí lo muestra. Otro aspecto muy valioso en esta actividad fue el *trabajo colaborativo*, donde se manifestó respeto y autonomía entre los estudiantes. Además, permitió experimentar que el texto propio y el de sus compañeros está “lleno de ideas, de sentimientos, pasiones; está lleno de estados de ánimo, de vivencias y <cargas emotivas>” (Souto, 1985, p. 20).

Con esta serie de actividades, cuyos resultados me parecen favorecedores para lograr un acercamiento ameno y muy valioso de los adolescentes a la literatura, pude valorar la multiplicidad de factores que se conjugan y que pueden pasar desapercibidos en el

trabajo cotidiano del docente y de los estudiantes, sin embargo, son los que conforman el ambiente que favorece el contacto de los jóvenes con la literatura y por ende hacia la conformación de su competencia literaria.

CONCLUSIONES

Construir situaciones didácticas pertinentes y valiosas para el desarrollo integral de los estudiantes en relación a la literatura en sus dos sentidos: lectura y escritura o, dicho de otra manera, en su proceso de comprensión y producción, es un hecho posible, aunque no fácil. En él se conjugan diversos conocimientos y actitudes que hacen de una clase el espacio adecuado, oportuno, para interactuar con los textos literarios de diversas maneras. Es un proceso que requiere el diálogo auténtico entre quien aprende y quien enseña. Y el contenido expuesto en el presente artículo así lo muestra.

Múltiples son los detalles de las situaciones aquí presentadas y que han resultado reveladores. Por un lado, es importante valorar la metodología empleada por las docentes; además es fundamental reconocer la herramienta metodológica empleada en la investigación, misma que consistió en el *análisis microetnográfico*,¹⁵ aun cuando pudo haber existido una serie de factores que escaparon a la observación realizada.

Las prácticas de enseñanza aquí expuestas, pueden definirse como generadoras de situaciones pertinentes de aprendizaje para abordar la literatura, por lo que nos aporta el análisis ya expuesto, y

¹⁵ La calidad del análisis microetnográfico fue posible gracias al proceso metodológico que se siguió y que fue desarrollado en la formación profesional en el campo de la investigación durante la formación en la maestría. Los recursos y materiales de la investigación de campo, como las transcripciones, materiales empíricos, registros de observación, entrevistas los tests y post tests de las observaciones, permitieron inferir una amplia gama de conceptualizaciones docentes sobre la didáctica de la literatura.

pueden identificarse acordes con el enfoque comunicativo y funcional y con una visión *no historicista* de la literatura. Nociones como: conocimientos previos, experiencias de los estudiantes, recursos didácticos, recreación, creatividad, imaginación, trabajo colaborativo, saltan a la vista en la valoración estas prácticas de enseñanza literaria.

No cabe duda que la acción educativa respaldada por la experiencia, el aprecio por nuestra labor, el conocimiento del qué, cómo y cuándo, en fin, una suficiente preparación profesional, permite la disposición de escenarios y contextos significativos para el aprendizaje, así como ambientes propicios y estimulantes, generadores de situaciones pertinentes, constituyendo el trabajo del docente en un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, me resulta importante resaltar que el acompañamiento de la lectura literaria, desde la sensibilidad y perspectiva de los estudiantes, facilita su acercamiento y amplitud del afecto por la literatura.

Ha quedado de manifiesto que la lectura activa, vista como fuente de placer y de imaginación en los sentidos de recepción y producción textual, son una vía valiosísima en la didáctica de la literatura y que en ello se conjugan factores cognitivos, creativos y emotivos propios del desarrollo del adolescente. Este enfoque es una vía para acceder a la *competencia literaria*, que implica: adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que facilitan *el uso comprensivo y expresivo*, además la capacidad de *disfrutar, comprender y crear* textos literarios.

Queda en mí un mayor interés respecto a lo que la enseñanza de la literatura aporta, además de sus posibilidades recreativas; profundizar en cómo el lenguaje literario, por su propia caracterización, puede potenciar el pensamiento y su uso cada vez más creativo por los estudiantes, que tienen un contacto más habitual con los textos literarios en sus diferentes géneros. Estudiar y profundizar en estos temas me resulta por demás atractivo, después de los resultados de la investigación que en el presente artículo expongo a los lectores.

REFERENCIAS

- Bruer, J. T. (1997). *Escuelas para pensar. Una ciencia de aprendizaje en el aula*. España: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Segunda ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fournier, C. (2002). *Análisis literario*, México: Cengage Learning Editores.
- Garrido, F. (1999). *El lector no nace, se hace*. México: Ariel, Practicum.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (coord.) *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- Krauze, E. (1994). *Cómo acercarse a la poesía*. México: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Lomas, C. (1999a). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística, Vol. I*. Barcelona, España: Paidós.
- Lomas, C. (1999b). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, Vol. II*. Barcelona, España: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós.
- Mitjás, M. A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (2002). El aula como espacio cultural y discursivo. En C. Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 195-207). Barcelona, España: Paidós.
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente*. México: SEP-Gedisa.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. 2ª ed. Barcelona, España: Ferrán Pellisa.
- SEP (1993). *Plan y Programas de Estudio 1993*. México: SEP.
- SEP (1994). *Libro para el maestro del español, Educación Secundaria*. México: SEP.
- Souto, A. (1985). *El lenguaje literario*. 2ª. ed. México: Trillas.
- Wellek, R. y Austin, W. (1985). *Teoría literaria*. 4ª. ed. Madrid, España: Gredos.

INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ACERCA DE LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES DE MÉXICO¹

*Sadiel Sánchez Ramos**

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas, la noción de interculturalidad ha tomado un lugar central en los discursos de diversas autoridades educativas. Desde la perspectiva del Estado, esta política y su discursividad, considera que su ejercicio es condición para consolidar un sistema educativo de calidad y una sociedad plural, incluyente y global. Este trabajo se instala dentro de la perspectiva general sociolingüística del análisis del discurso, particularmente en la escuela francesa de análisis del discurso, que focaliza los aspectos ideológicos y políticos del contexto social. La base conceptual se sustenta

¹ Este artículo deriva de un estudio de mayor amplitud que constituye mi tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca.

* Lic. en Educación Primaria. Profesor de educación primaria y Maestro en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca. Miembro de la Red de Lectura, Escritura y Oralidad (Red LEO Oaxaca A.C.). Maestro de educación primaria general. (*ssade5418@gmail.com*)

en postulados del trabajo teórico de Michel Pécheux y la propuesta metodológica de análisis de John B. Thompson (1993).

El interés que guía el análisis, se circunscribe en mostrar cómo funciona el discurso sobre la interculturalidad en este sector educativo, mediante una caracterización discursiva en la que se dilucidan elementos axiológicos y conceptuales, a partir de los cuales se difunde el proyecto intercultural. El acto de analizar de forma crítica los discursos interculturales en busca de la identificación de elementos de fondo, contribuye al debate académico sobre la naturaleza de los modelos académicos interculturales; el impacto y énfasis que tiene la política educativa intercultural en México.²

REFERENTES CONCEPTUALES Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

El interés en el análisis ideológico de las formas simbólicas, de acuerdo con Thompson (1993), se debe al menos a dos razones: una es la limitación del enfoque marxista tradicional, que ha tratado de explicar los fenómenos únicamente en términos de conflicto de clase. Dicha limitación se hace palpable a partir de entender que las formas simbólicas, en tanto medio de creación de sentido sobre uno mismo y sobre la sociedad, se constituyen de entramados muy complejos que aglutinan diversos tópicos. Otra razón de esta tendencia se encuentra en el creciente reconocimiento del carácter central del lenguaje en la vida social. Los trabajos desarrollados desde la sociolingüística destacan que el lenguaje no es solo un sistema de signos que describe el mundo, sino un medio a partir del cual los individuos intervienen sobre él, en particular sobre el mundo social.

² Esta exposición está constituida por tres apartados. En el primero se presentan los elementos conceptuales y los antecedentes de la investigación y se describe sintéticamente la metodología. En el segundo se presentan algunas generalidades del surgimiento de la universidad intercultural en México. En el tercero se presentan los hallazgos más significativos del estudio.

En la literatura sobre la ideología podemos encontrar que, desde sus orígenes, el foco de atención eran las maneras en que las *ideas* afectan las creencias, y por tanto las actividades de los individuos. Luego tendría lugar una extensión hacia el ámbito de lo simbólico, la cual sería llevada a nuevos niveles en el marxismo posalthusseriano, representado principalmente por Göran Therborn (1994). Ello, y el proceso reflexivo sobre el lenguaje, permite decir que se produjo un incremento en los objetos de estudio. A la luz de lo anterior, el estudio ideológico involucra el plano discursivo vinculado a la vida cotidiana, los recursos sobre los que se desarrolla y cómo se relacionan éstos con el poder, dado que el lenguaje es lo que *sedimenta* y objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a los otros (Berger y Luckmann, 1986). En palabras de Thompson: “el análisis de la ideología se asocia principalmente con las maneras en que las formas simbólicas se intersectan con las relaciones de poder mantenidas y reproducidas en un conjunto interminable de expresiones que movilizan el sentido en el mundo social” (1993, p. 61). Que están ligadas “esencialmente al proceso de mantenimiento de las relaciones asimétricas del poder”; para él la ideología es “significado al servicio del poder” (1993, p. 7).

En este sentido puede pensarse la producción discursiva de las instituciones educativas de nivel superior, autodefinidas como interculturales, dado que la producción discursiva tiene lugar en un contexto de relaciones asimétricas de poder donde se ejerce influencia sobre aspectos propios de los pueblos indígenas del país. Está presente en estos textos institucionales una noción de interculturalidad, que trata de concretizar una política educativa de reconocimiento del otro, y al mismo tiempo mantienen relaciones de dominación sobre el sector poblacional indígena mexicano. Esta idea también es compartida por Shore y Wright (1997), que afirman que las políticas públicas tienen un funcionamiento formativo equiparable al de las instituciones tradicionales.

Desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje, Austin (1962) señaló que al producir un enunciado, un sujeto entabla un cierto tipo

de interacción social; que hablar es una manera de actuar y no simplemente informar o describir lo que se hace, agregando que para la realización de ciertos *actos de habla* es esencial que quien los emite tenga el poder (sea institucional o social) para ejecutarlos.

A partir de lo anterior, se entiende que por medio de la emisión de significaciones discursivas, se tiende a presentar una determinada realidad, en la medida que ese discurso pertenece a un sistema de normas cuya matriz de ideología política es compartida por un grupo social particular. Se considera aquí el discurso como proceso de representación discursiva de la historia. En esta relación entre ideología y discurso referida por Pécheux (1978), se supone un “exterior específico” compuesto por lo implícito, este autor introduce la noción de formación discursiva para estudiar el funcionamiento del proceso discursivo-ideológico. Así, el discursivo es apreciado como uno de los elementos de materialidad ideológica, pues estas formaciones discursivas contienen modos de operación ideológica que determinan lo que puede y debe ser dicho a partir de una posición determinada.

Van Dijk puntualiza que “el discurso es una parte intrínseca de la sociedad y participa de todas sus injusticias, así como de las luchas que se emprenden contra ellas” (2000, p. 50), advierte también que es una práctica que debe ser considerada en función del contexto de producción, que son fundamentalmente condicionantes institucionales, ideológico-culturales e histórico coyunturales. Foucault (1992) también se refiere a ello como “condiciones de producción”; él afirma que las formaciones discursivas y su interrelación, determinan lo que puede y debe ser dicho a partir de una posición dada en una coyuntura específica, en el seno de un aparato ideológico.

Las condiciones de producción (dentro de la perspectiva de la escuela materialista del discurso), están íntimamente ligadas al de *formación discursiva*. Concepto retomado y reformulado por Pécheux que puntualizó que la relación de éste con la interdiscursividad, determina lo que puede y debe ser dicho en formas diversas.

Señalando que todo discurso se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada al interior del mismo. De ahí que el análisis deba considerar la circulación social de discursos dentro de la cual se autodefine.

En virtud de que los tres textos que conforman nuestro corpus de análisis son esencialmente discursos políticos, en tanto que contienen significados que se hacen presentes como declaraciones de intención que contienen una base argumentativa, es necesario caracterizarlos brevemente.

POLÍTICA EDUCATIVA COMO DISCURSO ARGUMENTATIVO

En mayor o menor medida, el discurso que se produce a partir de la política educativa intercultural es planeado, el emisor argumenta en función de cierto objetivo previamente definido. Dicho de otro modo, el productor del proceso argumentativo conoce la razón por la que ha de hablar a un público, también sabe qué es lo que quiere obtener de quienes le escuchan. En lo general podemos decir que estas argumentaciones buscan la creación de consenso sobre determinadas situaciones. Lograda esta condición, el discurso asegura su impacto en la significación y la orientación que los sujetos den a su acción interpersonal e institucional, no siempre coincidentes entre sí, aunque invariablemente referidas a un momento y a un contexto social determinado. Más que una habilidad técnica en el manejo del lenguaje, el discurso representa también un medio de expresión de visiones, representaciones e intencionalidades (Muñoz, 2010). A su vez, Thompson (1993) ha enunciado cinco modos de operación de la ideología: la legitimación, disimulación, unificación, fragmentación y la reificación o cosificación.³

³ En esta presentación se hace referencia solo a los dos primeros, situación que obedece a características de los discursos que constituyen el corpus de análisis del discurso.

La argumentación se percibe estratégica. Su objetivo frecuentemente pareciera ser ocultar las contradicciones objetivas, por medio del contenido narrativo argumentativo. Es un proceso discursivo que no se limitan a informar sobre algo, sino que además narrativizan ciertos elementos, al tiempo que fija una posición y expresa un compromiso, llegue éste o no a reflejarse en las acciones que se implementan.

La argumentación presente en los discursos analizados, se desarrolla en forma narrativa, a partir de causas, consecuencias, analogías, referencias a la autoridad y deducciones; la forma narrativa fortalece la argumentación, por eso esta discursividad puede entenderse como una manera simbólica de presión.

No obstante, la eficacia operativa del discurso no depende sólo del poder o de la *autoridad* de quien lo enuncia (Bourdieu, 2001); en esto influye en buena medida el estatus de autoridad de los referentes que se movilizan en el discurso mismo. Entonces, la capacidad del discurso tiene que entenderse como combinación entre el discurso de quien detenta el poder y la legitimidad social de los referentes discursivos movilizados.

Así, esta práctica discursiva sustenta una particular noción del deber ser de los políticos; este discurso es una práctica social compleja que implica una serie de procesos narrativos y racionales, presentan una discursividad que muestra, pero también que distorsiona y oculta, en donde lo dicho puede ser un indicio sutil de lo que se piensa. Por eso tienen mérito todos los intentos analíticos que buscan comprender los diversos procesos que connota la discursividad desarrollada en contextos particulares.

Por tanto, se sostiene que el análisis discursivo argumentativo es particularmente útil para el estudio del discurso político educativo, ya que se presenta básicamente bajo la forma de argumento: “una serie de enunciaciones, asuntos y temas hilvanados de manera más o menos coherente, que buscan a menudo con la ayuda de ciertos adornos retóricos persuadir a un público” (Thompson, 1993, p. 317).

Las construcciones discursivas comprendidas en los procesos narrativos-argumentativos, pueden condensarse en lo que aquí llamaremos repertorios discursivos: de presentación de objeto, aquí el sujeto hace surgir el objeto discursivo, introduce o enumera sus componentes, lo especifica progresivamente mediante predicados (Rodríguez, 2002).

El siguiente repertorio queda integrado por las construcciones discursivas de apropiación; estas tienen, entre otras funciones, la de asegurar la credibilidad de la narrativa. El tercer repertorio se corresponde con las construcciones discursivas de localización temporal y espacial, las narrativas que alguien hace sobre algo no son producidas de forma autónoma, están determinadas en el espacio y el tiempo. Por ello, es necesario distinguir la *deixis* discursiva; en dicha *deixis*, se puede distinguir al locutor, al destinatario discursivo, la cronografía y la topografía, así como la relación del enunciador con lo extralingüístico. Finalmente, lo relativo a las construcciones discursivas de proyección axiológica. Estas tienen que ver con el hecho de que los argumentos raramente son neutros; esta asignación de valores se da por medio de enunciados evaluativos (Sánchez, 2002).

Mediante estos repertorios discursivos puede identificarse una trama ideológica, retomando los dos primeros modos de operación ideológica identificados por Thompson –legitimación y disimulación. El primero, señala que las relaciones de poder se mantienen si se apoyan en la legitimación. Esto se logra apelando a fundamentos racionales, tradicionales o carismáticos, los cuales se expresan fundamentalmente por medio del lenguaje.

Cuando se refiere al modo de disimulación, advierte que las relaciones de poder que sirven a intereses de unos a expensas de los demás, pueden ser ocultadas, negadas o bloqueadas de varias maneras, por ejemplo, al describir los procesos o acontecimientos sociales con ciertos términos que pongan de relieve algunos rasgos en detrimento de otros (Thompson, 1993), o al representar o

interpretar dichos procesos de una manera que disimula o encubre lo que realmente son.⁴

LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL, PERSPECTIVA DE ESTADO

Las universidades interculturales son consecuencia de una política educativa determinada: primero, por los logros en materia de derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas, que constituyen el basamento jurídico de la política educativa intercultural. Segundo, es una política pública cuyos resultados han mostrado su escasa pertinencia, al hacer que se considere necesaria la creación de un sistema educativo de nivel superior que atienda a la formación de recursos humanos desde la perspectiva intercultural. Un tercer elemento determinante está dado por las tendencias del proceso de globalización económica y su influencia en la política educativa, que produjo regulaciones institucionales en el país, que no consideraron la perspectiva de los pueblos originarios sobre la educación. Así, el hecho que termina de configurar este tercer elemento, fue la decisión del Estado de crear una institución intercultural que tiene como referente base su apreciación particular sobre el sector destinatario de esta política.

Dado que este discurso oficial sobre la política educativa está constituido de enunciaciones argumentativas que expresan el entender de la interculturalidad, ello asociado a la consideración de que el nivel discursivo de las universidades interculturales es un espacio de concreción de la política pública. Si se realiza una caracterización discursiva sistemática, es posible dilucidar los elementos axiológicos y conceptuales a partir de los que se entiende y difunde el proyecto intercultural. Dicha caracterización permitiría también

⁴ Esto obedece a que dadas las características de los discursos que constituyen el corpus de análisis, el interés se ubica en los dos primeros modos de operación de la ideología presentes en el discurso de la política educativa intercultural

hacer una valoración de la naturaleza y el impacto que tiene esa política pública.

METODOLOGÍA Y CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Se ha señalado que este trabajo se afilia a la escuela francesa de análisis del discurso, que focaliza los aspectos ideológicos y políticos del contexto social. El soporte conceptual se retoma de dos postulados del trabajo teórico de Michel Pécheux. El primero, está relacionado con lo que llamó fenómenos lingüísticos de dimensión superior a la oración, es decir narrativas. El segundo trata del funcionamiento del discurso que se puede definir únicamente haciendo referencia a la colocación de los protagonistas y del objeto del discurso. Estos referentes se vincularon con la propuesta metodológica de análisis de John B. Thompson (1993), para quien la ideología está ligada esencialmente al proceso de mantenimiento de las relaciones asimétricas del poder.

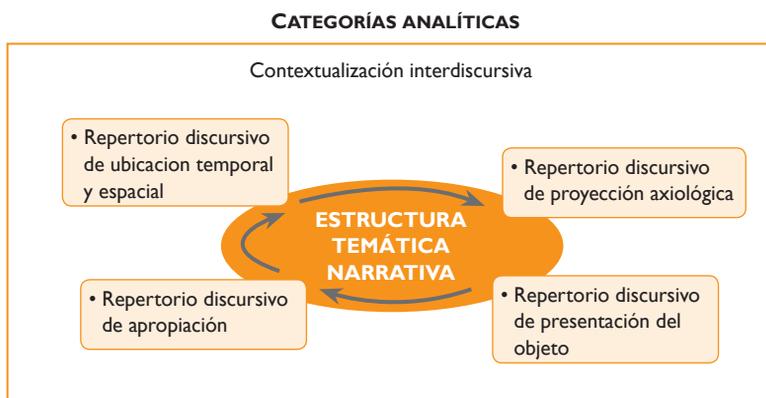
El diseño metodológico basado en el análisis narrativo-argumentativo de corte cualitativo, privilegia los matices, la comprensión global y el posicionamiento del sujeto que opera discursivamente. Es a partir de esta construcción que se pueden ubicar ciertos elementos subjetivos con respecto a la noción de interculturalidad.

Después de recuperada la connotación crítica de John B. Thompson (1993), se han articulado los modos de operación de la ideología con los repertorios discursivos identificados en las narrativas. Se ha optado por un análisis de tipo narrativo-argumentativo porque se considera que el estudio de sus repertorios permite esclarecer las características ideológicas del discurso: sus procedimientos de legitimación, sus estrategias de disimulación, entre otros, pues desde el punto de vista ideológico, el sustentar relaciones de dominación y el hacerlas aparecer como legítimas, se tiende a asumir una forma narrativa (Thompson, 1993).

Se trabajó básicamente en la confección de un modelo de análisis que intenta articular los modos de operación ideológica que ha desarrollado Thompson (1993) con los procesos discursivos que desarrollan estructuras temáticas en las narrativas que exponen la visión de los actores, por tanto, remiten a lo que Pécheux denomina formaciones discursivas. De lo anterior se derivan principios generales en los que se basa este modelo y pueden ser enunciados de modo sintético:

- Imposibilidad discursiva al margen de condiciones contextuales sociales.
- Las formaciones discursivas y su interrelación determinan lo que puede ser dicho, a partir de una relación de lugares en el seno de un aparato ideológico y dentro de una relación social.
- Los repertorios discursivos son componentes de la estructura temática de las narrativas.
- Para mostrar el transitar discursivo de un tópico a otro dentro de la estructura temática se requiere una categorización analítica (fig. 1).

Figura 1. Categorización analítica



A continuación, se presenta el producto de este acoplamiento teórico fundamental para este trabajo. Este modelo, en un sentido amplio, es una representación de una fracción de la realidad, que

permite ver las relaciones en las formaciones discursivas de estos repertorios cargados ideológicamente. Por lo tanto, es aquí donde se localiza la ventana de oportunidad analítica que apela al momento en el cual la concurrencia de elementos promueve la posibilidad de análisis (fig. 2).

Figura 2. Modelo de Análisis Discursivo



COYUNTURA SOCIOPOLÍTICA Y GÉNESIS DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

Este panorama en México se explica en lo general, por un lado, al establecer una relación con procesos legislativos de orden internacional. A partir de los años setenta, se desarrollan los derechos de Tercera Generación,⁵ también llamados Colectivos (Del Carmen, 2007), en

⁵ Los derechos individuales o de Primera Generación, caracterizados por el establecimiento de límites a la acción del Estado frente a los individuos, cuyos antecedentes más importantes se encuentran en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América (1776) y luego en su Constitución política (1787), poco después en la Carta de derechos del hombre y del ciudadano (1789). Los derechos llamados de Segunda Generación o derechos sociales –cuyos primeros antecedentes los encontramos plasmados en la Constitución Política Mexicana aprobada en 1917, cuya idea central es la participación colectiva en el desarrollo y en el bienestar social e imponen al Estado la obligación de asegurar mejores condiciones de vida para la población.

donde los grupos humanos son los titulares, en tanto que éstos protegen los valores comunes y no a los individuos. Dichos derechos están estipulados en la Carta de las Naciones Unidas, en el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ambos instrumentos redactados en el seno de la Organización de las Naciones Unidas, y en otros instrumentos jurídicos internacionales, como el Convenio 169 de la OIT. Parten de considerar necesario buscar el establecimiento de los límites a la acción del Estado frente a colectividades que demandan el reconocimiento de grupos humanos culturalmente homogéneos, así como el derecho a la diferencia. Por el otro, la línea estaría determinada como consecuencia de la mayor interdependencia entre los países, la preocupación por los recursos naturales y la presión internacional e interna proveniente de grupos sociales e indígenas.

En el contexto nacional mexicano resulta importante señalar que, durante los últimos treinta años, el país ha tenido transformaciones que se explican en el marco del intento de colocarse dentro de los países de primer mundo. Así, el Estado mexicano adoptó el modelo económico neoliberal e impulsó una serie de cambios que buscan la inserción en el mundo globalizado. En este periodo se registra un “incremento en el fenómeno migratorio hacia las ciudades y hacia el extranjero, los conflictos se agudizaron particularmente en lo relacionado con la violación a los derechos comunales sobre tierra” (Cossío, Moreno, González, Blanquet y Bernal, 2002, p. 12). Estos fueron factores que de algún modo contribuyeron a que la presencia del tema indígena en la agenda nacional se incrementa.

En la década de los 90 se da un proceso de reacción civil frente al neoliberalismo en Latinoamérica, que es uno de los antecedentes de la insurrección en México, caracterizado por la reaparición de distintos movimientos guerrilleros, entre los que se destaca el encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Este fue un levantamiento que respondió a la larga y estructural exclusión indígena, oficializada por medio de la reforma del Artículo 27 Constitucional que canceló la legitimidad y la posibilidad

de dominio de los Pueblos Indígenas sobre sus tierras comunales, privatizando los ejidos. Esta reforma constitucional fue promovida por la misma administración que, en contrasentido, reconoció constitucionalmente, y por primera vez, la composición pluriétnica de la nación.

No obstante, lo expuesto, estas expectativas no se vieron satisfechas. Hay que tomar en cuenta que desde la fecha en que se presentó la iniciativa de Ley Cocopa hasta la aprobación de la reforma el 25 de abril de 2001, se presentaron cuatro propuestas más de reforma constitucional en materia indígena.⁶ Finalmente, la reforma constitucional aprobada y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 21 de agosto de 2001, quedó muy lejos del Convenio 169, en lo que al reconocimiento de derechos colectivos se refiere.

Sin embargo, este nuevo marco jurídico avanza en cuanto al significado de reconocer la diversidad cultural, lo cual es “un avance importante frente a los discursos monoculturales y homogeneizadores del pasado” (Hernández y Ortiz, citado en Del Carmen, 2007, p. 165). Todo lo expuesto es el precedente más significativo de la política intercultural en educación y su correspondiente profusión discursiva, a la que se van incorporando matices en la medida que van permeando los niveles de concreción del sistema educativo mexicano.

⁶ La primera fue presentada ante la Cámara de Senadores por el entonces presidente Ernesto Zedillo, el 17 de marzo de 1998 en su carácter de Presidente de la República. Resultaba claro que esa era también la propuesta del Partido Revolucionario Institucional (PRI). El mismo día, el Partido Acción Nacional (PAN) presentó otra iniciativa, pero ante la Cámara de Diputados. El 26 de noviembre del mismo año, se presentó una propuesta del Partido Verde Ecologista, y el 7 de diciembre del 2000, fue presentada una vez más la Ley Cocopa por el presidente Vicente Fox.

LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL DURANTE EL SEXENIO (2001-2006) Y LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL MEXICANA

Después de las modificaciones al Artículo 2º constitucional en 2001, en donde se propone incrementar los niveles de escolaridad basados en la educación bilingüe intercultural y la creación, en el 2003, de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la convivencia pretendida entre culturas busca materializarse de modo oficial⁷ en el ámbito educativo, para promover el multilingüismo y el respeto a la diversidad. Según Sámano (2006), la propuesta de crear universidades interculturales surgió cuando la política indigenista en México adoptó un cambio en los conceptos, incursionando en el nivel de educación superior, pasando de la *educación bicultural bilingüe* a una *educación intercultural*. Para la concreción de esta política educativa, el Gobierno Federal decidió crear, a partir del año 2004, diez universidades interculturales en toda la República Mexicana.

Desde su creación, las universidades interculturales han tratado de definir sus fines, el rol que juega la educación en la sociedad. Lo han expresado sus voceros autorizados, así se dice que:

La Universidad Intercultural de Chiapas es una institución de calidad, cuya misión es la de formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, articulando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad. Considera que ella debe promover una formación integral del estudiante, basado en el respeto, la tolerancia, pluralidad y equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social. Debe promover el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales (Fábregas citado en Mato, 2009, p. 252).

⁷ Aún en 2004, las licenciaturas y planes de estudio de la Universidad Autónoma Indígena de México (uaim) en Sinaloa, así como de la Universidad Indígena Latinoamericana (uil) en Tabasco, no habían sido reconocidos por el gobierno mexicano como pertinentes para las expectativas de desarrollo previstas.

Indistintamente, todas han planteado desde el discurso oficial, aplicar una propuesta educativa articulando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad.

En el gobierno de Fox, la política indigenista definió un conjunto de planteamientos programáticos, enunciativos y de visión educativa, que se materializaron con la apertura de nuevas instituciones, como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (Conadepi), la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB); conviene apuntar que ésta institución fue la encargada de promover la consolidación de las universidades interculturales. Su creación, por decreto presidencial, coincidió con la movilización encabezada por los zapatistas para exigir el reconocimiento constitucional de los Acuerdos de San Andrés en 2001. Dicha confluencia de situaciones genera un contexto de formaciones discursivas y su interrelación, es decir una interdiscursividad en la que existen elementos que provienen del nivel institucional estructural, de quienes dirigen a la Universidad Intercultural, de los destinatarios de la política educativa intercultural y de diversas organizaciones no gubernamentales.

Buena parte del discurso de la interculturalidad oficial sostiene que son instituciones para preservar, desarrollar y rescatar la cultura indígena, sin embargo, se asume aquí que un referente más concreto de esto estaría en la discursividad que, en el nivel directivo de la universidad intercultural, se genera, esta es la razón por la esta producción discursiva se constituye en nuestro objeto de análisis.

El *corpus* de análisis comprende: un discurso que fue producido durante la entrevista que realizó la Doctora Patricia Mena Ledesma al Rector de la Universidad Intercultural de Chiapas (Unich), cuando ésta tiene poco más de cuatro años de constituirse como importante espacio para la incorporación de un número significativo de alumnos, hombres y mujeres originarias de pueblos indígenas, a finales de 2008; es incorporado a este estudio porque versa

particularmente sobre el origen de la Universidad Intercultural del estado de Chiapas. El segundo es un discurso producido en mayo de 2010 en el marco de la inauguración del primer encuentro de egresados de la (Unich).⁸ En el último caso, se trabaja sobre un discurso producido durante la entrevista realizada por la Doctora Patricia Mena Ledesma al rector de la UDEM en 2005. En esta narrativa los planteamientos focalizan el proyecto educativo y el modelo pedagógico de la Universidad Intercultural del Estado de México.

PRINCIPALES HALLAZGOS DEL PROCESO DE ANÁLISIS

Es indudable que durante la última década han ocurrido cambios importantes en la concepción y la importancia otorgada a la diversidad cultural y a la educación intercultural. Detrás de estos cambios se supone una nueva ética sustentada en el respeto a la cultura diferenciada y desarrollo desde su diferencia. Uno de los medios del Estado mexicano para difundir esta visión es la vía discursiva; así lo muestra una profusión de publicaciones, presentaciones, encuentros que se auto-proclamaron *interculturales* enmarcados en la política educativa nacional emergente y su correspondencia con las líneas generales de una estrategia mundial global.

En general, la discursividad analizada hace referencia a los acontecimientos políticos, a los antecedentes oficiales y jurídicos que dan origen la universidad intercultural, es decir, proporcionar datos sobre lo que, siguiendo a Pécheux (1978), se suele llamar interdiscursividad. Las estrategias de narrativización son variadas respecto a los objetos discursivos que manejan, pero presentan en común

⁸ Se asistió a este evento como parte de las actividades del proyecto de investigación Dominio Lingüístico y Académico de Estudiantes Bilingües Indígenas en algunas universidades de México: Habilidades Comunicativas y Académicas, Reflexividad Sociolingüística y Políticas Interculturales del Lenguaje. Proyecto Conacyt 99274.

una estrategia argumentativa general, que consiste en contextualizar el objeto discursivo central con argumentos lógicos, “activando expresiones significativas de diversos tipos que constituyen las representaciones sociales” (Thompson, 1993, p. 185), considerando un orden y tomando como referencia características componentes del objeto discursivo central.

Revisando el repertorio discursivo de presentación del objeto, la categoría relativa a la manera en que se expresan los referentes que son movilizados, el discurso inicia con una enunciación de hechos que involucran lo que puede considerarse preconstruidos histórico-políticos, donde el discurso se enmarca y avanza sobre los saberes que comparte con sus interlocutores; las primeras enunciaciones corresponden a esta lógica, donde regularmente hay una demanda de complicidad tácita de su interlocutor

Tú sabes que Fox puso al frente de lo que se llamó la CDI a Xóchitl Gálvez. Xóchitl Gálvez tenía o tiene una relación de amistad con Sylvia Schmelkes.⁹

Entonces Sylvia Schmelkes logra con la influencia de Xóchitl Gálvez que se cree la coordinación de educación intercultural y bilingüe. En esa época era Julio Rubio el subsecretario de educación superior y Julio Rubio le propone al gobernador de aquella época, Pablo Salazar, la creación de dos universidades en Chiapas. La universidad Politécnica y la Universidad Intercultural. A principios del 2004 hace un estudio de factibilidad en Chiapas y detecta que la creación de una Universidad Intercultural iba a ser bien recibida sobre todo en las comunidades indígenas.

Luego aparecen señalamientos a la institución que da origen y respalda el proyecto universitario. Desde aquí, estas producciones están haciendo el papel de argumentos de autoridad que acuerpan el objeto discursivo central, habitualmente se continúa enunciado una

⁹ Las expresiones citadas tienen el propósito de ejemplificar los componentes discursivos cada uno de los repertorios que se han ubicado en el discurso analizado. Son fragmentos del discurso que constituyó el primer caso de análisis.

cronología de hechos, hasta que aparece la enunciación que da paso al objeto discursivo central: *La universidad intercultural*. Con respecto a la manera particular en la que se construye el objeto, se observa que las enunciaciones constitutivas de objeto aparecen poco después de iniciada la producción discursiva. Este proceso enunciativo permite al productor del discurso elegir hechos y datos de índole diversa, que le posibilita establecer las dimensiones del objeto y definirlo de un modo que legitima un estado de cosas mediante la narrativización como modo de operación ideológica.

En cuanto al repertorio discursivo de apropiación, la producción que caracteriza esta categoría es variada, por momentos se presentan ciertos objetos discursivos como incuestionables, en otros se muestran intención de distanciarse del objeto, también lo delimitan discursivamente al omitir o referir a determinados datos.

Al crearse esta coordinación se plantea la creación de la primera Universidad Intercultural bajo un proyecto que hace Sylvia Schmelkes, un proyecto en el que, a mi juicio no quedaba bien definido si era una Universidad Intercultural o si era una universidad para indígenas y al fundarse esta ambigüedad se manifestó en la práctica.

Una de las estrategias con más presencia en este repertorio, consiste en que los argumentos de autoridad están vinculados a la narrativización de datos que se presentan como hechos. Esta es un tipo de formación discursiva típica, a la que los productores del discurso político educativo recurren para dar o incrementar la verosimilitud de su producción discursiva. La manera de hacer creíble o más creíble algo, tiene una relación con la estrategia ideológica de universalización, porque representa un procedimiento donde el sentido es movilizado para presentar una visión particular de algo, como si fuera una visión totalmente compartida.

Se funda esa primera universidad en el Estado de México que todos leímos en la prensa pero el proyecto continúa. La universidad responde también al

zapatismo en el sentido de la estructura ocupacional tradicional y las rechazó, incluso hicieron aquí una especie de meeting de los acuerdos de San Andrés, pero también responde a la idea de que la constitución no nos permite discriminar, tú no puedes hacer en México, la constitución lo prohíbe... hubo una reacción porque quisieron, tocaron las puertas aquí frente a la rectoría.

Continuando con el ejemplo, aun cuando luego refiere a la manera en que el proyecto universitario es propuesto por un funcionario federal al gobernador del Estado, antes deja asentado mediante un argumento de autoridad, que el proyecto educativo que él representa se inscribe en la continuidad de otro educativo nacional y por tanto inclusivo de los Estados. Así mismo, el productor del discurso, aunque reconoce presencia del movimiento zapatista, pero lo minimiza al ponerlo en relación con un instrumento jurídico anterior de *mayor reconocimiento* que mediante el modo clásico de universalización, resulta legitimado sobre el derecho a la educación no discriminatoria.

Otra característica común de las narrativas analizadas refiere a que, no aparecen compromisos claros de los rectores con la población a la que se atiende por medio de esta política. En cambio, sí pudo notarse que se opta por conectar con otros elementos discursivos más globales, para establecer la legalidad y respaldo institucional para el proyecto educativo, contestando a la interdiscursividad de una forma metafórica, optimista en la posibilidad de resolver los problemas que se van presentando y hasta con cierta fascinación por los procesos que se viven al interior de la institución que dirige. Es en esta fascinación donde se percibe una carga ideológica de sentido positivo que hace llamativa una parte y desvía la atención del todo.

Sin embargo ha habido un enorme respeto entre ellos mismos en primer lugar. Conviven en las aulas, conviven en los eventos. No se agreden, con mucho respeto discuten cuando no están de acuerdo pero yo nunca he visto que se agredan o nada. Eso es admirable. Ojalá yo hubiera yo podido vivir una vida estudiantil así.

Es la primera vez que egresan masivamente estudiantes indígenas. Las comunidades de donde son originarios ya tuvieron un primer impacto; se apoderaron del proyecto universitario, ¡lo ven como propio!

En lo referente al repertorio discursivo de proyección axiológica, en el discurso existen declaraciones del rector que en apariencia da información sobre los acontecimientos del entorno o de dentro de la universidad, que a la luz de esta categoría resultan evaluaciones. Esta categoría en general está constituida por cadenas de anunciaciones apegadas a la ortodoxia de *lo políticamente correcto*, ello incluye el hecho de asignar características a un objeto discursivo que pudiera no tener en realidad. La carga valorativa también es identificada en este discurso por medio del uso de ciertas preguntas retóricas:

Pero admiro mucho que se hayan puesto de acuerdo y no sé ni cómo se pusieron de acuerdo pero es evidente que se pusieron de acuerdo para preservar a la universidad de un conflicto político... la universidad puede ser un ejemplo, un modelo o puede iniciar un proceso en el que la diversidad cultural de Chiapas se demuestre que puede convivir.

Cada grupo etnolingüístico tendría entonces su propia institución y sembraríamos de universidades al país, el problema es que no hay manera de mantenerlas.

¿Que algo positivo está pasando? Sí. Porque lo mido, lo mido porque no han venido a protestar otra vez.

Producciones de esta naturaleza son una constante en el discurso revisado, expresiones valorativas que se hacen aparecer como dato simple. Este proceso valorativo es parte de un acto de legitimación, que a la vez es un modo general de operación ideológica. Consiste en pasar de las cuestiones fácticas a las cuestiones ideológicas, estas últimas ya entrañan una posición valorativa interpretable. En conjunto, estos encadenamientos argumentativos exteriorizan una estrategia de racionalización que es parte de la legitimación como modo de operación ideológico.

En lo propio del repertorio discursivo de ubicación espacio-temporal, en este discurso son localizables, principalmente, estrategias en las que empleando una expresión deíctica –regularmente la primera persona del plural o del singular– se contrastan escenarios del presente con posibles escenarios futuros; el rector hace aparecer a la universidad como un proyecto digno de ser apoyado. Otras de las figuras deícticas se emplean habitualmente para aludir a los antecedentes institucionales

Son expresiones que dejan ver el control de las representaciones construidas por el agente que discursa, en relación a sí mismo y al propósito de la imagen que se quiere dar de sí a los destinatarios. Mediante este encadenamiento, organizado en sucesiones temporales, se van produciendo las enunciaciones de apropiación, en las que el productor del discurso dispone siempre de algún conocimiento de lo que determinada situación significa para su interlocutor.

...la pregunta ¿si es pertinente?, nos la hemos hecho... lo previeron en ese estudio. Aparte de eso la propia coordinación la CGIB tenía sus propios criterios y los sigue teniendo...la presencia del sector no indígena, es muy importante sobre todo si se quiere que la universidad sea un laboratorio de demostración de que si se puede convivir en la diferencia cultural. Abrimos un taller de certificación y efectivamente certificamos que los chicos son competentes.

La presencia de cierta vehemencia en el futuro es explicable en cierto modo, pues se trata de un proyecto formativo, relativamente nuevo, y por lo pronto no se pueden mostrar resultados concretos; quienes producen discursivamente, saben que plantear este tipo de escenario es adecuado políticamente y que les implica compromisos indefinidos. Pero tiene que advertirse un proceso ideológico en las expresiones –particularmente en las citadas– donde la relación nosotros-ellos se desarrolla sobre una base simbólica de intercambio tradicional. Es decir, los sujetos activos son siempre los que establecen las reglas del juego, la otra identidad colectiva se ha

pacificado. Los destinatarios de dicha política educativa no son interpelados directamente, metafóricamente se presentan individuos como si detentaran características que pueden no tener.

Después de revisado este caso de producción discursiva generada en el seno de la Universidad Intercultural de Chiapas, tenemos que los marcos de interpretación desde los que el actor político educativo comprende y plantea discursivamente el asunto, *educación intercultural*, presentan similitudes que pueden agruparse, por un lado, sobre la especie de diagnóstico que se hace; es decir, la explicación del origen del proyecto educativo de la universidad intercultural y por otro lado, lo que podría llamarse pronóstico; los escenarios prospectivos que desde la institución se plantean.

En un primer aspecto, la similitud fundamental se ubica en la manera de enmarcar el problema. En términos cuantitativos, no hay referencia discursiva que indique la adopción de un enfoque más estructural. Por ejemplo, en ningún caso existe alusión a las desventajas culturales de los destinatarios del proyecto. Tampoco se hacen explícitas las formas en las que los destinatarios *participan* en la construcción de este proyecto de educación. La narrativización de hechos que se aducen como determinantes de aparición de este proyecto educativo, abrevia de dos factores institucionales: la CGEIB y el proceso de legislación mexicana en materia de educación intercultural. En el segundo aspecto, la similitud se presenta cuando se plantean los escenarios deseables, la respuesta institucional a esa *realidad educativa*. En este punto se puede hablar de una aceptación íntegra de los lineamientos oficiales nacionales. Un punto importante aquí es que las medidas que se toman están dirigidas hacia los estudiantes, sin embargo, como se ha hecho evidente, quienes tienen voz en los discursos no son los alumnos, más bien están ausentes, no son parte de quienes establecen las normas.

La mediación del actor educativo se aprecia mínima, su narrativa se va configurando con elementos discursivos promovidos desde las estructuras de decisión del país. Éstos son reproducidos

al interior de la universidad como elementos informativos, como enunciaciones lógicas, naturalizadas, que muestran una forma particular socialmente aceptada de hablar de este tema. Dicha discursividad es promovida básicamente desde el momento en que se crea la CGEIB, que a su vez es respaldada por el proceso de legislación mexicana en materia de educación intercultural, que presenta una vinculación directa con diversos documentos de la UNESCO, desde donde se proponen ciertos conceptos, puntos de vista y valores.

Las narraciones analizadas están determinadas por la visión que se quiere presentar. Encontramos cadenas argumentativas sobre el derecho a la educación en México, el sentido social de la distribución de oportunidades en educación y la creación de la universidad intercultural, el proyecto universitario, el modelo educativo, los programas educativos, entre otros. Los objetos discursivos aparecen vinculados a nociones de posibilidad antagónicas: inclusión o exclusión del otro, rescate o erradicación de la cultura, por ejemplo; esto promueve que quien escucha, se afilie ideológicamente a una de las posibilidades. Estas narrativas son construidas sobre imágenes discursivas y percibidas como universales, que se incorporan y naturalizan en el contexto local de la universidad, por eso aparecen como narrativas sencillas, cuya aparente sencillez es en sí misma una estrategia discursiva, que permite desplazar, desvalorar un discurso ajeno, mediante el uso de un discurso propio.

Respecto a lo que desde esta discursividad se considera trascendente, está relacionado con elementos de corte estadístico: ingreso y egreso de los alumnos, implementación de programas universitarios y de otras instituciones vinculadas, la incorporación de los estudiantes a estos programas, estabilidad y continuidad de la universidad como institución, los procesos de control universitario. Todo ello desde la unilateralidad que encubre la posición que asume el sujeto que actúa discursivamente sobre la operatividad de los programas educativos.

De manera general, con respecto a las características de las estrategias argumentativas/narrativas, se ha encontrado que el propósito

es imponer una visión institucional de una *noción novedosa* –interculturalidad– que se desarrolla sobre una base de nociones que continúan correspondiéndose con la ortodoxia occidental. El discurso constituye una narrativización que desplaza ciertos objetos discursivos y presenta otros. En esencia, se vincula al hecho de que el trabajo de legitimación se empalma con la narrativización de hechos diversos -antecedentes inmediatos, condiciones institucionales, gestión oficial- que han sido seleccionados para justificar el ejercicio de toma de decisiones institucionales, que tienen como origen intereses políticos y/o económicos.

ALGUNAS CONCLUSIONES

En México, la noción de interculturalidad demanda trabajo institucional de planeación, trabajo académico y trabajo pedagógico; es un asunto pendiente de las reformas educativas y una forma de relación emergente entre el Estado y los pueblos indígenas, que a su vez generan las condiciones para la existencia de discursos autoproclamados interculturales, que han acompañado al pretendido proceso de cambio en la importancia otorgada a la diversidad cultural, particularmente sobre lo que se ha dado en denominar la educación intercultural. Todo ello es el antecedente genérico de la implementación de una política educativa.

La política educativa que generan las universidades interculturales del país, es un proceso complejo determinado en parte por los imaginarios de quienes, a nivel estructural, tienen incidencia directa en las formas de percibir la problemática y el diseño de soluciones. En este trabajo se ha buscado por medio de un proceso de análisis discursivo, caracterizar y mostrar cómo es significada dicha política, toda vez que en México la creación de estas instituciones se gesta en los sectores educativo y académico no indígena, tanto a nivel federal como estatal, como consecuencia de la ratificación de acuerdos internacionales fundamentalmente

Este cometido nos ha llevado a incursionar en un campo disciplinar problemático, porque existe una variedad de enfoques, conceptos y técnicas, condiciones que abonan a cierta inestabilidad en los enfoques metodológicos. No obstante, la convergencia puede ubicarse en el interés común en el objeto de estudio: el discurso y su significado. En el caso que nos ha ocupado, y dadas las características del *corpus*, se optó por concebir a los ejemplares como narrativas argumentativas, ya que son este tipo de textos los que se producen al presentar y defender una opinión/posición, por tanto, tienen un fondo ideológico; toda posición es reflejo de presupuestos, creencias y actitudes del hablante.

Dichas líneas, derivaron en un ensayo de desglose del acto discursivo, en el que hubo que ubicar los elementos y las relaciones de estos entre sí. Sin duda, ello permitió conocer mejor la naturaleza del objeto de estudio y finalmente posibilitó construir la propuesta de modelo analítico que trata de comprender la complejidad de estas narrativas. Este modelo de análisis constituyó la base para determinar la ruta analítica seguida en este trabajo, e hizo posible caracterizar la producción discursiva sobre la política educativa de la universidad intercultural, al tiempo que ubica algunos conceptos relativos a los modos de operación ideológica. Nuestro modelo, en tanto propuesta de dispositivo analítico, ha pretendido explicar la organización funcional del discurso, desde una postura que considera al análisis narrativo argumentativo como una metodología flexible y potente para explicitar las características ideológicas que subyacen en toda discursividad.

Con relación a lo que puede concluirse del trabajo de análisis realizado, conviene apuntar que la política educativa ejemplifica cómo, desde ciertos marcos interpretativos, se pueden construir discursivamente y futurizar tanto problemas como escenarios *des-seables*. Muestra cómo desde las instituciones se incide para que diferentes actores educativos, a su vez, se movilicen mediante narrativas que están destinadas a fortalecer la opción intercultural que se propone, porque se cree que representa el mejor escenario

para sus destinatarios. Podríamos decir que es significativa esta producción discursiva, sobre la reivindicación de las diferencias y de una convivencia más armónica para la sociedad global, porque estos argumentos públicos han incorporado la capacidad de aglutinar voluntades y proporcionar las directrices generales, como lo hiciera en su momento la discursividad sobre la construcción de la nación mexicana o la construcción de un sistema democrático, más recientemente.

Puede considerarse que cada actor político se remite a una noción de lo intercultural, que es un concepto para el que no hay todavía un marco de referencia ampliamente compartido. Se ha mostrado también que, en lo circunscrito a lineamientos de la educación intercultural, las significaciones tienen elementos en común en términos de los contenidos o referentes que van tratando en la narrativa; aquí se aprecia en general un proceso de asimilación lineal. En lo generalizado puede destacarse cierta regularidad vinculada al hecho de que se construye discursivamente sobre elementos de *folk psychology* (psicología popular) (Bruner, 2006), que son usados como justificación para todo un conjunto de acciones institucionales, de manera que se ha convertido en un mito no cuestionado. Las autoridades universitarias colocan elementos que constituyen, en sí mismos, unidades discursivas como *el derecho a la educación, la participación, la calidad educativa, el rescate de las lenguas originarias*, entre otras. Esto se hace apoyándose en las condiciones de aceptación social que tienen estos elementos, consecuencia de la activación y actualización permanente que se hace de ellos.

Por otro lado, vinculado al funcionamiento del discurso a partir de estos elementos discursivos, vemos que, por ejemplo, la noción de *participación* es un preconstruido cultural que goza actualmente de una aceptación total, es uno de los valores contemporáneos más importantes. Pero al ser usado discursivamente, se convierte en una forma más de intervención y control, porque engloba ámbitos sociales que quedaban fuera antes; por medio de este mecanismo se hace depositarios a los *otros*, y les genera compromisos con ellos

mismos y con una particular manera de entender la sociedad, encubriendo, entre otros, la división socio-étnica del trabajo de dirección universitaria que restringe las posibilidades de participación auténtica del sector indígena.

Estas características explican la escasa mediación de los actores educativos de este nivel de decantación; estos se convierten, a la vez, en consumidores secundarios y reproductores de una serie de lineamientos que llegan a ellos de manera vertical.

Finalmente, el trabajo realizado también brinda algunos elementos en lo referente al cómo se construye en México la noción de política educativa. Al respecto, puede decirse que esta noción está determinada por dos aspectos pragmáticos: el primero, constituido por una actividad de derivación de ideas esencialistas –sobre lengua, por ejemplo– de los instrumentos jurídicos, que a la vez son consecuencia de acuerdos internacionales, sin considerar a los destinatarios de esa política desde un punto de vista de su idiosincrasia de grupo social. Un segundo aspecto se refiere a cierta inercia por atender prioritariamente las problemáticas coyunturales que reportan resultados a corto plazo, en vez de los problemas que implican modificaciones a nivel estructural, en los cuales los resultados se percibirían a mediano y largo plazo.

Cabe bien considerar que, mientras se diseñen políticas desde el modo jurídico-pragmático, difícilmente se aproximan a la realidad y no impactan más allá de lo normativo. Se sostiene entonces la idea de que la noción política educativa tiene que construirse de un modo mucho más complejo; convendría revisar con sentido crítico el papel y el posicionamiento de los actores involucrados (el Estado en sus diferentes niveles, particularmente los pueblos indígenas y sus representantes, las ONG e incluso los partidos políticos, entre otros), de modo que la lógica de verticalidad de la estructura al campo de operación se vea modificada. Así, cuanto más se amplíe el espectro de variables intervinientes en las políticas públicas, más se abona a que las reformas educacionales dejen de ser percibidas como un arreglo mal enfocado desde una

óptica única, que cree conocer lo que ha de mejorarse para el presente y futuro del sector poblacional al que se destina.

REFERENCIAS

- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafuegos. Por un movimiento social europeo*. España: Anagrama.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza.
- Cossio, D., Moreno, A., González, L., Blanquet, E. y Bernal, I. (2002). *Historia Mínima de México*. México: El Colegio de México.
- Del Carmen, X. M. (2007). *El Reconocimiento de Derechos Indígenas en el Discurso Legislativo Constitucional Mexicano, 2001-2005*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Díaz Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dijk, T. A (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Dijk T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Mato, D. (Coord.) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina.
- Muñoz, H. (2010). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: UAM Iztapalapa.
- Pecheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid, España: Gredos.
- Sámano, M. A. (2006). *El indigenismo intitucionalizado en México (1936-2000): un análisis*. Recuperado de <http://www.bibliojuridica.org/libros/3/1333/10.pdf> el 16 de Mayo de 2010.
- Sánchez, A. V. (2002, enero-abril). La macrooperación descriptiva: sus operaciones lógico discursivas. *Cuicuilco*, 9(24). México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Shore, C. y Wright, S. (1997). *Anthropology of Policy Critical perspectives on governance and power*, Londres, Inglaterra: Routledge.

- Therborn, G. (1994). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. México: Siglo XXI.
- Thomson, J. B. (1993). *Ideología y Cultura Moderna*. México: UAM Xochimilco.
- Tusón, A. (2002). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En C. Lomas (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 49-66). España: Paidós.

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA
INTERCULTURALIDAD: IDEAS E IMAGINACIONES
DE DOCENTES DEL MEDIO INDÍGENA DE OAXACA**

*Cipriano Monterrubio Apóstol**

INTRODUCCIÓN

En este artículo se hace énfasis en las ideas e imágenes que los educadores construyen a la luz de lo que ven, escuchan y viven en su acontecer cotidiano. Las nociones acerca de la interculturalidad, contribuyen a la discusión y reflexión en torno a las imágenes representacionales que prevalecen en el contexto del colectivo de docentes inmersos en vivencias, experiencias culturales y educativas donde se habla, vive y construyen referentes desde un nivel común, razones por las cuales se aborda esta indagación.

* Maestro en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe y Licenciado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca. Formación en Educación Matemática por la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca. Actualmente es Director de Escuela Primaria con enfoque Intercultural.

OBJETIVOS

Los fines del artículo son: conocer y analizar las representaciones sociales, acerca de la interculturalidad, que construyen los docentes a partir de sus referencias cotidianas en el entorno del medio indígena. Así también, identificar los contenidos representacionales (ideas e imágenes) con los cuales los docentes explican la interculturalidad.

PLANTEAMIENTO

La teoría de las representaciones sociales a partir de la propuesta teórica de Moscovici (1979).¹ Para el caso de este estudio que se expone, se sitúa, por un lado, las representaciones como un proceso y producto del pensamiento individual y social construido en la realidad que se percibe y se vive. Por consiguiente, “Designa procesos sociocognitivos de los individuos y a la vez productos socioculturales en los contenidos de conocimientos que resultan de esos procesos” (Osnaya, 2003, p. 130). Por otro lado, explica las construcciones cotidianas como un proceso y producto de resignificación cognitiva-social que produce una representación, cuyo contenido de conocimiento posee categorías y criterios culturales apegados a lo que se dice, vive y comunica en el entorno educativo y social.

El artículo expone diversos contenidos de conocimientos y pensamientos sobre interculturalidad presentes en la vida colectiva-escolar de los docentes en el medio indígena de Oaxaca, así también, la confluencia de actitudes, opiniones, creencias, que existen y se construyen sobre la misma. Este estudio descubre las ideas e imágenes que subyacen de la interculturalidad en el marco de intercambios

¹ Las representaciones sociales se pueden estudiar desde dos perspectivas: como proceso de representación y producto constituido. En este trabajo las RS se asumen como producto constituido, porque el interés del artículo es mostrar lo que saben de interculturalidad los docentes del medio bilingüe.

orales, en los procesos habituales, culturales y escolares. A su vez, se aporta significativamente a la discusión acerca de lo que se sabe, construye, vive, hace y comprende en dos sentidos: Por un lado, en el orden cotidiano del enseñante como productor de conocimiento, por consiguiente transformador de la realidad. Por otro lado, como un precedente para saber qué contenidos e imágenes de los referentes de los enseñantes expresan sus representaciones.

El interés investigativo por los significados representacionales de la interculturalidad, permite comprender el estatus de discusión que guarda el tema en torno a conocimientos y construcciones de los profesores y profesoras a partir del sentido común y realidad habitual. Esta indagación retoma la interculturalidad como un contenido de conocimiento al que los educadores acceden en sus formas: informativa, formativa, vía experiencias, comentarios, cursos, entre otros.

En atención a lo expuesto, los supuestos básicos que fungen como guías para emprender la investigación acerca de las representaciones sociales de la interculturalidad, parten de contextualizar que el objeto de conocimiento está presente discursivamente en el marco educativo del medio indígena. Los supuestos conceptuales que sirven como referencia para concretar e identificar que el estudio se aproxima a las representaciones sociales de la interculturalidad, es que son conocimientos que construyen los docentes desde el sentido común a partir de las siguientes acciones: los profesores y profesoras perciben, razonan, actúan, clasifican, interpretan la interculturalidad en el contexto (laboral, social, educativo, cultural y prácticas escolares) en que se desenvuelven.

Particularmente en el estado de Oaxaca, los contenidos que emergen acerca de la interculturalidad en los actores sociales (maestros, funcionarios estatales y locales) son múltiples. Los agentes educativos que pertenecen a educación indígena, logran una imaginación e idealización diversificada acerca de la interculturalidad, por ello, este estudio procura ser coherente con la necesidad de hacer investigación en el campo de la educación básica del medio indígena, en

cuya vertiente, la educación intercultural bilingüe, parafraseando a Muñoz (2008), está inmersa en un panorama discursivo de lo que los actores educativos (funcionarios, maestros y académicos) entienden por educación intercultural bilingüe en la educación indígena de México.

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico constituyó un proceso fundamental que involucró la fase de obtención de datos, procesamiento y análisis de los referentes de orden común de los docentes, que implicó “Explorar el punto de vista del nativo” (Hymes, 1993, p. 178). Este motivo, me orientó al trabajo básico donde se recogen las evidencias empíricas, se ubican, analizan y se interpretan. Este tipo de investigación es exploratoria y descriptiva. Dicho proceso involucró el reconocimiento, selección de los testimonios e interpretación como contenido. Los datos en esta secuencia se tratan tal cual provienen de la fuente, se respetan las categorías y visión de los entrevistados como son expresados, en esa “Capacidad de describir, explicar, evaluar aspectos del mundo [...] de la vida cotidiana” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 143).

El instrumento de obtención de datos sugirió la elaboración previa de una guía de preguntas acerca de la interculturalidad: ¿Ha escuchado y socializado acerca de la interculturalidad?, ¿puede hablarme acerca del tema?, ¿cómo sabe del tema?, ¿por qué medios conoce del tema?, ¿qué referencias tiene de ella?, ¿qué aspectos le parecen relevantes?, ¿qué piensa e imagina acerca de la interculturalidad y por qué? La muestra de docentes entrevistados consideró a 35 profesores (as) pertenecientes al nivel básico del medio indígena, pues constituyó el colectivo de agentes inmersos en orientaciones, referentes comunicativos formativos, informativos y acciones que determina la interculturalidad como enfoque educativo institucionalizado en Oaxaca.

Los resultados obtenidos se agruparon en ejes de análisis, categorías, criterios y variables de explicación. El producto de esta concentración, es un conjunto de significados relacionados que dan lugar a contenidos representacionales² de la interculturalidad. En suma, se realizó un procesamiento de toda la información recopilada, se ordenaron tomando como criterio los aspectos comunes proporcionados por los docentes en sus producciones orales, al enfatizar los contenidos representacionales a partir de lo que imaginan e idealizan, es decir, los aspectos comunes o expresiones al concretar lo abstracto.

La interculturalidad imaginada socialmente

La diversidad cultural

- a) Las expresiones culturales como sinónimo de diversidad.
- b) El reconocimiento de las diferentes culturas étnicas.

La interacción cultural

- a) El intercambio cultural indígena y occidental.
- b) La socialización entre los grupos étnicos.

Las expresiones culturales

- a) Lo folclórico de las prácticas.
- b) La recuperación de prácticas tradicionales comunitarias.

La lengua indígena

- a) El uso y variedad de la lengua indígena en los ámbitos social y escolar.

El cuadro muestra los ejes de análisis, categorías, criterios y variables de explicación de la interculturalidad.

² La explicación de los contenidos representacionales se retoma de la propuesta de Podestá (2003), al referir en su estudio acerca de representaciones sociales infantiles nahuas y occidentales de su territorio, que los niños no representan propiamente al objeto, sino se apoyan en contenidos conocidos que funcionan como referencias para imaginar.

LAS IDEAS E IMÁGENES REPRESENTACIONALES EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD

La diversidad cultural

La diversidad cultural como producto imaginativo se apoya con algunos otros contenidos representacionales como la diversidad étnica y variedad cultural. Algunos criterios manifestados en los discursos de los docentes son: *a)* Las expresiones culturales como sinónimo de diversidad y *b)* El reconocimiento de las diferentes culturas étnicas.

a) Las expresiones culturales como sinónimo de diversidad

En cuanto a este criterio, uno de los educadores precisa:

La interculturalidad creo que tiene que ver con la diversidad cultural, sí es la diversidad étnica, la multiculturalidad, creo que es eso, cada uno venimos de una cultura, una etnia, un pueblo indígena, y como hay muchas, pues hay diversidad, por eso se llama así (registro 22/WJJ/H/07-08).

El entrevistado imagina la interculturalidad como la composición social *multicultural*,³ la existencia de grupos culturales particularmente indígenas que construyen relaciones y prácticas sociales. Refiere que, en la multiplicidad de culturas, cada una posee rasgos que las caracterizan como una comunidad de adscripción étnica, con formas comunes de vida muy propias de una colectividad específica.

b) El reconocimiento de las diferentes culturas étnicas

En lo que atañe al reconocimiento de las culturas étnicas, uno de los entrevistados subraya:

³La expresión “multicultural” significada por docentes hace referencia a la existencia de muchas culturas, una apreciación basada en la idea de la existencia de grupos étnicos, entre los que el profesorado destaca el grupo cultural al que pertenece.

Es la diversidad étnica que existe, y dentro de esa diversidad debe haber un respeto hacia todos por igual, de igual forma en condiciones de igualdad y de respeto, el respeto que te decía, ese reconocimiento a la diversidad cultural, una diversidad en razón de que hay zapotecos que por su ubicación geográfica son de Valles, de la Sierra, del Istmo, etcétera. [...] (registro 8/VH/H/05-08).

El docente refiere la existencia de una diversidad cultural étnica que ejemplifica así: los zapotecos, mixes, mixtecos, triquis, entre otros; esta multiplicidad grupal persistente en diferentes áreas geográficas, aulas y entornos de los grupos indígenas.

Las interpretaciones de las y los docentes se sustentan bajo una visión étnica de los grupos indígenas, por la forma de verse y ver a otros colectivos que, de acuerdo con la valoración, interactúan en condiciones de respeto e igualdad como actitudes necesarias para lograr la interculturalidad descrita.

Otro ejemplo de explicación de una profesora:

Es para conocer otras culturas, la diversidad cultural de los bailes, comidas, bebidas, vestuario; por ejemplo de los mixes de la zona alta a los de la zona baja, para darles atención a los pueblos originarios, a los alumnos originarios, considerando su cultura para que ellos puedan conocer otras culturas y de las propias, conocer otras [...] (registro 3/CDM/M/01-08).

La idea acerca de la diversidad que se expone, alude a conocimientos, prácticas rituales y objetos cotidianos que están presentes en las “formas objetivadas de la cultura” (Giménez, 2005a, p. 80), de los grupos indígenas. Las interpretaciones de las y los docentes han configurado un esquema de pensamiento orientado a la diversidad como argumento para referirse a ella en dos sentidos:

El primero hace referencia a los grupos étnicos como culturas, es decir, se les concibe como agrupaciones que existen en nuestro país, agrupaciones con marcadas expresiones propias: tradiciones, costumbres, organización, diferencias que mantiene con la sociedad

no indígena. Se enfatiza la aceptación de dichas culturas (etnias)⁴ en una convivencia, relación de respeto, armonía y comprensión. “Son formulaciones sobre lo que la comunidad es o debe ser, haciendo uso, para ello, de tradiciones, formas de pensamiento y acciones que se adscriben a cierto estilo étnico” (Devalle, 1989, p.18).

El segundo sentido percibe la diversidad cultural como situación privativa de los pueblos originarios por sus características tipológicas específicas: económicas, físicas, organizativas y vivenciales. Las construcciones de sentido común que hacen referencia a la cultura como expresiones propias y privativas de los pueblos originarios han sido elaboradas e internalizadas por docentes en sus experiencias y procesos comunicativos cotidianos.

Los mentores y mentoras relacionan la diversidad con las manifestaciones culturales; dichas representaciones tienen semejanza con imágenes de prácticas étnicas, emblemas y sobre todo estereotipos, elementos culturales que conciben como productos culturales históricos y que suponen la necesidad de reproducir. El conjunto de expresiones imaginadas por los profesores y profesoras del medio indígena en torno a la interculturalidad, se asocia con los significados del discurso indigenista⁵ en México, que enfocan su visión al estudio de las culturas étnicas por sus expresiones de comportamiento más superficiales.

La interacción cultural

De acuerdo con las descripciones de los profesores y profesoras, la interacción cultural se entiende como la convivencia entre una, dos

⁴ Los docentes conciben comúnmente que la cultura es sinónimo de prácticas y expresiones étnicas, por lo tanto, es común en sus discursos hacer referencia a ella como propia de sujetos que pertenecen al medio indígena.

⁵ El discurso indigenista desde algunos referentes textuales de tipo gubernamental refiere a perspectivas en que los grupos indígenas constituyen una sociedad diferente en términos de prácticas sociales muy distinta a la sociedad nacional.

o más culturas en condiciones de relación igualitaria, tienen igual valor y conviven armónicamente. Esta relación implica el intercambio de las expresiones más superficiales, como la forma de vivir, comer, sentir, vestir. Para fines de exposición, en lo subsecuente se hace referencia al marco de conocimientos que contienen algunos criterios que hacen énfasis en: a) El intercambio cultural indígena y occidental, b) La socialización entre los grupos étnicos.

a) El intercambio cultural indígena y occidental

En relación con este inciso, uno de los docentes afirma:

Es la interacción, interrelación entre una, dos o más culturas, se genera en el intercambio en las tradiciones, las costumbres autóctonas, en relación con la cultura occidental; sería como nuestra cultura ha retomado de otras culturas, por ejemplo, la Guelaguetza es parte de las culturas indígenas, sin embargo la cultura occidental la ha retomado, y así, otras que transforman y que van perdiendo la esencia de nuestra cultura original [...] (registro 10/MRH/H/05-08).

Se percibe y categoriza, por una parte, una o muchas culturas indígenas y, por otra parte, una cultura que denomina *occidental*. De acuerdo con el entrevistado, la cultura occidental intenta transformar las manifestaciones y prácticas sociales de la cultura indígena; también indica que las expresiones culturales indígenas deben basarse en la valoración significativa de las prácticas e interacciones locales, regionales, refiriendo, por ejemplo a la guelaguetza (ayuda e intercambio de productos en eventos colectivos), los tequios, entre otras.

La explicación acerca de la interculturalidad como los intercambios comunicativos y prácticas cotidianas de profesores y profesoras, se concibe bajo perspectivas folclorizadas y rasgos culturales emblemáticos. La percepción colorida de la interculturalidad tiene cierta relación con algunos significados conceptuales que denotan una imagen orientada a la etnicidad, como la relación o sentimiento de pertenencia a un colectivo o grupo. “Esa etnicidad se basa en

criterios tales como rasgos culturales (costumbres, rituales, dietas, fiestas...), rasgos lingüísticos (idiomas, dialectos...), adscripciones religiosas, un origen común, entre otros” (Malgesini y Giménez, 2000, p. 164). El profesorado alude al realce de la imagen y contexto del indígena, al mantenimiento y desarrollo de expresiones culturales en un sentido folclorizado, a partir de lo que Brummett (citado en Giménez, 2005, p. 81) denomina repertorio de artefactos culturales: indumentaria, objetos festivos, prácticas étnicas.

b) La socialización entre los grupos étnicos

En lo que atañe a la socialización entre los grupos culturales, uno de los consultados argumenta:

Es la socialización que se da entre diferentes comunidades o culturas, es la convivencia, lo que socializan entre las comunidades indígenas o personas, cada cultura tiene diversas costumbres que va desde las fiestas patronales en los pueblos hasta las costumbres que manifiestan en el salón, dentro del aula, esta cultura es la que la escuela debe conservar, por eso debe socializarse esta interculturalidad, esta diversidad (registro 19/VRM/H/06-08).

El contenido discursivo de docentes considera que los procesos de socialización en la interacción cultural, garantiza la transmisión de formas de vida personal, particularidades de intercambio y diferencia entre personas y grupos, así también algunas manifestaciones, prácticas superficiales como la vestimenta, comida, música, entre otros.

Los referentes que permanecen en el colectivo predisponen a las y los enseñantes a considerar las expresiones culturales locales, regionales, estatales y nacionales como herencia que la escuela del medio indígena debe rescatar y conservar *originalmente*. La construcción discursiva de la interculturalidad concuerda con las referencias y propósitos que señala la DGEI como la “competencia de los niños indígenas, para interactuar con el mundo social, valorando la diversidad cultural de la cultura local, nacional” (1999a, p. 49).

Las y los docentes relacionan la socialización de expresiones culturales entre los grupos étnicos, con las consideraciones que el enfoque intercultural pretende institucionalmente, respecto a imaginar la cultura en la escuela como medio para fortalecer la aceptación étnica de los estudiantes del medio indígena, en el sentido de “el respeto a su propia cultura, la aceptación positiva de las otras y otros [...] el reconocimiento de que existen otras niñas y niños, comunidades, lenguas y costumbres que deben valorar y respetar fortaleciendo su identidad étnica” (DGEI, 1999b, p. 9).

Los y las docentes explican la cultura como aquellas formas de vida que los seres humanos crean e intercambian a partir del contexto y criterios sociales de sus prácticas cotidianas. En este sentido, la representación de uno de los entrevistados dice:

Tiene que ver con el socializar, recibir y el aportar al mismo tiempo, es el dar y recibir, esa forma de aportar e ir recibiendo, intercambiar culturas diferentes no necesariamente tiene que ser de un país a otro o de un contexto grande a otro, sino en las regiones se da muy seguido, entiendo como cultura todo lo que el hombre ha creado, la forma de vestir, comer, beber, ser, platicar, todo eso es cultura, toda esa interacción (registro 12/HHC/H/05-08).

La socialización se explica como aspectos y expresiones de vida comunitaria local, regional y estatal. El imaginario de las y los docentes al percibir la socialización, tiene relación con la siguiente consideración: “Alude al reconocimiento de las representaciones simbólicas en sus relaciones con los demás, su aprehensión del mundo, buscando el reconocimiento de su importancia y su funcionamiento” (Camilleri, 1985, p. 158).

Las expresiones culturales

Las imaginaciones construidas por los docentes del medio indígena respecto a las expresiones culturales, denotan aspectos decorativos,

llamativos en torno a gastronomía, cosmovisión, bailes, vestimenta, actitudes y formas de ser. Las pautas que indican estas consideraciones se insertan en el siguiente criterio:

a) La recuperación de prácticas tradicionales comunitarias.

Con respecto a la recuperación de prácticas tradicionales comunitarias, uno de los mentores expone:

Tiene que ver con el rescate de los conocimientos comunitarios que nuestros ancestros han venido trabajando, sus costumbres, instrumentos y formas de trabajar, por ejemplo: las medidas agrarias, el conteo, donde no se conocían los aparatos modernos y que en la actualidad tenemos que rescatar eso, mediar para que no nos invada la modernidad, para que no se pierda la cultura indígena (registro 7/COR/H/03-08).

La interculturalidad expresada refiere a la existencia de bienes, artefactos, costumbres, instrumentos materiales que las diferentes culturas han empleado y deben conservarse históricamente. El profesorado se refiere a los bienes culturales que Malinowsky caracteriza como “conjunto de creencias, costumbres, ideas, valores, artefactos, objetos e instrumentos materiales” (citado en Thompson, 1993, p. 143).

Los docentes suponen que su función como educadores en el medio indígena es mediar entre la recuperación de los bienes culturales, formas tradicionales de vida de los grupos étnicos y las nuevas prácticas sociales que transforman a su colectivo y comunidades donde ejercen su trabajo educativo. La recuperación de formas de vida y expresiones culturales del pasado histórico de los grupos indígenas, se conciben como propósito de la interculturalidad, puesto que imaginan una *pérdida de cultura* provocada por las formas de vida actuales.

Otro de los consultados afirma:

Son formas de vida, sus tradiciones, vivencia de cómo cada pueblo practica, vive y tiene sus formas de vida, fiesta de una comunidad, las formas de

trabajar, las formas de celebrar alguna fiesta, la guelaguetza. Es ahí donde los maestros intervenimos para recuperar y participar en la cultura, creo que a grandes rasgos eso es la interculturalidad (registro 6/JOR/H/02-08).

La construcción acerca de la interculturalidad está impregnada con algunos elementos objetivados de la cultura, constituye el folclor, danzas, lengua, gastronomía, tradiciones, costumbres autóctonas, bailes, música y la guelaguetza.

En las concepciones de docentes consultados se percibe un significado descriptivo de la cultura, como “el conjunto interrelacionado de creencias, costumbres, leyes, formas de conocimiento [...] que adquieren individuos como miembros de una sociedad particular” (Tylor citado en Thompson, 1993, p. 141). La interculturalidad se significa bajo imágenes relacionadas con prácticas culturales muy concretas, vinculada con cualidades en que se halla implícita “una visión estática de la cultura, que alude a una forma de ser, pensar y sentir [...] que anima a un grupo significativo de individuos unidos por una lengua común que comparte las mismas costumbres, hábitos y experiencias” (García, Pulido y Montes, 2000, p. 120).

La concepción que el profesorado tiene de la interculturalidad bajo el análisis anterior nos traslada a reflexionar ¿qué es la cultura para los profesores? Aunque no toca analizarlo en este momento porque no es propósito de este artículo, sí es importante dar a conocer que la cultura para las personas entrevistadas es un contenido de conocimiento al que recurren para idealizar e imaginar la interculturalidad. Las representaciones sociales construidas refieren a expresiones y prácticas concretas de las culturas a las que dicen pertenecer y que, por su experiencia cotidiana, intercambian en los espacios escolares y no escolares del medio indígena. Al respecto Herder (citado en Thompson, 1993, p. 139) hace mención de culturas en plural y dirige la atención hacia las características particulares de diferentes grupos.

La lengua indígena

La lengua indígena constituye para las y los docentes, una manifestación central de la cultura prevaleciente en el ambiente social y escolar, por lo tanto, es un elemento fuerte de la interculturalidad. “En el terreno pedagógico, la mayor certidumbre sigue siendo el tratamiento del bilingüismo escolar como un soporte de la comunidad educativa” (Muñoz, 2002, p. 28). En los discursos de docentes entrevistados se enfatiza el siguiente aspecto: el uso y variedad de la lengua indígena del alumno.

a) El uso y variedad de la lengua indígena del alumno.

La idea se enfoca hacia el uso y variedad de la lengua indígena como circunstancias primordiales en el tratamiento de la cultura de los niños y niñas, a quienes se dirige la educación bilingüe-indígena del país. Al respecto, uno de los entrevistados reflexiona lo siguiente:

Es esa riqueza lingüística indígena cuando están presentes varias lenguas, cuando las personas y los niños hablan las variantes de las lenguas de la cultura zapoteca, mixe, la lengua de la misma región es toda esa riqueza lingüística donde se interactúa e intercambian conocimientos... lo lingüístico es un recurso que se retoma en la escuela...eso es una educación bilingüe y por eso se dice que hay interculturalidad (registro 16/SMG/H/06-08).

Se alude a interacciones verbales, al intercambio de conocimientos por medio de la comunicación oral en lengua indígena, la relevancia de la lengua por su uso, función y medio para abordar y entender la interculturalidad. Consideran que lo lingüístico es un elemento importante que retomar como recurso pedagógico para intervenir en el contexto escolar, pues estima que responde a las condiciones de cultura y lengua de la población indígena, al carácter bilingüe. Al respecto, la SEP (2005) dice: “La educación indígena deberá ser [...] bilingüe, cada lengua, como producto de una cultura, portadora

de los símbolos de ésta, ello representa un potencial pedagógico y didáctico para el maestro” (p. 50).

La interculturalidad en los enseñantes hace referencia a la lengua indígena de los y las estudiantes como medio de intercambio comunicativo entre hablantes, alumnado, profesorado, adultos del contexto y las variantes con que cada persona se expresa. Se otorga un carácter primordial a la lengua por su funcionalidad en los ámbitos comunitarios y escolares, su uso en la escuela. Según el testimonio desarrollado, lo intercultural y lo bilingüe se orienta al uso de la lengua indígena.

CONCLUSIONES

Las representaciones sociales acerca de la interculturalidad destacan conocimientos de sentido común que giran en torno a ideas e imágenes que profesores y profesoras adquieren y construyen al escuchar, valorar y socializar el tema de la interculturalidad, así también al verificar una realidad construida acerca de ella. El acercamiento a los significados de docentes, se relaciona con las interacciones, consideraciones sociales y culturales de vida en su contexto y la influencia de las generaciones de mentores que han significado y dejado precedentes de la interculturalidad, desde las dimensiones educativa y social.

La muestra de ideas e imágenes de la interculturalidad en docentes entrevistados dio lugar a una representación prototípica de distribución individual, esto significa que las representaciones pertenecen a cada profesor y profesora desde sus estructuras individuales de conocimientos, pero que son compartidas en el colectivo de educación indígena. De acuerdo con el interés del artículo planteado, los procesos de comunicación, el contexto y las consideraciones culturales, determinan los significados que los docentes tienen de la interculturalidad.

El profesorado entrevistado tiene referencias acerca del tema de estudio a partir de su ingreso al magisterio del medio indígena, en

consecuencia, hay una influencia marcada por el medio educativo laboral en que están inmersos. Las representaciones sociales de la interculturalidad se construyen en torno a ciertas categorías de ideas, imágenes y análisis que se constituyen como un fenómeno social y educativo. En las ideas e imágenes que poseen los profesores y profesoras, hay presencia de elementos folclóricos de la cultura que caracteriza y categoriza a los pueblos y contextos indígenas donde viven. Permanece en su forma representacional, una marcada influencia por referentes de la interculturalidad institucionalizada (Muñoz, 2002).

Por último, las imágenes e ideas sociales que docentes tienen de la interculturalidad, se basan en las particularidades que cada uno de ellos entiende por cultura, etnicidad, grupos indígenas, entre otros. En consecuencia, sus elaboraciones son producto de las nociones que el entorno posee, construye y los referentes que proporciona el bagaje de significados, símbolos, pertenencia y adscripción al colectivo de docentes del medio indígena. Los significados que otorgaron a la interculturalidad se han centrado en ideas explicativas que refieren, idealizan e imaginan como la diversidad, interacción, expresión cultural y lengua indígena en el contexto laboral y social.

En relación con la diversidad cultural, los docentes configuraron un esquema de pensamiento orientado a la diversidad étnica como la existencia de grupos culturales indígenas con rasgos y formas comunes de vida muy propias, que construyen relaciones y prácticas sociales. La diversidad cultural que denominaron *étnica*, refiere a los zapotecos, mixes, mixtecos, triquis, chinantecos, mazatecos, entre otros; a sus conocimientos, prácticas, rituales y *formas objetivadas de cultura*, esa multiplicidad cultural presente en diferentes áreas geográficas y aulas del estado de Oaxaca.

Respecto a la interacción cultural, se concibió como la convivencia entre una, dos o más culturas y al intercambio de expresiones culturales superficiales (forma de vivir, comer, sentir, vestir), imágenes orientadas a rasgos culturales (costumbres, rituales, dietas,

fiestas...), rasgos lingüísticos (idiomas, dialectos...). Las ideas en torno a la interacción cultural se relacionaron con las pretensiones institucionales de los años noventa, respecto a imaginar la cultura en la escuela como medio para fortalecer la aceptación étnica de los estudiantes del medio indígena, en el sentido de “el respeto a su propia cultura [...] el reconocimiento de que existen otras niñas y niños, comunidades, lenguas y costumbres” (DGEI, 1999b, p. 9).

Tocante a las expresiones culturales, los mentores enfatizaron aspectos decorativos, llamativos, en torno a gastronomía, cosmovisión, bailes, vestimenta, actitudes y formas de ser. Expresiones culturales basadas en la existencia de bienes, artefactos, costumbres e instrumentos materiales. El profesorado describió la interculturalidad como el folclor, las danzas, lengua, tradiciones, costumbres autóctonas, bailes, música y la guelaguetza.

Por lo que respecta a la lengua indígena, constituyó para las y los docentes una manifestación central de la cultura prevaleciente en el ambiente social y escolar, por lo tanto, un elemento fuerte de la interculturalidad. Se aludió a interacciones verbales, al intercambio de conocimientos por medio de la comunicación oral en lengua indígena, la relevancia de la lengua por su uso, función y medio para abordar y entender la interculturalidad. Se hizo énfasis en la lengua indígena de los y las estudiantes como medio de intercambio comunicativo entre hablantes, alumnado y profesorado. Se otorgó un carácter primordial a la lengua por su funcionalidad en los ámbitos comunitarios, escolares y su uso en el aula como recurso pedagógico.

Para finalizar, se han plasmado las representaciones sociales acerca de la interculturalidad como expresiones de conocimientos comunes que poseen los docentes en el medio educativo indígena. En particular, son las ideas e imágenes que evidencian los saberes y realidad habitual en la que interactúan.

REFERENCIAS

- Devalle, B. S. (1989). *La Diversidad Prohibida. Resistencia étnica y poder de estado*. México: Colmex.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París, Francia: UNESCO.
- Dirección General de Educación Indígena (1999a). *Propósitos para contribuir a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños y niñas indígenas*. México: SEP.
- Dirección General de Educación Indígena (1999b). *Cómo hacemos los docentes una práctica de EIB, en la educación preescolar intercultural bilingüe*. México: SEP.
- García, C. J., Pulido, M. R. y Montes, C. A. (2000). La Educación Multicultural y el concepto de cultura. En C. E. Díaz y C.D. López (coords.). *Educación Intercultural* (pp. 107-135). México: SEP.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: Conaculta.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. (2a. Edición). España: Paidós.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En H. M. Velasco, F.J. García y R. A. Díaz. (eds). *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 175-194), 2a. Ed. Madrid, España: Trotta.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. México: La Catarata.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Muñoz, H. (2002). *Rumbo a la Interculturalidad en educación*. México: UAM-I-UPN-UABJO.
- Osnaya, F. (2003). *Representaciones sociales de las unidades de servicio de apoyo a la educación regular*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Podestá, R. (2003). *Encuentro de miradas hacia nuevos modelos para el estudio de las Representaciones Sociales infantiles nahuas y occidentales de su territorio*. Tesis doctoral. UAM-Iztapalapa.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Propuesta educativa multigrado*. México: SEP.
- Thompson, J. B. (1993). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM.

**GUELAGUETZA PEDAGÓGICA INFANTIL COMUNITARIA
PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INDÍGENA:
UNA ACCIÓN DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INDÍGENA DE OAXACA**

*Noé García Santiago**

INTRODUCCIÓN

La Dirección de Educación Indígena (DEI) de Oaxaca, promovió la Guelaguetza pedagógica para estudiantes indígenas y magisterio bilingüe, actividad donde compartieron experiencias pedagógicas de la puesta en práctica de principios y orientaciones de documentos alternos a los planes y programas de estudio oficial: Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios, Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y el Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA).¹

* Nació en la localidad de Ejido Ojo de Agua (El Vergelito), Tlaxiaco, Oaxaca. Estudió la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena y Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 201-Oaxaca. Desde el 2002, se ha desempeñado como profesor de educación primaria y preescolar en comunidades indígenas.

¹ El Documento Base fue elaborado por la DEI, para educación inicial, preescolar y primaria. “Representa el camino para cristalizar desde la educación, la preservación, recreación y fortalecimiento de las lenguas y culturas” de los pueblos

La Guelaguetza pedagógica promovida por la DEI, se originó como una alternativa a la Olimpiada de Conocimiento Infantil (OCI) para alumnos de sexto grado, que se realizaba a partir de 1993. La OCI era un concurso de conocimientos entre estudiantes, organizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Participaban escuelas de primaria general, primarias particulares, primaria indígena y Conafe. En etapas de escuela, zona, jefatura estatal y nacional, se determinaba a estudiantes ganadores y de excelencia académica, mediante la aplicación de un examen escrito de conocimientos como instrumento de evaluación. A los ganadores de la etapa de zona, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) les creaba becas regulares para estudios en secundaria (Hernández, 2014, p. 9).

En este artículo, presento algunos antecedentes del surgimiento de la Guelaguetza pedagógica en la educación indígena, de los cuales consideré determinante explicar el movimiento pedagógico de la DEI. Con información y datos de trabajo de campo que retomé de mi tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN-201, Oaxaca,² presento la descripción de la puesta en práctica de la Guelaguetza pedagógica 2014. Su descripción permite analizar los cambios que presentó en comparación con la OCI, a la que sustituyó.

originarios (DEI, 2012, p. 10). El PTEO es el documento de la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Los términos, fundamentos teóricos y principios que propone, son la construcción de proyectos educativos, la transformación de la educación, el análisis crítico de la realidad y prácticas escolares a partir de la conformación de colectivos (CEDES 22 y Sección XXII, 2013, pp. 29-65). El TEEA sustituyó a los Talleres Generales de Actualización (TGA) planeados por la SEP. Por acuerdo del primer congreso político de la Sección XXII realizado en 2006, a partir del ciclo escolar 2006-2007, los niveles educativos de la Sección XXII (uno de ellos educación indígena) deben realizar únicamente el TEEA, y así continuar con la profesionalización de los docentes (Sección 22 del SNTE, 2006).

² Tesis (2017) titulada *La comunalidad en la política educativa de educación indígena de Oaxaca*.

LA DEI DE OAXACA Y SU MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

La DEI administra un nivel de educación básica en Oaxaca: la educación indígena bilingüe e intercultural. “El nivel educativo por su especialidad, se caracteriza por preservar las lenguas indígenas, los valores culturales y sociales, las tradiciones y costumbres de todas las etnias que existen en el estado de Oaxaca” (IEEPO, 2013, p. 146). Ofrece servicio de albergues escolares, Centros de Integración Social (CIS), procuradurías de la defensa de los derechos de los niños y niñas indígenas, brigadas de desarrollo y mejoramiento indígena y radio bilingüe. Brinda atención a los niveles educativos inicial, preescolar y primaria, con aproximadamente 15 mil docentes, distribuidos en 24 jefaturas de zonas de supervisión y 186 zonas de supervisión escolar. Es dependiente del IEEPO y se encuentra supeeditada a la SEP y a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), organismos que configuran la definición y objetivos de la educación indígena, en un modelo de política educativa para la población indígena.

De manera oficial, la DEI tiene funciones para “elaborar, instrumentar y evaluar proyectos educativos que fortalezcan la Educación Indígena” (IEEPO, 2013, p. 47). Puede “promover normas pedagógicas, planes, programas y contenidos, métodos y materiales didácticos e instrumentos de evaluación para la Educación Bilingüe Intercultural” (2013, p. 147). Para cumplir, tiene autoridad de asignar actividades para los maestros de diferentes instancias: convocar a cursos de capacitación, reuniones oficiales y congresos.

Como actor social local, en el año 1995 inició un movimiento pedagógico para generar orientaciones para la educación indígena y el rol social de los docentes, en contraste con los planteamientos homogéneos para la educación nacional asentados en el plan y programas de estudio oficial. Los principios orientadores del movimiento pedagógico citados en el Documento Base, son la revaloración y el fortalecimiento de las culturas y lenguas originarias,

hacer presente la ciencia en las escuelas, comunalizar³ la educación, impulsar la producción, proteger el medio ambiente y los recursos naturales, humanizar la educación y hacer presente el arte y las tecnologías en las escuelas (DEI, 2011, pp. 20-21).

A partir del movimiento pedagógico, la DEI planteó inconformidades, recriminaciones y manifestó los intereses del magisterio bilingüe de Oaxaca (Brachet, 2012, p. 149). Entre 1995 y 2014, se centró en impulsar proyectos y acciones locales, que reúnen prescripciones y orientaciones alternas o diferentes para la educación indígena, ya que contrastan la propuesta de educación institucional de la SEP. Para la concepción de la educación indígena retomó la interculturalidad, la propuesta de educación comunitaria⁴ y la comunalidad (Bautista, 2013, p. 150; Maldonado, 2011, p. 259).

El movimiento pedagógico también lo conformaron proyectos y acciones de la Sección XXII de la CNTE, porque el magisterio bilingüe de la DEI pertenece a la sección. La DEI retomó el plan estratégico político-sindical y educativo de la Sección XXII: la realización del TEEA desde el ciclo escolar 2007-2008, que en Oaxaca sustituyó al TGA de la SEP; seguir los lineamientos del PTEO, documento que mediante un brigadeo realizado por el Centro de Estudios y

³ La comunalidad se encuentra en proceso abierto de reconstrucción y reinterpretación de significados y sentidos. Se le reconoce como concepto, categoría analítica, sistema de pensamiento, razonamiento, ideología, teoría en construcción, o modo de vida que se funda en el respeto y reciprocidad (Martínez, 2010, p. 92; Martínez, 2015, p. 133; Rendón, 2003, p. 27; Aquino, 2013, p. 9; Nava, 2013, p. 57). Se presenta como “base de un sistema de pensamiento y conocimiento que permea y da sentido a nociones [...] de autonomía, derecho indígena y cultura” (Nava, 2013, p. 62). También sus significados se ocupan para confrontar “al poder externo en campos diversos de confrontación” (Martínez, 2003, p. 51), como la tecnología, religión, fiesta, el derecho indígena, economía, cultura indígena, el territorio y el modelo político de gobierno indígena (Nava, 2013; Martínez, 2003; Martínez, 2010).

⁴ La educación comunitaria es la educación para los estudiantes de pueblos indígenas, de quienes se espera lleguen a pensar, sentir y actuar de acuerdo a la pertenencia de su comunidad, mantengan una relación continua con las prácticas comunitarias, la lengua originaria, la cosmovisión, los valores y la cultura indígena (Martínez, 2003; Martínez, 2010; Maldonado, 2011).

Desarrollo Educativo de la Sección XXII (CEDES 22), se dio a conocer a las 24 jefaturas de zonas de la DEI, en diciembre de 2011, enero de 2012 y a mediados del ciclo escolar 2013-2014.

Durante el movimiento pedagógico, la DEI buscó hacer una diferenciación de la educación indígena de Oaxaca, para ello, dejó de aplicar algunas acciones y lineamientos de los materiales de la SEP y de la DGEI; de esta última, no han sido difundidos por parte de la DEI, y por lo tanto, son *poco conocidos*, por la mayoría de los maestros del subsistema indígena, los marcos curriculares y Parámetros Curriculares para educación indígena (González, 2012, pp. 465-616). De la SEP, la DEI suspendió la realización de la OCI y en su lugar implementó la Guelaguetza pedagógica.

SURGIMIENTO DE LA GUELAGUETZA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INDÍGENA DE OAXACA

En Oaxaca, Guelaguetza es un término usado para referirse a prácticas que realizan personas de comunidades y pueblos indígenas, definida como ofrenda, regalo y don, que incluye la reciprocidad entre las personas (Lizama, 2002b, p. 9). Por otra parte, estudios sobre la Guelaguetza, la definen como *fiesta* de la Ciudad de Oaxaca, una *tradición inventada*, surgida en 1932, y en 1959 consolidada para fines de espectáculo turístico (Lizama, 2002a, p.199; Maldonado, 2016, pp. 56-107). Actualmente, la Guelaguetza como fiesta de la ciudad de Oaxaca es organizada por el Gobierno del Estado en julio de cada año; incluye actividades como Calenda de la Guelaguetza (Lizama, 2002a, p. 311) por calles del centro de la ciudad, con delegaciones que representan a comunidades, municipios o distritos de las regiones de Oaxaca; el certamen Diosa Centéotl⁵ y las actividades de los Lunes del Cerro, con presentación de bailables y danzas regionales por diferentes delegaciones participantes.

⁵ Sobre el certamen Diosa Centéotl, véase Maldonado (2016, pp. 93-104).

En el año 2006, la Sección XXII comenzó a realizar la Guelaguetza magisterial y popular. Se generó por primera vez durante el conflicto social entre la Sección XXII y el Gobierno del Estado, representado por Ulises Ruiz Ortiz. En mayo de ese año, la Sección XXII inició un paro de labores, y el día 14 de junio ocurrió un desalojo de los maestros del Centro Histórico de la ciudad de Oaxaca por órdenes del gobierno en turno. El desalojo ocasionó un conflicto social por siete meses y alternativas de resistencia que el magisterio generó ante la represión del Estado. De alianzas con diversos sectores surgió la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), el voto de castigo al PRI, las barricadas, apropiación de los medios de comunicación, elaboración de documentales y la Guelaguetza magisterial y popular alterna (Flores, 2010, pp. 126-151). A partir de que surgió la Guelaguetza magisterial, la Sección XXII la ha realizado cada año, con el fin de contrastar a la Guelaguetza oficial.

En 2013, el término Guelaguetza comenzó a ser usado por la DEI, quien dio a conocer la Guelaguetza pedagógica infantil comunitaria para estudiantes indígenas. La difundió como una actividad para compartir experiencias pedagógicas, y como alternativa de la OCI para estudiantes de sexto grado de primaria, actividad oficial de la SEP.

Cuando inició las OCI en 1993, la DEI de Oaxaca la realizó como indicaba la SEP; ya con el paso de los años, comenzó a manifestar críticas sobre la actividad oficial. En ese periodo de la historia de la educación indígena, maestros manifestaron sentirse presionados por abordar contenidos escolares del plan y programa de estudio oficial y unidades de los libros de texto, porque el examen para concurso de conocimientos requería que los estudiantes conocieran un determinado número de temas. Por tal motivo, se preocupaban y dedicaban más a preparar a los estudiantes para el examen, que a abordar temas de las comunidades indígenas (Ruiz, 1993, pp. 67-70). Particularmente, la DEI cuestionó el examen de conocimientos estandarizado de la OCI; consideró que se reducía

a evaluar contenidos de los libros de texto y del plan y programas de estudio, y decidió cambiar la actividad oficial por una que constituyó y denominó alterna (entrevista a Maestra de primaria, Jefatura 19, 2014).

La DEI presentó dos modalidades para remplazar la OCI en Oaxaca. A partir del año 1999, como *contra propuesta*, realizó la Convivencia Pedagógica Comunitaria Infantil de estudiantes de sexto grado, de las 24 jefaturas de supervisión del nivel de educación indígena (Hernández, 2014, p. 5); y en el ciclo escolar 2012-2013 cambió la convivencia a Guelaguetza pedagógica infantil comunitaria (González, 2012, p. 498). Al momento que comenzó a realizar la Guelaguetza, como resultado de su movimiento pedagógico, la DEI ya tenía el Documento Base, que había sido distribuido a los docentes de manera digital en su primera versión o estado preliminar, en el ciclo escolar 2011-2012, a través de las jefaturas de zonas de supervisión y zonas escolares. El Documento Base será el material principal de consulta para los maestros, al momento de organizar la Guelaguetza pedagógica. Este documento, plantea como alternativa revalorar y revitalizar los conocimientos comunitarios de los pueblos originarios de Oaxaca (DEI, 2011, p. 11), una educación basada en las prácticas sociales de la vida comunitaria, las lenguas indígenas y la filosofía de la comunalidad (DEI, 2011, p. 29).

Con las nuevas modalidades, la DEI comenzó a promover actividades alternas al examen escrito de la OCI que se continúan realizando en otras entidades del país. En la Convivencia Pedagógica Comunitaria Infantil se realizó la asamblea comunitaria infantil, conferencia infantil, talleres pedagógicos, audiencia infantil con el gobernador y juegos prehispánicos o tradicionales (Hernández, 2014, pp. 50-81). Con la Guelaguetza pedagógica estudiantes indígenas realizaron exposiciones, talleres y conferencias de temas, de las tradiciones, los usos y costumbres significativas de comunidades indígenas.

LA SEGUNDA GUELAGUETZA PEDAGÓGICA INFANTIL COMUNITARIA 2014

La DEI definió la organización y criterios para la segunda Guelaguetza pedagógica. Mediante una convocatoria, hizo un comunicado oficial al magisterio indígena. En ella especificó las bases de la Guelaguetza pedagógica para estudiantes de educación indígena. 1. Podrán participar estudiantes inscritos en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria, en diversas modalidades: escuelas unitarias, multigrado y de organización completa.⁶ 2. Podrán participar estudiantes que sepan hablar, leer y escribir una lengua originaria. 3. Las etapas de selección de estudiantes serán por escuela, zona escolar, jefatura de zonas y estatal. 4. La valoración de colectivos⁷ de estudiantes, la hará un consejo de valoración. 5. Los contenidos serán 24 temáticas del Documento Base. 6. Los estudiantes deberán ser acompañados por un tutor. 7. Gastos y estímulos, los gestionará y otorgará la instancia organizadora de cada etapa (DEI, 2014).

La segunda Guelaguetza pedagógica consistió en la presentación de proyectos de aprendizaje, trabajados en colectivo, por estudiantes y maestros de educación inicial, preescolar y primaria indígena. Se realizó en cuatro etapas (escuela, zona escolar, jefatura y estatal), mediante exposiciones, conferencias, talleres o asambleas escolares. En las etapas destacó la valoración para la selección de colectivos participantes. Para eso, en cada etapa se integró un consejo de

⁶ Las primarias de organización completa ofrecen el servicio de primero a sexto grados, y hay un docente para atender a cada uno; en preescolar hay primero, segundo y tercer grados, con un docente atendiendo a cada uno. En cambio, en las escuelas multigrado (bidocentes o tridocentes), un docente se ocupa de diferentes grados. Las unitarias en primaria y preescolar funcionan con un sólo docente, como director y maestro con grupo.

⁷ Según bases de la convocatoria para la segunda Guelaguetza pedagógica, emitida en febrero de 2014 por la DEI, un colectivo pedagógico es integrado por nueve estudiantes, tres de cada nivel educativo: inicial, preescolar y primaria. También por colectivo se refiere al conjunto de maestros de una escuela o varias de una comunidad, integrados con el propósito de trabajar un proyecto en común.

valoración, encargado de diseñar los instrumentos de valoración que le sirvieron para elegir de entre todos los participantes, a un colectivo integrado por dos o tres estudiantes del nivel de inicial, preescolar y primaria.

En la etapa de escuela, los maestros fueron responsables de preparar a los estudiantes para la Guelaguetza pedagógica. Las actividades fueron: elaboración de un proyecto de aprendizaje, selección de estudiantes del colectivo de escuela y preparación de la exposición con los estudiantes seleccionados.

Organizándose desde las escuelas, los maestros intentaron poner en práctica el trabajo colectivo, para elaborar un proyecto sobre temas comunitarios de los pueblos indígenas que no aparecen en el plan y programas de estudio de educación básica (preescolar y primaria). Al definir el tema del proyecto, podían elegir un tema contextual en asambleas de padres de familia y de estudiantes, para que surgiera de su interés y necesidades (DEI, 2012, p. 60), un principio del Documento Base,⁸ o bien, a partir de la problematización de la realidad, como lo explica el PTEO. En los hechos, para la elección del tema del proyecto, colectivos se guiaron de las indicaciones de los documentos normativos de la DEI. En otros casos no ocurrió así: “en algunas escuelas los profesores decidieron el tema general del proyecto. Y eso, a veces choca con las ideas de los padres de familia, a quienes sólo se les informa y pide apoyo para realizar la actividad” (entrevista a Supervisor Escolar, Jefatura 19, 2014).

⁸ El Documento Base para el trabajo por proyecto propone emplear conocimientos comunitarios de los pueblos originarios, en temas generales y temas contextuales. “Las temáticas generales: Son aquellas que engloban acciones marcos, son los conocimientos de los Pueblos Originarios, que nos hacen comunes, pero con características diversas, de acuerdo a los contextos naturales y sociales en que se desarrollan. Los temas contextuales: Son los conocimientos, experiencias y prácticas que se desarrollan en un contexto específico acorde con las características naturales, sociales y espirituales, constituyen la esencia de la vida comunitaria. Representan las particularidades de la temática general que serán objeto de investigación y de estudio, con la comunidad, las niñas, los niños y el acompañante pedagógico” (DEI, 2011, p. 59).

Una segunda actividad en la fase de escuela fue la selección de estudiantes, quienes participarían en las siguientes fases de la Guelaguetza pedagógica. En primarias de organización completa se eligió a un estudiante entre primero y segundo grado, otro entre tercero y cuarto, y de quinto y sexto a un tercero. En preescolar se eligió un alumno por grado, y en educación inicial también a tres, pero participaron junto con las madres de ellos. En cambio, en escuelas unitarias y multigrado, donde no había estudiantes de primero a sexto, o en preescolar de primero a tercer grado, los maestros buscaron otro mecanismo para seleccionar.

En la fase de escuela, otra actividad en común que realizaron los colectivos fue la investigación del tema general del proyecto; por ejemplo la elaboración de pan, el carbón o la leña. La investigación consistió en efectuar observaciones específicas y entrevistar personas de la comunidad para recabar información. A los maestros del colectivo, les correspondió hacer las planeaciones didácticas para todos los grados, y la aplicación con su grupo de estudiantes. Sin embargo, docentes comentaron la existencia de algunos colectivos que trabajaron el proyecto sólo con los estudiantes seleccionados a participar en la Guelaguetza pedagógica (entrevista a maestra de primaria, Jefatura 19, 2014). En este último caso, para los colectivos de maestros la Guelaguetza se convirtió en una actividad de solamente preparar a unos alumnos para llevarlos al evento, y continuar con “esa lógica de preparar a pocos niños”, los “caballitos de batalla”, que se venía haciendo con la OCI (entrevista a Supervisor Escolar y Asesor Técnico Pedagógico de primaria, Jefatura 19, 2014).

Además, escribir el proyecto fue parte del trabajo colectivo para los maestros. Por lo general, los colectivos se basaron y guiaron del modelo de estructura de un proyecto propuesto en el TEEA 2012-2013: portada, índice, introducción, justificación, propósitos, fundamentación teórica, análisis crítico de las dimensiones, acciones educativas y bibliografía (CEDES 22 y Sección XXII, 2012, pp. 56-57). Otra opción para el colectivo de escuela fue realizar investigación sobre elaboración de proyectos, y luego decidir

los apartados que debía contener (entrevista a Maestra de primaria, Jefatura 19, 2014).

Por último, los maestros de un colectivo, prepararon la exposición con los estudiantes, reuniéndose con ellos en reiteradas ocasiones. En las reuniones, los maestros decidieron el orden de participación de los estudiantes y los prepararon para la exposición en castellano y lengua indígena. También decidieron sobre materiales didácticos para apoyar la exposición. Como parte de la preparación, a cada estudiante le asignaron un turno y le indicaron qué hacer y decir. Luego, los estudiantes expusieron ante los maestros del colectivo, quienes hicieron observaciones y sugerencias. Una maestra de primaria explicó recomendaciones que dieron integrantes del colectivo de su escuela: cuidar la expresión oral, hablar con seguridad, volumen de voz y dominio de la lengua indígena, tratando de evitar préstamos del español.⁹ También señaló se hicieron repeticiones de la exposición, las que fueron consideradas necesarias por el colectivo de maestros. Las repeticiones se hicieron con el propósito de mejorar la exposición y preparar bien a los estudiantes, de quienes se esperaba lograran pasar a la(s) siguiente(s) etapa(s) (entrevista, maestra de primaria, jefatura 19, 2014). Así, desde las escuelas inició la Guelaguetza pedagógica: los maestros y estudiantes, en colectivo, realizaron la investigación, planeación, escritura y puesta en práctica del proyecto.

En la siguiente etapa (de zona), 186 zonas escolares debieron realizar una Guelaguetza pedagógica, entre las escuelas que las integran. En la Guelaguetza de zona escolar, los colectivos de cada escuela presentaron el proyecto elaborado en la fase de escuela. Al final, un equipo de valoración eligió a un colectivo de educación inicial, de preescolar y de primaria, quienes adquirieron el derecho de representar a la zona escolar en la etapa de jefatura. La misma práctica se realizó en la tercera etapa, de jefatura: veinticuatro

⁹ El préstamo lingüístico sucede cuando el hablante de una lengua indígena ocupa palabras del español, porque no las hay en lengua indígena.

jefaturas de zonas de supervisión de la DEI eligieron un colectivo de cada nivel educativo, quienes los representaron en la etapa estatal. Como última etapa, a nivel estatal, se reunieron los colectivos ganadores de cada jefatura de zonas.

LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA SEGUNDA GUELAGUETZA PEDAGÓGICA

Como ejemplo de la puesta en práctica de la segunda Guelaguetza pedagógica, se muestra la que realizó la zona escolar 188 de Tlacolula (fase de zona) y la jefatura de zonas de supervisión 19 de Santa María Ixcotel (fase de jefatura).¹⁰ Los temas expuestos por los colectivos fueron la elaboración del petate, de utensilios del barro rojo, los higaditos, el museo comunitario, la música como elemento de identidad cultural, elaboración de la tlayuda y el maíz, elaboración del pan, la leña, las plantas medicinales, el bordado en trajes de manta, la pedida de mano en Soledad Salinas Quiatoni, alimentos y bebidas de mi pueblo derivados del maíz, la palma, utensilios de barro rojo, hortalizas y animales domésticos de mi comunidad,

¹⁰ En la etapa de zona se observó la participación de colectivos de seis primarias y tres centros de educación inicial pertenecientes a la zona escolar 188 de Tlacolula. Primaria Bilingüe Extensión Niño Artillero (Rancho San Rafael, San Jacinto Amilpas), Primaria Bilingüe 16 de Septiembre (San Dionisio Ocoatepec), Primaria Bilingüe Extensión Guelavila (San Baltazar Guelavila), Primaria Bilingüe Andrés Quintana Roo (San Pablo Güilá), Primaria Bilingüe Vicente Guerrero (San Pablo Güilá), Primaria Bilingüe Extensión Yagay (Tlacolula), Centro de Educación Inicial Santo Domingo Albarradas, Centro de Educación Inicial San Marcos Tlapazola y Centro de Educación Inicial Santa Catarina Albarradas.

En la etapa de jefatura se observó a los colectivos de las zonas escolares de la jefatura 19 de Santa María Ixcotel. Zona escolar 077 Santa María Peñoles, Zona escolar 078 Santiago Amoltepec, Zona escolar 079 San Vicente Lachixio, Zona escolar 081 Tlacolula de Matamoros, Zona escolar 082 Soledad Salinas San Pedro Quiatoni, Zona escolar 083 San Antonio Huitepec, Zona escolar 133 Cruz Blanca, Zona escolar 147 El Mamey Amoltepec, Zona escolar 153 Barranca Fierro San Miguel Mixtepec, Zona escolar 180 Santiago Tlazoyaltepec, Zona escolar 188 Tlacolula de Matamoros y la Zona escolar 190 Santiago Huaxilotipac.

preparación del tejate, el sampalilu,¹¹ el proceso de elaboración de los derivados de la lana de borrego, elaboración del ixtle para hacer hamaca y el carbón.

En las fases de la Guelaguetza pedagógica, la exposición de temas por los colectivos constituyó de siete momentos y situaciones en común: i) Colocación de recursos didácticos para la exposición, ii) presentación de los estudiantes del colectivo, iii) demostración de actividades sobre el tema general del proyecto, iv) uso de las lenguas indígenas y la lengua castellana, v) vinculación del tema contextual con contenidos del plan y programas de estudio oficial, vi) interacción de los estudiantes con el público, vii) veredicto del consejo de valoración.

I. Colocación de recursos didácticos para la exposición

Antes de iniciar la exposición, los colectivos colocaron como recursos didácticos un conjunto de cosas, utensilios y objetos. Los recursos dependieron del tema general del proyecto. En las exposiciones, los estudiantes emplearon animales vivos, como un borrego, gallinas y pollos; un animal muerto, como un gallo; utensilios de barro: comal, olla, taza, cazuela y cántaro; objetos de madera: almud, batea, mesa, leña, carbón y troncos pequeños; productos como azúcar, harina, huevo y maíz; alimentos: comida tradicional, pan, tortilla, atole, tepache, té y nicuatole; plantas: milpa, maguey, poleo y palma; material didáctico elaborado en la fase de escuela: rompecabezas, cuentos con secuencia de imágenes, murales y maquetas. Otros materiales fueron petate, tapete, cuchillo, pelota y cucharón de bule. También computadoras portátiles y proyectores multimedia.

¹¹ El sampalilu se realiza en los pueblos mixtecos de Tlazoyaltepec y San Antonio Huitepec. Es la fiesta del casamiento, un son y el traje de gala de la misma (Sánchez, 2009).

II. Presentación de los estudiantes del colectivo

Una vez colocados los recursos didácticos, los estudiantes procedieron con la presentación del colectivo. En los niveles de preescolar y primaria participaron tres estudiantes; en educación inicial, las madres de familia con sus hijos. Y el caso de estudiantes de tres niveles educativos que funcionan en una comunidad, presentándose como un colectivo. Los estudiantes representantes de un colectivo y de una comunidad, en su mayoría portaron la indumentaria tradicional de sus comunidades de origen. La exposición inició con la presentación de los estudiantes, quienes dieron a conocer su nombre, la comunidad de donde provenían, datos de la escuela que representaron, grado que estudian y tema a exponer. La mayoría de colectivos hicieron una presentación bilingüe: un estudiante habló en lengua indígena y otro en castellano. La presentación fue ante personas que asistieron al evento: un consejo de valoración integrado por maestros, colectivos de diversas escuelas, padres de familia que acompañaron a los estudiantes, autoridades educativas de comunidades y municipios, comités de padres de familia de las escuelas, profesores de instancias de la DEI, y en algunos casos, profesores representantes de la Sección XXII. Todos reunidos en un espacio amplio, para presenciar la exposición de los colectivos que representaban a una escuela o comunidad.

III. Demostración de actividades sobre el tema general del proyecto

El desarrollo de la exposición consistió en dar a conocer actividades que se trabajaron con el tema general del proyecto. Cada colectivo hizo la demostración de actividades realizadas: la forma específica de abordar un tema. Se identificaron tres formas de demostración: demostración práctica, con apoyo de recursos didácticos y con evidencias.

La demostración práctica se caracterizó por la explicación oral de una actividad por un estudiante, y de manera simultánea, la ejecución práctica por otro(s) estudiante(s), al manipular cosas, objetos y productos. Un ejemplo lo realizó el colectivo de

la zona escolar 079 de San Vicente Lachixio, con la preparación del tejate,¹² guiándose de un instructivo elaborado en clase. Un estudiante realizó lectura en voz alta de 17 pasos del instructivo, mientras otros dos estudiantes se encargaron de hacer lo que se les indicó. 1. Poner el agua a ocupar en un cántaro, para que se mantenga fresco. 2. Cocer el maíz con agua de ceniza, y antes de agregárselo a la olla de nixtamal, colarlo, echarle agua, revolverlo bien, quitarlo de la lumbre, lavarlo y dejarlo listo para moler. 3. En una olla se pone a hervir el corozo, de 20 a 25 minutos; quitarlo de la lumbre, sacarlo y agregarle agua fría para que se vaya enfriando. 4. Tostar la flor de cacao en el comal, a fuego lento, moverla con un totomoxtle y vigilar que esté doradita y no se vaya a quemar. 5. Si se desea tomarlo con hueso de mamey, tostarlo igual que la flor de cacao. 6. Moler el nixtamal en el molino o metate. 7. Machucar el corozo con la mano del metate y después molerlo. 8. Combinar y moler el corozo, con flor de cacao. 9. Si se desea tomar con hueso de mamey, agregárselo y molerlo. 10. Una vez molidos, se mezclan con masa de nixtamal y se mueve varias veces hasta formar una masa muy fina. 11. La masa preparada se deja reposar en un lugar fresco, por lo menos una hora antes de ocuparlo. 12. Echar la masa en un apaxtle o cajete de barro, agregarle agua de cántaro poquito a poquito, batiéndolo durante 25 minutos o media hora, hasta lograr una mezcla muy fina y aguadita. 13. Si se desea tomarlo con tepache, la batida debe ser con tepache y no con agua. 14. Con la jícara de madera agregarle más agua de cántaro, de preferencia retirando la mano a un metro de altura por lo menos, para que caiga de golpe. 15. Si es con tepache hacer lo mismo. 16. Agregar azúcar o panela al gusto. 17. Ya preparado el tejate, con el cucharón de bule se sirve en una jícara de madera, y a disfrutarlo (diario de campo, abril 2014).

Para la demostración práctica, los alumnos emplearon nixtamal, un metate, masa, agua y recipientes de barro y cucharón de bule. Simularon hacer cada actividad señalada en los pasos, por

¹² El tejate es una bebida elaborada con maíz y cacao.

ejemplo, poner el agua y cocer el maíz, tostar el corozo en el comal, machucar y moler el corozo y batir la masa en un recipiente. Fue simulación, porque si fuera demostración los estudiantes harían el proceso completo de la preparación de la bebida. La demostración es un término alejado: “se llega a esa parte de simulación, digo que hago esto, pero no lo hago y avanzo con lo otro, se supone que ya lo hice; es prácticamente una simulación lo que se está haciendo” (entrevista a Supervisor Escolar, Jefatura 19, 2014). La simulación la hicieron otros colectivos, que trabajaron temas como la elaboración del pan, los higaditos, la elaboración de la tlayuda y la pedida de mano en Soledad Salinas Quiatoni.

En una demostración con apoyo de recursos didácticos previamente elaborados, se explicó una o dos actividades que se trabajaron con el tema del proyecto. Por ejemplo, una actividad que realizaron estudiantes de educación inicial fue diferenciar tres tamaños de una verdura. Para la actividad, los maestros usaron modelos fabricados de un rábano, de tamaño chico, mediano y grande. En la demostración participaron tres estudiantes acompañados por su mamá. Las mamás colocaron en una silla rábanos de diferentes tamaños, y ubicaron a los estudiantes a una distancia de dos metros, aproximadamente. Luego, por turno, las mamás dieron la indicación a cada estudiante, de traerle el rábano mediano, luego el chico, y finalmente, el grande.

El tercer tipo de demostración en una exposición fue con evidencias. Evidencias fueron videos, diapositivas con información, esquemas, gráficas, imágenes y murales con fotografías. Algunos estudiantes expusieron mediante una presentación de PowerPoint, con apoyo de una computadora portátil y un proyector multimedia. En el caso de colectivos de preescolar, un docente manipuló la computadora y fue cambiando las diapositivas de la presentación, mientras estudiantes daban a conocer la actividad que realizaron. En primaria, entre los estudiantes del colectivo se distribuyeron tareas; alguien se encargó de la computadora y otros de la exposición oral, al ir explicando cada diapositiva que se proyectaba. Con este

tipo de evidencias, los estudiantes demostraron el uso de la tecnología, al trabajar el tema contextual del proyecto.

IV. Uso de las lenguas indígenas y la lengua castellana

En el desarrollo de las exposiciones de la Guelaguetza pedagógica, se presentó evidencia de la educación bilingüe: el uso alterno de la lengua indígena y el castellano, por los estudiantes. De las lenguas indígenas destacó la oralidad, la escritura de palabras y la exposición completa del tema del proyecto por algún estudiante.

Los estudiantes usaron lenguas indígenas y la lengua castellana, 13 de manera oral y escrita en algún recurso didáctico. En la mayoría de exposiciones, explicaron el tema en lengua indígena y en castellano. El uso de las lenguas varió en las exposiciones; hubo casos en que primero fue la lengua indígena, y en otros el castellano. Por otra parte, algunos colectivos usaron la lengua indígena para explicar una actividad que se trabajó, para ello, se apoyaron de recursos materiales con palabras escritas en lengua indígena.

Un ejemplo del uso oral y escrito de la lengua indígena, lo hizo el colectivo del preescolar Emiliano Zapata de la comunidad de Piedras, Nochixtlán, con su exposición del tema La palma. Una estudiante con base en una demostración con evidencias (apoyándose de diapositivas), habló en mixteco y luego en castellano, para dar a conocer productos elaborados con palma: ñuu nikui (palma bendita), yuu (petate), vichi (soplador), nto'ó (tenate), nto'ó sido (tenate de mecapal), ñadiki (sombrero), yo'ó yutu (mecapal), choto (ratón), chintiko (chintete), yo'ó (mecate), ko-nani (soyate), ñunu dini (bozal) y nto'ó tika (chapulinero).

Las lenguas indígenas de forma escrita se hicieron visibles con palabras escritas en cartulina u otro tipo de papel, usado como recurso material por los estudiantes. Un trabajo con esas características, lo realizó el colectivo de preescolar de Santiago Tlazoyaltepec:

¹³ En la Guelaguetza pedagógica de fase de zona y jefatura de zonas, los estudiantes emplearon el zapoteco, mixteco y mixe.

presentó un petate con ropa adherida, colocado sobre un rotafolio. En ese material exhibió la indumentaria del sampalilu, del hombre y la mujer. El nombre de cada atuendo fue escrito en castellano y mixteco. Los estudiantes señalaron cada parte de la indumentaria y dijeron su nombre en ambas lenguas; la indumentaria del hombre consta de sombrero (mpelu ñu ichi), camisa de manta (dú nú Kuixi), pañuelo (pañu xikti), ceñidor (pañu citi), calzón de manta (carzuni ini kuixi) y huarache (chau ni); la indumentaria de la mujer, rebozo negro (pañu nú), arete (tindidi), camisa de manta (dú nú kachi kuixi), collares (diki), soyate (nani) y enredo (dio idi).

V. Vinculación del tema contextual con contenidos del plan y programas de estudio oficial

En la segunda Guelaguetza pedagógica, los colectivos trabajaron en un proyecto educativo, una de 24 temáticas generales del Documento Base, que son conocimientos y experiencias comunitarias de pueblos indígenas. Además, hubo evidencias, mención y explicación por los estudiantes, de vinculación de contenidos de los planes y programas oficiales y el tema contextual del proyecto. La vinculación de contenidos se hizo cuando, de manera simultánea, se trabajó un tema contextual como la leña y contenidos del plan de estudios 2011 de educación básica de la SEP (preescolar y primaria). También se utilizaron para el proyecto contenidos de las asignaturas y de los libros de texto para primaria de la SEP (entrevista a Maestra de primaria, Jefatura 19, 2014).

Un ejemplo en fase de jefatura fue el tema la leña, expuesto por estudiantes del colectivo de la Primaria Bilingüe Lázaro Cárdenas de la zona escolar 083 de San Antonio Huitepec. Un estudiante de primer ciclo comentó que vieron dibujos de árboles y escribieron su nombre: ocote, chamizo, encino, pino y cedro. Otro trabajo fue la elaboración de dibujos de personas y objetos, cuyo nombre se escribe como la palabra leña: Lengua, Tejas, Lencho, Leonides, Diente de León y Letras. También, dijo, hicieron oraciones con la palabra leña. Ejemplo: La leña la vende mi papá en Zaachila. Y que

investigaron el significado de leña: trozo de árbol que sirve para hacer lumbre. Enseguida intervino la estudiante de segundo ciclo. Dijo que vieron la distribución de plantas y tipos de flores; aprendieron la reproducción sexual y asexual de los árboles. Trabajaron las partes del árbol, en mixteco y español: flor, hoja, fruto, tallo y raíz. Que vieron las fases de la luna: luna nueva, cuarto creciente, creciente, luna llena, cuarto menguante y menguante. Y aprendieron un conocimiento para cortar leña, que les dijeron los abuelos de la comunidad: hacerlo dos días antes, o dos días después de luna llena, para que salga buena y no se pudra.

Al final, una estudiante de sexto grado comentó que trabajaron los cinco ejes equidistantes del Documento Base y contenidos escolares nacionales de los planes y programas de estudio. De manera oral, dio a conocer una lista: 1. Eje equidistante, lenguaje y comunicación: lectura y escritura, trabalenguas, adivinanzas, entrevistas, descripción, verbos, signos de puntuación, nombres propios, enunciados, leyendas, versos, cuentos, diálogos, poemas e instructivos. 2. Eje equidistante, vida matemática: conteo, clasificación, fracciones, formas, cuerpos geométricos, resolución de problemas, área, perímetro y volumen; medidas no convencionales, brazada, paso, cuarta y codo; medidas convencionales, metro, centímetro, milímetros y kilómetros; lectura y escritura de cantidades. 3. Eje equidistante, interacción con el mundo: medicina tradicional, las fases de la luna, ciclo del agua, recurso natural, actividades primarias, clima, cuidado de las plantas, plagas, creencias, tipos de terreno y producción. 4. Eje equidistante, vida recreativa: cuentos, leyendas, trabalenguas, cantos, juegos, dibujos y obra de teatro. 5. Eje equidistante, desarrollo de la identidad colectiva y personal: tradiciones, valores culturales, organización familiar, trabajo colectivo, costumbres, ayuda mutua y rescate de la lengua mixteca (diario de campo, abril 2014).

La vinculación de contenidos reflejó que el magisterio bilingüe de la DEI ocupó materiales alternos a los planes y programas oficiales y libros de texto. El Documento Base, propuesta alterna para el trabajo pedagógico, propone varias orientaciones que los colectivos

demonstraron tomar en cuenta: el trabajo por proyecto, el aprendizaje centrado en investigaciones de un tema contextual, considerar cinco ejes equidistantes (lenguaje y comunicación, vida matemática, interacción con el mundo, vida recreativa, desarrollo de la identidad personal y colectiva) y fomentar la educación comunitaria en educación inicial, preescolar y primaria (DEI, 2012, pp. 49-65).

VI. Interacción de los estudiantes con el público

En la Guelaguetza pedagógica los colectivos establecieron interacción con el público, por la modalidad de exposición de temas. Los estudiantes hicieron participar al público a través de adivinanzas, chistes, trabalenguas, cantos, canciones o rimas. Algunos al principio de la exposición, otros durante el desarrollo y la mayoría al final. Por ejemplo, durante la exposición del colectivo de primaria de la zona escolar 079 de San Vicente Lachixio, la interacción ocurrió cuando el estudiante Pedro dijo al público una adivinanza derivada del tema el tejate:

Una pequeña estaba entre las ramas, pero la bajaron y al agua de masa fue a dar, ¡qué gusto da al paladar! ¿Qué es? Pedro le contó al público, a la de una, a la de dos, y de pronto se escuchó la posible respuesta de alguien: flor del cacao. Pedro respondió sí y la gente aplaudió. El mismo estudiante dijo un chiste: un día estaba el petate risa y risa; llega el corozo y le pregunta por qué tanta risa; el corozo responde, porque te voy a aplastar tus nachas (diario de campo, abril 2014).

Otro momento de interacción ocurrió cuando colectivos compartieron con el público la gastronomía y productos de las comunidades. El colectivo del preescolar Juan Álvarez de la zona escolar 081, invitó al público a probar alimentos derivados del maíz (tamales, tostadas, mole amarillo y chocolate atole), y el colectivo de primaria de la zona escolar 133 de Cruz Blanca, ofreció pan. Al finalizar la exposición del tema de la pedida de mano, por el colectivo de primaria de San Pedro Quiatoni, los estudiantes aventaron dulces para el público. Así como esos colectivos, otros ofrecieron alimentos o

bebidas: tepache, pulque, té de poleo, tejate y los higaditos (comida tradicional de San Pablo Güilá).

Con la interacción se presentaron principios de la comunalidad: la compartencia¹⁴ y el disfrute. Los estudiantes pusieron en práctica la compartencia, porque los colectivos de escuela compartieron el resultado del trabajo pedagógico e intercambiaron experiencias. Fue posible compartir el trabajo, porque la Guelaguetza pedagógica se realizó en espacios abiertos, como la plaza cívica de una escuela, la plaza municipal o explanada de una comunidad. En esos espacios, los estudiantes compartieron un tema con personas que concurrieron a la Guelaguetza. El público presenció los proyectos expuestos por los colectivos de estudiantes, y, además, se le invitó a participar en actividades, como responder una adivinanza y resolver un problema.

El disfrute que representa la fiesta, se produjo, cuando colectivos compartieron, con el público, la gastronomía y productos de comunidades indígenas. Durante el disfrute también se creó un momento para que las personas hablaran sobre lo que estaban presenciando u otros temas.

VII. Veredicto del consejo de valoración

En la segunda Guelaguetza pedagógica, un consejo de valoración registró el desempeño de los colectivos. Su función fue hacer una valoración con criterios que les sirvieron para emitir un veredicto de los colectivos ganadores. En el caso de la zona escolar 188, en la Guelaguetza que organizaron, a los jurados les entregaron formatos con los criterios de valoración para colectivos de preescolar, primaria e inicial. Los criterios fueron volumen de voz, dominio del tema, dicción,¹⁵ secuencia del tema, vinculación de contenidos

¹⁴ La compartencia definida por Jaime Martínez significa compartir lo que hacen todos en comunión. Compartir la energía, la capacidad, la información e intercambiar experiencias (2003, p. 38-39).

¹⁵ La dicción refiere a la manera correcta de hablar o escribir palabras y oraciones. Lo oral se caracteriza por la pronunciación correcta de palabras y construcción

comunitarios y nacionales, el proyecto y la planeación didáctica. En la jefatura 19 de Santa María Ixcotel, para la Guelaguetza en fase de jefatura se integró un consejo de valoración, con maestros de cada zona escolar y maestros comisionados en las mesas técnicas de jefatura, comisionados en la Sección XXII y comisionados en la DEI. Los integrantes valoraron aspectos homogéneos. Para preescolar y primaria, se valoró el planteamiento de situaciones de la realidad, dominio del tema, naturalidad del discurso en lengua originaria, exposición en lengua castellana, creatividad en la exposición y uso de recursos. A cada aspecto le asignaron una cantidad de puntos: suficiente (1), regular (2), bien (3) y muy bien (4).

En la etapa de zona y de jefatura, una vez que los colectivos terminaron de exponer, el consejo de valoración hizo una reunión para deliberar y acordar el veredicto de los colectivos ganadores. Ya que tuvieron el veredicto, públicamente dieron a conocer un colectivo ganador de los niveles educativos: primaria, preescolar y educación inicial. Los ganadores de la Guelaguetza en la fase de zona, adquirieron el derecho de participar en las fases sucesivas. Ya en la fase estatal hubo diferencia entre los que ganaron y los que no, porque sólo se gestionó estímulos a estudiantes de sexto grado.

REFLEXIONES FINALES

La DEI de Oaxaca realizó la segunda Guelaguetza pedagógica infantil comunitaria, como alternativa del examen escrito de la OCI. Como alternativa educativa produjo intercambio de experiencias pedagógicas entre colectivos de escuela, mediante la exposición de temas contextuales. Aunque también generó competencia y exclusión de estudiantes.

de oraciones. La pronunciación debe ser clara, haber acentuación, entonación y pausas apropiadas dentro de cada oración.

En la Guelaguetza pedagógica realizada por la DEI se presentó la modalidad de concurso y competencia entre estudiantes, escuelas y maestros. La competencia se generó por la valoración del desempeño de los colectivos, que en los hechos determinó quienes pasaron a una etapa posterior y pudieron seguir participando. Por la competencia, colectivos se esforzaron en querer “sobresalir” (Martínez, 2015, p. 48-49). Un patrón recurrente en las cuatro etapas de la Guelaguetza pedagógica.

Por otro lado, en la Guelaguetza pedagógica se encontró exclusión de estudiantes indígenas, ocasionado por una pauta de la convocatoria de la DEI. La pauta especificó que los estudiantes supieran hablar, leer y escribir una lengua indígena: una visión reducida de la identidad étnica.¹⁶ La pauta quitó la posibilidad de inscribirse y participar a estudiantes de comunidades indígenas, monolingües en español, y redujo la concepción de estudiante indígena a un criterio: lo es quien domine una lengua indígena. Por lo tanto, si una pauta determinó la organización de la Guelaguetza y la integración de los colectivos, se puede replantear y corregir.

De la segunda Guelaguetza pedagógica infantil comunitaria, se presentaron varios cambios al examen escrito de la OCI para estudiantes de sexto grado. Principalmente fueron opciones distintas: el trabajo pedagógico por colectivo de escuela, la exposición de temas y la interacción de los estudiantes con el público. Por la modalidad de exposición de temas, los maestros y estudiantes integraron un colectivo para investigar el tema de un proyecto, luego compartieron e intercambiaron experiencias del trabajo realizado con estudiantes de otros colectivos. Del trabajo pedagógico realizado por los colectivos, destacó la variedad de recursos materiales que presentaron para mostrar lo que se trabajó en el proyecto, el uso oral de la lengua indígena por los estudiantes, la participación de los niños y niñas de educación inicial y preescolar, niveles educativos

¹⁶ Para estudiar la identidad étnica, véanse los textos de Gilberto Giménez (2002) y de Miguel Alberto Bartolomé (1997).

que por primera vez participaron en la Guelaguetza. De la interacción entre los estudiantes y el público, existió la compartencia y el disfrute.

En las exposiciones, los colectivos cumplieron con el trabajo pedagógico de ocuparse de temas contextuales, señalado por una de las bases de la convocatoria de la DEI. En las exposiciones, el mayor tiempo lo abarcó la simulación o representación de lo comunitario, convirtiéndose en lo central. Como ejemplo de simulación, se mostró la preparación del tejate por un colectivo de estudiantes. Quedó en simulación, porque los procesos de investigación y aprendizaje para dominar un conocimiento comunitario por los estudiantes, teniendo a la escuela y la escolarización como medio para adquirirlo, es largo, y no es posible demostrarlo mediante una exposición en la Guelaguetza pedagógica.

Algunos colectivos incluyeron contenidos escolares en su proyecto, pero durante la exposición sólo fue nombrado como lo que se trabajó y como lista de contenidos. Incluyeron contenidos escolares y las pautas de la convocatoria no lo señalaron, significa que los colectivos de maestros hicieron una interpretación de la educación, como de la planeación didáctica. Se reflejó su iniciativa de trabajar contenidos de materiales oficiales y no sólo los del Documento Base. También existieron exposiciones con ausencia de vinculación de un tema contextual con los contenidos escolares, porque los colectivos siguieron únicamente las bases de la convocatoria.

Finalmente, el surgimiento de la Guelaguetza pedagógica ocurrió porque la DEI produjo tensión y conflicto institucional sobre el sentido, pertinencia y definición de la actividad oficial de la SEP (Berger y Luckmann, 1986, p. 134). Como grupo social, en el marco del movimiento pedagógico tomó la decisión de realizar una acción alterna a la OCI, y se convirtió “en portador de una redefinición de la realidad que constituye una alternativa” (Berger y Luckmann, 1986, p. 137). Con la Guelaguetza pedagógica demostró su capacidad de promover sus intereses, a través del propio trabajo (Dubet, 2006, p. 12).

REFERENCIAS

- Aquino, A. (2013). La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos. En *Cuaderno del Sur. Revista de Ciencias Sociales* 34, pp. 7-19.
- Bartolomé, M.A. (1997). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Bautista, E. (2013). Reivindicaciones de la educación intercultural en los movimientos sociales. El caso de la lucha de los maestros indígenas de Oaxaca. En A. Cruz (coord.) *Multiculturalismo y minorías étnicas en las Américas* (pp. 135-154). México: Universidad de Colima.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Brachet, V. (2012). Contienda y dominación: una propuesta para teorizar la desigualdad. En *Estudios Sociológicos* 30(número extraordinario) pp. 111-156. El Colegio de México. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/43202518?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22. (2012) *TEEA 2012-2013. El colectivo y los proyectos educativos como esencia transformadora de la vida escolar y comunitaria*. México: Sección XXII.
- Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22. (2013) *Colectivo estatal pedagógico y de acompañamiento del PTEO. El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*. México: Sección XXII.
- Dirección de Educación Indígena (2011). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*. Oaxaca: México.
- Dirección de Educación Indígena (2012). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*. Oaxaca: México.
- Dirección de Educación Indígena (2014, febrero). *Segunda Guelaguetza pedagógica infantil comunitaria, Convocatoria*. Oaxaca.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Barcelona, España: Gedisa.
- Giménez, G. (2002). Identidades sociales, identidades étnicas. En R. F. Betancourt (ed.) *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural* (pp. 57-85). México: Castellanos.
- González, E. (2012). Informe Estatal de Oaxaca. En Y. Jiménez y R. G. Mendoza (coords.), *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas* (pp. 381-616). DGEI: México. Recuperado de http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Informacion_Publica/Informe_Final_Evaluacion_Abril_2013.pdf

- Flores, L. J. (2010). *Las alternativas de resistencia del movimiento magisterial en Oaxaca frente a las acciones de represión generadas por parte del gobierno del Estado, en el periodo 2006-2008*. Tesis de Licenciatura, UNAM.
- Hernández, G. (2014). *La convivencia pedagógica comunitaria infantil: un espacio para revalorar saberes comunitarios*. Tesina: UPN, Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30939.pdf>.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2013) *¡Bienvenido maestro! Guía para el maestro de nuevo ingreso*. México: IEEPO.
- Lizama, J. (2002a). *La Guelaguetza en Oaxaca: fiesta, identidad y construcción simbólica en una ciudad mexicana*. Universitat Rovira i Virgili. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8415>.
- Lizama, J. (2002b) La máxima fiesta de los oaxaqueños. Algunos comentarios sobre la Guelaguetza de los Lunes del Cerro. En *Cuadernos del Sur* 17, pp. 7-18.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. México: Colegio de Educación Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- Maldonado, M. L. (2016). *La Guelaguetza en la Ciudad de Oaxaca: fiesta y tradición entre degradación simbólica y apropiación comunitaria*. Tesis de Maestría: UNAM. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2016/abril/406011622/406011622.pdf>.
- Martínez, J. (2003) *Comunalidad y desarrollo*. México: Conaculta.
- Martínez, J. (2010) *Eso que llaman comunalidad*. México: Conaculta/Gobierno del Estado de Oaxaca/Fundación Alfredo Harp Helú.
- Martínez, J. (2015). *Educación comunal 2015*. México: Casa de las preguntas.
- Nava, E. (2013). Comunalidad: semilla teórica en crecimiento en *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales* 34, pp. 57-69.
- Rendón, J. J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida de vida en los pueblos indios. Tomo I*. México: Conaculta.
- Ruiz, A. (1993). *Educación indígena: Del discurso a la práctica docente*. México: UABJO.
- Sánchez, C. (comp.) (2009). *Mosaico étnico de las niñas y los niños oaxaqueños*. México: Fondo Editorial Identidades-IEEPO.
- Sección 22 (2006). *Memoria del primer Congreso Político de la Sección XXII*. México: Taller editorial de la Sección XXII del CNTE.

Entrevistas

- Aquino, B. (2014). Profesora de educación primaria de la zona escolar 082, Soleidad Salinas San Pedro Quiatoni, Tlacolula, Oaxaca.
- Hernández, H. (2014). Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en la zona escolar 188 de educación indígena, con cabecera en Tlacolula de Matamoros, Oaxaca.

- Luis, D. A. (2014). Representante de la Mesa Técnica de Educación Primaria en la Jefatura de Zonas de Supervisión N°19 de Santa María Ixcotel, Oaxaca.
- Martínez, E. (2014). Supervisor escolar (comisionado) de la zona escolar 180, cabecera en Santiago Tlazoyaltepec, Oaxaca.
- Santiago, L. A. (2014). Profesora de educación primaria indígena, zona escolar 079, San Vicente Lachixio, Oaxaca.

ESTUDIOS ETNOGRÁFICOS DE PRÁCTICAS
SOCIOCULTURALES

EL DESEMPEÑO DE ROLES DE DOCENTES EN EL MARCO DE LA INSTITUCIONALIDAD ESCOLAR

*Rubí Vélez Peña**

INTRODUCCIÓN

Las escuelas están organizadas por sistemas de normas que pretenden responder a aspiraciones sociales y, para ello, en la vida escolar se concretizan e inscriben en la vida de la gente que ahí interactúa. Algunas prácticas pedagógicas del aula tienden a legitimar formas de interpretar la realidad y comportamientos aceptados en común dentro de una sociedad. Es por ello que, en la actualidad, es posible hallar prácticas educativas que fortalecen la internalización de pautas correspondientes a la cultura dominante y que a la vez nutren o recrean un mundo en el que prevalece la cultura netamente escolar, marcada por la institucionalidad, la rutina o la habituación de actos.

* Licenciada en Educación Primaria. Egresada de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201-Oaxaca. Actualmente se desempeña como profesora de educación primaria general en la localidad de la Villa de Zaachila, Oaxaca.

Se reconoce que sobre lo anterior se han derivado importantes y muy buenas investigaciones, sin embargo, resulta de gran interés personal tener un acercamiento a lo que ocurre en las aulas escolares y vivir la experiencia de convertir lo que antes formaba parte de mi quehacer cotidiano en extraño, conformando una visión y opinión distintas sobre las condiciones en que ocurren los procesos interaccionales. Guiada por este interés, ha surgido el presente artículo, mismo que tiene como objetivo describir el desempeño de los roles escolares, a partir del análisis de las interacciones que se establecen en el aula escolar, para ofrecer un marco de reflexión a los docentes sobre el ejercicio de su rol y la estrecha relación que guardan algunas de sus acciones con la institucionalización.¹

Recabar los comportamientos, actividades, significados y actitudes de los actores escolares dentro de sus escenarios cotidianos, ha considerado el empleo de técnicas de la etnografía escolar como la observación participante y, derivada de ella, los registros de observación y las descripciones sobre lo captado en el contexto de las clases. Dicho estudio, halla sus bases dentro del enfoque de investigación cualitativa, y lo que se busca con tal perspectiva, es comprender e interpretar el rol que adopta cada actor escolar dentro de situaciones concretas en la interacción con otros y bajo qué significados lo hace.

El presente estudio, está basado en datos empíricos recuperados a partir del trabajo de campo etnográfico realizado en la Escuela primaria Enrique Reyes, ubicada en la localidad de la Villa de Zaachila, Oaxaca, así como en la Escuela primaria Nueva Generación, que se encuentra en Tamazulapam del Espíritu Santo, Mixe, Oaxaca. Las realidades áulicas de estos dos centros escolares, han servido en mucho, para mostrar importantes procesos en los que la institucionalidad matiza diversos procesos llevados a cabo en la interacción entre docentes y alumnos. Sin embargo, también

¹ El presente artículo surge como tesis denominada El desempeño de roles de docentes y alumnos en el marco de la institucionalidad escolar en el programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201.

los datos revelan el carácter decisivo de los sujetos para interpretar la institucionalización de manera diferente, y emprender una práctica en la que, seguramente, ocurren significativos procesos de desinstitucionalización, es decir, un ejercicio en donde la docente se enfoca en su función como facilitadora del aprendizaje, alejándose de acciones tradicionales en las que las prácticas se realizan cotidianamente dentro del aula, con recursos únicos como los libros de texto gratuitos y en donde la figura central es el docente. El haber recuperado muestras importantes de ambas instituciones, en ningún momento tiene la pretensión de establecer comparaciones entre una práctica y otra, sino que fue necesario extraer las pautas de ambas escuelas para presentar en este documento los datos.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN ESCOLAR

Los centros escolares son llamados también instituciones educativas. Estos lugares, pese a ser instituciones como otras más, difícilmente pueden ser comparados entre sí, pues la estabilidad y peculiaridad que alberga cada una, las hacen ser únicas. El hecho de pensar a la escuela como institución, nos remite a pensar necesariamente en sus actividades, y con ello en su calidad ritualista y cíclica, pues en la mayoría de las escuelas, durante todo un ciclo escolar, probablemente se encuentran horarios rutinariamente fijos, planes de estudio que contienen asignaturas básicas (como español y matemáticas en educación primaria), persistentes reglamentos internos que hay que cumplir, honores a la bandera realizados con frecuencia en la mayoría de las escuelas primarias públicas mexicanas, una misma aula que en todos los ciclos escolares es ocupada por el primer grado, entre otros.

Lo anterior, encuentra explicación en la habituación de actos que el ser humano va desarrollando y anexando a su experiencia, por lo que cuando se encuentre en una situación similar, probablemente ejecute el mismo acto desarrollado con anterioridad y sin un

mayor requerimiento de esfuerzos; esto mismo ocurre con la mayoría de las instancias educativas, las cuales, a lo largo del tiempo, han desarrollado habituales situaciones, espacios, caracteres organizativos, entre otros, de tal manera que se les conciba como “un entorno bastante estable, en donde los objetos físicos, las relaciones sociales y las actividades principales siguen siendo los mismos día tras día, semana tras semana e incluso, en ciertos aspectos, año tras año” (Jackson, 1998, p. 49). A propósito de ello, Berger y Luckmann explican que todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que *ipso facto* es aprehendida como pauta por el que la ejecuta (2008, p. 74), en ello consiste la habituación.

La manera en que la escuela se ha apropiado de ciertas acciones, pautas y significados, hace que éstas se establezcan, tipifiquen y consideren muy propias del contexto escolar. “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho de otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución” (Berger y Luckmann, 2008, p. 76). Empero, para que ocurra esa tipificación recíproca, es necesario que exista una situación social en la que las acciones habitualizadas de dos o más sujetos, se entrelacen. La escuela y/o las clases escolares, constituyen el escenario perfecto de institucionalización, toda vez que las acciones habitualizadas de maestros se entrelazan nítidamente con las habituaciones de los alumnos, de manera que para este contexto y sus actores, llegan a naturalizarse acciones tan cotidianas como el pase de lista, por ejemplo.

Ahora bien, al hablar de actuaciones dentro del contexto institucional, es preciso mencionar que las instituciones, antes que otra cosa, delinear y controlan el comportamiento de los sujetos, por ello es que en una institución educativa, como la escuela, los actores escolares adquieren ciertos conocimientos sobre la institución que los obliga a enseñar, aprender y mantener una conducta apropiada, que permanezca dentro de los límites del orden institucional, que controle los comportamientos institucionales. Mary

Douglas (1996, p. 130) expone el carácter operativo de las instituciones, así como sus formas legitimadoras apegadas al orden social, al considerar que las instituciones precisan apoyarse en específicas estrategias cognitivas para así superar su debilidad congénita. Esto se consigue poniendo en marcha operaciones de legitimación que generan identidades, etiquetan y clasifican el mundo y, sobre todo, establecen una relación de analogía entre el orden social de los humanos y el orden objetivo de la naturaleza.

LOS ROLES DE DOCENTES EN LOS PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN Y DESINSTITUCIONALIZACIÓN

Las instituciones, al brindar las condiciones necesarias para que los sujetos operen de una determinada forma, orientan el desempeño de los roles² dado que las actuaciones se delimitarán, pues, dentro del marco de lo pensable y de lo esperado. Así, los desempeñantes de un determinado rol, actuarán muy seguramente asumiendo las normas y los mecanismos de control, convirtiéndose, a su vez, en representantes no sólo de la estructura organizativa que la institución demanda, sino de la institución en sí.

Situando la actuación de los roles en el contexto escolar, hay que recordar que sus actores, día a día, y gracias a una larga permanencia en la escuela, conocen y se familiarizan más con el ambiente, de modo que aprenden a comportarse y a actuar cotidianamente como espera la demás audiencia y como les dicta la institucionalización.

Si el *rol* del docente se ha institucionalizado, se debe a que quienes lo ejercen, han interiorizado el comportamiento y las actitudes

² Sobre los roles, Berger y Luckman señalan que aparecen tan pronto como se inicia el proceso de formación de un acopio común de conocimiento que contenga tipificaciones recíprocas de comportamiento, proceso que es endémico a la interacción social y previo a la institucionalización propiamente dicha (2008, p. 98). En tanto que para Goffman (2001, p.32) el rol se define como “un conjunto organizado de expectativas de comportamiento en torno a una función o posición social”.

propias del rol, han asumido que la institucionalidad los orienta a desempeñarse de una forma determinada en un área institucionalizada. Los sujetos entonces desempeñan roles institucionales, cuando han interiorizado el comportamiento y las actitudes propias del rol y de la institución, a modo que la convivencia entre ellos se basa, mayormente, en relaciones estandarizadas.

La perspectiva expuesta hasta ahora, abre la posibilidad de conocer de qué manera la institucionalización y los roles son elementos dependientes uno del otro, dado que en la actuación no solamente se está asumiendo su ejercicio sino que se está representando la institucionalidad; de igual manera, la institucionalidad es un elemento que apoya a la legitimación del rol: con ésta no sólo se asume y se reafirma, sino que permite al sujeto que éste (el rol), forme parte importante de su personalidad y la integre como “una segunda naturaleza” (Goffman, 2001, p. 31).

Ahora bien, la importancia de agregar una idea diferente a lo tratado hasta el momento, radica en mostrar una visión más completa en la que el sujeto constituyente de su rol se presenta no receptivo, sino por el contrario, en un papel dinámico en el que principalmente es él quien define y decide el grado de orientación de la institucionalización en su rol.

De acuerdo con la idea de Talcott Parsons (1999), en la adquisición de roles, el sistema social deja abierta al individuo una serie de alternativas de las que el mismo sujeto decide y es capaz de incorporar. Resalta en esta idea, la autonomía del sujeto en la constitución de un rol por encima de la determinación institucional; ante ello, el mismo Parsons hace referencia a la desviación, considerándola como

Un proceso de acción motivada, por parte de un actor que indiscutiblemente ha tenido toda clase de oportunidades de aprender las orientaciones requeridas y que tiende a desviarse de las expectativas complementarias de conformidad con los criterios comunes en tanto estos son relevantes para la definición de su rol (Parsons, 1999, p. 135).

Lo anterior pone de manifiesto que, aunque la institucionalidad es una parte importante para la adjudicación de un rol, no es totalmente determinante en cuanto el sujeto es capaz de decidir entre las orientaciones necesarias para su rol; aun cuando éstas no se encuentren dentro de los límites de las expectativas comunes. Así, “las personas pueden introducir modificaciones y alteraciones por su capacidad para interpretar e interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción y valorar sus ventajas y desventajas relativas para elegir uno” (Parsons, 1999).

Considerando esta perspectiva más abierta sobre la influencia de la institucionalidad en el ejercicio de los roles, es posible aludir que la institucionalidad no controla ni define el ejercicio de los roles, sino que los orienta, puesto que es decisiva la participación de cada sujeto para determinar hasta qué punto y qué elementos de la institucionalidad influirán en el ejercicio de su rol.

En congruencia a esta perspectiva que señala Parsons (1999), el pensamiento de De la Garza sostiene que existen procesos de desinstitucionalización cuando se inicia “un cuestionamiento (cuando no un derrumbe) de ciertos rasgos de una institución que pierden en estabilidad, credibilidad o poder de organizar las prácticas y vivencias. En otras palabras, el proceso de desinstitucionalización indica cambios y resignificaciones de los dominios institucionales” (2006, p. 65). La importancia de estas últimas discusiones teóricas, reside en que con ellas se aclara algún posible fundamentalismo en la idea de creer que el alto grado de institucionalidad determina y/o constriñe el desempeño de los roles.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La opción metodológica adoptada es la etnografía escolar bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico por cuanto centra el interés en las relaciones entre los individuos, así como en los símbolos

y significados manejados en la interacción en situaciones concretas. Por ello, recabar los comportamientos, actividades, significados y actitudes de los actores escolares dentro de sus escenarios cotidianos, resulta de gran importancia, ya que lo que se busca con dicha perspectiva, es comprender e interpretar el rol que adopta cada actor escolar dentro de situaciones concretas en la interacción con otros y bajo qué significados lo hace.

ROL DEL DOCENTE COMO FIGURA INSTITUCIONALIZADA

Las relaciones sociales establecidas entre el profesor y sus alumnos al tratar de orientar, influir, conducir y/o facilitar los procesos educativos, adoptan diferentes formas y se producen en diferentes niveles. La forma en cómo se relaciona el profesor con sus alumnos y cómo ejercita su rol, sin duda alguna impactará los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Enseguida, se pretende mostrar cómo la institucionalidad (explicada a partir de la habituación de actos que se van adhiriendo al ejercicio de roles escolares) afecta las actuaciones emprendidas por los actores del aula. Las prácticas como producto del contexto social, la tradición educativa y la relación entre el docente y el marco institucional que terminan orientando la praxis educativa, serán evidenciadas a continuación.

La importancia de conocer la organización del espacio del aula es imprescindible para entender el impacto que éste tiene en la dinámica que se desarrolla en su interior, así como las formas en que la institucionalidad se ha arraigado en la práctica docente. En las aulas escolares de educación primaria, la distribución física de los muebles que ahí albergan es diversa y regularmente están apegadas al cumplimiento de ciertas funciones. El siguiente dato muestra una caracterización sobre la organización y distribución física de los muebles y de los alumnos en el aula.

La clase da inicio, los alumnos se hallan sentados en las sillas que acompañan las mesas binarias acomodadas en filas. La maestra escribe la fecha en el pizarrón que se ubica frente a las filas de mesas y sillas.

Originariamente, la organización por filas en el aula ha estado asociada a la escuela tradicional, pues en un primer momento se pensó esta forma de organización como una manera que permitiera al docente ser la figura central que captase toda la atención y el control de los alumnos. Actualmente, y tal como se aprecia en el dato anterior, este tipo de organización prevalece en las aulas sencilla y llanamente, porque resulta un modo de distribución familiar para los profesores que la implementan. Precisamente en esta idea anterior es en donde reside el punto de la institucionalidad, en la que las formas habituales se van tipificando y endureciendo poco a poco, de manera tal que, en la realidad, son presentadas de manera incuestionable y natural.

En este caso, la distribución física de los espacios del aula pasa a considerarse como una definición de la docente que atrae, como un fenómeno consecuente, el principio de territorialidad en los alumnos. Es decir, al realizar una distribución de los muebles de los alumnos en filas, con posterioridad el espacio se divide en territorios individuales que pertenecen a sus propietarios, al menos hasta que la profesora cambie a todos los alumnos de sitio. Esto se observa en el siguiente fragmento:

Francisco Noé ¿qué haces ahí?

–Noé: Ahhh pero mi maestra me dijo que me podía sentar con Nael.

–Osmar: Iousune ¿por qué estás ahí?

–Arturo: Si Iousune no va ahí

–Evelyn: Pero la maestra le dijo

Al comentar Noé y Evelyn que la profesora autorizó el cambio del lugar, los demás alumnos ya no cuestionan la situación y la clase continúa

Esta representación institucional forma parte del escenario en el que el alumno, desde el rol que desempeña, naturaliza también situaciones de este tipo y las integra como parte de su realidad escolar. Las interacciones mostradas en la descripción anterior, evidencian dos aspectos importantes: primero, que existe una determinación por parte de la profesora en la distribución de los lugares de los alumnos, y como consecuencia a lo anterior, la importancia que los alumnos atribuyen a la cotidianidad y el sentido de extrañamiento cuando ocurre algo fuera de lo cotidiano.

La formación en filas resulta lo suficientemente adecuada cuando lo que prima en el aula son sólo las explicaciones del profesor, pues los alumnos se hallan próximos y a la vista de éste. La dosis de interacción entre alumnos es mínima, por lo que se observó que mayormente se estimula en los alumnos el trabajo independiente, aun cuando por naturaleza los alumnos interactúan, pero en un sentido un tanto discreto, de modo que la docente no se dé cuenta de los diálogos que establecen entre alumnos. Lo anterior se apoya en el siguiente fragmento de entrevista, al preguntar a la docente ¿cuáles son las razones por las que organiza los lugares de los alumnos en filas?

De hecho pues es un tanto práctico acomodar a los niños así y esto permite que tengamos bastantes pasillos para transitar, y pues, de alguna manera a veces se pueden controlar mejor a que si los sentara por equipos porque luego hacen un ruido tremendo: es muy difícil controlarlos, es como si tuviera aquí cuatro o cinco grupos a la vez. Por eso los acomodo.

Es preciso mencionar y dejar claro que, aunque en este trabajo se ha tomado la organización física y la distribución de los espacios en el aula como un caso que ejemplifica la institucionalidad practicada por la docente, éste no es un factor que obligatoriamente tenga que ejercerse en el rol docente, pues cada profesor posee la libertad y la creatividad de adaptar la organización del aula de acuerdo a sus intereses y necesidades. Aun así, resulta importante señalar que

prácticas como la ejemplificada en líneas anteriores, persisten actualmente, develando con ello el escenario y el desempeño de los roles de cada sujeto. A continuación, se mostrará otro aspecto en el que el rol docente cumple la función de velar por el control social escolar que la institucionalidad le demanda.

El funcionamiento y la orientación que se le da a los centros escolares no pueden quedar al libre albedrío de quienes ahí participan; ello lleva a justificar la necesidad de implementar mecanismos de control social. Los mecanismos de control social en los centros educativos son formas establecidas y representadas en lineamientos, reglamentos, horarios escolares, entre otros, que tienen la finalidad de resguardar y hacer efectivo el funcionamiento de la escuela, el cumplimiento de los procesos y las metas establecidas. En la descripción que a continuación se presentará, será posible captar la actuación de la profesora como mantenedora de la organización, del control social escolar y como representante institucional, cuando un alumno incumple con los lineamientos establecidos por el sistema educativo y el centro educativo.

Han transcurrido aproximadamente quince minutos después del toque de entrada, la la profesora se dispone a iniciar su clase y aparece un alumno en la puerta del aula.

–Mtra: Buenos días Farid ¿Por qué llegaste tarde hijo? (Farid baja la cabeza y así se mantiene durante toda la interacción).

–Ax: Ahhh él siempre llega tarde, de seguro se le descompuso la camioneta a su papá.

–Mtra: Shhhh a ver, a ver, sólo Farid. Dime por qué llegaste tarde. Mira ya qué hora es. Espero que para tercero ya no esté usted llegando tarde ¿eh?

Escenas como la mostrada pudieran pasar desapercibidas en la cotidianidad de la realidad escolar, sin embargo, en este caso constituyen un ejemplo perfecto que expone la manera en que actúa la docente al ejercer el control social para evitar perturbaciones sobre lo ya establecido. A este papel difícilmente pueden escapar

la mayoría de los docentes, y aquí es donde yace una representación institucional más. Se afirma que este rol implica una representación institucional, porque se ha atribuido al docente la responsabilidad total de la situación, por lo cual casi todos los profesores piensan que les corresponde el control y actúan de acuerdo a las facultades que le han sido otorgadas para señalar reglas de conducta y hacer que los alumnos las cumplan. Hecho que se ha legitimado y mantenido intacto a lo largo de la historia de la educación escolar.

De acuerdo al caso que se expone, es posible captar la actuación de la docente como mantenedora del control y la disciplina escolar cuando un alumno incumple con la organización establecida por la institución. El hecho de que interroga insistentemente al alumno “¿Por qué llegaste tarde hijo?” “Dime por qué llegaste tarde. Mira ya qué hora es”, y adopte una actitud de enjuiciamiento sobre éste, se interpreta como una forma de reafirmar su rol vigilante del cumplimiento de las normas, imprescindibles para el funcionamiento de la institución. Así, la impuntualidad del alumno ante el horario escolar representa una falla ante las reglas, aspecto que corresponde a la docente corregir. Por consiguiente, el alumno habrá de enfrentar los cuestionamientos de la profesora y la determinación de su situación por parte de ésta.

Las decisiones del qué y cuándo actuar, así como la creación de reglas de conducta y de procedimiento son tareas que, en efecto, la institución le ha encargado al profesor para ser incluidas en su rol, aunque la forma o el cómo hacerlo depende de la calidad única de cada docente.

El comportamiento del alumno en cuestión, más allá de la sumisión, está evidenciando también una institucionalización de su rol; es decir, cada sujeto es capaz de interiorizar los comportamientos respectivos a su rol y de comprender que las actuaciones desarrolladas en el escenario educativo son también una exigencia que demanda la institución. Por ello, al momento de lo ocurrido, el alumno en cuestión reconoce que ha incumplido una regla exigida

por la institución y asume el comportamiento que sabe es congruente a su rol.

Factores como la personalidad, formación, intereses y experiencias, indudablemente influirán en las representaciones que el docente realice de su rol. Por otra parte, los significantes y los sujetos con los que se establece un constante y estrecho contacto en la práctica educativa intervendrán, también, en el ejercicio de su rol. En las siguientes líneas, se expondrán las situaciones en las que el mismo docente se asume y elabora una legitimación de su rol y del de los alumnos, así como las circunstancias en las que es legitimado también por otros actores escolares.

Cada profesor interpreta y desempeña su rol de manera diferente, de la misma forma, los estilos con que desarrolla sus funciones docentes dependen en mucho de las circunstancias presentadas. Aun así, tanto los docentes, como los demás actores escolares, se forman un ideal de lo que constituye o debe constituir la imagen del profesor. La imagen idealizada del rol docente implica aquellos requerimientos y supuestos que se han formulado en torno a lo que debe ser el profesor; amplios calificativos como eficacia, asertividad, competencia intelectual, entre otros, denominan lo que para muchos debe ser el profesor.

A continuación, se presenta, primeramente, una manifestación en la que la docente ejerce un rol de mantenedora del orden en la clase, pero además lo reitera discursivamente, legitimando así su rol.

–Mtra.: A ver, díganme qué observan en la imagen.

–Axs: Yo yo yo

–una niña que está viendo la tele.

–maestra maestra yo le digo, yo, yo

–Noé: “yo, yo, yo” (levanta la mano desde su lugar)

–Mtra.: Noé, primero Noé.

–Noé: Es que no me escuchan

–Mtra.: Pues es que Usted está levantando la mano y habla, ya le dije que se levanta la mano y yo voy a dar la palabra, ya lo sabe.

En el fragmento anterior se destaca que los alumnos son los principales asociados al rol de profesor en sus funciones docentes, puesto que con ellos trata principalmente. De esta manera, la relación que establece la profesora con los alumnos resulta sumamente importante, pues es en estas actuaciones donde se juegan los roles y se van estableciendo legitimaciones de ambas partes, de acuerdo a lo que el actor determina coherente y apropiado para su rol y a lo que espera ver la demás audiencia.

En el dato descrito anteriormente, se expone la acción organizadora y controladora de la docente con respecto a la participación, desde ahí es palpable el ejercicio de su rol. Las emisiones que posteriormente hace la profesora, permiten interpretar que no sólo basta asumir el rol en la acción, sino que, en esta situación, se hace necesario mostrar a los alumnos los alcances y significados del ser docente mediante los actos de habla. Al emitir “ya le dije que se levanta la mano y yo voy a dar la palabra, ya lo sabe”, la docente está reiterando, y legitimando así frente a los alumnos, que su figura docente la faculta para efectuar una actuación de este tipo. La expresión final “ya lo sabe” da a entender que éste y los otros alumnos, conocen que corresponde a la profesora el desempeño del rol de la forma descrita.

En las interacciones mostradas en este trabajo, destaca el papel autoritario que la docente manifiesta con sus alumnos en la práctica educativa, sin embargo, para el fin de esta investigación, resulta significativo exponerlas, pues de lo que se trata es de mostrar cómo la institucionalidad orienta el desempeño de los roles de docente y de alumno. La actitud autoritaria que encarna en el rol docente de dicha profesora, para exigir que los alumnos asuman una actuación prescrita, en parte se explica con las determinaciones establecidas por la misma institución. Cabe aquí recordar que, como se mencionó con anterioridad, las instituciones antes que otra cosa delimitan y controlan el comportamiento de los sujetos para mantener el orden social y asegurar el funcionamiento de las mismas instituciones, por ello es que Berger y Luckmann señalan que en “cuanto más se

institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve” (2008, p. 81).

ROL DEL DOCENTE COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE

El docente como facilitador del aprendizaje constituye una alternativa en el rol del docente frente a los desafíos actuales. La idea del maestro como facilitador del aprendizaje se entiende como el guía en la construcción de los conocimientos, más que como el transmisor de éstos. Esta concepción de profesor incluye el dominio de saberes, evaluación y creación o recreación de estrategias de intervención didácticas que favorezcan el aprendizaje. Por otra parte, el papel centralizado en el docente, es relegado a una segunda posición dado que se le da mayor importancia a los logros, intereses y participación de los alumnos, de esta forma la división vigente del profesor transmisor y el alumno receptor, disminuye. Aunado a ello, ocurre que el debilitamiento de una figura institucionalizada en el rol del docente se hace presente en prácticas escolares, donde el comportamiento del profesor y el carácter controlador de la institucionalización que debiera hacerse omnipresente en su rol, ostentan algunos cambios. Dada la importancia de algunos elementos observados y la frecuencia con que se presentaron en la práctica pedagógica de una segunda profesora, la motivación por parte de la docente en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, ha pasado a conformar la siguiente categoría de análisis.

La motivación, como factor inherente al proceso educativo, funciona como una variable que permite al alumno apropiarse y asimilar el conocimiento. Entre las acciones propiamente correspondientes al rol de profesor, se encuentra el desarrollo de estrategias que despierten o mantengan el interés de los alumnos en los nuevos conocimientos, de manera que éstas lleguen a constituirse como estimuladores para la motivación. En correspondencia a ello, la motivación por parte de los alumnos posiblemente se manifieste

en el interés por sus propios aprendizajes o por las actividades que le conducen a él. A continuación, se muestra en la siguiente interacción, la acción motivadora promovida por la docente y el impacto que tiene en la asimilación de conocimientos.

Mtra.: En días anteriores estábamos observando bueno por parejas, así como ya estaban organizados observamos y fotografiamos los espacios que ustedes eh... eligieron para trabajar. Entonces vamos a checar esta presentación de lo que ustedes dijeron que... determinaban como elementos negativos, como elementos que incidían en la apariencia física de la escuela. Les parece? Vamos a iniciar (inicia una proyección fotográfica digital que incluye las fotografías tomadas por los alumnos)

Mtra.: Observen cómo están las paredes de la escuela... Ahora vamos con el espacio de las escaleras. Esta es la parte de atrás de las escaleras y la pareja que tocó observar lo de las escaleras, fue señalando lo que a continuación van a ver. ¿Qué observamos en las escaleras?

Axs.: Están sucias, sucias.

Mtra.: Están sucias verdad

M/Axs.: Ahora vamos con los techos, aunque los techos son una parte guácala... elevada, de nuestra escuela o es un espacio en donde nosotros no podemos estar tan cercanos, fíjense cómo también nuestras acciones han incidido para que los techos se encuentren en ese estado.

Mtra.: Bien. Vamos a seguir observando, ahora vean el comedor que es el espacio donde tenemos para ir a consumir nuestros alimentos. Arturo, Claudia, Edith, Inti, Mariana. (estos alumnos levantan la mano para solicitar la participación).

Mtra.: De manera general qué pueden ustedes eh... expresar u opinar sobre lo que ya observamos, sobre el trabajo que ya realizamos por parejas. Inti. ¿Quién más? Mariana. ¿Alguien más? Santiago, Santiago, Alma, Edith y Claudia. A ver vamos en ese orden.

Mtra.: ¿Qué les dicen sus familiares sobre el cuidado de nuestro ambiente o de los espacios donde permanecemos?

En la anterior interacción es posible observar en la acción motivadora de la docente al menos dos ejercicios consecuenciales importantes: primero, la habilidad de suscitar el interés de los alumnos articulando las temáticas atrayentes para éstos, con los contenidos temáticos que marca la programación oficial mediante el trabajo por centros de interés, y segundo, la capacidad para dirigir y mantener la atención de los alumnos mediante una problemática real en la que las experiencias cotidianas de ellos retoman la suficiente importancia. Por otra parte, la motivación se ve enriquecida al considerarse ésta una actividad importante por cuanto significa algo para los alumnos, los entretiene, los interesa, les abre la posibilidad de la indagación y de la participación.

De la actuación de esta profesora y su relación con la influencia del factor institucional en el ejercicio de su rol, es posible destacar el distanciamiento que ella establece entre su práctica educativa y prácticas arraigadas en la institucionalidad. Me refiero aquí a lo que habitualmente se registra en las aulas escolares: actividades que con gran regularidad son realizadas al interior del aula, en las que el único y más importante recurso es el libro de texto gratuito, desarrollo de contenidos programáticos en desfase con la realidad, actuación estelar del docente. Prácticas prescritas en un entorno habitual, en el que los sujetos que ahí interactúan, atribuyen significados básicos a objetos físicos y actuaciones que revitalizan la institucionalidad (como por ejemplo el uso exclusivo del libro de texto gratuito y la actuación docente como la figura central en el aula) resultan de poca atracción y motivación para los alumnos. Para este caso particular, la manera en que se conduce la docente en su práctica, indica un cambio mínimo pero significativo en los procesos de institucionalización; las representaciones institucionales manejadas con regularidad en el contexto escolar parecen no ser las mismas.

Los datos mostrados de las prácticas pedagógicas, dan muestra de los procesos que se viven en el aula, los factores que intervienen al establecerse determinadas relaciones y sobre todo el

trascendental papel que desempeña el docente al actuar como facilitador del aprendizaje y como figura institucional. Los datos expuestos han servido aquí para mostrar que la institucionalización, en efecto, influye en las prácticas educativas, pero sobre todo media el desempeño de los roles; es más, ellos la representan y le dan vida. “La representación de una institución en ‘roles’ y por medio de ellos es, pues, la representación por excelencia, de la que dependen todas las otras” (Berger y Luckmann, 2008, p. 99). Sin embargo, también se puede hablar de que los sujetos que desempeñan los roles son responsables de los cambios y significados que puedan atribuir a la relación entre el desempeño de su rol y el factor institucional; se puede hablar de procesos de desinstitucionalización emprendidos por actores escolares en su práctica educativa.

CONCLUSIONES

La experiencia de haber realizado una pequeña indagación sobre la orientación de la institucionalidad en el desempeño de los roles escolares, tiene la intención de centrar la mirada en los procesos interaccionales entre docente y alumnos; pues es en las interacciones donde se manifiestan los gestos, actitudes, tonos y posturas, a los que los sujetos del aula les atribuyen trascendentes significados que impactan en el clima predominante del aula. De tal modo, que haber efectuado un análisis de esta parte de la práctica educativa derivó las siguientes conclusiones:

- El desempeño de los roles escolares de docente y alumnos están en función, muchas veces, de aquella práctica habituada que con el paso del tiempo se ha endurecido y forma parte de la institucionalidad, misma que los actores que intervienen en el contexto escolar lo han asumido como algo convencional y lo esperan ver en cada una de las actuaciones de los actores escolares.

- Derivado de lo anterior, el actor escolar (en este caso, el docente) ejerce, de acuerdo a su decisión, la actuación en un contexto institucional que de alguna manera lo orienta. Por ello, en el contexto real, es posible encontrar un sinnúmero de prácticas pedagógicas matizadas tanto por el factor institucional como por el estilo, las formas, adecuaciones y decisiones que el actor desarrolle en ellas. Esto permite hablar de procesos de institucionalización, dado que la dinámica institucional es inherente al desarrollo de los roles escolares de docente y alumnos, y de procesos de desinstitucionalización, cuando entra en juego la decisión de los sujetos para determinar la manera en que habrán de ejercitar su propio rol.
- Las escuelas, como un instrumento empleado para la internalización de la cultura dominante, se valen de un sistema de normas que los sujetos que a ella concurren acatan (institucionalización), aunque también este sistema de normas es necesario para su buen funcionamiento. De otra manera, sin la existencia de ellas sería inexplicable la marcha de la escuela. Cabe aquí hacer mención que el control, en cualquiera de sus formas, es uno de los dispositivos más frecuentemente utilizados para la funcionalidad de un aparato social, como la escuela. Ello ha contribuido a dar sentido de orden a las actuaciones escolares y funcionalidad a los centros escolares.
- Los docentes, en el ejercicio de su rol, son los principales encargados para hacer efectivo el cumplimiento de las normas. Así, a la vez que se asegura también el funcionamiento de la escuela como centro educativo, recíprocamente se dota de autoridad y superioridad al rol del docente. El sentido de autoridad que la escuela le otorga ha influido para que se desarrollen prácticas donde las posibilidades de participación, decisión y negociación por parte de los alumnos, no siempre son iguales. Es entendible que al docente se le ha encomendado la tarea de máxima autoridad en el aula, y ello permite que sea éste quien guíe, organice, decida y

controle las situaciones que dentro de ella se generan, dada la calidad de los alumnos en la etapa infante. Sin embargo, partiendo precisamente de esta idea, en el campo educativo se desarrollan diferentes tipos de prácticas pedagógicas que dependen, entre otras cosas, de los objetivos del docente y de su experiencia.

- Los procesos de institucionalización y de desinstitucionalización permitirán construir y reconstruir prácticas que delimiten el contexto de pautas culturales muy específicas de las escuelas primarias. Ello ayuda a explicar por qué la realidad escolar es única e incomparable, además de que algunas de sus prácticas siguen conservándose desde años atrás.

REFERENCIAS

- Berger, P. y Luckmman, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- De la Garza, E. (coord.) (2006). *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. México: UAM.
- Douglas, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid, España: Alianza.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid, España: Alianza.

PRESCRIPCIONES SOCIALES DE GÉNERO EN NIÑAS Y NIÑOS DE PREESCOLAR

*Katy Itzel Hernández García**

INTRODUCCIÓN

A las niñas y niños en México, incluso antes de nacer, se les asignan dos colores, rosa-mujer y azul-hombre, los cuales están cargados de estándares sociales y culturales provenientes de una relación construida entre el sexo biológico de una persona y el género binario, establecidos y entrelazados, ambos, en un sistema sexo-género, que enmarca y separa a las personas en femenino o masculino, según sus diferencias sexuales. Es por ello que estos colores, en específico, se convierten en representaciones socioculturales que no solo marcarán las diferencias o similitudes visibles con un sexo-género predeterminado, sino que además, prescribirán su ser y su actuar, así como el de las personas con las que interactúen, dentro de los diversos procesos socializadores.¹

* Maestra en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Actualmente me desempeño como docente en una escuela primaria pública.

¹ El presente artículo ha sido derivado de la Tesis de Maestría titulada Prescripciones sociales de género en preescolar, la cual fue el resultado de una investigación realizada dentro del programa de la Maestría en Sociolingüística de la

Una vez que las niñas y niños han nacido, los colores rosa y azul objetivados en ropa, juguetes, mamilas, pañales, entre otras, marcarán la forma en la que las personas les verán y tratarán, comenzando así con sus procesos de socialización. Para los sociólogos Peter Berger y Thomas Luckman “la socialización es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él” (citados en Villanueva, 2004, p. 27). Esto es, las niñas y niños serán incorporados a la sociedad, a través de diversos espacios socializadores, como son, en un primer momento, la familia, y posteriormente, la escuela, en los cuales se suscitarán interacciones constantes y activas con las personas, cosas, ideas, valores, conocimientos, significados y/o creencias, lo que les permitirá, entre otras cosas, aprehender la realidad.

Dentro del espacio socializador denominado escuela, se encuentra el preescolar, cuya integración estará permeada, entre otras características, por la edad, ya que niñas y niños deben integrarse a éste a los 3 años cumplidos al primero de agosto,² lo que representa dejar el núcleo familiar, tener sus primeros acercamientos con otras y otros que le son extrañas y extraños y poner en práctica, desde su individualidad, lo aprehendido en el espacio familiar.

En esta etapa, las niñas y los niños van formando su visión de la sociedad, y adquieren el concepto de sí mismas y de sí mismos. Este autoconcepto es parte de la identidad que ellas y ellos están construyendo de sí y se basa en lo que piensan que son, respecto a lo que piensan que son las otras y los otros, yo soy niña - no soy niña, soy niño, él es niño.

Reconocerse como igual, distinta o distinto a las y a los otros y a partir de esa diferencia, identificarse como niña o niño, sólo es una parte de la identidad global del yo como persona, ya que la

Educación Básica y Bilingüe, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201-Oaxaca.

² “La edad mínima para entrar a la educación básica en el nivel de preescolar es de 3 años, y para nivel primaria seis años cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio de ciclo escolar” (SEP, 2006).

identidad tiene un carácter pluridimensional, puesto que una persona está inmersa en diversos puntos de pertenencia, esto es, al mismo tiempo que se es niña-niño, se es hija o hijo, miembro de una familia, alumna, alumno, entre otros. Gilberto Giménez al respecto menciona: “en efecto, la identidad de ego resulta de su inscripción en una multiplicidad de círculos de pertenencia concéntricos o intersecados” (1996, p. 21).

Uno de esos círculos de pertenencia refiere a la identidad de género, a la cual cada niña, cada niño, se adscribe a partir del reconocimiento que hace de sí, de las otras y de los otros, durante las interacciones que se suscitan en los espacios socializadores y momentos específicos.

El género es el filtro cultural con el cual se interpreta el mundo y a la vez es una especie de armadura con la que se construyen las decisiones y oportunidades dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es lo propio de mujeres y hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas” (Lamas, 2007, p. 1).

La construcción de la identidad de género basada en los atributos, cualidades, artefactos culturales, arreglo personal, nombre asignado al momento de nacer, entre otros, está permeada por las concepciones estereotipadas que tienen los adultos sobre la feminidad y la masculinidad. Concepciones que se convierten en prescripciones de género y que enmarcan las interacciones de niñas y niños.

Prescribir, según la Real Academia Española, es “preceptuar, ordenar, determinar algo” (RAE, s/f, definición 1) y una prescripción es la “disposición u orden determinada por una autoridad” (Farlex, 2006, definición 3); sus sinónimos pueden ser “precepto, orden, disposición o mandato” (Acebo, 2007). Por tanto, las prescripciones sociales son aquellos ordenamientos o mandatos sociales y culturales, que fungen de conducto entre lo que orienta la acción (concepciones estereotipadas de género) y el comportamiento del sujeto.

Es decir, las concepciones estereotipadas sobre feminidad y masculinidad se concretan en la acción inmediata del sujeto, ya sea implícita o explícitamente, por medio de las prescripciones sociales, las cuales regulan el ser y el hacer del sujeto en determinadas situaciones, debido a que funcionan como una bisagra o puente entre la estructura patriarcal con una visión sexista y androcéntrica, orientada hacia la permanencia del sistema sexo-género y la reproducción del binomio masculino-femenino instaurado en los estereotipos de género y la realidad de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1995)-a través de figuras de autoridad.

A continuación, se presentan las prescripciones sociales de género identificadas en las interacciones suscitadas entre niñas y niños, a través del análisis etnográfico realizado en el preescolar Benito Juárez,³ las cuales permean la construcción de su identidad de género.

PRESCRIPCIONES SOBRE EL USO DEL LENGUAJE ORAL

Dentro de las diversas formas de prescribir el *deber ser* y el *deber hacer* de las niñas y niños, el lenguaje oral juega un papel muy importante, ya que es por medio de éste que se da a conocer el mundo,

³ El preescolar en donde se realizó la investigación se llama Benito Juárez. Está ubicado en la colonia 16 de septiembre, la cual es una de las colonias de la zona periférica de la ciudad de Oaxaca, perteneciente a la agencia de Santa Rosa. Este preescolar es multigrado; en él trabajan dos docentes mujeres. Una de ellas es la docente Mati, quien además de ser la directora, es la encargada de atender a las niñas y niños de primer grado y a la mitad de las y los niños de segundo. A su grupo asisten ocho niños y cuatro niñas, de las cuales dos son oyentes, quienes están entre los 3 y 4 años. Leti es la otra docente, quien por su parte trabaja con las niñas y niños de segundo y tercer grado; a ese grupo asisten cuatro niñas de tercero y cinco de segundo, cuatro niños de tercero y uno de primero, Elliot (este niño se encuentra en este grupo porque en él asiste su prima y no quiso irse al grupo que le correspondía), quienes están entre los 4 y 6 años. La mayoría de las niñas y niños que asisten a este preescolar viven en la colonia, y algunas y algunos viven en colonias como la Loma o Sabino Crespo, las cuales están a 20 minutos caminando.

se expresan las ideas, los pensamientos, creencias y toda aquella construcción mental que se hace de la realidad.

El lenguaje oral es el medio por el cual niñas y niños, a partir de establecer relaciones sociales, nombran, interpretan, construyen y reconstruyen su realidad cotidiana, permitiéndoles con ello dar sentido y significado a cada una de las cosas y sujetos que se encuentran inmersos dentro de sus grupos sociales. Al respecto, Deborah Tannen dice que “el lenguaje hace nuestros mundos. El lenguaje como principal medio de comunicación manifiesta nuestras concepciones de la realidad. En la medida en la que enunciamos damos existencia o la negamos” (Tannen, citado por Guichard, 2008, p. 115).

Las personas adultas, a través del uso común del lenguaje oral, les han enseñado a las niñas y a los niños, las diferencias entre unas y otros, cargadas de inequidad y sexismo, las cuales se ven reflejadas durante las interacciones entre los adultos, las niñas y niños.

Existe una relación indisoluble entre sociedad y lenguaje, donde éste lleva a reflejar la sociedad que lo usa y se sirve de él. El lenguaje se convierte en cómplice del proceso de discriminación social, reflejando y reproduciendo los rasgos sexistas y discriminatorios presentes en la sociedad. En la comunidad educativa las personas aún no son conscientes de los efectos discriminadores que puede tener el uso del lenguaje genérico masculino como un universal (totalizador) y del lenguaje sexista del que se halla impregnado el discurso del profesorado, los materiales escolares, e incluso el lenguaje iconográfico (López y Fernández, 1999, p. 13).

Una de las prescripciones que enmarcan el actuar de las niñas y niños respecto al lenguaje oral, es el uso del genérico masculino, éste, gramaticalmente hablando, se refiere a los artículos, sustantivos y adjetivos de una frase que están en masculino por común denominador.

Después del receso, la docente Leti les permitió a las niñas y a los niños jugar con los materiales que había dentro del salón. La mayoría de las niñas y niños

se levantaron a tomar y a jugar con el material que quisieron, sin embargo, Yahir quien es un niño de tercer grado, se quedó sentado en su lugar.

Elliot quien es un niño de primero, Luz quien es una niña de segundo y Odalis quien es una niña de tercero, estaban jugando a la comidita en una esquina del salón. Yahir los miraba desde su lugar.

Investigadora: (Me acerqué a Yahir y le pregunté) ¿Vas a jugar con el material?

Yahir: No porque yo quería jugar con ese y ellos están ahí jugando, (se refiere a Odalis, Elliot y Luz). Yahir se queda en su silla (13-05-13).

Dentro de esta interacción, se observa cómo Yahir, un niño de tercer grado, quien ya es competente en el uso del español, hizo uso del genérico masculino de manera *normal* para incluir tanto al niño como a las niñas presentes en la situación. Esta inclusión parte de una normalización del uso del genérico masculino que afianza una visión androcéntrica, la cual permea el uso cotidiano del genérico masculino en el que, al nombrar a niñas y a niños, éstas son incluidas en él. Por lo que se puede decir que, al incluirlas no-nombrarlas, las está excluyendo e invisibilizando de forma sutil, puesto que no da cuenta de su existencia. Esta inclusión y exclusión que Yahir hace al nombrar el conjunto de niñas y niños, conlleva la prescripción del uso del genérico masculino como regla para nombrar a todas y todos, indistintamente de cuántas niñas y cuántos niños se encuentren presentes.

El aprendizaje y la reproducción que las niñas y niños hacen de la visión androcéntrica, a través de las prescripciones sociales referentes al uso del genérico masculino, es reforzada debido a la interacción comunicativa que mantienen con las docentes, quienes también hacen uso del genérico masculino cotidianamente y cuando no lo hacen, se crea un conflicto en el interior de las niñas y de los niños, como se refleja en el siguiente ejemplo.

Un día antes del 30 de abril, la docente Leti, al final de la jornada escolar, se dirigió a las niñas y niños para darles indicaciones sobre lo que debían traer el siguiente día.

Docente Leti: Mañana no traigan su cuaderno porque festejaremos *el día del niño*.

Caleb: ¿Mañana ya es el día del niño?

Docente Leti: Sííí ya mañana es el día del niño (silencio, voltea y me ve) y de la niña también.

Odalís: ¿Cómo que de la niña también?

Docente Leti: Sí, mañana festejaremos el día del niño y de la niña

Odalís: ¿Qué, nos vamos a casar o qué?

Docente Leti: ¿Cómo?

Odalís: Sí, tú dijiste del niño y de la niña, parece que va a ser una boda de novios

Docente Leti: ¿Por qué?

Odalís: Pues sííí, solo cuando se casan los novios se dice la novia y el novio

Docente Leti: Pues no, no se van a casar, solo que también se puede decir así. El día del niño y de la niña

Odalís: ...Aaaaaaaaah, pues cómo lo voy a saber si eso no me lo dijo mi mamá (29-04-13).

La frase *día del niño* ha sido reproducida de generación en generación hasta quedar instaurada como una prescripción social, que forma parte del lenguaje común que utilizan los sujetos para referirse a esa fecha, en la que no sólo se festejan a los niños, sino también a las niñas. En la interacción presentada, se observa cómo la docente Leti, al momento de referirse al festejo del 30 de abril, utiliza el genérico masculino al decir *día del niño*, sin embargo, al percatarse de que alguien la observa (investigadora), se autorregula e incluye a las niñas *día del niño* y *de la niña*, lo que ocasiona que Odalís confronte la prescripción social sobre el uso genérico masculino aprendido durante sus procesos de socialización y lo expresado por su maestra.

El uso del lenguaje sexista es otra de las prescripciones identificadas. Para Pacheco, “el sexismo es el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro” (2004, p. 11), por tanto, el uso del lenguaje sexista dentro de las interacciones entre

niñas y niños, prescribe el menosprecio hacia un género, retomando la idea del deber ser femenino y del deber ser masculino. A manera de ejemplo se presenta la siguiente interacción.

Durante el receso, los niños salieron al patio a jugar fútbol. A Carlos (niño) le tocó ir por la portería, así que entró al salón y se encontró a Brenda (prima de Carlos) con quien mantuvo una interacción comunicativa por unos minutos.

Brenda: ¿Quieres jugar?

Carlos: No, voy a jugar fútbol

Brenda: Mmm luego ellos lloran eeh, son unas maricas (refiriéndose a los niños que estaban en el patio)

Carlos no le hace caso y sale del salón cargando la portería. Se integran los equipos, empiezan a jugar y en eso Carlos golpea el balón y éste le pega a Julio quien empieza a llorar. Los otros niños se acercan a ver a Julio y van a decirle a la docente Leti que Carlos le pegó a Julio.

Docente Leti (Le dice a Carlos): ¿Qué pasó Carlos?

Carlos no dice nada, se mete al salón y dentro del salón exclama una frase.

Carlos: Esos son bien maricas

Brenda: ¿Ves? te dije que eran mariquitas (26-06-14).

Carlos (niño) y Brenda (niña), además de relacionarse dentro del preescolar, tienen una relación fuera de él, son parte de un núcleo familiar; ella es prima de Carlos y por tanto Carlos es primo de Brenda. En la interacción vemos cómo, tanto ella como él, comparten un código cultural para referirse a los niños que lloran, les denominan *maricas*.

Marica es una palabra que hace referencia a los niños que actúan bajo las cualidades otorgadas al género femenino –las niñas son sentimentales, las niñas lloran–, por lo que si los niños expresan sus emociones por medio de las lágrimas, son llamados *maricas*; si hacen *cosas de mujeres*, como por ejemplo realizar tareas del hogar, les llaman *mandilones* y si juegan a lo que *las mujeres juegan* (trastecitos, comiditas, muñecas) les llaman *puñales*. Nombrarlos *maricas*, *mandilones* o *puñales*, conlleva la desvalorización que se

hace socialmente sobre las actividades que realizan las mujeres, y por tanto se utilizan como descalificativos hacia los niños que intentan traspasar lo prescrito socialmente respecto a cómo deben ser y comportarse.

Él y ella conocen la palabra *marica*, les es familiar, están aprendiendo a reconocerla y a interiorizarla como una prescripción social que sirve para ofender y por tanto a regular el actuar de los otros. Carlos, por su parte, la utiliza para descalificar las actitudes de los niños con los que estaba jugando, primero porque uno de ellos lloró, y segundo porque lo acusaron con la docente, actitudes que corresponde con lo que está aprendiendo respecto a los comportamientos que son *propios* de las niñas y que por tanto no son los *adecuados* para los niños, él sabe que, por lo mismo, es una palabra que ofende a los niños.

Brenda, por su parte, primero la utiliza para persuadir a Carlos sobre el actuar de los niños con los que quiere jugar y con ello motivarlo a que juegue con ella. Sin embargo, Carlos no le hace caso y se va a jugar con los niños, aunque momentos después vuelva al salón y utilice la palabra *maricas*, misma que usó con anterioridad Brenda. Brenda al escucharlo refuerza el significado de la palabra al volver a decirlo y con ello reafirma que los niños con los que jugaba Carlos actúan como *niñas*. Él y ella reafirman la desvalorización del otro por medio de la palabra *maricas* cuando la utilizan como una prescripción social de género.

El reforzamiento y la reafirmación que las otras y otros hacen respecto a la manera de hablar de unas y otros, es la manera por la cual los estereotipos de género, concretados en prescripciones sociales que se internalizan y que después son llevadas a la práctica durante las interacciones, se aprenden, afianzan, reproducen y operan para regular el actuar de niñas y niños a partir de lo cual validan o rechazan dentro de las interacciones en el preescolar.

PRESCRIPCIONES SOBRE EL CUERPO

Las niñas y los niños se integran al mundo con un cuerpo físico determinado, éste es la base con la que los adultos los identifican como mujeres u hombres y a partir de él se les asigna un género que está permeado de características y roles establecidos socioculturalmente, las cuales son parte de las prescripciones sociales que permean la construcción de su identidad de género.

Bustos (2001) plantea que existe una diferencia además de conceptual, temporal, entre la adscripción a la identidad de género y la construcción de la identidad sexual. Menciona que la primera se adquiere entre los tres y seis años y la segunda después de los 7 años, es decir, al salir del espacio socializador llamado preescolar. Este proceso de construcción y de adscripción a una y otra identidad, puede variar según el contexto familiar y social en donde se encuentren inmersos las niñas y los niños, lo que está supeditado a las normas sociales y al reconocimiento del cuerpo físico.

Esto es, niñas y niños construyen su identidad de género antes de construir su identidad sexual, sin embargo, el cuerpo juega un papel importante en la construcción de ésta, ya que es a través del cuerpo que las niñas y los niños se presentan ante las y los demás miembros del grupo social y son reconocidas, reconocidos por las otras y otros, es decir, es su carta de presentación ante el mundo y a través de él construirán una serie de relaciones consigo y con las y los demás. Abajo se muestra un ejemplo sobre las prescripciones, referentes al cuerpo, que permean la construcción de la identidad de género de las niñas y niños, en el que se presenta el caso de una niña⁴

El día en que todas las alumnas y alumnos del preescolar tomaron la misma clase, la docente Leti les presentó dos dibujos, a partir de los cuales pasó lista,

⁴ Una niña a la que su cabello apenas le cubre la cabeza, no usa aretes, todas las mañanas llega al preescolar con pants, playera y un desgastado par de tenis rosas (10-06-13).

en uno de ellos aparecía una persona con cabello corto peinada con los pelos hacia arriba, un pantalón y unos zapatos, y en el otro se mostraba a una persona con el cabello largo, el cual le caía a la altura de los hombros, con falda y zapatos. La actividad consistió en que cada niña y cada niño pasó a colocar una rayita al dibujo de la persona con quién se identificaba. Después de que pasaron varias y varios niños, llegó el turno de Martha así que se paró y colocó su rayita del lado de la persona de cabello corto, lo que desencadenó una serie de risas tanto de niñas como de niños. La docente Leti la cuestionó sobre si era niña o niño, las niñas y los niños siguieron riéndose, ella se quedó parada sin hacer nada. Más tarde, la docente Leti le volvió a preguntar ¿eres niña o niño? esperando que Martha rectificara y cambiara el lugar donde había colocado la rayita. Martha volteó a verla, borró la rayita y la puso del lado del dibujo de la persona con cabello largo (10-06-13).

El cuerpo de Martha les sirve a las otras y a los otros para identificarla como niña o niño, sin embargo, su apariencia física cargada de artefactos culturales como son la vestimenta, el peinado, los tenis, la confunde y le propicia un conflicto personal sobre lo que es, si niña o niño, debido al choque que existe entre la imagen que tiene de sí misma y la imagen corporal homogeneizante que le es presentada.

Las demás niñas y niños del grupo, a partir de sus interacciones previas en el preescolar, han aprendido que Martha es niña, por lo que una vez que ella coloca la rayita en el sitio que consideran que es el equivocado, ríen, y es a partir de las risas como regulan el actuar de Martha, quien finalmente cede ante la presión social, aun cuando ella no identifique su apariencia física dentro de los parámetros establecidos por los estereotipos presentes en los dibujos de la docente Leti.

El cuerpo físico aunado, a la construcción social y cultural del género, les permite transitar por un camino de aceptación, apropiación-rechazo, validación-desvalorización respecto de sí, de las y los demás, por lo que el proceso de construcción de sí está atravesado por el conflicto y la reelaboración, que es lo que finalmente hace Martha.

Las niñas y niños que observan a Martha, y que a partir de sus risas regularon su actuar, han adoptado los estereotipos como parte de una realidad que les ha sido mostrada por los adultos y por tanto miden lo que es *adecuado* o no respecto a esa realidad. A continuación, se presenta una breve conversación con uno de los niños que se rió en el salón durante la intervención de Martha.

Durante la clase Yahir se rió de Martha, así que al finalizar se le cuestionó el por qué.

Investigadora: ¿Qué piensas de Martha?

Yahir: Que es una niña

Investigadora: ¿Cómo sabes que es niña?

Yahir: Porque tiene tenis rosas

Investigadora: ¿Por qué ese rato en el salón dijiste que era niño?

Yahir: Porque en la escuela me di cuenta

Investigadora: ¿Y en la calle dirías que es niño?

Yahir: Sí

Investigadora: ¿Por qué?

Yahir: Porque a veces no trae esos tenis

Investigadora: Entonces si no los trae, tú piensas que es...

Yahir: Niño. Porque tiene el pelo corto y con pantalón (10.06.13).

El cuerpo, además de permitir que las niñas y niños se identifiquen como iguales o diferentes a las otras y otros, y por tanto se adscriban a uno u otro género, dice cosas, simboliza cosas y éste les permite presentarse al mundo, y a partir de prescripciones sociales de género implícitas en los discursos, en las formas de tratar a unas y a otros, están aprendiendo a cómo presentarlo y por tanto a cómo presentarse ante las y los demás.

PRESCRIPCIONES SOBRE EL USO DE ARTEFACTOS CULTURALES

El hecho de que las niñas y niños, como parte de su construcción de género, se identifiquen y se diferencien entre uno y otro género a través de los artefactos culturales que les han sido asignados por los adultos desde el momento en el que nacen, les permite, entre otros aspectos, construir su sentido de pertenencia mediante el cual pueden reconocerse, a partir de reconocer a las otras o a los otros como igual o diferentes y con ello adscribirse a un género.

Los artefactos culturales (Rickenmann, 2006) son instrumentos u objetos simbólicos cargados de significados que median relaciones sociales. Las cosas, colores, juguetes, entre otros, se convierten en artefactos culturales porque contienen una carga simbólica cultural y social que sirve de mediación de las relaciones sociales al relacionarse con el *tener* y *ser* de las personas. En este caso, los artefactos culturales les permiten a las niñas y a los niños identificarse y diferenciarse entre géneros, puesto que son el andamio, desde el punto visual, para abordar los procesos de interacción y mediación entre las niñas y los niños. Es decir, a través del uso que hagan de los diversos artefactos culturales enmarcados en su contexto social y cultural para diferenciarse entre ellas y ellos, será el tipo de relación que establezcan.

Uno de los artefactos culturales que les permite esta adscripción, el cual es empleado desde antes de que el bebé nazca, es el color. El uso de los colores se torna significativo, puesto que socioculturalmente se le asigna un valor que permite hacer una distinción entre el rosa que es para niñas y el azul que es para niños. El rosa simboliza lo femenino, mientras que el azul simboliza lo masculino, y con ello se retoma la división establecida por el binomio sexo genérico que anula los sexos y los géneros que puedan existir, lo cual limita la posibilidad de reconstruir los esquemas establecidos por las estructuras patriarcales que propician visiones sexistas y androcéntricas.

Entre los dos y los tres años, niñas y niños saben referirse a sí mismos en femenino o masculino aunque no tengan una noción clara de en qué consiste la

diferencia sexual. Muchos ni siquiera registran la diferencia anatómica, pero son capaces de diferenciar la ropa, los juguetes y los símbolos más evidentes de lo que es propio de los niños y de lo que es propio de las niñas (Lamas, 2014, p. 5).

Enseguida se muestra el extracto de una serie de entrevistas realizadas a niñas y niños, a partir de proporcionarles juguetes sexuales, esto es, se les presentó un muñeco de plástico con órganos sexuales masculinos visibles –pene a quien se le ha denominado MOP, que además portaba únicamente un pañal color azul y el torso descubierto, y una muñeca de plástico con el órgano sexual femenino visible –vulva a quien se le ha nombrado MAV, a quién lo único que la cubría era una camiseta rosa que le llegaba al ombligo.

Entrevista realizada a Heidi (5 años):

Entrevistadora: ¿A qué juegas en tu casa, a los bebés? (Heidi asiente) ¿qué crees que sea este muñeco? (se le señala a MAV)

Heidi: Una niña

Entrevistadora: ¿Cómo sabes que es una niña?

Heidi: Porque tiene ropa de niña

Entrevistadora: ¿Cuál es la ropa de niña, de qué color es?

Heidi: Rosa

Entrevistadora: Y este otro muñeco ¿qué será? (señala a MOP)

Heidi: Niño

Entrevistadora: ¿Por qué?

Heidi: Porque tiene un pañal azul

Entrevistadora: A ver quítale el pañal ¿qué más tiene?

Heidi: Nada más.

Entrevistadora: Entonces si le pusiera esta ropa (señalando el pañal azul) a este (señalando a MAV) ¿dirías que es niño?

Heidi: Sí (Heidi, 10-06-12).

Entrevista realizada a Yaneli, niña de 4 años:

Entrevistadora: ¿Cuál de estos juguetes escoges para jugar? (Toma a MOP)

¿Qué crees que sea el muñeco que tomaste, una niña o un niño?

Yaneli: Una niña (en realidad el muñeco tiene pene pero con camiseta rosa)

Entrevistadora: ¿Cómo sabes que es una niña?

Yaneli: Por su blusa

Entrevistadora: Y ¿este? (señala a MAV)

Yaneli: Está enojado y es niño

Entrevistadora: Sólo por eso ¿es niño?

Yaneli: Y también porque tiene su trusa azul

Entrevistadora: Y ella ¿cómo está?

Yaneli: Feliz (Yaneli, 24-05-13).

Las niñas entrevistadas dan cuenta de la diferencia entre un muñeco MOP y otra muñeca MAV, basada únicamente en la ropa que éste y ésta traen puesta, es decir, ellas no reconocen la diferencia entre uno y otra por el pene o la vulva marcada en los muñecos, sino por la ropa que usan y los colores azul-niño, rosa-niña. La vulva y el pene de los muñecos (en las entrevistas presentadas), no son elementos significativos en esta edad –4, 5 años– para diferenciar a los niños de las niñas, ya que la identidad sexual será construida posteriormente.

La diferencia en el color de la ropa, para unos azul y para otras rosa, puede ser suficiente para que las niñas y los niños identifiquen a las otras como niñas y a los otros como niños. Esta diferencia rebasa y deja de lado las condiciones físicas expuestas en los muñecos, y aunque las niñas y los niños noten que existe una diferencia corporal-genital, continúan manifestando que la diferencia entre una y otro es únicamente por el color de ropa que tienen colocado.

Otro artefacto cultural que crea un sentido de pertenencia y de identificación hacia un género u otro, son los juguetes que utilizan las niñas y los niños. Durante las entrevistas informales, las niñas y los niños podían jugar con los juguetes que había sobre la mesa, mientras respondían a las preguntas que se les hacían. Abajo se muestran algunas conversaciones al respecto.

En cuanto Carla se sentó, tomó los muñecos que simulaban dos bebés, los abrazó, después se quedó con la bebé, la arrulló como si fuera un bebé de verdad. Mientras jugaba se le hicieron algunas preguntas.

Entrevistadora: ¿Te gusta jugar con muñecas?

Carla: Sí

Entrevistadora: Y con carritos, ¿te gusta jugar con carritos?

Carla: No, los carros son para los hombres, yo juego a veces con carros pero con carros que son para mujeres como los de Winnie Pooh (Carla, 24-06-13).

Yahir se sentó y tomó un avión y un carrito, comenzó a jugar con ellos. Después tomó una pelota y un luchador. Se le mostraron los muñecos-bebés y se le interrogó al respecto. Él no los agarró, sólo los miró

Entrevistadora: ¿qué opinas de esta muñeca, quieres jugar con ella?

Yahir: Mmm no

Entrevistadora: ¿Por qué no?

Yahir: Porque son de niñas

Entrevistadora: ¿Y los platos?

Yahir: También

Entrevistadora: ¿También son de niñas?

Yahir: Sí

Entrevistadora: ¿A qué juegan las niñas?

Yahir: Muñecas

Entrevistadora: ¿Y los niños?

Yahir: Mmm luchas (Yahir, 10-06-13).

Karen toma a los bebés, los abraza, los arrulla.

Entrevistadora: ¿Con qué juguete vas a jugar?

Karen: Con la muñeca

Entrevistadora: ¿Te gusta jugar a los carritos?

Karen: No

Entrevistadora: ¿Por qué?

Karen: Cuando le pido un carrito a mi mamá, me dice que no (Karen, 24-06-13).

Las entrevistas presentadas muestran cómo los artefactos culturales, entre ellos los juguetes, dan cuenta de la construcción de la identidad de género que hacen las niñas y los niños, ya que se sienten identificadas e identificados con los juguetes que son *propios* a su género y rechazan aquellos que no lo son, lo cual media la relación que establecen las niñas y los niños con su medio social.

Ambas niñas comentan que no juegan con carritos, una dice que es porque son para hombres, mientras que la otra dice que su mamá no la deja; estas respuestas conllevan de manera implícita las prescripciones sociales respecto a lo que es adecuado para el género femenino y lo que es adecuado para el género masculino, a partir de ello, las niñas se adscriben atributos según la identidad de género que les ha sido asignada socioculturalmente. Las prescripciones sociales de género enmarcadas en el uso de los artefactos culturales no siempre son explícitas, como se ve en las entrevistas. Las prescripciones de género están presentes en sus respuestas de manera implícita. Los niños y las niñas han aprehendido e internalizado los estereotipos de género con base en las prescripciones que hacen los adultos sobre su actuar.

PRESCRIPCIONES RESPECTO A LOS ROLES

Las prescripciones sociales respecto a los roles de género son construidas a partir de normas culturales y sociales que orientan a las niñas y a los niños sobre lo que *deben* hacer. Las niñas y los niños a través de las interacciones constantes con las otras y otros internalizan dichas prescripciones y las concretan una vez que prueban los roles durante los juegos.

Para Marc y Pichard (1992) el rol parece, una especie de modelo interiorizado de actitudes y conductas que permiten al individuo orientarse en sus relaciones con los otros y con su entorno. Durante la interacción, el rol se deduce de los comportamientos del actor, puesto que tiene una relación dinámica, donde expectativa y respuesta se complementan recíprocamente.

Esto es, los roles que las niñas y los niños interiorizan, contienen un modelo de formas de ser y de hacer, según el género al que se están adscribiendo durante el proceso de construcción de su identidad, los cuales permean sus relaciones con las otras y con los otros.

Durante los juegos, cada quien toma un rol y a partir de él se desenvuelven durante el transcurso del juego, puesto que tanto niñas como niños identifican los roles femenino y masculino e intentan apearse a ellos según sea el caso.

Durante el tiempo en el que cada quien toma el material que quiere y juega libremente, Odalis se paró, tomó material y se fue a sentar a la mesa de al lado de donde estaba sentado Carlos. Ella se puso a jugar a los pastelitos y Carlos solo la miraba, así que la investigadora se acercó a él y le preguntó:

Entrevistadora: Carlos ¿quieres jugar con Odalis a hacer pasteles?

Carlos: No, yo no soy vieja que

Yo: ¿Sólo las mujeres hacen pasteles?

Carlos: Sí

Odalis: ¿Escuchó? (preguntó) No, ¿verdad que no? (miró) porque también hay chefs

Carlos: Sí, pero esos son maricas

Odalis: No, no son maricas, son chefs

Ella siguió jugando, él solo la miró y siguió sentado sin hacer nada (22-04-13).

Se observa en esta interacción cómo el niño tiene internalizado un rol, que para él es femenino y a partir de esa idea regula su opinión, y lo hace en la medida en que no desenvuelve el rol y decide volverse un espectador de lo que acontece a su alrededor. La niña asume un rol y se desenvuelve en la acción a partir de lo que dicta el rol, aunque después entra en conflicto por lo que externaliza el niño, ya que ella ha internalizado que ese rol no es propiamente femenino sino también puede ser masculino. Tanto la niña como el niño han pasado por procesos de socialización distintos, ya que cada una y uno, pertenece a círculos familiares diferentes, pero en el preescolar convergen y comparten lo aprendido por uno y por la otra, siendo

éste, el espacio en donde ponen a prueba sus conocimientos con el fin de reforzarlos o replantearlos.

Los roles asumidos por unas y otros dejan entre ver las prescripciones aprendidas con anterioridad en sus círculos socializadores, ya que, si bien no se concretan en el momento a modo de mandato directo, se hacen presentes una vez que las niñas y niños adoptan ciertos roles o cuando se niegan a realizar otros, como sucedió en la siguiente descripción.

Las niñas y los niños iban a jugar a la casita, las niñas decidieron que Odalis fuera la mamá, ella aceptó, y propusieron que Yahir fuera el papá pero él dijo que no. Entonces las niñas dijeron que Caleb, pero Caleb también dijo que no. Así que las niñas dijeron que Miguel. Miguel dijo que no pero las niñas insistieron, así que Miguel se puso a llorar y dijo que él no quería ser el papá, pero Yanina le dijo –pero es de mentiras, na más es un juego. Luego Estrella dijo –yo soy el papá– pero las demás niñas no quisieron y Alejandra le dijo –tu eres niña y los papás son niños. Miguel siguió llorando y el juego se desintegró y cada quien se fue a hacer otras actividades. Cuando pregunté a los tres niños el por qué no habían querido ser el papá, Yahir me respondió que porque él no quería besar a Odalis y Miguel con lágrimas en la cara dijo que él no quería ser su esposo, Caleb no dijo nada. (27-05-13)

Durante la interacción se observa cómo las niñas están interiorizando los roles femeninos y los externalizan mediante los juegos. Estrella, quien es una niña pequeña, aún no ha aprendido la distinción de los roles que desenvuelven unos y otras, por lo que no le causa conflicto adoptar un rol que para las demás niñas es propiamente masculino. Alejandra quien es una niña mayor, regula el actuar de Estrella a través de una prescripción directa en el momento de la interacción, prescripción con la que le enseña cuáles son los roles que las niñas tienen permitido adoptar y cuáles no. Los niños, por su parte, aun cuando reconocen que el adoptar el rol de ser papá les es permitido, ellos deciden no hacerlo puesto que identifican algunas acciones que los papás realizan y las implicaciones de

esas acciones, como el hecho de establecer una cercanía corporal y espacial con las niñas.

Los roles que reproducen las niñas y niños no solo enmarcan lo que están aprendiendo durante sus interacciones con los adultos, sino también dan cuenta de la manera en la que se establecen las relaciones entre unas y otros a partir de la tradición social y cultural en la que están inmersas e inmersos.

PRESCRIPCIONES SOBRE LA PROXIMIDAD

El hecho de que en las interacciones de niñas y niños se presente o no cierta cercanía espacial, responde a una serie de prescripciones aprendidas durante las interacciones con las otras y otros durante sus núcleos socializadores, como son la familia y el preescolar en este caso, prescripciones que se han internalizado y que se concretan en su actuar en la medida en que se acercan o no con las otras y los otros, así como en el uso de los espacios comunes.

Esta cercanía y uso del espacio están inmersos dentro de lo denominado proxemia, la cual según Hall se refiere al uso que se hace del espacio como producto cultural específico (Hall, citado en Marc y Pichard, 1992, p. 77), estableciendo con ello una distancia interpersonal, que reconoce “el comportamiento espacial como un proceso relacional, variable según el marco, las situaciones, los protagonistas, los grupos sociales y las culturas” (Marc y Pichard, 1992, p. 79). Es decir, la proxemia se refiere al uso que le dan los sujetos al espacio físico y personal. Tanto al espacio físico, como al espacio personal, se le ha asignado una carga simbólica referente al género, la cual se ve reflejada en la manera en la que las niñas y los niños se apropian de dichos espacios, así como en la forma en la que establecen contacto con las otras o los otros. Se anexa un ejemplo al respecto.

A la hora del recreo, las niñas y niños antes de disponer de su tiempo, desayunan en el salón. Mientras lo hacen, los niños están sentados con otros

niños en las mesas y las niñas se sientan entre niñas. No interactúan niños con niñas y viceversa. Sólo Elliot está sentado con las niñas, Odalis le ayuda a abrir su toper de comida y su bote de agua. Cuando han terminado de desayunar, cada quien recoge sus utensilios de comida y Odalis ayuda a Elliot a tapar su toper. Elliot guarda sus trastes y los lleva a su mochila la cual está fuera del salón (22-04-13).

Lo que se observa es que aun cuando niñas y niños comparten el salón como espacio común, en realidad cada grupo de niñas y niños no se mezcla. Las niñas al aceptar al niño pequeño en su círculo y mantener una cercanía física con él, concretan la prescripción que están interiorizando gracias a la observación de los roles asumidos por las mujeres adultas, la cual refiere que las mujeres están al cuidado de los niños pequeños, y por tanto *deben* ayudarlos, protegerlos y cuidar de ellos.

Las prescripciones también enmarcan el establecimiento de las relaciones sociales debido a que son indicadores que le permiten al sujeto acercarse más o alejarse menos de los otros sujetos, según sus expectativas y las respuestas que reciba de los otros. A continuación, a modo de ejemplo, se presenta la descripción de una interacción suscitada a la hora del recreo.

Durante el recreo normalmente las niñas y los niños juegan separados, sin embargo, cierto día los niños estaban jugando a las atrapadas. Carolina andaba en el patio, ella normalmente juega sola porque las otras niñas no la incluyen en sus juegos y cuando ve a los niños jugar, a veces juega con ellos y ellos la aceptan. Ese día los vio jugando y se acercó a ellos para preguntarles si podía jugar, los niños le dijeron que sí pero que ella se daba (ella tenía que atraparlos), ella aceptó y anduvo corriendo de un lado a otro para atraparlos. Mientras Carolina estaba jugando con los niños, se les preguntó a las niñas el por qué no habían querido jugar con Caro y Odalis y Osmari respondieron que es brusca, mientras Yaneli dijo que Caro parece niño y juega pesado (3-06-13).

Los niños aceptan jugar con Caro puesto que ella accede a sus peticiones y cumple con las reglas del juego, mientras que las otras niñas no juegan con ella porque a su parecer no cumple con los patrones que *debe* cumplir una niña.

Las niñas y los niños juegan un papel activo dentro de las interacciones, a pesar de los estereotipos sobre el actuar de unas y otros, ellos y ellas modifican ese actuar, por ejemplo, los niños integran a Caro a sus juegos y ella se integra con ellos, mientras que las niñas la excluyen de sus juegos por no considerarla lo suficientemente femenina.

Una vez que se ha planteado la manera en la que los niños y las niñas mantienen cierta cercanía o distancia corporal entre unos y otras, se presenta el uso de los espacios comunes dentro del pre-escolar, a partir del siguiente ejemplo.

A la hora de juego los niños ocupan el patio de la escuela para jugar mientras que las niñas permanecen en el salón.

Después de que desayunaron, los niños salen corriendo al patio, tienen carritos de distintos tamaños y colores, pintan una carretera en todo el patio con gises y después de eso agarran sus carritos empiezan a recorrer caminando la pista que han pintado. Algunas niñas se quedan en el salón a terminar de comer, las que ya han terminado toman material y dentro del salón lo tiran al piso para jugar. Las niñas pequeñas del grupo de Mati salen al patio a pintar en el piso con gises de color, ocupan una pequeña esquina de todo el patio que está siendo ocupado por los niños (26-04-13).

Los niños sacan la portería y juegan fútbol en todo el patio. Osmari va al baño y mientras cruza el patio se va cubriendo con una mano para que no le peguen los pelotazos que los niños están dando. Después vuelve al salón (13-05-13).

Los niños juegan en todo el patio al trenecito con los aros, mientras que las niñas permanecen sentadas arriba de una piedra que está en una esquina del patio (23-04-13).

La distribución del espacio tiene una carga sociocultural que está siendo aprendida por niñas y niños, por lo que se considera *normal*. El hecho de que los niños ocupen mayormente el espacio público-patio y las niñas se lo cedan para ocupar el espacio privado-salón, tan *normal* como que las niñas utilicen solo una pequeña parte del espacio destinado para todos y todas. Esto se debe a que tanto niñas como niños han internalizado la subordinación de un género ante el otro, beneficiando con ello al género masculino.

CONCLUSIONES

Las interacciones entre niñas y niños aún siguen estando determinadas con base a un sistema que relaciona directamente el sexo de cada persona, con el género que construye a partir de una idea binaria que enmarca lo femenino y lo masculino como únicas posibilidades de estar, hacer y actuar en la vida.

El preescolar permite a las niñas y niños, durante su estancia, construir y reconstruir su identidad de género, mientras interactúan con sus compañeras y compañeros, no sólo en el salón de clase, sino además y sobre todo en los espacios comunes que comparten en los tiempos libres de juego.

La identidad de género trastoca tanto a niños y niñas, a cada uno le otorga modos de ser, estar y actuar ante la vida distintos, lo que no solo les separa y diferencia, sino que les hace anteponerse. Y, el hecho de que construyan su identidad desde una idea de oposición y no desde una idea de complementariedad, conlleva una lucha de poder, en la que uno siempre querrá estar por encima de la otra o viceversa.

La subordinación, sexismo, invisibilización, descalificación, lo heteronormado, la invalidación de un género sobre otro, están presentes, de manera sutil, en los diferentes códigos culturales: el juego, lenguaje oral, cuerpo, los roles y la proxemia, usados por niñas y niños durante sus procesos de socialización. Sin embargo,

estos códigos no tienen por antonomasia dichas expresiones de violencia.

Reconocer y visibilizar la violencia ejercida cotidianamente, mediante diversos códigos culturales, es el primer paso para desarticlarla. Y, en estos tiempos, en donde los espacios de socialización se han ampliado a las redes sociales, pareciera que las sociedades están transformándose y transformando su realidad inmediata.

REFERENCIAS

- Acebo García, Sofía (2007). *Diccionario manual de sinónimos y antónimos de la lengua española*. Barcelona, España: Larousse
- Berger, P. y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bustos, O. (2001). Género y socialización: familia, escuela y medios de comunicación. En M.A. González Pérez y J. Mendoza García (comp.). *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. México: Tecnológico de Monterrey/CIACCSO.
- Farlex (2006). Prescripción. En *K dictionaries LTD*. Recuperado de <https://es.thefreedictionary.com/prescripci%C3%B3n> el 15 de julio de 2013
- Giménez, G. (2002). Identidades sociales, identidades étnicas. En E. Alcámán, *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural* (pp. 31-55). México: Castellanos/Asociación Alemana para la Educación de Adultos/Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Giménez, G. (1996). Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. En Méndez L. (coord.). *III Coloquio Paul Kirchnoff*. México: UNAM.
- Giménez, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología". En I. Méndez y Mercado (coord.). *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. México: UNAM.
- Guichard, C. (2008). *Manual de comunicación no sexista*. México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Lamas, M. (1986). *La antropología feminista y la categoría "género"*. México: Asociación Nueva Antropología.
- Lamas, M. (2007). El género es cultura. Portugal: Euroamericano, *V campus de cooperación cultural*. Recuperado de <http://www.oei.es/euroamericano/>

- Lamas, M. (2002) Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género. En M. Lamas, *Cuerpo: diferencia sexual y género* (pp. 87- 127). México: Taurus.
- Larousse (2007a). *Diccionario manual de sinónimos y antónimos de la lengua española*. España: Larousse.
- Larousse (2007b). *Diccionario manual de la lengua española*. Barcelona, España: Larousse.
- López, A. y Fernández, E. (1999). *El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: La formación permanente de la comunidad educativa*. España: Contextos Educativos.
- Marc, E. y Pichard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona, España: Paidós
- Pacheco, C. (coord.) (2004) *Prácticas sexistas en el aula*. Paraguay: UNICEF.
- Rickenmann, R. (2006). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Ginebra, Suiza: Universidad de Ginebra.
- SEP (2006). *DECRETO por el que se adiciona un segundo párrafo a la fracción I del artículo 65 de la Ley General de Educación* (20 de junio). México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4911866&fecha=20/06/2006
- Villanueva, N. (2004). *Socialización infantil: cognición, cultura y etnicidad*. Tesis de doctorado: ENAH.

ESTRATEGIAS DE JÓVENES DE SECUNDARIA ANTE PRÁCTICAS DE DISCRIMINACIÓN

*Mauro Ramiro Cruz Morales**

INTRODUCCIÓN

La escuela secundaria es un espacio formativo en lo social. La sociedad le ha delegado una función particular relacionada con la adquisición de nuevos conocimientos, profundizar en ellos o incentivar su búsqueda a través de diversas actividades de enseñanza y aprendizaje que se promueven, se enriquecen y se comparten entre los principales sujetos que participan en el proceso educativo escolar. Esta función se encuentra vinculada con objetivos curriculares y contenidos académicos que se abordan a diario, con las sesiones de clase entre docente y alumnos/as dentro de las aulas, por medio de rituales escolares¹ y con la normatividad que cada escuela

* Originario de la Ciudad de Oaxaca de Juárez, Oaxaca, es Licenciado en Educación Primaria, Licenciado en Educación Secundaria en la especialidad de Español y Maestro en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201-Oaxaca. Actualmente se desempeña como docente frente a grupo en una escuela primaria del centro histórico de la misma ciudad.

¹ Al hablar de rituales escolares se hace referencia al “conjunto de comportamientos codificados que se ejecutan en circunstancias y situaciones precisas, con el

promueve y ejecuta. Sin embargo, el sentido socialmente formativo no se logra solo con lo anteriormente expuesto, los y las jóvenes también aprenden y se construyen en sociedad, a través de procesos educativos como lo es la socialización. En este sentido, la intención del presente artículo es mostrar aquellas estrategias que jóvenes de secundaria construyen y/o desarrollan, al enfrentar actos de discriminación en sus interacciones sociales con sus iguales en espacios escolares.

El universo de socialización que representa la escuela secundaria posibilita destacar cómo, a través de las relaciones sociales —en específico de las interacciones sociales— que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar, de esos ambientes comunicativos que se generan con la participación y convivencia dentro y fuera de las aulas y de la dinámica que se crea con los iguales en los grupos de pares, las y los jóvenes van reconfigurando, con ayuda de los demás, sus aprendizajes y conocimientos adquiridos. En consecuencia, al pertenecer a una nueva comunidad de práctica (Wenger, 2001), los y las jóvenes conocen y experimentan diferentes maneras de comportarse, establecen relaciones diferenciadas (amistad, noviazgo, entre otras), adoptan y usan diferentes códigos de interacción y afrontan incertidumbres, satisfacciones, conflictos y decisiones en esa convivencia cotidiana.

Este conocimiento que los y las jóvenes van experimentando y enriqueciendo en interacción con los y las demás en ambientes escolares, también es fundamental para que vayan reconfigurando su identidad personal. La imagen de sí mismo, en definición, es vulnerable ante las transiciones que se viven en secundaria, a las relaciones diferenciadas que se establecen entre iguales, a las afinidades, metas que se proyectan o a lo que molesta y, por lo tanto, para irse definiendo y distinguiéndose como persona única, se necesita de los otros y otras. No hay que perder de vista que la identidad va

objeto de mantener cierto orden social y de proporcionar un marco tranquilizador a los miembros del grupo” (Schwart, citado en Vásquez y Martínez, 1996, p. 50).

apareciendo como una construcción subjetiva, misma que se encuentra en relación dialéctica con la sociedad y, en ella “el sujeto participa en un mundo de vida que se encuentra ya dado y la experiencia con sectores del mismo hace que éstos adquieran un sentido subjetivo” (Schutz, citado en Hernandez, 2008, p. 40).

La escuela secundaria representa un espacio socialmente formativo; sin embargo, cuando se manifiestan problemáticas en la dinámica escolar que involucran a los actores que intervienen en el proceso educativo, ese sentido formativo se complica y en correspondencia se afecta. Quienes más lo padecen son las y los jóvenes como nuevos sujetos en formación e integración, y más lo sufren cuando las problemáticas se agudizan, encadenan a otras o van generando algunas más. Ante estas problemáticas, los y las estudiantes recurren a diversas alternativas para superar o para no verse muy afectados en el ámbito académico, relacional, identitario o cultural, alternativas eficientes o fallidas que le facilitan o complican su formación y construcción social.

Una de estas problemáticas que aparece en escenarios escolares es la discriminación entre jóvenes, entendida como:

una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o un grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales (Rodríguez, 2006, p. 26).

La presencia de este fenómeno social en las interacciones sociales de jóvenes en una escuela secundaria urbana de la ciudad de Oaxaca, posibilitó un estudio amplio sobre el tema,² mismo que permite develar que las prácticas de discriminación se manifiestan

² La tesis original en la que se sustenta este artículo es *Prácticas de discriminación y estrategias de jóvenes para enfrentarlas en una escuela secundaria urbana de la ciudad de Oaxaca*, dirigida por la Dra. Marcela Coronado Malagón (2015).

dentro de los grupos escolares y en diferentes escenarios de la escuela; dichos actos se ejecutan en la dinámica de los grupos de pares, hacia compañeros/as de otros grupos de iguales o hacia otros/as jóvenes con los que se convive. Estos actos de discriminación no aparecen en un vacío social, puesto que existen aspectos y características de un contexto social predominante que se infiltran y se reproducen en el contexto escolar. Asimismo, la presencia y ejecución de prácticas de discriminación, se da con más premeditación que espontaneidad al existir una clara intención de rechazar o excluir al otro u otra; aparecen diversas causas por las que se discrimina; además, existe presencia de diferentes participantes; también, se desarrollan en distintos momentos y lugares y, finalmente, transgreden espacios considerados públicos y privados. Estas características sitúan a dichos actos como una práctica social latente con repercusiones altamente desfavorables.

Estos aspectos que se revelan implícitamente en las prácticas de discriminación, tienen como base prejuicios y estereotipos contruidos sobre generalizaciones que en muchos de los casos son rígidas y erróneas; sin embargo, éstos se infiltran en diferentes situaciones y se dirigen hacia alguien en particular o a diferentes víctimas. El uso de estos elementos para discriminar, proscribire las diferencias de jóvenes en situación de vulnerabilidad, y pocas veces éstos son reconocidos o se asimilan en situación de víctima o victimario, por el contrario, tienden a invisibilizarse, como sucede también con todo el acto de discriminación en sí.

Es importante mencionar que en todo acto de discriminación están presentes y se relacionan cíclicamente tres elementos: *lo que se discrimina, cómo se discrimina y qué se hace cuando se es discriminado/a*. En relación a *lo que se discrimina*, se establecen dos campos semánticos: ³ de prestigio y desprestigio, en corresponden-

³ Se entiende por *campo semántico* aquel conjunto que agrupa signos identificadores respecto a un tema o aspecto que son compartidos por una colectividad; en este caso, una causa de discriminación. Estos signos representan atributos o elementos simbólicos que se aprecian o se desprecian y, se usan con cierta jerarquía

cia a cada una de las causas por las que se discrimina. Un solo signo de estos campos semánticos en relación a una causa de discriminación, es fulminante cuando se usa en las interacciones sociales de jóvenes para discriminar. Las principales causas de discriminación en la escuela secundaria de mayor a menor predominio, están relacionadas: *al aspecto físico, la clase social, por “no poder”, por cuestiones raciales, por orientación sexual y por cuestiones de género.*

Referente al *cómo se discrimina*, las y los jóvenes en actos de discriminación hacen uso de prácticas discriminativas⁴ como vehículos para externalizar lo que se discrimina y situar en desventaja o excluir a la víctima ante los y las demás. Dichas prácticas, involucran a las denominaciones desvalorizantes⁵ como la estereotipificación de la diferencia, el etiquetaje social (adjetivación que denosta y el apodo negativo) y la estigmatización; también incluye la burla, el acoso y la invisibilización (omitir e ignorar la presencia del

de dominio al involucrar la participación de todos/as y en lo que todo mundo está de acuerdo. Estos campos semánticos pueden revelarse como de prestigio y aquellos atributos o signos que se alejan o están en oposición integran en campo semántico de desprestigio.

⁴ Al emplear el concepto de *prácticas discriminativas*, se hace referencia a aquellas herramientas o mecanismos a las que recurre y utiliza quien se asume como victimario para discriminar a los y las demás; esta acepción difiere del término *prácticas de discriminación*, puesto que este segundo concepto alude a todo el acto discriminativo que se desarrolla en las interacciones sociales entre jóvenes.

⁵ Las denominaciones desvalorizantes son ofensas negativas que involucran creatividad, novedad e ingenio para denigrar y excluir a jóvenes, entre ellas se contemplan: *la estereotipificación de la diferencia* involucra la acción de nombrar o señalar a los y las jóvenes bajo cierto rótulo retomando cierto estereotipo social, por ejemplo sobre lo étnico; *la adjetivación que denosta* se concibe como la asignación a un joven de uno o más adjetivos que lo ofenden o lo denigran, surge o se usa en el momento, aunque en ocasiones puede deliberarse en consenso cuando la víctima no se encuentra presente y después ser expuesta; *el apodo negativo* se entenderá como aquel nombre peyorativo que suelen dársele a jóvenes o a grupo de iguales –considerando un identificador de grupo– de forma permanente en lugar de utilizar su propio nombre y, finalmente *la estigmatización* retomando el sentido de estigma de Goffman (2006) se considera “como una forma de categorización social que fija atributos de inferioridad, desacreditadores, de desprecio, hacia un sujeto que no es del todo humano...es un asunto social y NO algo inherente a la naturaleza de los mismos” (Coronado, 2000, p. 81).

otro/a). En ocasiones, en el acto discriminativo se recurre a más de una de estas prácticas discriminativas, lo cual se reproduce o se tolera por parte de la audiencia. Finalmente, en relación a *qué se hace cuando se es discriminado/a*, los y las jóvenes de secundaria desarrollan y adoptan estrategias que les permiten resolver momentánea o definitivamente actos discriminativos presentes en las interacciones sociales con sus iguales, ya sea en su endogrupo o que provienen de un exogrupo. El asumirse o no como víctima, posibilita cierta manera de actuar, ante una audiencia que contribuye o no en tales actos.

ESTRATEGIAS ANTE PRÁCTICAS DE DISCRIMINACIÓN

a) Ignorar/desentender

Ignorar juicios y actos de discriminación es una estrategia a la que las y los jóvenes comúnmente recurren. El uso de esta estrategia lleva implícito el desentendimiento de la acción discriminativa contra ellos/as, puesto que, al percatarse los y las estudiantes que están siendo víctimas de discriminación por parte de sus compañeros/as, es preferible desentenderse, hacer como si no estuviese pasando nada, porque en el momento resulta mejor para su persona. Poco se emplea el término *ignorar* en el vocabulario de los y las jóvenes; generalmente cuando se les cuestiona su respuesta a dichos actos, emplean frases sinónimas como: *no hago caso, no le tomo mucha importancia a lo que esas personas piensan, me valía, trato de tomarlo como algo normal y no les hago caso y no les sigo el juego y no le doy importancia, quizá así moleste menos*. Cuando los y las jóvenes observan que las víctimas son otros/as estudiantes, refieren que aparentemente no les importa, no hacen caso, no hacen nada o les da igual.

Cuando el acto de discriminación se ignora en el momento o en lo posterior, se justifica bajo tres razones: *no les interesa o importa la opinión de algunos compañeros, para evitar otros conflictos y para ser*

aceptados y pertenecer a un grupo de iguales. Cuando a los y las jóvenes *no les interesa la opinión de algunos/as compañeros/as*, en el momento posibilita que se aligere la situación de discriminación y se impide que ésta continúe, además, se evita caer en el juego de quién o quiénes los y las discrimina personal y públicamente y también se contempla el no afectarles en su persona. Esta primera razón por la que se ignoran prácticas de discriminación, también se sostiene por el sentirse seguros de lo que son y hacen (la seguridad que proyectan), además del apoyo que se tiene en el endogrupo mismo que, quienes con muestras de afecto reparan la situación y, por lo tanto, son indiferentes a lo que digan o hagan quien o quienes los o las discriminan, como se expresan en los siguientes testimonios:

–La verdad, no me importa, no estoy pendiente de lo que dicen o hacen todos los demás, no me molesta, tomo las cosas de quien vengan (Armando 3° E).

–Sigo mi vida normal, más que molestarme, sé que lo hacen para fastidiar y los ignoro (Karina 3° B).

Respecto al ignorar actos de discriminación *para evitarse problemas*, esta alternativa se toma para prevenir conflictos mayores con quienes los y las discrimina; por creerse en desventaja ante su victimario o porque se teme que dichas prácticas se vuelvan recurrentes hacia su persona, a razón de que quien discrimina, en otro momento vuelva a repetir el acto discriminatorio. Lo anterior se observa cuando acontecen actos de discriminación dentro del endogrupo, cuando un integrante de otro grupo de iguales discrimina a alguien en particular o cuando los hechos se presentan entre grupos de iguales.

Los y las jóvenes también ignoran o se desentienden de acciones discriminatorias, porque lo consideran como un mecanismo *para ser o seguir siendo aceptados/as en el grupo de iguales*. La aceptación de los y las demás es importante para estos/as jóvenes, quienes han vivido transiciones al cambiar de ambiente escolar y han tenido

rupturas con las relaciones sociales afianzadas con anterioridad. Por tanto, cuando han conformado un grupo de iguales o han sido aceptados/as en alguno de ellos, los y las jóvenes recurren a esta estrategia e incluso la utilizan para justificar estos actos:

–Al principio me molestaba pero después les daba el avión, amm pues bien, solo digo: chido tu cotorreo, o sea ‘x’ pues (Alumno del 3º E).

–Principalmente me molesté y me guardé esas ganas de desquitarme (Alumno del 3º C).

–Pues me molesté y me aguanté porque así son, para qué les sigo el juego, además entre amigos pues luego lo hacen de broma (Carmen 3º F).

A manera de ejemplo, el ignorar y desentenderse del acto de discriminación se expone en el fragmento del siguiente caso:

Durante el receso escolar un joven molesto viene hostigando y reclamándole a otro joven más tranquilo de su grupo de amigos:

Ao1: ¡Me dijiste anciano!, ¡me dijiste anciano! (se acerca y empuja con su pecho repetidas veces a uno de sus amigos quien no responde a la agresión, los otros que lo acompañan no dicen nada).

Ao2: “Ya wey”. Responde el joven tratando de conciliar la situación y esquiva físicamente a quien lo agrede desviando la mirada, riéndose o retrocediendo un poco.

El Ao1 al no obtener respuesta a su provocación arremete:

Ao1: Pinche enano come frijoles (intencionalmente con la mano golpea la torta de su amigo y parte de ella cae al suelo, el joven agredido solo ríe y no responde), pinche pobre, lárgate de aquí...si yo soy anciano, tú eres un pobretón de pueblo, jodido este...¡Ya, llégale!, lárgate pinche enano (quien molesta le truena los dedos, ríe y se burla). Los demás permanecen sin intervenir.

Otros jóvenes se acercan, al parecer son del mismo grupo o se conocen, uno de ellos dice:

Ao3: Ya wey, déjalo.

El estudiante agredido no dice más, solo ríe, ignora lo que le dijeron y permanece cerca de sus amigos. El A01 ya no dice más y sin hablarle a su compañero permanecen juntos, de pronto al joven discriminado no lo toman en cuenta, se van y lo dejan, él espera un instante, mira a su alrededor y después sigue a sus amigos, los alcanza, camina junto a ellos como si nada hubiese pasado. Nadie más dice nada.

Desconociendo la situación inicial que generó la molestia de quien en su momento acosa y se burla de su compañero, éste no se calma e intenta provocarlo para continuar la disputa. El otro alumno intenta bajar la tensión o conciliar la situación; sin embargo, esto no ayuda. Su compañero lo vuelve a agredir usando fuertes juicios clasistas en relación al físico y hasta juicios racistas, mismos que acompaña de un lenguaje no verbal y que limitan la participación del joven en el grupo de pares. Los elementos simbólicos de desprestigio que se utilizan, se acompañan de términos peyorativos y despectivos, además de órdenes hacia el estudiante discriminado, lo cual obstruye toda comunicación en lo que resta de las interacciones. Esta situación se frena ante la intervención de otro joven, el cual se retira al lograr su objetivo, pero la exclusión total del joven discriminado, es evidente.

Los integrantes del endogrupo, con una participación indirecta como observadores del acto, no intervienen, pareciera que se encuentran de acuerdo o que no interceden ante el temor de ser violentados de igual manera. En este caso, el ignorar el acto de discriminación del cual se es víctima, confirma el uso de esta estrategia para seguir perteneciendo a un grupo de pares. Lo anterior se reafirma al final de la situación expuesta, ya que el estudiante rechazado sigue al grupo de pares del cual forma parte y camina cerca de ellos sin ser tomado en cuenta.

Ignorar juicios o actos de discriminación es una estrategia que también en el momento involucra una autoregulación de quien es discriminado/a, puesto que implica una serie de acciones y decisiones inmediatas, tales como: escuchar, reflexionar lo que se dice,

saber disimular, no expresar verbalmente su incomodidad (aguantarse, como refieren ellos/as), responder con una frase que repare el error o baje la tensión para no sentirse agredido/a o recurrir solo al silencio para afrontar el trato desfavorable o exclusión del cual son víctimas en su endogrupo o por parte de integrantes de otros exogrupos.

b) Confrontación

En actos de discriminación, esta alternativa implica el acto de afrontar en el momento la situación por parte de quien es discriminado/a, de no dejar pasar por alto lo que sucede y encarar a quien discrimina. Esta respuesta para encarar o frenar prácticas de discriminación posibilita un enfrentamiento cara a cara entre víctima y victimario, en el cual se tratará por cualquier medio de aplacar la situación, incluso llegar a insultar o amenazar con agredir, acciones que llevan a la violencia física. Cuando se llega a confrontar a victimarios/as, las y los jóvenes enuncian: *los insulté, reaccioné con enojo o me defendiendo como sea*. Por otra parte, cuando se tiene una participación indirecta, los y las jóvenes expresan que las víctimas se defienden, se enojan y reaccionan con agresiones, se ofenden y tratan de defenderse, se pelean y se comportan a veces de manera explosiva. Estas respuestas no descartan la acción de *dañar* al otro/a ya que los y las jóvenes manifiestan haber sido violentos/as para evitar seguir siendo discriminados/as. En este sentido, se reitera que “la violencia es agresividad alterada, principalmente por diversos factores (en particular socioculturales) que le quitan el carácter deliberado y la vuelven una conducta intencional y dañina” (Sanmartín, Gutiérrez, Martínez y Vera, 2010, p. 11). Véase el siguiente caso:

Un grupo escolar inicia su clase de Educación física, cada alumno/a lleva un balón de básquetbol con el cual trabajará en la clase. La mayoría de jóvenes (25 estudiantes) se concentran en una de las dos canchas deportivas para realizar sus actividades de calentamiento. Los y las jóvenes lanzan sus balones a los tableros y corren en su búsqueda para repetir la acción. Mientras “practican”,

también libran los “balonazos” para no ser blanco de quienes lanzan sus balones. En una parte de la cancha varios jóvenes compiten para encestar desde un punto fijo. Cada que un o una joven va a lanzar su balón al tablero, los y las demás tratan de distraerlo y después de que encesta o no, lo celebran o se burlan de ellos/as. Toca el turno a una compañera, entonces:

Ao: Esa mensa no puede meter, no puede, no puede.

Juan: Vamos “Negra”, tú puedes. (Varios alumnos ríen).

Liz: Negra tu abuela.

Juan: Ah pinche Memín (el joven se dirige hacia su compañera y se coloca enfrente de ella para que no lance su balón al tablero).

Liz: ¡Ya Juan, déjame tirar!

Juan: No, pinche Negra... ¡Vete pa'l otro tablero! Si no aguantas, no ensucies aquí el tablero (varios compañeros ríen).

Aas: ¡Ya Liz, tiraaa!, ¡ya Juan!

Juan: No, ¡lárgate pinche Negra pa'l otro tablero!, ¡ya veteeee!

Liz: Pendejo –le avienta el balón a Juan y le pega en su espalda–, ¡negro tu pitol!, no te metas conmigo (Liz se aleja corriendo de ahí).

Liz corre esquivando a sus compañeros/as en el espacio deportivo y Juan la sigue. Juan atrapa a Liz, la jalonea y forcejean por un momento, ella se resiste, se insultan en voz baja y Liz no hace nada más, sus compañeros/as observan el acto y tampoco intervienen. Liz agotada, se separa de su compañero, él regresa a la cancha y le dan su balón, ella permanece de pie, después va y se sienta un rato, observa a sus compañeros, se ve molesta, nadie se acerca y ella permanece ahí. Juan ya no regresa ni la vuelve a molestar, después Liz recupera su balón y se integra al otro tablero a practicar con su balón.

Una actividad en clase, un juego que divierte se convierte en una afrenta y desencadena un acto de violencia. Al discriminar a Liz haciendo uso de una adjetivación que denosta (mensa) y, posteriormente con un juicio racista, ésta joven responde con un insulto. La situación se tensa al volver a expresarse juicios racistas y burlas, Liz confronta a su victimario e intenta defenderse insultándolo, incluso ella y la audiencia tratan de ponerle fin a la situación; sin

embargo, esto no se logra. La joven es acosada, se le prohíbe participar explícitamente en la actividad y después se le excluye. Liz llega a molestarse tanto, que agrede físicamente a su compañero, lo cual propicia que éste también reaccione agrediéndola y se originen actos de violencia física y verbal. Después de la agresión, se da por concluida la situación. En apariencia, la joven es sometida por su agresor y se autoexcluye de la actividad. Al haber confrontado a quien la discrimina y llegar recíprocamente hasta la violencia física, la estudiante pierde en el momento, pero posibilita el haber ganado al no permitir en lo posterior más actos en su contra.

El confrontar al victimario como estrategia ante prácticas de discriminación y afrontar la situación, puede generar dos posibilidades: frenar los actos de discriminación al enfrentar a quien discrimina, o también ser la antesala para que se puedan suscitar otros actos discriminatorios con diferente victimario hacia quien fue discriminado/a, esto a raíz de haberse visto sometido/a. Estas dos posibilidades inciden tanto en los protagonistas del acto como en la audiencia, para que en lo posible puedan participar o no de nuevas acciones discriminatorias.

c) Autoexclusión

Esta estrategia a la que recurren jóvenes cuando son discriminados/as implica alejarse o irse voluntariamente del grupo o de la persona quien discrimina. Dicho retiro sucede una vez cometido el acto de discriminación y tratando de que nadie note cuando se alejan; además, se encuentra influenciado y/o condicionado por el momento, la situación y quienes participan. Cuando no se opta por apartarse físicamente de quien o quienes los y las discrimina, los y las jóvenes recurren a dejar de participar en la conversación, solo escuchan y presencian –incluso un poco alejados– lo que los y las demás dicen o hacen. En algunos casos, los y las estudiantes recurren a la autoexclusión premeditada y anticipadamente; es decir, en el momento se apartan y evitan aquellas situaciones que representan un riesgo, sin importarles que dicha retirada sea de manera evidente. Bajo estas

características, el acto de autoexcluirse actúa como una especie de escudo que protege a quien ha sido o será víctima y, al mismo tiempo, limita participar y tener las mismas oportunidades que los otros u otras.

La autoexclusión pocas veces es reconocida explícitamente por los y las jóvenes cuando se les cuestiona directamente qué han hecho cuando han sido discriminados/as. Es más común percibir cuando se recurre a esta estrategia, al observar el comportamiento de los alumnos/as durante y después del acto de discriminación. Se presentan enseguida dos casos:

Al cambio de un módulo-clase, tres jóvenes mujeres de tercer grado vienen jugando y platicando en uno de los pasillos, de pronto, en el juego se empujan y cae al suelo el teléfono celular de una de ellas.

Aa1: ¡Espérate mensa!, ¡ay!, por eso me chocas. ¡Mira...! (se queja con la otra amiga, recoge y revisa su teléfono celular).

Aa2: Yo no tuve la culpa.

Aa1: Ay sí, yo no tuve la culpa (repite lo que su amiga dijo y expresa gestos de burla), ¡ay cállate! Como tú nunca tendrás uno de éstos, ¡ay pobrecita pobrecita, pobrecita! (burlándose de ella, le dan un zape en la cabeza).

Aa3: ¡Sí eh! ¿pobrecita?...Pobretona que (ambas jóvenes se ríen de la otra).

La Aa2 primero se aguanta, se ríe en el momento y luego se va rezagando hasta dejar que sus amigas avancen. La alcanzo, me acerco a ella y le pregunto: ¿Qué no ibas con tus amigas?

Aa2: Sí, pero mejor voy a esperar a otra amiga.

Mtro.: Pensé que te habías molestado con ellas.

Aa2: Aaah no.

Por medio de burlas, cuyo origen es un juicio discriminativo clasista, una joven se convierte en víctima de discriminación por parte de las integrantes de su endogrupo. En un primer momento, ante el hecho se externa una adjetivación que denosta hacia el victimario, mismo que intenta reparar la falta; sin embargo, su amiga termina

discriminándola. La estudiante decide en el momento no hacer nada a fin de evitar seguir siendo discriminada o generar otra situación problemática, incluso se ríe de la situación como lo hacen sus compañeras, para pretender no darle tanta importancia, instantes después se autoexcluye de su grupo. En un segundo momento, al preguntar a la joven por lo sucedido, niega la situación y para autoexcluirse inventar una excusa. El uso de esta estrategia por parte de quien es víctima, lleva implícito el desentendimiento del acto discriminatorio para aminorar la agresión y con ello repararse a sí misma y ante los y las demás. Además, la lleva a reflexionar para decidir su permanencia momentánea o no en el grupo, a fin de *dejar pasar la situación* y calmar los ánimos o para no seguir siendo discriminada.

Daniel es otro joven que también se autoexcluye de sus compañeros varones del grupo escolar al cual pertenece; la manera de hacerlo se muestra enseguida:

Durante las actividades de calentamiento en la clase de Educación física, el docente pide a los y las estudiantes hacer un ejercicio en parejas. Hombres y mujeres en espacios separados. Todos buscan una pareja. Daniel, un joven a quien consideran con posibles tendencias homosexuales, también hace lo propio: primeramente permaneciendo inmóvil voltea de un lado hacia otro para ver con quien puede hacer el ejercicio, después se acerca por separado a cuatro compañeros y les comenta trabajar juntos, éstos disimuladamente lo evitan. Nadie quiere hacer pareja con Daniel, incluso sobra un joven, pero éste prefieren hacer el ejercicio con otros dos, o sea entre tres jóvenes. Daniel se da cuenta, permanece parado mientras todos ya comienzan a hacer el ejercicio, los observa, a discreción y molesto sale del espacio donde se hallan los jóvenes y se va con las jóvenes, le pide a una pareja de amigas hacer los ejercicios juntos, ellas aceptan. Ahí Daniel permanece haciendo todos los demás ejercicios de calentamiento.

Me acerco a quienes no quisieron trabajar con Daniel y les pregunto: ¿Y ustedes, por qué tres? Si sobró uno de tus compañeros.

Los jóvenes voltean hacia donde se encuentra su compañero Daniel.

Ao1: ¡Aah!, porque ese es puto.

Los jóvenes continúan haciendo el ejercicio, murmuran entre ellos y se alejan de mí; mientras tanto, Daniel se encuentra cómodo del lado de las jóvenes y se divierte. Ellas no lo rechazan. Después Daniel no se integra a jugar con los jóvenes y está con sus amigas o solo observa los partidos entre sus compañeros.

Quienes se asumen como heterosexuales llegan a cometer actos discriminatorios hacia quien consideran homosexual. Por su posible orientación sexual, los compañeros varones de Daniel restringen su participación en las actividades de la clase. Este rechazo no necesariamente se manifiesta verbalmente, puesto que las actitudes y el lenguaje no verbal que expresan algunos jóvenes a quienes Daniel se acerca, son motivos suficientes para que este alumno los perciba, no participe con ellos y decida autoexcluirse para evitar explícitamente juicios discriminatorios. Implícitamente en el acto discriminatorio, los compañeros de Daniel no deciden hacerlo participe de la actividad por considerar las repercusiones sociales que a ellos les traería: burlarse de ellos, ser estigmatizados o perder cierto prestigio por mencionar algunas. Ante un *yo no quiero ser tratado igual*, prefieren discriminar al joven que llegar a ser discriminados. Por su parte, Daniel al excluirse intenta reparar el acto y aminorar la agresión, desarrollando las actividades de la clase con las jóvenes, quienes lo aceptan sin ningún problema.

El observar o ser víctima de discriminación por distintas causas y mediante diferentes prácticas discriminatorias dentro del endogrupo, así como por integrantes de otros exogrupos, posibilita el desarrollo de la autoexclusión como una estrategia para: diluir la magnitud de la agresión, *suavizarla* y conciliar para reparar la imagen; evitar un posible acto verbal de discriminación (caso de Daniel); no seguir siendo discriminado/a en el momento; evadir posteriormente la interacción con otro grupo de pares al ser discriminado/a y, finalmente, para no incomodar a grupos de prestigio en el grupo escolar o en la institución educativa a fin de no

ser señalado/a o discriminado/a por un miembro de estos grupos de pares en otro momento.

d) Denuncia

La denuncia, entendida como el acto de notificar o poner de manifiesto ante quien represente la autoridad institucional el haber sido víctima de prácticas de discriminación, es una estrategia que escasamente llegan a elegir las y los jóvenes ya sea de manera personal o en grupo de pares. Parece irónico, pero en repetidas ocasiones, personal que labora en la institución es quien evidencia y notifica actos discriminatorios que se desarrollan en las interacciones sociales entre estudiantes.

Pero ¿por qué las y los jóvenes llegan a denunciar escasamente actos discriminatorios? En este sentido hay que señalar que *la aceptación de los y las demás*, así como *la pertenencia a un grupo de pares*, representan razones principales por las que jóvenes no notifican actos de discriminación, puesto que es muy significativo para ellos/as *lo que digan los/as demás y sentirse parte de*. No denunciar, se justifica en el daño de la imagen o identidad personal y social que se encuentra en proceso de construcción; en que los y las jóvenes podrían no ser aceptados/as en el grupo de pares al cual aspiran pertenecer o también ser excluidos/as de algunas actividades o de manera definitiva de su endogrupo. Un tercer motivo por el cual no se denuncian actos discriminatorios es *el desconocimiento de aspectos que involucra la discriminación* y, como tal, se tiende a considerar los hechos como parte de la *convivencia* entre miembros del grupo y de interacciones que llegan a establecerse con integrantes de otros exgrupos. Por lo tanto, al naturalizar estos actos, se perciben como acontecimientos *normales* en las interacciones sociales con sus iguales y, como consecuencia, no se brinda la importancia debida o se siguen tolerando estas situaciones.

El papel o participación que se tiene en la situación discriminatoria, representa una causa más del por qué no se denuncia; puesto que a alumnos y alumnas les resulta difícil asumir una participación

indirecta y más aún cuando son víctimas en prácticas de discriminación. El reconocerse explícitamente como testigo o protagonista y no atreverse a denunciar, es porque se tienen en mente otras repercusiones sociales que puede traer consigo esta acción, una de ellas es ser evidenciados/as ante los y las demás como *chismosos/as rajones/as* o *que no aguanta nada* y, por consiguiente, ser señalados/as o ser objeto de otras prácticas discriminativas dentro del grupo de pares o del grupo escolar.

También no se denuncian actos de discriminación por contemplarse *la revancha, la venganza o el desquite*. Estas consecuencias se asocian a que se presente un continuo entre ser víctima y victimario puesto que, al ser discriminado/a por una causa, cuando se presente la oportunidad de revertir el acto, no se dude en hacerlo. Lo anterior genera un ambiente o juego ambivalente en donde en ocasiones los y las jóvenes son discriminados/as y en otras se convierten en discriminadores/as. La competitividad, el prestigio y estatus de los grupos de pares también cuentan, ya que aquí se encuentran implícitas cuestiones de dominación y, por lo tanto, difícilmente se reconoce y se denuncia el ser discriminado/a, pues al quejarse o notificar lo que acontece, puede incidir en el desprestigio de estudiantes o del grupo, situación que nadie quiere.

Por último, otras razones por las que escasamente la denuncia llega a ser una opción ante actos discriminativos son: por temor a ser violentado/a por quien discrimina; porque puedan agudizarse los actos hacia la víctima; por falta de comunicación y sensibilidad por parte de la autoridad cuando los y las jóvenes se llegan a atrever a denunciar los actos; porque estos/as jóvenes optan por otra estrategia cuando son discriminados/as y, porque en ocasiones cuando se atreven personalmente a denunciar o lo hacen otros/as compañeros/as, llegan a decepcionarse por las respuestas o resultados que se les da; es decir, porque las medidas que se toman no llegan a ser eficientes. Algunas de estas razones enunciadas con anterioridad se infieren en los siguientes testimonios.

–Yo trataba de hablar con David y siempre le decía que no se dejara, que pidiera ayuda o que nos dijera a nosotros para apoyarlo pero no hacía nada, nunca hizo nada (Alumna del 3º E).

–Nel, ya les dijimos a los Prefectos cómo son los de tercero y neta, no han hecho nada, esos weyes se siguen pasando de lanza en las canchas, mejor ya ni jugamos (Samuel 2º D).

–Muchas veces les decimos a los alumnos que nos digan lo que les pasa pero no lo hacen, parecen burros, les encanta estar sufriendo y, después cuando ya pasa a mayores ahí, sí, luego, luego vienen (Personal de la institución).

Estas son algunas causas por las que llega a considerarse que los y las jóvenes no utilizan la denuncia ante prácticas de discriminación. Sin embargo, quienes sí lo hacen acuden directamente a Prefectura o a Trabajo Social como parte del Área de Servicios Educativos escolares en busca de ayuda y solución. El testimonio siguiente da prueba de ello:

–Pues la verdad sí ¿eh?, una vez me discriminaron, bueno no una, además varias veces se burlaban de mí pues porque mmm...soy alto, mmm...me decían “Tripa” y pues luego decían, bueno luego me decían pendejadas, la neta sí me re'emputé porque no paraban y más mmm, dos compañeros, así que le dije al Asesor,⁶ él habló con ellos y poco entendieron, así que los reporté en Trabajo Social y pues hablamos todos juntos y pues sí, ya con el reporte pararon esos weyes (Eder 3º D).

⁶ Denominación que se le da a un docente que durante el ciclo escolar esta comisionada para atender las problemáticas de un grupo en específico, ayudar a los y las jóvenes cuando de manera grupal o personal lo soliciten y, como su nombre lo indica, *asesorar* sobre temas en los cuales se presentan dudas, orientar a las y los estudiantes sobre ciertas cuestiones que afecten al colectivo o de manera individual. Para ciertos grupos a veces su Asesor/a es quien les imparte la asignatura de Tutoría u otra materia y, por lo tanto, se relacionan e interactúan un poco más.

En esta situación, es evidente que cuando los y las jóvenes se atreven a denunciar, son escuchados/as por las autoridades escolares y se atienden las problemáticas a través del diálogo con los o las involucrados/as o se llegan a tomar otras medidas pertinentes, la denuncia resulta significativa para beneficio de las víctimas, pues se le da la importancia, se atiende el hecho y, en el mejor de los casos, se llegan a erradicar actos discriminatorios.

Pareciera que Prefectura o Trabajo Social resuelven situaciones de denuncias por discriminación y demás casos, pero no es así, ya que en ocasiones reflejan un campo limitado de acción, al no involucrarse a todos los participantes u otros agentes que pueden colaborar. En específico, la *colaboración* de Prefectura al efectuar la denuncia, se traduce en solo canalizar los casos a Trabajo Social mediante una ficha de reporte. Dicha ayuda se percibe como mínima ante una de las responsabilidades que se contemplan para este servicio, puesto que implica “colaborar con todo el personal de la escuela y en particular con el médico escolar, el orientador y el trabajador social en el tratamiento adecuado de los problemas de los educandos” (SEP, 1981, p. 35). Este apoyo reducido repercute en el desánimo de jóvenes por denunciar prácticas de discriminación.

Finalmente, es preciso recalcar que la denuncia poco se usa. Esta estrategia puede ser una alternativa eficaz para minimizar o erradicar prácticas discriminatorias, siempre y cuando la víctima se sienta seguro para atreverse a denunciar a quien o quienes lo discriminan, se atienda el caso, se le de seguimiento al involucrar a quienes les compete y además de que exista cooperación de los participantes, en especial de quien se asume como victimario al reconocer que está cometiendo una falta y frene su actuar.

e) Formación de grupos de iguales

En los grupos escolares los y las jóvenes pertenecen a grupos de pares consolidados, definidos por algo que los caracteriza e identifica; sin embargo, durante las sesiones de clase en diferentes asignaturas, se proponen y se desarrollan actividades que demandan

ser hábil en algún aspecto o actividad, algunos grupos de pares definidos tienden a desintegrarse momentáneamente para integrarse con otros/as compañeros/as y formar un nuevo grupo. El anhelo de sobresalir en la actividad a realizar y la libre elección que se les delega, desencadena actos de discriminación, y aquellos/as jóvenes que se convierten en víctimas recurren a la formación de grupos de iguales caracterizados por su temporalidad y por lo que en el momento se llega a discriminar. En ocasiones, estos grupos tienden a formarse anticipadamente, puesto que los y las jóvenes, al contemplar que carecen de la habilidad que en su momento se demanda, y a fin de evitar ser evidenciados/as o ridiculizados/as en un acto explícito de discriminación, por cuenta propia se integran con otros/as jóvenes. Por lo anterior, es evidente que generalmente recurren a esta estrategia quienes son discriminados/as por *no poder*. Véase el siguiente fragmento de la clase de Educación física con un grupo de segundo grado y cómo se recurre a dicha estrategia:

El maestro da indicaciones de la actividad que realizarán los/as alumnos/as: formar equipos y jugar algunos partidos de básquetbol para que él vea su juego y oriente sobre el mismo. En una cancha jugarán hombres y en la contigua mujeres. Al primer enceste, el equipo ganador permanecerá en la cancha para jugar con el siguiente equipo que entre a jugar. Es momento de integrar los equipos, donde se concentran los jóvenes el maestro nombra a tres o cuatro alumnos (los más hábiles), cada uno elige a los integrantes de su equipo, mientras lo hacen, los demás jóvenes esperan ser escogidos, los equipos se van formando, hay quienes pretenden entrar a determinado equipo y son ignorados o rechazados por el capitán o por algún integrante que ya ha sido seleccionado con frases o palabras como: ¡no, tú no!, ¡no, tú eres menso!, ¡ése no!, ¡vete, ya no cabes!, ¡ya estamos completos! Quienes son relegados o no escogidos, se miran entre sí y luego se integran en un solo equipo, el equipo “x”, como refieren algunos jóvenes.

Cuando los “que sobran” no completan su equipo y les toca entrar a jugar, solicitan la presencia de alguno de sus compañeros que ya jugó y que está en otro equipo, algunos jóvenes aceptan, otros se resisten pero entre risas y burlas

de sus demás compañeros entran a jugar aunque sea muy breve el tiempo, pero otros definitivamente no aceptan.

Me acerco a un joven que no aceptó entrar a jugar en uno de los equipos incompletos y le pregunto el porqué no quiso jugar, que si estaba cansado. El joven expresa no estar cansado, pero que con esos weyes no porque son bien menchos, después se aleja. Al acercarme a un joven que salió del juego y decirle ¡Cómo!, ¿ya?, éste refiere que sí, ya que su equipo no sabe jugar y esos pendejos (sus otros compañeros) se creen mucho porque saben. Le comento si quería seguir jugando a lo que responde que sí, pero que la cancha es de sus compañeros porque “saben jugar”, no dice más, se va molesto.

Mediante un acto de discriminación colectivo hacia quienes no son hábiles en la práctica del basquetbol, surge la necesidad de formar un nuevo grupo de iguales por algo que los identifica: el *no poder*, el no saber jugar *tan bien* como los otros. Se discrimina en la elección o selección de integrantes de los equipos y después a algunos jóvenes se les vuelve a discriminar con burlas y adjetivaciones que denostan al no aceptar ser parte del equipo menos hábil. Esta negación a jugar con los que se considera que no pueden, también se encuentra influenciada por *el otro generalizado*,⁷ por el *qué dirán* o *cómo se verán*, ya que los jóvenes no participan con quienes se consideran menos hábiles para no ser motivo de burlas por parte de sus compañeros/as. Los y las jóvenes excluidos/as cuando forman otro grupo de pares, son conscientes de

⁷ Retomando a Berger y Luckmann (1995, pp.168-169), la construcción del “otro generalizado” forma parte de las apropiaciones subjetivas en el proceso de internalización que va haciendo el individuo en la socialización y representa la abstracción de los *roles* y actitudes de otros significantes concretos. De manera específica, esta aprehensión implica que durante la socialización primaria se va creando en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los *roles* y actitudes de otros específicos, a los otros *roles* y actitudes en general. Es decir, se va internalizando que una generalidad se extiende y es compartida subjetivamente en otros significantes y, cuando se es consciente de ello, se llega a generalizar. Esta formación del otro generalizado dentro de la conciencia, implica que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros; trae consigo la internalización de la sociedad, de lo social.

que forman un grupo que se identifica por *no poder* jugar como sus compañeros.

Al desarrollar actividades en equipos de trabajo en asignaturas diferentes a Educación física, los mismos jóvenes refieren cómo llegar a adoptar la formación de grupos de iguales cuando son discriminados/as, véase lo planteado por dos jóvenes:

–En mi grupo a veces cuando trabajamos en equipo mmm...pues o sea, como hay varios grupitos como que no se puede trabajar con algunos, principalmente con los desmadrosos, porque echan mucho relajo y cosas así, bueno mis amigos y yo pues somos los más inteligentes se podría decirse y, pues siempre nos juntamos, nos gusta el estudio, tener buenas calificaciones y hacer los mejores trabajos, por eso nos envidian y pues, bueno cuando hay que trabajar con los demás pues escogemos con quien, quien sea buena onda y trabaje, porque hay unos con los que no eh, y oobvio no les vamos a regalar su calificación, a veces cuando quieren trabajar con nosotros pues siempre yo les digo: sabes que no, porque no trabajas o eres desma o así, y no, para el trabajo si no, no cualquiera (Vanesa 3º C).

–Ahora sí que ‘Los Matados’, ‘Los Dedicados’ pues no hacen equipo con los desmadrosos o con los flojos porque como que, como que piensan que no entienden, que no los necesitan y entonces a veces los desmadrosos, relajistas o flojos pues así como que nos mezclamos y tenemos que trabajar juntos, y pues a veces entre nuestro desmadre o relajo con otros pues trabajamos bien chido, si no, no pasaríamos de año como hemos pasado y a veces les demostramos a esos ‘Matados’ que nos va bien y sacamos buena calificación, para que dejen de estar chingando (Fabiola 3º A).

En lo que dice Vanesa, desde un grupo que se considera a sí mismo como de prestigio, se expresan cualificaciones que se buscan y se convierten en condicionantes cuando se trabaja con diferentes compañeros/as; si éstas no se tienen o no se cumplen, se expresa directamente la prohibición a ser partícipe del equipo. Habrá quienes no son aceptados y aquellos/as que reconocen el no poder trabajar

con estos jóvenes, y son integrados o se integran en otro grupo. El segundo testimonio refleja que en ocasiones algunos grupos de pares definidos o estereotipificados por otros, se integran para formar un *nuevo equipo* que, ante un rechazo y posible desventaja que es contemplada por los y las demás, los une y superan o rompen el adjetivo que los denosta, reconociendo que sí pueden trabajar con otros/as compañeros/as de otros grupos de pares y que en ocasiones la formación de este nuevo grupo de iguales demuestra que pueden sacar el trabajo adelante y obtener buenas notas.

La formación de grupo de iguales a la que llegan a recurrir los y las jóvenes de esta escuela secundaria, discriminados/as por alguna causa y práctica discriminativa, se encuentra muchas veces determinada por decisiones de los y las demás o porque en momentos ya no existe otra alternativa a considerar; sin embargo, aunque en muchos de los casos estos *nuevos* grupos de pares son efímeros, comparten algo en común y pueden *convivir* a pesar de las diferencias y les posibilita conocerse un poco más al interactuar, situación que en otras circunstancias les imposibilita hacerlo.

f) *Autovictimización*

La autovictimización como estrategia asumida por quien es discriminados/as fue más difícil de percibir en las interacciones sociales de jóvenes de secundaria. La poca visibilidad de casos se debe principalmente a la complejidad de factores que involucran dicha estrategia, a los aspectos que es preciso advertir en el comportamiento de quien se asume como víctima y a la factibilidad del tiempo para poder observar, conocer e interactuar con quien se cree discriminado/a y darle seguimiento al caso. En este sentido, es preciso señalar qué es y qué caracteriza dicha estrategia para entender y advertir cuando los y las jóvenes la adoptan como alternativa. La autovictimización es “una condición que permite generar culpa y responsabilidad en el otro, tras darse cuenta que en el rol de débil se da la posibilidad de hacer fulminante la necesidad de apoyo y acompañamiento de la sociedad” (Alzate y Upegui, 2004, p. 4) y, quienes

llegan a adoptar esta conducta como estrategia al interactuar o no con sus iguales, son conscientes de las respuestas positivas que les genera la condición de víctima –o hacerse pasar como tal–, ante cualquier situación que no necesariamente lo supone y, por lo tanto, la asumen como medio de participación social para buscar la compasión ajena mediante la culpabilidad ajena.

Cuando los y las jóvenes llegan a autovictimizarse, se destacan cuatro características importantes: se adopta una posición siempre de víctima, ante un hecho u hechos que involucran a otro/a u otros/as, aunque los y las demás no lleguen a considerar a el o la joven como víctima. En segundo lugar, se pueden llegar a exagerar algunas situaciones específicas al exponer una visión (su visión) alterada o no verídica de la realidad, misma que genera incongruencia de opiniones cuando se contraponen dos puntos de vista. En tercero, quien se autovictimiza tiende a responsabilizar a otros por su condición, cayendo en posibles acusaciones erróneas y en dañar la reputación de los demás, creándose así un victimario para conservar sus privilegios y, por último, se considera que al autovictimizarse, el o la joven intenta llamar la atención de los demás sobre sí mismo para obtener el apoyo incondicional al asumir una postura de indefensión y debilidad.

En situaciones de discriminación, cuando algunos/as jóvenes aluden esta condición en otros/as jóvenes, advierten que: *por lo regular siempre se sienten rechazados; todo lo que le dicen ya sea malo, siempre, siempre se lo cree; todo se lo creen y, finalmente, que se sienten mal porque sienten que nadie los quiere o los va a querer*. Veamos enseguida características en las interacciones sociales de Sofía, joven cuyo comportamiento encaja en situación de autovictimización:

–Solamente a una compañera se rechaza más, no se por qué... este le hacen mal, no me acuerdo a quien pero sí le hicieron mal... a veces no reacciona mal pero sí tiene el rencor por dentro y a veces cuando tiene oportunidad hace algo... una vez le dio un golpe a una compañera de las que la rechazan (Jonás 2º E).

–Ash, Sofía siempre, siempre cree que la rechazamos o agredimos, es rara eh... bueno es que o sea se lleva poco con nosotras, casi no participa y a veces cuando viene caminando y la vemos luego nos dice: ¿qué, qué están hablando de mí? Y pues ‘x’ eh, nada que ver. La otra vez hicimos equipo en Artes y pues así como que me decía: ya viste están hablando de nosotras, ¡mira! o a esa le caigo gorda y así, ni al caso eh (Celina 2º E).

–En mi salón hay una chava con la que... casi, es, es muy... podemos decir ‘Antisocial’, o sea nosotros tratamos de hacer el esfuerzo de meterla, de meterla en nuestro grupo y todo eso, pero como que ella se aleja, cada vez que tratamos de meterla, ella se aleja (Dogues 2º E).

–Sofía mmmm... pues a mi me habla pero luego dice: a esa le caigo mal, a esa también, me tienen envidia por eso. Y pues o sea no es cierto, solo que pues a veces no se han llevado y así y pues nada, nada que ver eh (Alma 2º E).

La conducta de Sofía no pasa inadvertida por sus compañeros/as de grupo. A ellos/as se les dificulta comprender lo que la joven expresa, cree sentir y cómo interactúa, razón por la cual algunos/as compañeros/as en ocasiones la evaden. Lo anterior desencadena que Sofía se sienta señalada, rechazada o excluida de diferentes actividades, justifique actos y refuerce su condición de víctima. Opiniones como las anteriores, posibilita después un reconocimiento y acercamientos hacia la joven. Sofía refiere *que todo el tiempo se siente y es discriminada y que cuando es víctima de tales actos se enoja, se desespera y a veces se pelea con todos, pues todos la discriminan*; además menciona que esto la lleva a sentirse siempre sola, mal y *triste cuando es discriminada*. El platicar con esta joven se complica cuando al asumirse como víctima no ofrece respuestas claras que abonen al porqué se siente discriminada por todos y en qué aspectos, solo expresa respuestas como las siguientes:

–Pues yo no tengo muchos amigos, de hecho casi no tengo porque prefiero llevarme con gente grande y no con gente de mi edad, me llevo más con los

profes... me gusta estar sola... porque en mi grupo son creídos y *me molestan siempre* y me molesta que no sean respetuosos y que digan groserías (Sofía 2º E).

En otra ocasión, en un momento de la conversación:

Mtro.: Te sientes discriminada por todos... ¿Por qué?

Sofía: Porque sí.

Mtro.: Me intriga la situación que dices “todo el tiempo”, entonces quiero entender que te habías o te sientes todavía un poquito rechazada por tus compañeros, no sé, de tu grupo o de la escuela o ¿algo así?

Sofía: Por el grupo, creo.

Mtro.: Pero ¿Qué te hacen o por qué sientes eso?

Sofía: Porque sí... Porque hablan en silencio y se ríen de mí... ¡Bueno, ya!, nos vemos.

Al preguntarle a la joven si ha tenido problemas con alguna de sus compañeras, si no ha agredido o la han agredido físicamente, ella responde:

Sofía: No le digo pues, de seguro ya le contaron esos chismosos, todos están en mi contra, todo es porque me llevo bien con los profes, me tienen envidia, son unos envidiosos. ¿Qué más le dijeron?

Mtro.: No Sofía, yo solo te pregunté, ¿acaso tus compañeros me tenían que decir algo?

Sofía: ¡Ay ya!, nos vemos.

En conversaciones con Sofía donde se abordan situaciones de discriminación y se contempla su participación directa, la joven cae en contradicciones; maximiza actos o situaciones en las que ella se asume como víctima y expresa comentarios que a su parecer le perjudican y cómo la dañan. También al conocerse testimonios de compañeros/as de grupo de Sofía, relacionados a prácticas de discriminación donde ella se asume como víctima, éstos contextualizan

las situaciones discriminativas y con argumentos explícitos, neutralizar lo que Sofía expresa. Otras expresiones de Sofía en situación de víctima son:

- Pues yo si les hago caso, pero ellos, no tengo ni la menor idea ni yo sé porque les caía o les caigo mal... Pero ahora ya no, creo.
- No me interesa que lo hagan... me da lo mismo.
- Se burlan siempre de mí, en secreto y ellos hablan mal de mí.
- Mmm... solo me importan cuando hablan de mí, pero de ahí no me importan.

La fragilidad, incongruencia y pobreza están presentes en los argumentos que la joven expresa en situaciones de discriminación. Las respuestas breves y silencios largos no ayudan a contextualizar el acto discriminativo desde el posicionamiento de víctima, por el contrario, posibilitan pensar que dicho acto no existe y que es construido desde la visión de Sofía y a conveniencia de sus intereses (compasión y atención).

Solo otros dos casos como el de Sofía se perciben en las interacciones sociales de los y las jóvenes de secundaria asociados con discriminación, y al advertir comportamientos y argumentos parecidos a los expuestos, es pertinente hacer algunas precisiones finales en relación a quien se autovictimiza: a) un acto de discriminación que *cale* a la víctima, puede tomarse como excusa para seguir sintiéndose discriminado/a; b) que exista una apropiación de actitudes negativas de los y las demás en diferentes situaciones de rechazo que no necesariamente involucren a quien se considera víctima; c) que los argumentos que se expresan para reafirmarse como víctima estén cargados de *suposiciones o creencias, confusiones o contradicciones*; d) al fijar la condición de víctima se intente llamar la atención, para lograr la compasión de los y las demás; e) cuando se perciben en la comunidad escolar casos parecidos al de Sofía, poco se ha hecho por parte del personal docente de la institución escolar para conocer, profundizar y darle seguimiento al caso y, finalmente, f) la autovictimización es una estrategia que es influenciada por

factores o aspectos que van más allá de los actos de discriminación, mismos que, para su conocimiento, es necesario disponer de un tiempo más prolongado e involucrar a otros sujetos.

CONCLUSIONES

La presencia de actos de discriminación en las interacciones sociales de jóvenes de secundaria, ha permitido develar y mostrar aquellas estrategias que se adoptan cuando se es discriminado/a. Las estrategias expuestas con antelación, se desarrollan o se ponen en práctica bajo dos finalidades fundamentales: de manera general, aparecen como una respuesta para evitar enfrentar e incluso para dar solución a prácticas de discriminación, que aparecen en diferentes momentos o circunstancias, dentro del endogrupo o de las que se es víctima por integrantes de otros exogrupos, en el grupo escolar o en la institución educativa. De manera específica, estas alternativas se desarrollan principalmente para: aligerar o suavizar la situación, evitar o agudizar conflictos, sentirse más seguros, solicitar ayuda, llamar la atención y generar compasión, no repetir más actos contra quien es la víctima y por el sentido de pertenencia (ser parte o querer ser parte de un grupo), tan necesario para los y las jóvenes.

Es pertinente considerar que estas estrategias pueden clasificarse en dos grandes grupos, en función del tipo de respuesta que éstas representan cuando se entra en contacto con quien discrimina. En el primer grupo estarían aquellas estrategias que implican una *respuesta pasiva* como el ignorar/desconocer, la autoexclusión y la autovictimización, a razón de que quien es discriminado/a prefiere corregir individualmente el acto al apartarse, evitar al victimario, no caer en el juego de quien discrimina, no tomar en cuenta lo que se dice, *aguantarse* o guardar silencio. El segundo grupo involucra aquellas estrategias de *respuesta activa* tal es el caso de la agresión, la denuncia y la formación de grupos de iguales, puesto que la víctima,

al recurrir a ellas, le demandan expresarse e imponerse ante quien discrimina e incluso involucrar a terceras personas.

Cuando los y las jóvenes recurren a las estrategias expuestas, considerando alguna de las finalidades mencionadas y evidenciando un tipo de respuesta, es importante mencionar que ello se da a partir de autoreconocerse –implícita o explícitamente– como víctima en situación de discriminación. El reconocerse como víctima no es nada fácil, puesto que involucra principalmente: a) relacionar el conocimiento de aspectos o características de lo que se considera como discriminación con el acto del cual se es partícipe en situación de víctima; b) cuidar la imagen que se proyecta o se pretende ir construyendo con ayuda de los demás y ante éstos mismos; c) permitir o no situaciones de dominación o privación de derechos por parte de los iguales; d) considerar a la audiencia, es decir, contemplar quiénes se encuentran alrededor o tienen una participación indirecta en el acto de discriminación (grupo de amigos, otros grupos de pares, el grupo escolar, entre otros) y, finalmente, e) quién es o qué representa el victimario, puesto que aquí se juegan cuestiones de prestigio, afinidad o aspiración. Cabe hacer mención que cuando no se reconoce o no se acepta la situación de víctima, se abre la posibilidad de naturalizar el acto discriminatorio, como parte de la dinámica de convivencia en las interacciones sociales y, con ello, *reparan* su imagen y se evitan problemas, aunque en un tiempo prudente los actos puedan seguir y agudizarse.

No se descarta que las alternativas descubiertas y presentadas para redimir actos discriminatorios por parte de los y las jóvenes de secundaria, surjan como resultado de su experiencia o de lo que se observa cuando otros/as son víctimas de discriminación; es decir, que quien es discriminado/a haya tenido que probar algunas de estas estrategias, en diferentes actos discriminatorios y con distintos victimarios, hasta decidir cuál le funciona y apropiarse de ella o que también, asumiendo una participación indirecta en prácticas de discriminación, haya percibido aquello que le funciona a otros/as jóvenes cuando son discriminados/as y decida retomarlos

al considerarse víctima. Asimismo, no se niega que, cuando los y las jóvenes desarrollan determinada estrategia ante un acto de discriminación, ésta pueda apoyarse en otra, así como puede existir más de una práctica discriminativa o causa por la que se discrimina en tal acto.

Contemplando que en una práctica de discriminación puede o no existir una sola causa o práctica discriminativa que desencadene y concrete el acto discriminatorio, también se afirma que no existe una estrategia específica para enfrentar una determinada práctica discriminativa o causa por la que se discrimina. En este sentido, se abre un espectro de posibilidades al hacer uso de una estrategia para atenuar diferentes causas en actos discriminatorios, o utilizar diferentes estrategias para diferentes causas por las que se discrimina, todo ello en función de la situación, motivo, contexto, audiencia y sobre todo de las características de quienes en su momento se asumen como víctima o victimario. Estos factores a considerar también inciden en la eficacia que cada estrategia pueda tener, puesto que, en su momento, quien es discriminado/a, considerando la situación de discriminación y el contexto de la misma, puede desarrollar y serle útil una sola estrategia, usar más de una en un solo acto discriminatorio e inclusive desarrollar y usar estrategias distintas ante sujetos y situaciones diferentes de discriminación.

Hay casos en los cuales la efectividad de una sola estrategia es fulminante para erradicar prácticas de discriminación ante quien se asume como discriminado/a. En específico, se hace referencia a la denuncia puesto que, al mostrarse explícitamente los actos discriminatorios, se pone en evidencia una realidad que es necesario enfrentar y combatir en las interacciones sociales de jóvenes de secundaria. La eficacia de esta alternativa no solo va a estar en función de exhibir o revelar el acto, va a depender de la comunicación, disposición y seguimiento que se pueda establecer entre los involucrados, principalmente entre los protagonistas del acto y autoridades educativas; incumbe también el conocimiento que se tenga para atender la problemática y de las acciones que se tomen de manera

particular (cada caso) y general (en la escuela) para combatir este fenómeno social.

No se descarta la importancia que tienen los iguales o los integrantes del grupo de pares para contribuir a que la denuncia sea una estrategia efectiva, puesto que son copartícipes de los hechos y representan el apoyo fundamental de quienes son víctimas. Si bien sabemos que estos integrantes del endogrupo pueden por sí solos neutralizar prácticas de discriminación en el momento y en definitiva, también se contempla que dichos actos discriminatorios se frenan hacia alguien en particular, pero permanecen en la convivencia escolar. Por ello resulta muy significativo que ellos apoyen a la víctima para que denuncie o sean ellos mismos quienes acudan a hacerlo. La denuncia puede ser la opción para mostrar más casos de discriminación cuando otros/as jóvenes decidan no ser excluidos, y representa una opción directa para mirar qué más hay dentro de las interacciones sociales de jóvenes de secundaria. La denuncia como una alternativa que menos se hace, puede ser la más efectiva al considerar lo anteriormente expuesto.

Dentro de los espacios escolares, los y las jóvenes no están solos/as en su formación y construcción en lo social; quienes los y las acompañamos en el proceso, debemos hacérselos ver y sentir con acciones que les ayuden a superar los obstáculos; acciones fincadas principalmente en la comunicación, confianza, conocimiento, tolerancia y respeto, puesto que esto contribuiría en mostrar lo que no se quiere ver, en dar un nombre a lo que se conoce o se practica y en atender lo que se teme, se ve o no se acepta. Cada institución escolar, como un universo de socialización, como comunidad de práctica genuina, vivencia de diferente manera el fenómeno social de la discriminación; aprendamos a mirarlo a través de las interacciones sociales y a atenderlo considerando lo que hacen los y las jóvenes ante ello; solo así las alternativas que se diseñen, apliquen y valoren pueden contribuir al proceso formativo en lo social. Si el contenido de este artículo coadyuva en mirar cómo los y las jóvenes enfrentan y resuelven actos de discriminación y favorece la

autoreflexión para ser más sensibles a la presencia de la discriminación en las escuelas, el objetivo está cumplido.

REFERENCIAS

- Alzate, M. y Upegui, P. (2004). La inferencia social y la autovictimización de la mujer. *Corporación Universitaria Remington*, Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/inferencia-social-y-autovictimizacion-mujer/inferencia-social-y-autovictimizacion-mujer.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Coronado, M. (2000). Los apodos de la resistencia: estereotipos gentilicios zapotecas en el istmo de Tehuantepec. Procesos de identidad, movimientos sociales y producción discursiva. En *Revista Alteridades*, (19), Recuperado de <http://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/viewFile/425/424>
- Goffman, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Hernández, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México: UPN.
- Rodríguez, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. México: Conapred.
- Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Martínez, J. y Vera, J. L. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI/ICRS.
- SEP (1981). *Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria*. México.
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona, España: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Laura Magaña Pastrana
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formadora*
Jorge Núñez Silva *Diseñador de portada*
Manuel Ricardo Hinojosa Hinojosa *Editor y corrector de estilo*

Esta primera edición de *Miradas al contexto educativo en Oaxaca: investigaciones cualitativas*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en marzo de 2022.