

# Comunicación, cultura y sujetos en investigaciones en educación.

En búsqueda del sentido

Coordinadoras:  
Carla Beatriz Capetillo Medrano  
y Lizeth Rodríguez González

---

**Comunicación,  
cultura y sujetos  
en investigaciones  
en educación.  
En búsqueda del sentido**

Coordinadoras:  
Carla Beatriz Capetillo Medrano y  
Lizeth Rodríguez González

Esta investigación arbitrada por pares académicos se privilegia con el aval de la institución editora.

Comunicación, Cultura y Sujetos  
en investigaciones en educación.  
En búsqueda del sentido

Primera edición, 30 de marzo de 2020.

© D.R. Carla Beatriz Capetillo Medrano

© D.R. Lizeth Rodríguez González

© D.R. Universidad Autónoma de Zacatecas «Francisco García Salinas»

Diseño Editorial: Servimpresos del Centro, S.A. de C.V.

Portada: Pedro Cervantes Carlos

ISBN: 978-607-555-044-2

“Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio electrónico o mecánico, sin la autorización de la institución editora”.

Impreso y hecho en México.

*Made and printed in México*

Este libro fue financiado con recursos del PFCE 2019, la Unidad Académica de Docencia Superior y la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la UAZ.

Este programa es público ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

---

## **Comité Revisor**

**Dr. Humberto Falcón Villarreal**

Secretaría de Educación Pública del estado de Coahuila de Zaragoza,  
Monclova, Coahuila

**Dra. Tehua Xóchitl Muñoz Carrillo**

Benemérita y Centenaria Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”,  
Zacatecas, Zacatecas

**Mtra. Alicia Villagómez Carbajal**

Universidad del Centro de México, UCEM  
San Luis Potosí, San Luis Potosí

**Dr. Ernesto Menchaca Arredondo**

Universidad Autónoma de Zacatecas  
Zacatecas, Zacatecas

**Mtro. José Arturo Patiño Aguilar**

Universidad Autónoma de San Luis Potosí  
San Luis Potosí, San Luis Potosí

**Mtro. Olmer Hernández Argueta**

Universidad Cristiana Evangélica “Nuevo Milenio”  
Honduras

**Dra. María Guadalupe Santos Mayorga**

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas  
Zacatecas, Zacatecas



---

## Agradecimientos

El libro *Comunicación, cultura y sujetos en investigaciones en educación. En búsqueda del sentido* fue publicado gracias al apoyo brindado por el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2019, en el marco del proyecto de Integración y Desarrollo Académico de la DES de Humanidades y Educación. Así como también, el apoyo de la Unidad Académica de Docencia Superior y de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la UAZ.

Agradecimiento especial a los que presentaron sus trabajos de investigación en este libro, los cuales son generados en las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento “Comunicación y Praxis”, “Estudios de la cultura y los sujetos en los procesos educativos” y “Cultura y Comunicación”.



---

# Índice

Prólogo	9
Introducción	13
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Representaciones sociales del saber matemático en los profesores en formación	
<i>Angélica Dueñas Cruz</i>	21
<b>CAPÍTULO 2</b>	
Imaginario de la experiencia escolar, sus sentidos y significados en la infancia en condiciones adversas	
<i>Ana Fabiola Romo Arteaga</i>	43
<b>CAPÍTULO 3</b>	
Sentido y significado de la lectura en educación primaria, una base para forjar la cultura del acompañamiento	
<i>Martha Elena García Solís</i>	71
<b>CAPÍTULO 4</b>	
La etnografía virtual como método para el análisis de comunidades en línea	
<i>Josefina Rodríguez González</i>	107
<i>Lizeth Rodríguez González</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
Uso de las TIC en educación especial: Estudio de Caso, Centro de Atención Múltiple no.1	
<i>Marcos Manuel Ibarra Núñez</i>	131



---

## CAPÍTULO 6

La cestería en Jiménez del Téul como cultura,  
educación y comunicación

*Erik Asaf Guevara Sánchez* 171

Sobre los autores 209

---

## Prólogo

**E**n la medida que el mundo ha entrado en una nueva época, el sistema educativo global enfrenta nuevos desafíos y retos de cara a la segunda década del siglo XXI en el contexto de una abierta crisis del neoliberalismo, cuya manifestación estructural más visible en este sector es la privatización de la educación y la tecnificación en los sistemas de aprendizaje.

Si bien las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) anticipan un cambio generacional en el sistema educativo que ahora se orienta más que nunca por las políticas de eficiencia y obtención de competencias y resultados en los indicadores estadísticos de los organismos internacionales como la OCDE, la relación entre sujeto, educación y cultura, mediada por las tecnologías, aun no está completamente determinada por las TIC a pesar de las transformaciones inminentes de la cuarta revolución industrial (Vega, 2017). Lo cierto es que la influencia de los medios en el mundo se palpa hoy en día con la fiebre de los dispositivos móviles que usan internet y el número de usuarios que ya alcanza el 50% a nivel global.

Sin embargo, eso no indica que en las aulas de los países no desarrollados las TIC estén en plena expansión educativa, en principio por la obsolescencia de los modelos educativos, el arribo tardío a la revolución digital y el deficiente acceso a esta, como es la limitada conectividad en las regiones rural urbanas y principalmente la forma en que se relacionan los actores educativos con los saberes digitales (UNESCO, 2013).

No obstante, la formación curricular y el aprendizaje siguen dependiendo de la movilización que ejerce la cultura (en este caso, la cultura de la imagen ante el sujeto, la identidad, el género) y las prácticas adaptativas (muchas veces improvisadas) al nuevo entorno digital. Por ende, el desarrollo de los sistemas informáticos y comunicativos aunque se integran cognitivamente al currículum

---

de las nuevas generaciones a través de la ciberculturas, se superan al devenir de las nuevas experiencias de un conocimiento mecanizante y acumulativo que soslaya los procesos reflexivos y lógico analíticos que a su vez, combinados, fundamentan la base para la construcción de un pensamiento creativo y transformativo.

Lo cierto es que no existe un único camino para la educación a pesar que desde la mirada del mundo posmoderno occidental el proyecto de la modernidad educativa constituye un simulacro, que además ha colisionado como mito y obedece a la barbarie del capitalismo sustentada en la alienación del sujeto y del exacerbado consumo de tecnología con nodos inconexos e irracionales (Baudrillard, 2005). Así pues, de la comunidad educativa neoliberal a la comunidad de la información saturada de vacío comunicativo y desinteresada en los saberes lógico racionales solamente hay un paso. Ni *convergencia* ni *simultaneidad*, sino propensión por aquellos correlatos fragmentados que no importa si tienen coherencia lógica o no, al fin y al cabo: vivimos en un mundo al revés (*Fake news, posverdad*, política posfactual, manipulación mediática, etc.), donde se manifiesta un abierto desprecio hacia los hechos y la evidencia (Duque, 1999).

En contraparte, en las culturas tradicionales y en la mayor parte de las culturas del mundo, la educación y la cultura se entrelazan y se ramifican en diversos senderos, proceso que se logra principalmente a través de la transmisión del conocimiento de generación en generación, que al mismo tiempo hereda un capital simbólico y un capital cultural (y de significación) con la experiencia generacional de vida y de construcción de sentido.

En efecto, cada generación aporta algo al enriquecimiento de la educación, la comunicación y la cultura y con ello, a la evolución de la propia cultura de la comunidad como constructoras de significado que incluye pensar también en esta transmisión a las generaciones futuras que paradójicamente ahora se sitúan en una conjunción y en una disyunción: la innovación educativa y a su vez, la búsqueda de un pensamiento complejo orientado por el humanismo y las artes que revalorice el conocimiento y el aprendizaje como un valor heredado.

---

En este libro se abordan precisamente las distintas dimensiones de la educación como un sistema de dominación y como un sistema cultural desde distintos ángulos. Las preocupaciones de los investigadores siguen esa brecha de exploración en los espacios regionales y el lector aguzado podrá formarse un juicio de lo que la obra propone conjuntamente: el hecho de considerar que el embate de la globalización por medio de la educación tecnificada y de las nuevas tecnologías se rigen por un sentido mercantil que así como han conectado comunicativamente al mundo, también ha desmantelado gradualmente el patrimonio de las culturas contemporáneas y de los pueblos originarios.

No obstante, las respuestas de los actores sociales que sustentan su pervivencia y trascendencia generacional en sus propios principios, valores y significados culturales, en realidad es en el terreno de la construcción de la sociedad civil donde se condensan los cambios, que implica (al menos en teoría) establecer un diálogo abierto entre los actores con las instituciones, en busca de la democratización de una sociedad más justa y equitativa.

Con ello se puede develar lo que ya se sabe: que hay una realidad mexicana profundamente oculta, disimulada detrás de los discursos desarrollistas, una sociedad sabotada por los intereses privatizadores del capital en coordinación con las ideologías decadentes localistas y clientelares que han contribuido políticamente a la destrucción del tejido educativo del país.

De este modo, el principal desafío de las políticas educativas en los países en vías de desarrollo como México, es pasar de la ilusión discursiva del manejo de las cifras de optimización curricular acorde con los lineamientos mercantiles del modelo neoliberal a un nuevo rearmado de una planeación institucional alternativa en este sector que garantice primordialmente el desarrollo futuro de las próximas generaciones y que tomen conciencia de su propio devenir combinado la creación y el diseño de las tecnologías educativas con un pensamiento crítico y transformativo.

Daniel Hernández Palestino  
Agosto 2019

---

## Referencias

- Baudrillard, J.F. (2005) *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Duque, F. (1999) *Ruinas posmodernas*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- UNESCO (2013) Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Vega Iracelay, J.J. (2017). De la ciencia ficción a la realidad, *Nexos* (472) pp.27-29.

---

## Introducción

El propósito fundamental de este libro es mostrar a la comunidad universitaria y al público en general el resultado de investigaciones en educación que se realizan en las líneas de Cultura y comunicación de dos programas de Maestría, la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos y de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

La línea de investigación parte de una categoría teórica metodológica indispensable para entender lo social desde la complejidad, mediante la comprensión del sujeto. Es reconocer la otredad que forma parte de uno mismo, de reconceptualizar los espacios y los territorios desde la subjetividad, la cultura, el lenguaje y la comunicación. La problemática de investigación en esta línea parte de los sujetos, la cultura y el lenguaje (discursos). Entendiendo por subjetividad una herramienta para pensar los ángulos de la lectura y lógicas de razonamiento que participan en la construcción del conocimiento social.

Por lo general en los estudios de esta línea siempre se parte de preguntas así como lo propone Rosales (1999): ¿Desde dónde se piensa? ¿desde dónde se habla?, ¿en qué consiste la capacidad de conocer, proyectar y actuar?, ¿cómo se vuelve social la subjetividad?, ¿cómo se historiza? ¿cuál es la utilidad que tiene el repensar la subjetividad en las investigaciones sociales, comunicativas y educativas?, ¿cómo nos constituimos como docentes, estudiantes profesionales, formadores de docentes y comunicadores?, ¿cuál es la importancia del lenguaje en la constitución de los sujetos y en la creación de sentido?, ¿qué develan los discursos?, entre otros.

Para aproximarnos a una respuesta es necesario recuperar los universos de sentido donde se despliegan la pluralidad cultural y las subjetividades coexistentes en nuestro presente: lo latinoamericano y lo mexicano, lo regional, lo local, lo institucional-educativo, en interrelación con el sistema-mundo.

---

Las investigaciones que se presentan en este libro abordan la perspectiva cultural y de comunicación, el cómo la cultura, la comunicación y los sujetos están implicados en los procesos educativos. En estos procesos de investigación se busca el sentido y el significado que para los sujetos de la educación se tienen en distintos temas relacionados con la cultura, la comunicación, los sujetos y la educación.

Los orígenes de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), relacionados con la cultura y la comunicación se remontan desde hace más de una década. En la primera etapa, esta línea fue trabajada por la MDPI Alejandra Krause y Perches (qepd), Dr. Daniel Hernández Palestino y Dra. Carla Beatriz Capetillo Medrano. La conjunción de diversas disciplinas como la filosofía de la educación, la antropología y la comunicación (formación de los primeros integrantes) permitió comprender los fenómenos educativos desde estas aristas del conocimiento. Los aspectos teóricos y metodológicos que sustentan a esta comunidad epistémica se rescatan en esta amalgama de investigaciones que aquí se presentan. Cabe destacar que la mayoría de las investigaciones dan cuenta de lo que acontece en un ámbito regional, en diversos municipios del estado de Zacatecas. En ellas se rescata el sentido y significado de procesos educativos con enfoques culturales y comunicativos en este contexto actual, que si bien es regional, da cuenta de una situación similar a la que se viven en diversos estados del país.

La línea de investigación “Cultura y Comunicación” se encuentra en el ámbito de los estudios culturales, cuyo eje central es la categoría de cultura entendida como: “un recurso cognoscitivo que permite hablar de las dimensiones sociales y simbólicas de la historicidad, de la identidad y de las dimensiones que son necesarias para avanzar hacia sociedades sostenibles. La manera en que la cultura puede articularse en una propuesta de transformación social” (Rosales, 1997). La cultura es, pues, el espacio en donde se confiere significación a los procesos sociales, se ubica ahí donde se genera sentido a partir del discurso con el otro u Otros. Es así,

---

como la cultura se convierte en imprescindible para repensarnos críticamente y útil en el campo de la investigación en educación.

Los trabajos que se realizan en esta línea tienen como propósito reflexionar y analizar, desde la complejidad a los sujetos o actores, comprendiendo las significaciones que se gestan en las interacciones sociales dentro de las instituciones educativas; así como los procesos de comunicación intercultural matizados por los cambios tecnológicos y la posmodernidad.

Algunas de las categorías y conceptos que se revisan en esta línea son: subjetividad, lenguaje, análisis del discurso, representaciones sociales, identidad, otredad, sujetos, etnografía, comunicación e interacción social, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, entre otros.

A continuación se mencionan algunos temas que se trabajan en esta línea: la modernidad en las instituciones, el lenguaje en la constitución de los sujetos, cuestiones institucionales e identidades sociales, subjetividad reconociendo la complejidad en el sujeto, la búsqueda de sentido, la educación y la apropiación cultural, análisis del discurso, lectura crítica, reflexiva del mundo; análisis semiológico de la educación, consumo de medios y tecnologías educativas, comunidades de comunicación interculturales (ciberculturas, redes informáticas), recepción de discursos escolares (comunicación oral y escrita, comunicación no verbal), análisis semiótico-comunicativo de las instituciones educativas, representaciones sociales e interacción social, estudios etnográficos, temas emergentes como violencia en instituciones educativas, estudios de género y educación ambiental entre otros. Posibilidades de intervención desde el trabajo metodológico desde círculos de cultura, redes culturales y de significación cultural.

En este libro encontrarás las siguientes temáticas relacionadas con la cultura y comunicación en educación:

El primer capítulo nos introduce a la reflexión de *las representaciones sociales del saber matemático en los profesores en formación*, la autora Angélica Dueñas Cruz pone el acento en los



---

procesos que los profesores en formación sufren respecto a la conformación de las representaciones de las matemáticas (su enseñanza y aprendizaje), especialmente en procesos en las Escuelas Normales y en el nivel de educación básica. Según la autora se trata de entender qué sucede cuando, por ejemplo, el futuro profesor diseña y aplica una propuesta didáctica para el tratamiento de un contenido matemático, cómo se conjugan sus saberes matemáticos y las representaciones sociales que de éstos tiene en el tipo de resultados que se logran.

En el apartado *Imaginario de la experiencia escolar, sus sentidos y significados en la infancia en condiciones adversas*, de Ana Fabiola Romo Arteaga se indaga en el imaginario infantil de niños que viven en situaciones adversas y marginadas. Hacer esta investigación, según la autora, es una forma de darle voz al niño y permite aproximarse a la comprensión de los sentidos y significados que los niños y niñas en condiciones adversas le otorgan a la experiencia escolar, mismos que dan vida a su sentir, pensar y actuar. En este capítulo presenta una introspección en el imaginario infantil y en el conocimiento profundo de las problemáticas que se presentan en la escuela, para tener la posibilidad de comprender e intervenir la realidad. De igual manera, vislumbra las dimensiones del problema para pensar el papel que desempeña la escuela para brindar una mejor respuesta a las dificultades que presentan los alumnos, contribuyendo así a la mejora de su experiencia escolar.

En *Sentido y significado de la lectura en educación primaria, una base para forjar la cultura del acompañamiento* la autora Martha Elena García Solís trata de indagar y mirar la realidad en la que se circunscribe la práctica educativa sobre la crisis de la lectura, con la idea puesta en penetrar en el mundo interno de las alumnas de primaria para desentrañar lo que significa en ellas el acto de leer, el sentido que tiene el mundo del texto y el significado para su vida posterior, con el fin de proponer una cultura de acompañamiento. La autora menciona que el ahondar en su contexto familiar, escolar y áulico puede referir a la manera que intervienen estos aspectos para la construcción de significados, con la certi-

---

dumbre de lo que se encuentre, sentaría las bases para aterrizar un proyecto que comienza a tomar forma, el vivir la lectura, dándole otro giro a su práctica, es decir, agregándole a su vivencia un acompañante; no como solución sino esperando darle un vuelco a su práctica actual.

El capítulo *La etnografía virtual como método para el análisis de comunidades en línea* de Josefina Rodríguez González y Lizeth Rodríguez González tiene como objetivo describir los elementos que comprende la etnografía virtual como un método cualitativo para el análisis de comunidades virtuales, exponiendo las características más comunes que se deben tener en cuenta a la hora de realizar estudios en Internet, así como, las técnicas y herramientas de apoyo en línea que permiten obtener datos e información necesaria sobre temas de interés.

Marcos Manuel Ibarra Núñez en el capítulo *Uso de las TIC en educación especial: Estudio de Caso, Centro de Atención Múltiple no.1* aborda la problemática relacionada con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de la educación especial, en el Centro de Atención Múltiple No. 1, de Guadalupe, Zacatecas. El uso de las tecnologías en este contexto plantea diversas opiniones; se crea la necesidad de estrategias para propiciar la inclusión social adecuada de los alumnos con discapacidades. Lo anterior, en palabras del autor, “es un reto ya que en sociedades con limitada cultura de la digitalización, como la zacatecana, se hace compleja la inclusión de educandos con discapacidad”.

*La cestería en Jiménez del Téul como cultura, educación y comunicación* de Erik Asaf Guevara Sánchez aborda desde distintas perspectivas, con el propósito de hacer una recreación holística del fenómeno, un hecho de la comunicación que poco o nada se ve como tal: la tradición cestería en el municipio de Jiménez del Téul, Zacatecas, México.

La investigación hace un viaje histórico para encontrar los orígenes del objeto de estudio y entreteje a los sujetos con la comu-

---

nicación, la educación no formal, la identidad, la cultura y la memoria colectiva, para ofrecer un panorama que permite entender y colocar el oficio de la cestería como un elemento importante en la configuración cultural de la comunidad y sus habitantes. El autor señala que cuando se plantea un fenómeno comunicativo, por lo general el pensamiento se remite a los medios de comunicación y en los últimos años a las redes sociales, sin embargo, la comunicación es un suceso presente en muchas de las actividades del ser humano, es un acto que le permite a los sujetos establecer vínculos entre ellos y entenderse con su entorno como el fenómeno de la Cestería.

Para finalizar, quiero expresar que el hacer un libro representa un aprendizaje común. Está implícita una cultura para elaborar el texto y la subjetividad de los autores como hacedores de un capítulo. Para escribir este libro se recuperó el imaginario de cada uno de los autores sobre la construcción del mismo. En él se develó el sentido y significado que tiene este texto para cada uno, lo que nos permitió, lo que nos resignificó el escribir estos procesos de investigación.

Todos los autores que participan en este libro colectivo le han otorgado un sentido y significado a la línea de cultura, algunos fueron los pioneros, otros lograron fusionarse, coincidir y compartir con asesores y estudiantes, otros se acaban de integrar. En esta comunidad académica el trabajo es colectivo, existe un nivel de apertura, diálogo y tolerancia. Se palpa el deseo de compartir y el respeto al otro u otros. Hemos generado una comunidad en donde se dialoga sobre las ideologías y prácticas sociales y educativas en Zacatecas, en el aquí y ahora, en los hechos.

Con este libro exhibimos lo que somos, lo que vamos aportando a la comunidad y a este espacio regional. Desde cada capítulo se plantean rutas y alternativas a seguir. ¿Qué están haciendo los profesores o qué respuestas se están generando ante la situación que se vive?, ¿cuál es el imaginario de los universitarios en este tiempo? Ante esta crisis social, se recupera lo que están pensando los maestros de secundaria, de primaria, de preparatoria o de licen-

---

ciatura; lo que están haciendo. En esta línea surgen más preguntas que respuestas, sin embargo, todos los problemas se convierten en posibilidades.

Alejandra Krause y Perches (2015) nos decía: “Necesitamos reflexionar desde lo real y lo deseado. El proyecto de la modernidad no está pensado para formar este tipo de sujetos. Hay una política que oculta al sujeto con sus posibilidades. El problema es político cultural. Falta capacidad para conceptualizar, asumir algo distinto, como construir otra representación social. Se necesita cuestionar ¿Qué pudo hacer ese maestro(a) para trascender?, ¿en qué momento deciden ser maestros? Se necesitan pequeños clicks: ¿por dónde?, ¿cómo?...”

Una palabra de articulación entre todos los de esta comunidad epistémica es la Cultura. ¿Quién hace la cultura? La comunidad y los sujetos en formación, cada quien da cuenta de un nivel de realidad que atraviesa a los sujetos. La cultura puede dar cuenta de una manera más cercana de lo que hacemos. Trabajamos en el terreno de la subjetividad, la comunicación y lo simbólico porque necesariamente cualquier tipo de aprendizaje tiene que desarrollarse desde el ámbito de lo simbólico. ¿Y quién se hace cargo de lo simbólico?: La cultura. La cultura nos permite entretejer, articular las instituciones. Trabajar haciendo énfasis en la cultura, sujeto y la posibilidad de intervenir la realidad. Instrumentemos cosas distintas para intervenir, ¿qué reflexionar?, ¿por dónde?, ¿qué podemos hacer con nuestras condiciones de vida?

Al final... nos queda la experiencia de escribir, como una luz al final del túnel. Juntos vamos aprendiendo en el camino.

Carla Beatriz Capetillo Medrano  
Octubre de 2019

---

## Referencias

Rosales Ayala, Héctor (1999), *De la subjetividad a la cultura: Para un itinerario marítimo que satisfaga la sed de mar*, en: Ponencias y debates. Consultado el día 12 de agosto de 2011. Disponible en: <http://132.248.35.1/cultura/ponencias/Pon11.3.htm>

---

# CAPÍTULO 1

## Representaciones sociales del saber matemático en los profesores en formación

*Angélica Dueñas Cruz*

*Pensar una práctica profesional como una práctica social implica pensar en sistemas de acción socialmente estructurados e instituidos.*

*(Abric J., 2004)*

Toda reflexión en el campo educativo obliga a considerar la complejidad del mundo en el que vivimos y las formas en las que se determinan o condicionan las problemáticas que en este campo suceden. En el caso de las matemáticas, los contextos históricos en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje varían sensiblemente de acuerdo a la situación sociopolítica, ideológica y cultural de cada región del mundo, los problemas que se presentan en este terreno en la región europea o en Estados Unidos, tienen características diferentes a las que se presentan en América Latina o México.

Es una realidad que en todos estos países y regiones es necesario atender la problemática de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, sin embargo, no podemos asumir que las propuestas de atención deban ser las mismas en todos los casos, ni garantizar que lo que resulte favorable en algún lugar lo sea para todos en general.

El presente capítulo pone el acento en los procesos que los profesores en formación sufren respecto a la conformación de las representaciones de las matemáticas (su enseñanza y aprendizaje) que socialmente se conforman en ellos tanto en su paso por las escuelas formadoras de docentes (Escuelas Normales) como

en sus propios procesos de escolarización durante las etapas de formación media superior y básica, así como otros factores que contextualmente los determinan.

Se presentan entonces algunas reflexiones producto del análisis de los principales resultados que arrojó la investigación denominada “Representaciones Sociales del Saber Matemático de los Maestros en Formación” que consistió en identificar el nivel de significación con el que los normalistas cuentan, y la manera en la que dichas formas de entender la matemática son concebidas como mera transmisión de contenidos y no como una posibilidad real de contribuir a la conformación de la nueva ciudadanía.

La importancia de atender las representaciones sociales de las matemáticas en los profesores en formación radica en la posibilidad de comprender uno de los aspectos más importantes, por los que cuatro años de formación inicial docente no bastan para pretender que el nuevo profesor cuente con los elementos suficientes para ejercer una práctica docente acorde a lo que los propósitos de enseñanza de esta asignatura marcan para el nivel básico, específicamente el de secundaria.

Se trata de entender qué sucede cuando, por ejemplo, el futuro profesor diseña y aplica una propuesta didáctica para el tratamiento de un contenido matemático, cómo se conjugan sus saberes matemáticos y las representaciones sociales que de éstos tiene, en el tipo de resultados que se logran. Por qué, al momento de querer aplicar una propuesta teórica determinada o atender el enfoque para la enseñanza de esta asignatura, la realidad resulta mucho más compleja y problemática de manera, que no sólo no se logran los propósitos establecidos para la asignatura, si no que como resultado se tienen altos índices de rechazo, apatía, desencanto por parte del alumno y otras tantas también por parte del profesor.

El problema se ubica en la formación de los futuros profesores ante la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y la manera en la que las representaciones que socialmente se conforma ante esta asignatura, determinan su práctica profesional al momento de impartir las matemáticas incidiendo directamente en la reproducción de dichas representaciones, se trabajó con estudian-

tes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET) de la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” (ENMAC), durante los ciclos escolares 2009-2010 y 2010-2011.

Parafraseando a Ramírez (2009), en la presente investigación, se consideró que la formación de los profesores no se refiere exclusivamente a su aprendizaje en las Escuelas Normales; se entiende por formación un proceso más amplio; no sólo su preparación formal, si no también a su preparación informal. La preparación formal, se refiere a los conocimientos psicopedagógicos que se adquieren en la escuela normal, así como en las instituciones de educación media superior y básica. La preparación informal se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se interiorizan a través del proceso de socialización por el que atraviesan durante sus trayectos académicos y de escolarización, que influyen en la manera en que desarrollan su práctica.

Lo anterior es un problema de tipo académico-social-cultural, dado que los alcances que tiene repercuten directamente en el desarrollo del país, pues se trata de la formación del futuro ciudadano en relación con la cultura matemática que circula en los contextos aúlicos, escolares y sociales de la educación en México. Los resultados de la enseñanza de las matemáticas se relacionan con las representaciones sociales que de ellas se tiene, es decir, con los modos de producción de conocimiento, así como el desarrollo histórico y cultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de éstas, lo que constituye un modo de saber de esta asignatura.

Ante esta situación se hace necesario plantearse cuestiones como las siguientes: ¿Cuáles son las principales representaciones sobre aprender y enseñar matemáticas que socialmente se constituyen en los normalistas y de qué manera se conforman?, ¿qué papel juegan la cultura en la producción y reproducción de dichas representaciones sociales ante la matemática y cuáles son sus principales efectos en el logro de los propósitos formativos?, ¿qué debe modificarse en los modelos de referencia predominantes en



las prácticas de enseñanza aprendizaje de las matemáticas para favorecer nuevas representaciones que den nuevos sentidos y significados a esta asignatura?, ¿en qué medida las propuestas teóricas y metodológicas para la enseñanza de las matemáticas apuestan a la transformación de la percepción social del conocimiento y saber matemático?

La importancia de concientizar las representaciones sociales de los normalistas, ofrece una posibilidad de intervenir los procesos de formación docente, desde una perspectiva cultural-social-disciplinar, dado que, si bien es cierto las Representaciones Sociales no se originan en la Escuela Normal, sí se reproducen y fortalecen en dichas instituciones, por lo que es menester atender y entender los procesos por los que las RS de las matemáticas han de ser identificados en aras de poder ser intervenidas y por qué no, modificadas.

Es así, que el objetivo general de dicha investigación consistió en entender las interacciones sociales y aclarar las contingencias emanadas de las prácticas cotidianas que permiten conocer y develar las representaciones sociales que tienen de las matemáticas los futuros profesores de telesecundaria, para de esta manera comprender cuáles son, el papel que juegan y en todo caso lo que es posible modificar de las Representaciones Sociales de los profesores en formación, ante los procesos de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

El enfoque de la investigación es cualitativo porque responde a la problemática de detectar elementos como saberes, percepciones, creencias, concepciones que presentan los normalistas en torno a la matemática y su enseñanza. El carácter cualitativo de la investigación obligó a utilizar permanentemente el elemento de la observación, que permitió registrar variaciones y puntos de inflexión de los sujetos participantes que sucedieron durante sus prácticas y la aplicación de algunos instrumentos como resolución de situaciones problemáticas y entrevistas a profundidad en las que claramente se logra identificar la representación social que de la matemática se tiene y la forma en la que ésta determina su práctica docente.

Esta forma de trabajo se eligió para aprovechar con este grupo de jóvenes los cursos de “La enseñanza de las Matemáticas en Telesecundaria I y II. Contenidos y enfoque”, que los normalistas abordan durante el tercer y cuarto semestre de la Licenciatura. Ser su profesora durante un ciclo completo, así como poder observar, registrar y analizar su desempeño ante esta asignatura mediante el diseño de sus planeaciones, sus acercamientos a la práctica docente y la forma en cómo van interiorizando la tarea de hacer de la matemática una oportunidad para la conformación de ciudadanos más críticos, analíticos y reflexivos dio elementos que permitieron en gran medida responder algunas de las preguntas centrales de este estudio y replantear algunas otras, lo mismo pasó con los objetivos propuestos.

El objeto de la investigación es de carácter social-epistémico ya que registra elementos sociales y culturales que condicionan los saberes matemáticos así como los problemas de configuración del mismo saber y se desarrolla principalmente mediante la observación y el registro de la práctica docente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET).

Como parte de la investigación se consultaron trabajos que dan cuenta de la enseñanza de las matemáticas y toman como hilo conductor la manera en que las Representaciones Sociales (RS) intervienen en la problemática de la enseñanza de dicha asignatura en los niveles básico, medio superior y superior. Se documentaron trabajos de las siguientes instituciones educativas: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Universidad Americana de Costa Rica, Universidad de Xalapa Veracruz, CI-CATA-IPN México (Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional) y Tecnológico de Monterrey Campus Guadalajara.

Todas las investigaciones consultadas se apoyaron en las Representaciones Sociales de Moscovici como categoría teórica central de análisis para plantear las diferentes problemáticas que desde ahí presente la matemática en los diferentes contextos y niveles educativos, lo que se aprecia de manera clara, es la influencia de

los profesores y sus propias representaciones en la experiencia que niños y jóvenes tienen al estudiar matemáticas y que trae como consecuencia el gusto o rechazo por esta asignatura.

De igual manera que en las investigaciones anteriores, el presente estudio buscó comprender y/o develar las principales RS de los futuros profesores ante la matemática. La diferencia es que nuestros sujetos se preparan para ser los profesores de adolescentes, lo que hace no sólo pertinente este tipo de estudios, sino necesario, ya que si se logra entender la formación matemática docente nos sólo en la parte académico-disciplinar, sino en la construcción de sentidos y significados de este saber, se generarán nuevas posibilidades de intervenir los procesos de enseñanza, es decir, si desde las Escuelas Normales se considera la conformación de nuevas subjetividades matemáticas, a mediano o largo plazo se podrán observar RS diferentes y resultados académicos y formativos acordes con lo curricularmente planteado. Así, nuevas subjetividades derivarán en nuevas formas formas de pensamiento (al menos, nuevas para nosotros).

### **Construcción Social de la Realidad y Matemáticas**

*Toda sociedad es una construcción,  
creación del mundo, de su propio mundo.*

*Castoriadis*

La realidad se construye socialmente. La sociología del conocimiento analiza los procesos por los cuales esto se produce. La “realidad” definida como una cualidad propia de los fenómenos que se reconocen como independientes de nuestra propia voluntad (no podemos “hacerlos desaparecer”) y el “conocimiento” definido como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas (Berger y Luckmann, 2008).

La sociología del conocimiento trata no sólo las variaciones empíricas del conocimiento en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que cualquier cuerpo de conocimiento llega a quedar establecido socialmente como “realidad”. Así pues, la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2008).

En este sentido, es una realidad que los estudiantes que son objeto de esta investigación, antes de ser profesores de escuelas telesecundarias, son formados por sus contextos, familiar, cultural, social, histórico, económico, académico, político, etcétera, en la formación matemática con la que hasta el momento cuentan.

En el caso de México y específicamente en Zacatecas, así como en los tres niveles de la educación básica en particular el de secundaria no se puede negar que es una realidad que la matemática representa uno de los mayores problemas dado que, mientras que planes y programas señalan que es una de las asignaturas más importantes y cuyo espacio curricular junto con español es de los más favorecidos, esto no parece traducirse en resultados significativos, ya que por un lado los índices de reprobación y deserción se asocian en gran medida con esta asignatura y en los casos en que logra “aprobarse” no necesariamente se alcanzan los propósitos formativos de la misma.

Los propósitos formativos de la matemática en educación básica señalan que al finalizar la educación secundaria el sujeto estará en condiciones de enfrentar y resolver determinados problemas de la vida moderna de manera individual y colectiva (Secretaría de Educación Pública, 2006). Lo que quiere decir, que no sólo se pretende que el alumno aprenda a realizar algunas operaciones e interactúe con números y reglas matemáticas, sino que se espera abonar al desarrollo de procesos cognitivos más complejos que pongan al sujeto en condiciones de entender e interpretar su propio mundo, de diseñar y proponer soluciones a situaciones específicas que le permitan intervenir su propia realidad, tener mayor conciencia de sus acciones y argumentar de mejor manera sus acciones.

Esto no sucede tal cual, ya que si bien, al finalizar la secundaria los alumnos dominan ciertos contenidos matemáticos, algunas definiciones y procedimientos, esto no significa que su pensamiento matemático este desarrollado de tal manera que les permita enfrentar los retos que la modernidad demanda. Esta situación obedece en gran medida a que la forma de enseñanza de la matemática se asocia más con procedimientos memorísticos-mecanicistas que con procedimientos lógico-deductivos y analítico-reflexivos.

Esto nos interesa en dos sentidos, por un lado porque nuestros sujetos de estudio (los profesores en formación) en el mediano plazo serán encargados de esta “misión imposible” lograr a través de la enseñanza de la matemática contribuir a la formación de sujetos capaces de enfrentar y resolver determinados problemas de la vida moderna, y por el otro porque éstos mismos sujetos investigados son producto de este sistema educativo que forma en lo memorístico-mecanicista, falto de sentido y significados donde la promoción del pensamiento matemático poco se impulsa, lo que hasta el momento de su ingreso a la Escuela Normal se caracteriza por ser inconsistente.

Los normalistas atribuyen esta situación a las formas en que sus maestros trabajaron con la asignatura, la manera en que la percibían, el dominio y profundidad con que manejaban los contenidos y en gran medida el “gusto” que por ella tenían.

La construcción social de la realidad matemática, entendida como el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él, está socialmente estructurada, se conforma a lo largo de la historia de cada sujeto y supone la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones en las que el agente se constituye como tal. Pero dichos esquemas al mismo tiempo son estructurantes; son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, las percepciones y acciones de los agentes (Bourdieu, 1995).

Esto quiere decir, que el desempeño que los estudiantes normalistas tengan ante la enseñanza de las matemáticas en sus futuros centros de trabajo esta estrechamente relacionado con la construcción que socialmente se tiene de ella. Pues el conocimiento que socialmente se distribuye de la matemática se presenta como una realidad interpretada por los hombres con un significado subjetivo para ellos de un mundo coherente. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos (Bourdieu, 1995).

Estas premisas son las que soportan el análisis que se hace respecto a las representaciones sociales que de las matemáticas tienen

los profesores en formación, ya que los resultados obtenidos por el sistema educativo mexicano en la formación matemática no sólo en el papel sino en el tipo de participación social que la ciudadanía presenta, muestra que, es necesario una reestructuración tanto en su enseñanza como en su aprendizaje, si lo que se pretende es realmente contribuir a una cultura matemática que favorezca la construcción de nuevas subjetividades y por lo tanto de una sociedad más crítica, activa, independiente y con mayor iniciativa.

Para recuperar el significado social de las matemáticas desde la escuela, todo maestro responsable de esta asignatura (como es el caso de los normalistas) deberá preguntarse qué son las matemáticas, en qué consisten y para qué sirve hacer matemáticas, o mejor aún ¿tiene algún sentido enseñar matemáticas en la secundaria? y ¿qué relación tiene la matemática con la vida cotidiana? Los estudiantes normalistas y en general el ciudadano común se encuentran con la dificultad de identificar cuáles son las matemáticas que se encuentran en la realidad, pues las que ellos conocen (en diferentes niveles de conceptualización) son las matemáticas escolarizadas, las que son independientes de la “vida cotidiana” y hasta cierto punto “inútiles” para su propia vida.

Así pues, para el normalista y para el ciudadano común es complejo reconocer que los sonidos musicales son producidos por procesos físicos que tienen un carácter periódico y que estos procesos pueden ser descritos con un modelo matemático. Lo mismo sucede con el arte y la cultura, tan cercanas a la vida cotidiana como el que un médico recete la dosis adecuada de un medicamento o que un ingeniero construya adecuadamente un puente o una casa. Más complejo resulta aún, encontrar en esta disciplina un área de oportunidad para potenciar el desarrollo de nuestro propio pensamiento y comprensión del mundo.

Con todo, la gente disfruta de la música, el arte, la cultura, el cruzar un puente, consumir medicamentos, teniendo poco cuidado en establecer una relación entre estas acciones y la matemática implícita en ello. Tampoco se es consciente de los procesos mentales y cognitivos que el desarrollo de esta ciencia aporta para seleccionar y analizar información o tomar decisiones argumentadas

por poner algunos ejemplos de la importancia de la matemática en la sociedad. Cuando los normalistas son cuestionados acerca de aprender matemáticas en la escuela las respuestas más comunes son: *para saber más, para que sepa cuánto me deben dar de cambio, para saber cuánto voy a pagar cuando compro uno o varios artículos, para poder medir la tierra que siembra mi papá.*

Si se presta atención al párrafo anterior es claro que el nivel matemático que implica las últimas respuestas corresponden a conocimientos de aritmética básica y geometría plana adquiridos en la primaria y que por lo general este tipo de conocimientos son de uso común, es decir, una persona que no cursó o no terminó la educación primaria tiene las mismas posibilidades de saber cuánto va a pagar, cuánto le van a regresar y puede medir algunas hectáreas. La diferencia con el que sí la terminó “debería ser” que éste maneje una estructura más sólida que le permita no sólo resolver casos particulares, sino que además desarrolle formas de pensamiento más estructuradas y generalizadas que le ponga en condiciones de comprender, enfrentar y proponer soluciones a situaciones individuales y sociales que se le presentan y le lleven a incidir en su realidad social y cultural, de esta manera no sólo estará “sobreviviendo” sino que estará “transformándose”.

### **Representaciones Sociales y Matemáticas**

*“...para un astrónomo o un físico, las matemáticas son útiles porque son el idioma de las ciencias, para un ingeniero civil son útiles porque facilitan la construcción de puentes, para un profesor de matemáticas son útiles puesto que le permiten recibir su paga mensual, para un editor son útiles ya que le permiten vender libros, ...”*

*(Davis y Hersh, 1988)*

Las Representaciones Sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores para las prácticas, que definen

la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y hombres actúan en el mundo.

Las RS permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero además, nos aproxima a la “visión del mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. El abordaje de las RS posibilita por lo tanto entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales en lo que a la educación matemática se refiere, pues la representación en los sujetos, el discurso y la práctica se genera mutuamente (Abric, 1994).

Moscovici estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común (lenguaje coloquial y práctica cotidiana de explicaciones sobre la realidad) enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Banchs, 1988).

Sin duda, cada persona forma su propia opinión y elabora una particular visión de la realidad, sin que, de modo alguno, esto signifique que dicha elaboración constituya un proceso individual e idiosincrásico. No debe resultar extraño entonces, que un grupo de escolares comparta una visión muy parecida sobre las matemáticas y su enseñanza y que esta visión a su vez no haya sido concebida en ese grupo, más bien, las representaciones que se manifiesten son constituidas por un entorno inmediato (profesores, compañeros, familiares, etc.)

La realidad matemática, por lo tanto, es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. Ello supone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparan y experimentan a los otros. En resumen, el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social



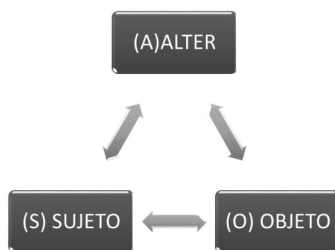
y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de construir sus saberes, su identidad y la forma en que perciben y representan la realidad matemática. En cierta medida esta realidad pasa a ser el resultado –o el producto– de la construcción subjetiva que de la misma realizan las personas.

En el caso de quienes logran “brincar” la barrera de la reprobación y la deserción, no necesariamente lo hacen con la del desinterés y la pérdida de sentidos y significación matemática, más bien, desarrollaron habilidades para la memorización, la mecanización de procedimientos y la reproducción de discursos a modo del maestro en turno. Y ahora algunos de ellos se preparan para ser profesores de matemáticas de otros adolescentes.

La teoría de las RS constituye una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad. *Las representaciones sociales buscan entender los modos de conocimiento y los procesos simbólicos en relación con la conducta* (Banchs, 1988). También enfatiza la importancia de los significados; el papel de los aspectos simbólicos y de la actividad interpretativa de las personas.

El énfasis en lo colectivo y en la comprensión de la realidad a partir de su construcción social, como elementos centrales de la teoría de las RS de Moscovici (1991) indica que en la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que el autor llama *Alter(A)*, que además de relacionarse estrechamente entre ellos, guarda íntima relación con el objeto social.

Con este plantamiento Moscovici trasciende de un esquema diádico donde sujeto y objeto interactúan, a uno triádico donde los otros sujetos también interactúan e inciden en la relación sujeto-objeto. El esquema triádico de Moscovici da supremacía a la relación *Sujeto-Alter*(grupo/otros sujetos), porque: a) los otros son mediadores del proceso de construcción del conocimiento y b) la relación de los otros con el objeto posibilita la construcción de significados.



**Figura 1.** Esquema triádico de Moscovici  
**Fuente:** Elaboración propia basada en Moscovici.

La relación triádica es de suma importancia para identificar, conocer y develar algunas de las principales RS que los futuros docentes construyen acerca de las matemáticas y su enseñanza, pues ante la importancia de la relación *Sujeto-Alter*, ellos pertenecen en diferentes momentos a ambos, ya que la realidad que socialmente se construye en los docentes en formación en diferentes momentos respecto del quehacer matemático tiene relación directa y determinante con el *Alter* (*los otros*) y en su momento formarán parte de ese *Alter* que incidirá en relación de los nuevos sujetos con el objeto social que en este caso son las matemáticas.

Por poner un ejemplo, a un grupo de 24 profesores de escuelas telesecundarias de cuatro municipios de Zacatecas se les pidió resolver el siguiente problema:

“Si las medidas de los ángulos de un triángulo tienen la proporción 1:2:3, y si el perímetro del triángulo es  $30+10\sqrt{3}$ , ¿cuál es la longitud del lado más pequeño?” (problema tomado de la Comunidad de Práctica Profesional de Enseñanza de las Matemáticas (CPPEM), programa dependiente de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Los profesores presentaron al menos cuatro respuestas diferentes. Suponiendo que se nombra el lado más pequeño con la letra  $x$ , encontraron que  $x = 11.825, 7.88, 7.8\bar{3}$  y  $7.41$ , lo cual obviamente no es posible, dado que, es el mismo triángulo del que se está hablando y el lado más pequeño tiene sólo una medida que es  $x = 10$ .

Los saberes matemáticos que implica la resolución del problema anterior no rebasan el nivel de educación secundaria y considerando que todos los profesores se desempeñan en telesecundarias, se esperaría que los procedimientos de resolución fueran más adecuados.

Llama la atención que los profesores obtuvieron distintas aproximaciones para  $\sqrt{3}$  y sustituyeron en  $30 + 10\sqrt{3}$  para encontrar el perímetro, cuando en lugar de eso pudieron haberse dado cuenta que  $\sqrt{3}$  es un número que pertenece a los irracionales, por lo que su representación decimal es no periódica, en cuyo caso conviene mantenerlo como  $\sqrt{3}$  y así evitar problemas de “redondeo” o “casi nos dio lo mismo”.

También la mayoría estableció la relación  $x+2x+3x = 30+10\sqrt{3}$  para representar la proporcionalidad dada, esto sin considerar que el triángulo con ángulos  $30^\circ$ ,  $60^\circ$  y  $90^\circ$  no guarda reacción proporcional con la medida de sus lados, por ejemplo el triángulo de lados 3, 4 y 5.

Al no indicarles el método de resolución, los profesores realizan procedimientos matemáticamente no válidos para dar solución, lo que indica el tipo de relación que tienen con la matemática, se observa bajo dominio de contenidos y uso inadecuado de lenguaje matemático.

Desde el punto de vista de esta investigación y siendo congruentes con los propósitos establecidos para la enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 13) que a la letra dice:

Mediante el estudio de las Matemáticas en la Educación Básica se pretende que los niños y adolescentes:

Desarrollen formas de pensar que les permita formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas, y elaborar explicaciones para ciertos hechos numéricos y geométricos.

Utilicen diferentes técnicas o recursos para hacer más eficientes los procedimientos de resolución.

Lo que se puede señalar es que los profesores, en este caso el *Alter (los otros sujetos)* entre el sujeto (adolescente) y el objeto

(matemáticas), no se logran apropiarse del significado, en este caso, de los números irracionales, y confunden la relación que guardan la proporcionalidad de los lados con la de los ángulos, proponiendo que se pueden igualar, llevándoles a cometer errores en el planteamiento de la solución del problema.

Lo que señala, que a pesar de impartir la asignatura de matemáticas, las formas de pensar que han desarrollado son insuficientes para formular conjeturas, elaborar explicaciones y plantear procedimientos de solución utilizando técnicas y recursos de manera eficiente.

Es así, que retomando la teoría de las RS, y considerando la influencia que tiene el *Alter* en el *Sujeto*, es natural que al momento de plantear esta misma situación problemática a estudiantes de la LESET (sujetos de esta investigación) las formas de plantear soluciones fueran casi idénticas a las de sus antecesores.

Los sujetos al verse “limitados matemáticamente” comienzan a generar una serie de estereotipo en los que “las matemáticas son para unos cuantos”, “para los superdotados”, “son de nerds”, “para los inteligentes”, “que son muy difíciles”, “para mataditos”. Esto es lo que señalaron, seis estudiantes de la LESET a quienes se les aplicó la entrevista a profundidad cuando se les cuestionó sobre los estereotipos de las matemáticas en la etapa de secundaria, ellos respondieron desde sus experiencias como estudiantes de ese nivel y en este momento como profesores en formación desde la práctica docente ante esta asignatura.

Respecto a las opiniones que les merece las matemáticas y su enseñanza, los seis señalan la importancia que juega el profesor durante todo el trayecto formativo, ya que les parece agradable o desagradable la opinión sobre esta asignatura, dependiendo si el maestro sabía o no, le gustaban o no, disfrutaba y hacía agradable la clase o no.

El caso de una de las entrevistas señala por ejemplo que el maestro utilizaba las matemáticas como método de castigo: “*si no te comportas y te mantienes en tu lugar te voy a dejar más operaciones de tarea*”, en otra se hace notar la relación que guardaba

el profesor con la asignatura, pues se aseguró de recalcarles que “él sólo da clase porque le pagan, pero que en realidad no sirve de mucho aprender matemáticas”. Otros tantos (la mayoría) recuerda profesores que de manera permanente señalaban la importancia de aprender matemáticas, *ya que son muy útiles e importantes* –decían-, sin embargo, esto no parecía reflejarse en su práctica, pues constantemente se generaban dudas que quedaban insolubles, sea porque el profesor no estaba en condiciones de resolverlas sea porque el alumno no tenía confianza de expresarlas.

Respecto a las creencias que los estudiantes nomalistas tienen sobre la matemática es que ellos (los seis, unos más que otros) son “buenos” en matemáticas, por lo tanto lo serán como profesores, esta creencia generalizada desde esta investigación se le atribuye a que al momento de ingresar a la Escuela Normal uno de los requisitos es contar con promedio mínimo de 8.0, y que en general los aspirantes a ingresar a la institución suelen presentar promedios aún mayores a éste, como 9.0 o más. Otra de las posibles causas es que la mayoría de ellos, se reconoce como bueno en matemáticas tomando como criterio sus calificaciones en esta asignatura durante su trayecto de educación básica, además recuerdan que “les iba bien”, pues podían resolver los problemas y eran de los primeros en la clase.

Es importante detenernos en este punto, ya que, si bien es cierto estos estudiantes obtuvieron calificaciones no sólo aprobatorias sino por encima del 8.0, ¿qué significa ese “les iba bien”?, de acuerdo con ellos mismos, tiene que ver con estas prácticas a las que fueron sujetos en las que el maestro poco espacio dedicaba al razonamiento y la construcción de conocimiento matemático y más bien se ocupaba de pedir que memorizaran una serie de procedimientos y pasos y aplicar algunas fórmulas tomadas de los libros de texto, en cuyo caso, los alumnos no se preocupaban por tratar de entender ni mucho menos deducir, pues lo único importante era que el resultado saliera bien.

Aunque se reconcen como “buenos en matemáticas” no son conscientes que el tipo de prácticas del que fueron sujetos no les formó en el razonamiento matemático, ni necesariamente han po-

tencializado las habilidades y competencias que como docentes requerirán para su futura práctica en esta profesión.

Estos mismos alumnos fueron a los que se les presentó el problema del triángulo, después de haberlo planteado a los profesores y cuyos resultados fueron muy similares. También se les presentó otro que dice:

“Un ranchero quiere repartir a sus tres hijos 17 caballos, con la única condición de que sean repartidos de la siguiente forma y sin sacrificar ningún animal.

Al mayor  $\frac{1}{2}$  de los caballos; al siguiente,  $\frac{1}{3}$  de los caballos y al menor  $\frac{1}{9}$  de los caballos. ¿Cómo lograron repartir los caballos?

¿Cuántos caballos le tocaron a cada uno?

Al igual que en el problema anterior, los normalistas se dedicaron a buscar una solución forzada a éste problema.

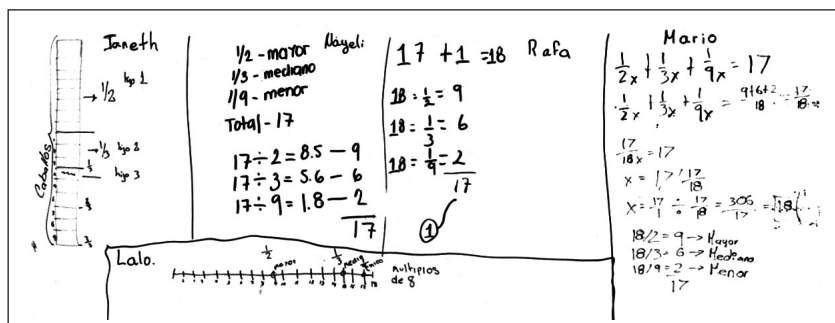


Figura 2. Procesos matemáticos desarrollados por los normalistas

Fuente: Archivo personal (Dueñas, 2016)

Como se puede observar en la imagen<sup>1</sup> la mayoría de los estudiantes normalistas que pasaron al pizarrón, encontraron que al mayor le tocaban 9 caballos, al de en medio 6 y al más chico 2.

Si analizamos detenidamente el problema, desde la lectura se puede observar que 17 no tiene mitad exacta, es decir, no hay forma de dar  $\frac{1}{2}$  de los 17 caballos, al menos no vivos. Por otro lado, al sumar  $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{9}$  no se obtiene la unidad, lo que significa que no es

<sup>1</sup> Los alumnos que pasaron al pizarrón no coinciden con la muestra de seis que participan en la entrevista a profundidad, pero sí participaron en la resolución del problema y sus métodos de solución en general corresponde con alguno de los planteados en la imagen.

posible realizar la repartición con las condiciones establecidas. En este tipo de cuestiones ni el normalista, ni el ciudadano común las toman en cuenta al momento de resolver una situación problemática, pues se ha construido erróneamente la creencia de que todo tiene una solución en matemáticas, y no hemos aprendido a leer las variables con las que se cuenta ni las condiciones que plantea el problema. -Lo mismo sucede con la vida cotidiana-

En otra ocasión se les pidió a este mismo grupo de alumnos que explicaran por qué:

$$60,000-46,497=13503$$

Después de al menos diez minutos de tratar con la situación, los normalistas no encontraban los argumentos matemáticos para explicar cómo hacer esa operación sin “pedir prestado”, “pagar”, “llevar”, “convertir”, etcétera. Tardaron más de media hora en lograr integrar conceptos como valor posicional, conversión de unidades a decenas y éstas a centenas, etc. La gran mayoría de ellos ni siquiera se habían preguntado ¿cómo es que al cero se le pueden quitar siete?, sólo lo hacían “como les habían enseñado” y punto.

Así como estos, se trabajaron otras situaciones problemáticas relacionadas con las fracciones o con las funciones obteniendo resultados parecidos.

### **Concluyendo lo inconcluso**

*Saber de memoria no es saber:  
Es tener en la memoria lo que  
se ha guardado en la memoria.*

*Michel de Montaigne*

El mundo de la vida cotidiana se impone por sí solo y cuando se quiere desafiar esa imposición es necesario hacer un esfuerzo deliberado y nada fácil. Desde las reflexiones que han permitido la elaboración de la presente investigación, es necesario y urgente configurar nuevas formas de subjetivación para las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje.

Tener la posibilidad de identificar las principales Representaciones Sociales de los profesores en formación, la manera en la

que se configuran y sus formas de reproducción nos compromete con la tarea de replantear las propias representaciones y desde ahí, reconfigurar la práctica formadora docente en el ideal de incidir en los procesos de formación de los futuros docentes ante esta asignatura.

Como los resultados lo señalan, esta tarea no es nada fácil, se trata de enfrentar un reto socialmente construido, ya que durante tiempo indeterminado nuestra cultura escolar ha reproducido la idea de que se es “buen alumno” de matemáticas si se saben y conocen muchos métodos, algoritmos, procedimientos y fórmulas para resolver problemas. Aludiendo en mayor medida a la parte memorística y procedimental en la que poco tiene que ver el desarrollo de habilidades del pensamiento matemático. Es decir, se le pide al alumno que aplique y no que piense.

Esta forma de trabajo de los profesores se asocia, entre otras cosas, con los climas de trabajo institucionales que permea en los centros educativos de la educación básica, pues las culturas institucionales se encuentran plagadas de la inmediatez por resolver las cosas al estilo de la modernidad, la burocratización de la educación, en la que las estadísticas son más importantes que las personas y la formación de los sujetos.

Aunque esta situación parecen no reconocerla los normalistas durante las entrevistas a profundidad, ni durante el análisis de la resolución de las situaciones problemáticas que se les planteó, si lo logran hacer en semestres posteriores al curso de la Enseñanza de las Matemáticas, durante los análisis que realizan de sus propias prácticas docentes.

Reconocen, que mientras planes y programas piden un trabajo docente de calidad en el que se formen sujetos críticos, analíticos y reflexivos, las condiciones contextuales están diseñadas para que suceda lo contrario, los tiempos asignados son cortos, las prioridades se centran en la evaluación y no en la formación, durante las clases, se prioriza que el alumno haga y no que piense.

La investigación permitió comprender, que si bien es cierto que los cuatro años de formación inicial docente son insuficientes



para configurar nuevas formas de representación de las matemáticas en los futuros profesores y a su vez en los futuros ciudadanos, si podemos pensarlos como momentos clave en la compleja configuración de dichas representaciones, tratando de romper ciclos de reproducción de conocimientos llenos de vacíos y sin sentidos, alejados de nuestra cotidianeidad y nuestra cultura.

Aunque puede señalarse que los objetivos se cumplieron, pues se lograron develar las principales Representaciones Sociales de los profesores en formación ante la matemática, su enseñanza y aprendizaje, así como las formas en las que se constituyen, el papel tan importante que juega el *Alter* en la configuración de éstas y las formas de reproducción que predominan, es justo mencionar que se alcanzó otro objetivo no declarado, pero que se considera uno de los hallazgos más importantes, la posibilidad de reconocer, identificar, develar, concientizar, reconfigurar, mis propias representaciones sociales ante la matemática como formadora de profesores.

Hoy más que nunca, debemos desacelerar el ritmo de vida impuesto por la modernidad y dejar de hacer, para empezar a pensar, darnos el permiso de repensarnos, rehacernos, reconstruirnos. Dejar de tener cosas en la memoria sólo por tenerlas, resignificar y resignificarnos.

Esto no concluye, esto apenas comienza...

## Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. París: PUF.
- Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.
- Banchs, M. (1988). Cognición social y representación social. *Revista de psicología de El Salvador*, VII (30), 361-371.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. París: Anagrama.
- Davis, P. J., & Hersh, R. (1988). *Experiencia Matemática*. Labor/MEC.
- Moscovici, S. (1991). *La sociología social I*. Barcelona, España: Paidós.
- Ramírez G., B. (2009). La formación. Entre el espacio, la alteridad y los tiempos subjetivos. En M. Martínez Delgado, *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela* (págs. 69-90). Zacatecas: Programa editorial U.A.Z.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Matemáticas Educación Básica Secundaria Programas de Estudio*. México D.F.: S.E.P.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011 Guía para el maestro Educación Básica Secundaria Matemáticas*. México: Secretaría de Educación Pública.



---

## CAPÍTULO 2

### Imaginario de la experiencia escolar, sus sentidos y significados en la infancia en condiciones adversas

*Ana Fabiola Romo Arteaga*

**E**n la escuela se pueden apreciar rostros de alumnos con ojos hundidos, huesos marcados y semblante triste. No hace falta ser un agudo observador para darse cuenta de que una gran cantidad de niñas y niños viven en condiciones adversas. El número de familias disfuncionales aumenta día a día, aunado a los escenarios de pobreza y marginalidad en los que vive la mayor parte de la población del país y, por si fuera poco, el aumento exacerbado de la inseguridad y violencia presentado en los últimos años, situaciones que indudablemente atraviesan la vida cotidiana de muchos escolares.

Para los niños y las niñas, la escuela es un espacio de vacíos y rupturas, se acude quizá por costumbre, obligación o mandato, sin embargo, en el espacio escolar tienden a permanecer ajenos de la dinámica escolar, algunos con las miradas ausentes como si trataran de fugarse a través de sus pensamientos, otros manifiestan su descontento al infringir las normas y reglas. Son numerosos los niños y niñas que no logran un rendimiento académico aceptable, para ellos la escuela representa sólo un tránsito o periodo no significativo y con poco impacto en su formación personal.

La educación es un derecho de todos, por lo cual, una de las grandes tareas en el campo educativo es guiar a los alumnos en el desarrollo de sus habilidades, sin importar su origen, características personales o condiciones sociales. A partir de esta idea, surge la intención de explorar el imaginario infantil de aquellos alumnos

que por diversas circunstancias se encuentran en contextos sociales de adversidad y que claramente constituyen un grupo propenso al fracaso escolar.

Indagar en el imaginario infantil es una forma de darle voz al niño, permite aproximarse a la comprensión de los sentidos y significados que los niños y niñas en condiciones adversas le otorgan a la experiencia escolar, mismos que dan vida a su sentir, pensar y actuar.

Sólo a través de una introspección en el imaginario infantil y del conocimiento profundo de las problemáticas que se presentan en la escuela, se estará en posibilidad de comprender e intervenir la realidad. De igual manera, vislumbrar las dimensiones del problema nos llevará a pensar en el papel que debe desempeñar la escuela para brindar una mejor respuesta a las dificultades que presentan los alumnos, contribuyendo así a la mejora de su experiencia escolar.

Las preguntas que dieron origen a la investigación fueron las siguientes:

¿Cómo se conforma el imaginario infantil?, ¿cuál es el papel del imaginario en la vida del niño?, ¿cuáles son los sentidos y significados que se expresan en el imaginario de los niños en condiciones adversas en relación a la experiencia escolar? ¿de qué manera se relaciona el imaginario del niño y el aprendizaje escolar? Así, los objetivos se desprendieron directamente de cada una de las preguntas:

Comprender cómo se constituye el imaginario infantil, analizar el papel que juega el imaginario en la vida del niño. Indagar en la comprensión de los sentidos y significados que se expresan en el imaginario infantil de los alumnos en condiciones adversas, en relación a la experiencia escolar y analizar la relación entre imaginario infantil y aprendizaje escolar.

Para conformar el estado del arte se realizó una revisión detallada de investigaciones hechas en países de habla hispana, relacionadas con los temas de imaginario y educación en condiciones de adversidad, mismas que permitieron corroborar la importancia

de explorar los sentidos y los significados, como vía para reconocer y comprender la realidad. En total se incluye el análisis de veinticinco investigaciones, de las cuales se mencionaran en este artículo los resultados de dos de ellas que destacan por sus valiosos aportes a nuestro objeto de estudio.

Moreno (2003), presentó una investigación realizada en un poblado de bajo nivel económico y cultural, perteneciente a la República Dominicana. Su intención fue conocer el desarrollo y la participación de la niñez en contextos empobrecidos, así como la interacción entre la familia, la escuela y el barrio desde una perspectiva integral de desarrollo humano. Los resultados muestran que para los niños, las niñas y adolescentes en condiciones de precariedad, la subsistencia y el afecto se perciben como algo no garantizado, “el saber buscársela garantiza los mejores logros. Ni el pan material o el pan del afecto están siempre garantizados” (Moreno, 2003, p. 288), la subsistencia y el afecto difícilmente se percibe como un derecho inherente al ser humano.

Para este sector social el entendimiento o cognición se relaciona probablemente con el desarrollo de un pensamiento intuitivo, lo que da lugar a una racionalidad poco estructurada en la escuela, la familia y el barrio, sin embargo este pensamiento es útil para resolver situaciones de la vida cotidiana. De acuerdo con Moreno (2003), este tipo de pensamiento provoca la potenciación de un entendimiento reproductivo de rutinas socioculturales, que proporcionan un escaso margen de éxito permitido.

Amar, Angarita y Cabrera (2003), presentan una investigación denominada *Construcción de Imaginarios Infantiles y Vida Cotidiana* realizada en Colombia, en una población de niños en desventaja socioeconómica. La intención fue conocer los mecanismos de construcción de imaginarios infantiles, así como describir y analizar la comprensión que tienen los niños sobre la cotidianidad y como interiorizan las relaciones con la familia, la escuela y el medio social.

Para los autores, la construcción de realidades surge a partir de las relaciones que se establecen en cada etapa de la vida, por lo que

el imaginario tiene su fuente de construcción en la vida cotidiana. Como resultados se encuentra que los valores urgentes se orientan hacia la supervivencia, la seguridad y la protección, aspectos que se relacionan con sus necesidades básicas. Según los autores, las respuestas de los niños en situación de vulnerabilidad reflejan el desarrollo temprano de la consciencia, la diferenciación de sí mismo respecto de otros y la de sí mismo dentro de los otros así como la asignación de una finalidad a las cosas o acciones (Amar, *et al.*, 2003).

El presente trabajo de investigación es de corte cualitativo y se realizó con la colaboración de los docentes, alumnos y alumnas de la escuela primaria “J. Jesús González Ortega”, ubicada en la cabecera municipal de Villa González Ortega, Zacatecas, durante un periodo aproximado de dos ciclos escolares comprendidos entre los años 2012 y 2014. El contenido de la investigación se desarrolla en cuatro capítulos: marco contextual, marco teórico, marco metodológico e interpretación de resultados. A continuación se presentan de forma breve las ideas esenciales que integran cada capítulo.

En el apartado del marco contextual se realizó una descripción densa de las características contextuales del objeto de estudio, con la intención de inmiscuirse en el escenario que envuelve la experiencia escolar del niño y la niña en condiciones adversas, a través de un recorrido que comienza con una semblanza de la educación en México, hasta llegar a la vida institucional de la escuela “J. Jesús González Ortega”.

En México, la educación se sitúa en un panorama incierto a partir de la llegada de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), instaurada en el marco de la globalización. El currículo actual tiene un enfoque por competencias y fue implementado en el año 2009, en el que se plasma la intención de que los alumnos y alumnas de la educación básica sean capaces de enfrentar los diversos retos del siglo XXI, entre ellos el de incorporarse al mundo globalizado.

*Grosso modo*, esta Reforma Educativa pone énfasis en atender las demandas de la sociedad actual y de la educación para la vida.

Considera que parte de las demandas de la actualidad es insertar al alumno en la sociedad del conocimiento, adiestrándolo en el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

No obstante, frente al escenario de la sociedad del conocimiento, en donde las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel fundamental en la globalización, se encuentra un mundo distinto y distante para gran parte de la población escolar: el contexto inmediato que tiene poco o ningún acceso a las TIC, sobre todo en las comunidades rurales o marginadas.

Frente a la sociedad del conocimiento, se encuentran la pobreza extrema y la desigualdad social, en direcciones totalmente opuestas. El hacer cada día más profunda la brecha económica y cultural que divide a las comunidades puede ser uno de los mayores riesgos que trae consigo la globalización, puede estar surgiendo una nueva forma de exclusión que por sus dimensiones globales se vislumbra como una de las más peligrosas de la historia. Las nuevas tendencias de la educación y de las relaciones mundiales, no constituyen una panacea o solución a los problemas que la época plantea.

Por si esto fuera poco, en la actualidad México es azotado ferozmente por una ola de violencia desmedida entre los grupos delictivos, cárteles de la droga y el gobierno, situación que provoca un grave sentimiento de inseguridad en el Estado, además de impactar fuertemente todas las esferas de la vida social. Los grupos de crimen organizado no excluyen de sus filas a niños y jóvenes menores de edad, que en su mayoría revelan historias de fracaso y deserción escolar.

En este contexto, la educación en México enfrenta un doble problema. Por un lado, las desigualdades sociales y económicas de su población y por otro, el surgimiento de nuevas formas de violencia, ante el creciente azote del crimen organizado. Al respecto, Hernández (2012) comenta que:

el panorama actual para el sector educativo es contradictorio, porque los objetivos de consolidación social



y elevación de los estándares de competitividad que se pretenden para el futuro caminan en sentido opuesto de los hechos delictivos, particularmente en lo que atañe al estado de inseguridad que priva en las escuelas... El tejido interno de las instituciones educativas, cada vez más se halla desarticulado del contexto de la realidad nacional. Hoy en día, la escuela (educación básica, media y superior), ha sido impactada por la violencia porque los sectores de niños y jóvenes son atraídos a la órbita criminal y educados en la nueva cultura armamentista que se vive en México (p. 6).

Por otra parte, el análisis sobre el sistema educativo mexicano que presenta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), menciona que aún persisten graves deficiencias en la educación y una sensación de insatisfacción por los resultados obtenidos hasta ahora (SEP, 2007). Además de lograr la tan anhelada calidad educativa, otro de los retos es el de superar las marcadas brechas de desigualdad y exclusión social, mismas que se reflejan tanto en la imposibilidad para el acceso, como en la deserción y fracaso escolar.

La realidad de fuertes disparidades y exclusión social del país se refleja todavía en niveles desiguales de cobertura en educación primaria... donde una proporción significativa de los sectores pobres o más vulnerables no accede y muchos de los que ingresan no pueden concluir (UNICEF, 2013, párr.3).

En síntesis, es posible observar que la educación en México se encuentra en un terreno frágil, en donde el ritmo acelerado de los cambios y transformaciones de la sociedad del siglo XXI marcan las reformas y los nuevos enfoques de la educación, en medio de un contexto social y económico de fuertes contrastes y desigualdades. Desde esta perspectiva, las clases desprotegidas representan la parte más vulnerable de la población escolar.

El panorama local de esta investigación se ubicó en el municipio de Villa González Ortega, Zacatecas. En esta población habitan un total de 12,893 personas según cifras del INEGI (2010).

La cabecera municipal es pequeña, al igual que sus comunidades, el acceso a la mayoría de las localidades es difícil ya que no hay caminos pavimentados, aún en la cabecera se encuentran muchas calles de terracería, sobre todo a los alrededores del centro.

Las principales actividades económicas son la agricultura de temporal y la ganadería. Debido a que estas actividades dependen de las condiciones del clima, el ingreso que se obtiene es variante, por lo que en los tiempos de sequía la situación económica de las familias y las condiciones de vida se vuelven difíciles. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política para el Desarrollo Social (CONEVAL), el municipio de Villa González Ortega cuenta con un 7.12% de viviendas particulares habitadas con pisos de tierra y por lo menos un 26.24% de las viviendas carecen de alguno de los servicios básicos. Estas cifras dan cuenta de que las condiciones de vida de una parte importante de la población son de pobreza (CONEVAL, 2005).

En el modo de vida de las familias predomina el patriarcado, es decir, por lo regular es el padre quien se encarga de tomar las decisiones importantes y de llevar el sustento al hogar. La madre tiene la tarea de educar a los hijos y se ocupa de las labores domésticas. A pesar de que la mayoría de las familias de Villa González Ortega se dirigen bajo el esquema tradicional, es posible apreciar que poco a poco se incorporan en algunas familias nuevos roles e ideas, influidas sobre todo por la llegada de los migrantes.

En los últimos años, el municipio de Villa González Ortega, al igual que el resto del país, sufrió de una oleada de violencia e inseguridad. Las personas adultas y los niños viven día a día el temor a ser afectados. Se aprecia en la población un sentimiento de desamparo. La falta de actividades culturales y recreativas, aunada a la violencia que se vive en la actualidad, conduce a la mayoría de las familias a emplear la televisión como el principal medio de distracción. Gran parte de las pláticas de los niños y niñas en la escuela se evoca precisamente a temas relacionados con los programas televisivos de moda o bien con los hechos violentos ocurridos en la comunidad, con ello se deja entrever parte de las influencias ideológicas que permean el imaginario de los niños y niñas.

La escuela primaria “J. Jesús González Ortega” se encuentra ubicada en la cabecera municipal, es de sostenimiento federal. Cuenta con 13 grupos que van de primero a sexto grado, atiende a un promedio de 325 alumnos provenientes de diferentes estratos sociales. Su personal está conformado por una directora, 13 maestros frente a grupo, un maestro de educación física, un maestro de inglés, un maestro de apoyo y dos intendentes.

Además, se realizó una revisión y análisis de los diferentes enfoques teóricos que explican conceptos fundamentales en esta investigación. A partir de la postura de Castoriadis se aborda la teoría del imaginario, asimismo se retoman aportaciones de autores latinoamericanos que se interesan en interpretar esta teoría a la luz del ámbito educativo. Sin restar importancia se presentan conceptos sobre las instituciones y los significados de la infancia, que en su conjunto permiten contar con una base teórica que da sentido al objeto de estudio.

Habitualmente la palabra imaginario nos remite a conceptos relacionados con la imagen o con la imaginación. Hablar de imaginario en el niño se puede confundir precisamente con la imaginación y la fantasía, que es propia de algunas etapas del pensamiento infantil. Sin embargo, en la idea de Castoriadis (1975), el imaginario tiene una conceptualización mucho más profunda y se relaciona de manera directa con el mundo de los significados y de los sentidos.

De acuerdo con este autor, lo imaginario hace referencia a significaciones o construcciones de sentido, lo imaginario no es imagen, sino creación continua y cambiante de formas, figuras e imágenes que actúan como significantes de la realidad (Castoriadis en Anzaldúa, 2010). Para Castoriadis el imaginario es clave en la interpretación de la comunicación de las sociedades modernas (Castoriadis en Cabrera, 2004).

Según Nava (2011, p. 49), “la categoría de lo imaginario ayuda a comprender los sentidos y significados que el colectivo social instituye para comprender su realidad, los cuales se encarnan en normas, valoraciones, mitos, imágenes, procedimientos e instituciones”. Entonces el imaginario representa una forma de significar

lo vivido, a través de estos significados otorgamos juicios de valor a las cosas, personas o instituciones y damos sentido a nuestra propia existencia. Por lo tanto, el imaginario es una forma de mirar el mundo. “Lo imaginario constituye el entramado de significaciones que le dan sentido a las acciones de las personas dentro del grupo social al que pertenecen” (Nava, 2011, p.50).

En el plano de las reflexiones educativas, la categoría de lo imaginario tiene un carácter desafiante, pero una discusión de esta índole puede ayudar a comprender por qué los actores educativos piensan, proceden y valoran como lo hacen (Nava, 2011). Conocer el imaginario de la experiencia escolar de los niños y niñas permite acercarse de otra forma a los problemas que enfrentan un incontable número de alumnos que día a día viven la amenaza del fracaso escolar.

En suma se puede decir que el imaginario está constituido por una serie de significaciones, que dan sentido a la realidad y a las acciones de los sujetos, su existencia no es racional, es subjetiva, el imaginario no determina al sujeto, sino que adquiere múltiples significados que pueden ser transformados. Las instituciones de la sociedad establecen significaciones en los sujetos, por lo que recrean así sus imaginarios.

Las instituciones son sistemas simbólicos engendrados por las significaciones imaginarias, que a su vez se convierten en portadoras de esas significaciones creadas por el colectivo para instituirse un mundo y una realidad social que los dota de sentido y les permite organizarse (Anzaldúa, 2010, p. 45).

Es posible apreciar que las instituciones tienen una importancia fundamental en la configuración de las significaciones que conforman el imaginario de los sujetos, por lo cual las representaciones imaginarias en el niño y la niña no pueden entenderse sin la conjunción de normas, regulaciones, ideas y actitudes provenientes de las instituciones que lo rodean. La escuela forma parte de las instituciones que tienden a dotar de significaciones a la niña y al niño. Es la escuela aquel recinto lleno de reglas, de significados y símbolos en donde el niño transcurre un incontable número de

horas, días y años, es difícil pensar que la institución escolar no influya significativamente en la constitución del imaginario infantil.

De acuerdo con Pérez (1998), “la escuela y el sistema educativo en su conjunto, pueden entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones”. Para este autor es necesario entender la escuela como un cruce de culturas, de forma que estas convergencias y choques provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la elaboración de significados.

A pesar de los cambios que tuvo la significación del concepto infancia a lo largo del tiempo, poco se reflexiona acerca del niño como un sujeto, su individualidad queda socavada al poder del adulto: “los niños viven bajo el poder adulto, necesidad derivada de la amenaza continua hacia el sentido instaurado, la imposibilidad de lograr que la psique humana sea totalmente socializada y fundamentalmente como el impulso hacia el porvenir propio de las sociedades” (Cuevas, 2010, p. 286).

Para comprender la individualidad del infante como un sujeto que piensa, siente y actúa es necesario darle la voz al niño, escuchar, observar y comprender su individualidad desde la diferencia, desde la mirada de la otredad, desde un esfuerzo de sentido por entender las significaciones que constituyen su imaginario.

En el marco de las condiciones sociales y económicas actuales, numerosos teóricos, filósofos o intelectuales coinciden en que vivimos en una etapa de rupturas y de crisis, en donde las instituciones sufren grandes cambios, para algunos puede ser un signo de decadencia, para otros un nuevo entender del mundo. Castoriadis creía que los cambios sociales que surgen hoy en día carecen de significaciones, señala que existe una tendencia a la masificación y al conformismo, a la pasividad y al desencanto, probablemente los sujetos estén viviendo enmarcados en el hoy sin proyectos hacia el futuro (Castoriadis en Cuevas, 2010).

Según Anzaldúa (2012), en las últimas décadas vivimos cambios sociales, culturales políticos y subjetivos, que marcan transformaciones importantes en nuestra sociedad y en la constitución

de los sujetos. Cambios que consisten, por una parte, en la transformación o desarticulación del tejido social de las instituciones y por otra en el acelerado desarrollo tecnológico y las tendencias de los procesos económicos y políticos de la globalización y el capitalismo.

Otro de los fenómenos que se producen en las grandes ciudades y pequeños pueblos es el aislamiento, aumentado por el estado de inseguridad y violencia. Ahora los niños y niñas están confinados a estar en su domicilio la mayor parte del tiempo, el salir a jugar o pasear no es una opción segura, es entonces cuando la televisión, los videojuegos o el internet - cuando los recursos económicos son suficientes- se convierten en los principales aliados del ocio y el tiempo libre. El niño y la niña corren el riesgo de “ser atrapados por el mundo de la imagen que nos presenta configuraciones emocionales despojadas de sentidos y se desvanece el sentido de los sucesos de vida mismos” (Cuevas, 2010, p. 279).

Los síntomas que emergen a raíz de estos cambios, rupturas y crisis institucionales son de malestar, se habla de un sujeto en crisis, con la diferencia de que los sujetos en crisis no sólo se encuentran en el rango de la adultez, sino que también se incluye a los niños. “Frente a estas condiciones contradictorias, las reacciones de niños y jóvenes son diversas: frustración, desencanto, violencia, miedo, parálisis y evasión. La era de la razón paulatinamente se ha convertido en la era del vacío” (Lypovetsky en Anzaldúa, 2012, p. 202).

Investigar es una forma de abordar la realidad y resolver problemas en función de las condiciones sociales y de las necesidades de los campos disciplinarios (Glazman, 1990). Es entonces cuando se dice que la investigación es una forma de aproximarse al pensamiento, a la práctica y a la producción de nuevas concepciones.

Este estudio (metodológicamente) se asume como eminentemente cualitativo y pretende abordar las problemáticas desde una perspectiva holística, a través de la cual se reconoce que las personas, escenarios o grupos no pueden ser reducidos a variables, sino que deben ser considerados como un todo, por lo que se debe estu-

diar a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran (Álvarez-Gayou, 2003).

Asimismo se apoya en la etnografía y en la hermenéutica como marcos referenciales interpretativos. Por una parte, la etnografía ofrece una descripción amplia que permite dilucidar la realidad, según Álvarez-Gayou (2003): “la etnografía es una descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural” (p. 76). Por otra parte, la hermenéutica tiene su esencia en la interpretación, uno de los grandes teóricos de esta ciencia propuso su sistematización como el arte del comprender mismo (Schleiermacher en Aguilar, 2004), posteriormente Gadamer (1977), teórico contemporáneo, propone una hermenéutica filosófica como el arte del entendimiento, orientada a la comprensión del otro (Gadamer en Aguilar, 2004).

Es bajo este paradigma en el que se sitúan los propósitos y alcances de esta investigación, así pues, se intenta comprender al otro, al niño y a la niña en condiciones adversas, mirar desde la etnografía y comprender desde la hermenéutica, con la claridad de que este ejercicio no es más que un esfuerzo por encontrar sentidos, por acercarnos al otro, por explicar los fenómenos que ocurren en la escuela desde la mirada de los alumnos, al reconocer, como Gadamer, que tal comprensión tendrá siempre formas inacabadas, provisionales. No se trata de encontrar verdades absolutas, sino simplemente de aproximarse al otro, de inmiscuirse en su mundo y de develar sus significados.

Los instrumentos empleados para la recolección de información se seleccionaron de acuerdo a su pertinencia y relevancia en la búsqueda del objeto de estudio, de tal manera que se optó por el estudio de casos, los cuestionarios y la observación participante, así como entrevistas y conversaciones informales con los docentes y padres de familia.

En los estudios de caso se presenta de manera breve la historia de vida de tres alumnos, que previamente fueron identificados como alumnos que enfrentan condiciones adversas y riesgo de deserción escolar. Para su elaboración se realizó una entrevista a profundidad a cada uno de los alumnos en la que de manera abierta y

semi-estructurada se conversó con ellos. La entrevista giró en torno a tres aspectos, el primero, información relacionada con su entorno tratando de descubrir cómo interactúan con su medio y cuáles son las significaciones que tienen sobre éste, el segundo aspecto abordó información referente al desempeño en la escuela y las significaciones de la experiencia escolar, en el último aspecto se intentó conocer las expectativas que tienen los alumnos sobre el futuro.

Por otra parte, el cuestionario fue otro de los instrumentos empleados para recabar información, el cual incluyó 36 preguntas, 17 de las cuales fueron abiertas, 21 de opción múltiple y 5 de escala nominal. Se consideró oportuno aplicar este instrumento a los alumnos cursantes del cuarto, quinto y sexto grado por dos razones fundamentales: la primera fue por su mayor dominio en la escritura y lectura, mientras que la segunda por tener un mayor número de vivencias en la escuela primaria, a diferencia de los alumnos de reciente ingreso. En total se aplicaron 88 cuestionarios.

Posterior al análisis de la información de los cuestionarios se tomó una nueva muestra de tipo no probabilística intencional. Según Aravena (2006) “en esta modalidad se seleccionan casos típicos del universo según criterios claramente definidos y fundamentados, tanto teóricamente como operativamente” (p.137). En otras palabras, fue necesario, a partir de la muestra inicial, seleccionar los cuestionarios contestados por los alumnos en condiciones adversas.

De igual manera, la observación participante fue un elemento fundamental para obtener información sobre el imaginario infantil. Este instrumento permitió tener un acercamiento más natural y real con los alumnos, quienes a través de su lenguaje expresaron lo que sienten, piensan y viven en su experiencia escolar. En la observación participante “los hechos son observados en escenarios o situaciones naturales, en el sentido de que no han sido sometidos a ninguna clase de manipulación por parte del investigador” (Aravena et al., 2006, p. 54).

### **Interpretación de Resultados**

En este apartado se expone el análisis de resultados que integra la información obtenida de los diversos instrumentos a la luz



del contexto y la teoría, desde una mirada holística y con un enfoque orientado hacia la comprensión de la realidad. Se elaboraron categorías de análisis agrupadas en tres rubros: caracterización de la infancia en condiciones adversas, imaginario sobre la experiencia escolar y el contexto social y cultural.

Una de las condiciones inherentes a la que están sujetos los alumnos que forman parte de nuestro objeto de estudio es la ruptura de los vínculos familiares, violencia intrafamiliar y desprotección de las necesidades básicas. En la población estudiada existe un porcentaje considerable de familias de tipo monoparental con ausencia de padre, las cuales representan un 10.2%, cifra que muestra los altos índices de familias encabezadas por madres solteras. Además, se encuentran 6 casos que reflejan situación de abandono, lo que representa un 6.8% del total.

También fue posible observar algunos datos respecto a la falta de satisfacción de las necesidades básicas que sufren los alumnos en condiciones adversas. En la entrevista a Dulce, una de las niñas que participó en los estudios de caso, ella mencionó que la mejor experiencia que vivió en la escuela fue participar en una fiesta por el día del niño, en la cual comió pollo, pastel y recibió un regalo de parte de su profesor. Evidentemente en esta experiencia Dulce se sintió importante por ser tomada en cuenta, además de ello, recibir un regalo de su profesor demuestra el afecto. Por otra parte, comer pollo y pastel forma parte de la necesidad básica de alimentación, pero en este caso, estos alimentos constituyen un privilegio del que pocas veces se disfruta.

Otra de las características que prevalecen en los niños y niñas en condiciones adversas es la falta de reconocimiento social y baja autoestima. Dulce comenta en varias ocasiones sentirse menospreciada en la escuela a causa de su situación económica y cuando se le pregunta ¿qué es lo que más gusta de tu escuela? menciona: *me gusta venir a aprender, pero no aprendo, soy bien burra*, evidentemente se siente devaluada por los demás, pero también por sí misma. Por otro lado, de los seis casos que se identifican en el cuestionario como alumnos en condiciones adversas, se observa

que más de la mitad de ellos refieren sufrir de malos tratos o sentirse excluidos en la escuela.

La reprobación en la escuela, la deserción y el rezago constituyen una de las problemáticas más apremiantes que enfrentan los alumnos en condiciones adversas. Saúl y Dulce, alumnos que participaron en los estudios de caso enfrentan la reprobación y el rezago, una de las causas son las constantes faltas a clase. Durante la entrevista, Saúl comentó que el motivo de sus ausencias se debe a que en ocasiones su abuela no tiene dinero para mandarle su desayuno y en vez de ir a la escuela se dedica a hacer mandados para obtener un poco de ingreso a cambio. De la misma manera, la madre de Dulce menciona que la niña no acude a la escuela cuando falta el dinero para comprar o preparar el almuerzo.

Por medio del cuestionario fue posible indagar el desempeño y rendimiento escolar de los alumnos en condiciones desfavorables, encontrando que por lo menos la mitad de ellos manifiesta que sus calificaciones son de malas a regulares y la otra mitad dice no saber qué calificaciones tiene.

Es importante mencionar que la presencia de condiciones adversas en nuestros alumnos, genera un particular perfil de alumno, que con frecuencia es más propenso que el resto a enfrentar problemas escolares. Nos enfrentamos a un sujeto vulnerable, que sufre la desprotección y la carencia, que va desde la alimentación hasta el afecto. No obstante, la intención no es victimizar a este grupo infantil, tampoco se trata de ver educación como un acto caritativo, se trata de realizar esfuerzos por comprender al otro, de mirarlo desde su lugar, desde aquello que lo hace ser diferente y en esencia igual a nosotros.

En la siguiente categoría de análisis, *imaginario sobre la experiencia escolar*, aparecen diversos significados que las niñas y niños en condiciones adversas atribuyen a la experiencia escolar. Uno de los más tangibles gira en torno al concepto mismo y función de la escuela. Para muchos alumnos el significado de escuela se relaciona directamente con un mandato o imposición que no se logra comprender. A diferencia de los alumnos y alumnas que

proviene de ambientes más favorables para la población infantil en condiciones adversas es más difícil interiorizar la importancia de asistir a la escuela.

La hostilidad en la relación maestro-alumno es otro de los significados que ocasionalmente aparece en el imaginario de niños y niñas en condiciones adversas. Aunque no es una constante generalizable, sí es un hecho alarmante que la hostilidad percibida por alumnos en condiciones adversas contribuya al fracaso en la escuela. Un ambiente hostil proporciona pocas posibilidades para el aprendizaje y reduce el margen para lograr una experiencia escolar significativa.

No es de sorprendernos que, al igual que en la sociedad, la discriminación también se vive en la escuela, pues la institución escolar es una representación a menor escala de un imaginario social, en donde se reproducen prejuicios y creencias. La discriminación que perciben los alumnos en condiciones adversas no proviene únicamente de sus congéneres, sino también de sus profesores.

Al respecto, Dulce mencionó durante la entrevista que tuvo una maestra que la hacía sentir menospreciada: *antes estaba con la maestra Esther pero no me gustaba, me trataba mal, a todos les hacía caso menos a mí, se iba por los más riquillos*. En este caso en el imaginario de Dulce existe la relación de pobreza con discriminación como algo que se da de manera natural en la escuela, no es un supuesto que se encuentre ajeno de la realidad de muchos escolares, sobre todo de aquellos que se encuentran en condiciones adversas.

Saúl comentó que constantemente recibe malos tratos y amenazas por parte de algunos de sus compañeros: *lo que no me gusta de la escuela son los chiquillos, porque me molestan, me dicen cosas... y si le digo al maestro me va peor después*. Asumir el acoso escolar como un hecho desagradable pero que poco se puede evitar, indica que para Saúl como para muchos otros alumnos recibir malos tratos es parte de lo cotidiano en la escuela.

De acuerdo con el cuestionario aplicado a los alumnos en condiciones adversas, el 66.6% manifestó que lo peor que les pasa en

la escuela es recibir burlas y agresiones por otros alumnos o ser menospreciados, humillados o excluidos por un maestro.

En la escuela convergen una gran diversidad de significaciones, formas de ser y pensar, propias de cada grupo social, de cada familia y de cada sujeto en particular. En este contexto inevitablemente aparecen las brechas sociales, económicas y culturales, sobre todo cuando se hace referencia a la educación pública, sin embargo, vale la pena reflexionar si el papel del docente puede ser factor que influya en acrecentar las brechas sociales y de marginación, o bien pueda constituirse como agente que ayude a sopesar y a compensar las brechas sociales al hacer de la escuela un auténtico espacio de aprendizaje.

El reconocimiento de la necesidad de reglas para la convivencia aparece continuamente entre los significados que los alumnos asignan a la experiencia escolar. En este sentido es posible afirmar que la disciplina es parte esencial en la formación del niño y la niña, al respecto, Durkheim (1976) menciona que establecer límites es algo natural, por lo cual la disciplina en el niño es necesaria para crear conciencia y autolimitación, de esta manera la disciplina actúa sobre la voluntad y el carácter general del hombre.

El cuestionario permitió conocer el sentir de los alumnos respecto a las cosas de su escuela que no les gustan. Entre las respuestas de los alumnos destacan el descuido de las instalaciones, falta de limpieza y contaminación, aspectos que mencionaron el 23.8% de los alumnos, el maltrato de los maestros ocupó el segundo lugar entre las respuestas al registrar un 11.4%, en tercer lugar apareció el acoso escolar entre compañeros, con un porcentaje de 8%, el desorden en clase también fue mencionado por los alumnos, en total un 4.5%. Para la mayoría de alumnos los aspectos deseables en la escuela se sitúan en valores estéticos y del cuidado del medio ambiente, así como en el buen trato de los maestros, la disciplina y el orden.

En la categoría de análisis *contexto social y cultural*, se muestra una semblanza del contexto sociocultural y la manera en que éste influye en la conformación del imaginario. Se analizan espec-

tos como la mediación cultural a través de la oferta televisiva, la inseguridad y violencia y las expectativas sobre el futuro.

Con el propósito de indagar en la influencia de la mediación cultural, se incluyó en el cuestionario la siguiente pregunta: ¿cuánto tiempo dedicas a ver la televisión en un día?, las respuestas revelaron que un porcentaje elevado de niños y niñas ocupa gran parte de su tiempo libre en ver la televisión. Un 46.6%, que representa la mayoría de los niños y niñas pertenecientes a esta muestra, aseguraron ver 3 o 4 programas de televisión por día, lo que representa en promedio 165 minutos de programación en un día, este grupo ve a la semana un promedio de 1, 155 minutos o un poco más de 19 horas.

Indudablemente, los contenidos televisivos forman parte del imaginario infantil. De nueva cuenta Dulce, quien colaboró con la entrevista para realizar el estudio de caso, comentó lo que hace en las tardes: “veo el 8, *La rosa de Guadalupe* y las novelas...veo bien hartos, cuando llego veo *Como dice el dicho*, luego *Laura* y luego *Maricruz* y en la noche veo la de *Corazón valiente* y *La Patrona*”.

Para Dulce y para muchos otros niños y niñas la televisión representa parte importante de la oferta cultural disponible, muy probablemente su imaginario alberga significaciones que le son dadas en este medio. Lamentablemente se sabe que la pobreza de los contenidos televisivos poco puede aportar para la formación de un pensamiento crítico que le permita incidir en la mejora de su calidad de vida.

Al respecto, aparece un fenómeno en el que el imaginario impuesto por los medios de comunicación, principalmente la televisión, infunde en el niño significados irreales sobre la vida, lo que provoca deseos no satisfechos al no poder alcanzar esas falsas expectativas. Es evidente el intenso embate de los medios masivos de comunicación, quienes ostentan un cúmulo de imágenes ajenas a la realidad, en las que el consumo desmedido, los estereotipos e incluso la manipulación del pensamiento contribuyen a la desarticulación del tejido social, al tiempo que provocan que el imagina-

rio de un gran número de niñas y niños quede limitado a la oferta televisiva.

Las niñas y los niños en condiciones adversas, sin lugar a dudas, forman parte de un grupo azotado por la violencia. Uno de los aspectos que aparece con frecuencia en el imaginario infantil es la percepción de la inseguridad y violencia suscitada en el contexto social. La generación actual de niños y niñas vive un estado de inseguridad y violencia que proviene de la sociedad y de sus instituciones.

Con relación a este tema, se retoman algunos fragmentos de las respuestas de los alumnos a la pregunta *¿qué te preocupa?: que con tanta inseguridad podamos perder la vida; que haya muchos secuestros, personas desaparecidas y muchas muertes; me preocupa la delincuencia; que cada vez hay más violencia*. Es evidente que los niños y niñas en la actualidad no son ajenos a la violencia e inseguridad.

Por otra parte, la inseguridad y violencia que se vive en el entorno social y cultural se representa de muchas maneras en las instituciones educativas, hoy en día el llamado *bullying* o acoso escolar (término que proviene del inglés “bully” que significa tirano o brutal, empleado para referir el acoso o violencia física o psicológica que se produce de manera intencionada en contra de una persona) parece ser un tema de moda, sin embargo, el incremento de este fenómeno tiene su origen en la violencia que se vive al exterior de la escuela, en las familias, en el vecindario y en los medios de comunicación masiva.

Los sentidos y los significados que conforman el imaginario infantil de los niños y niñas en condiciones adversas muestran claramente un desencanto por la realidad, una forma de ver la vida un tanto desesperanzadora e incierta. Probablemente este tipo de población infantil se enfrenta con mayor frecuencia al choque entre las ideas más tiernas de la infancia y la dura realidad en la que se vive.

Definitivamente, para muchos niños y niñas en situación de adversidad, la infancia es el momento de darse cuenta de que la

vida no es como se pinta en las telenovelas o en las caricaturas, la vida es difícil, pero hay que sobrevivir. Es entonces cuando se pasa de los cuentos de superhéroes y princesas en donde siempre gana “el bien” a las injusticias, discriminación y violencia que se vive en el mundo real.

### **Conclusión**

A manera de conclusión se intentó dar respuesta a cada una de las interrogantes que se plantearon al inicio de la investigación. Posteriormente se sugieren posibles vías de intervención para atacar los problemas encontrados.

Las primeras dos preguntas de investigación plantearon comprender cómo se constituye el imaginario infantil y el papel que juega el imaginario en la vida del niño y la niña, para ello se revisó y se analizó la teoría sobre imaginario tratada principalmente por Castoriadis (1975), misma que fue presentada en el marco teórico de la presente investigación. *Grosso modo* y a manera de recapitulación se menciona que el imaginario infantil no es algo que el niño piense o perciba, simplemente son sentidos y significados que se encuentran internalizados en el plano de lo subjetivo y que dan lugar a un modo particular de entender el mundo y por consiguiente de actuar en él, es decir, a través del imaginario los sujetos otorgamos sentidos a la realidad.

En la formación de sentidos y significados que se otorgan a la realidad, aparecen las instituciones, las cuales guardan una estrecha relación con la construcción del imaginario infantil, según Fernández (1998), las instituciones son una especie de molde, mediante las cuales se elaboran todas aquellas normas, regulaciones, ideas y actitudes que provienen de ellas. Si bien es cierto que el papel de éstas es fundamental en la formación del imaginario infantil, no se puede dejar de lado la intervención de la cultura en esta tarea. Los resultados de esta investigación muestran que la mediación cultural está representada en los imaginarios del niño y la niña.

Las aportaciones de Castoriadis (1975) y Fernández (1998), autores que se mencionan en el marco teórico, hacen referencia a

la participación casi exclusiva de las instituciones en la formación del imaginario, o bien consideran que la participación de la cultura está implícita en las instituciones, sin embargo, los indicadores de esta investigación muestran que el papel de la mediación cultural es casi tan importante como el de las instituciones y que muchas veces las instituciones quedan sujetas al influjo de la oferta cultural. Por lo cual es posible afirmar que en la constitución del imaginario del niño y la niña intervienen dos elementos inseparables: las instituciones y la mediación cultural.

La tercera pregunta de investigación planteó indagar en los sentidos y significados que se expresan en el imaginario de los niños en condiciones adversas en torno a la experiencia escolar. Como respuesta a esta pregunta se encontraron algunas aproximaciones, al tiempo que se reconoce que la tarea de adentrarse en el plano de lo imaginario no es una tarea simple, por tal razón la intención fue mostrar apenas un esbozo de lo que se quiere conocer y mostrar casos particulares de alumnos en condiciones adversas que nos compartieron sus experiencias vividas en la escuela.

Entre los sentidos y significados de la experiencia escolar que se albergan en el imaginario infantil de los alumnos en condiciones adversas destaca una mayor dificultad para interiorizar la función e importancia de la escuela, en otras palabras, se puede decir que al ingresar a la escuela el alumno en condiciones adversas enfrenta un fuerte choque social y cultural, mediante el cual se ponen en evidencia sus desventajas para “competir” en ese terreno, tanto en los aspectos sociales como en lo referente al aprovechamiento escolar. Estas dificultades conducen a muchos alumnos a otorgar significados de la escuela como una exigencia social que carece de sentido para la vida real.

Hostilidad y discriminación son otros de los significados que comúnmente se le otorga a la experiencia escolar, hostilidad en cuanto a las relaciones establecidas entre los participantes del proceso educativo y un tanto en la dinámica y reglas escolares que en algunos casos se perciben como poco justas. Por su parte, la discriminación también forma parte de las experiencias vividas en la escuela, algunas veces proviene de maestros, otras veces de



compañeros de clase o incluso de ambos. En definitiva, las desventajas socioculturales y el imaginario social existente son causas que incrementan el riesgo de sufrir discriminación. Lo anterior muestra que los alumnos en condiciones adversas forman parte de un grupo particularmente vulnerable a sufrir discriminación en la escuela.

Asimismo, la inadecuación constituye un indicador más que refiere la manera de significar la experiencia en la escuela, dicho de otro modo, en la tarea de enseñar generalmente no se toman en cuenta las brechas y diferencias sociales y culturales, al parecer los docentes pretendemos homogeneizar a nuestros alumnos como si todos contaran con el mismo capital social y cultural (Bourdieu, 2005). Claramente las diferencias sociales y culturales influyen en el modo de atribuir significados a la experiencia escolar, en el rendimiento académico y en la forma de aprender. Las desventajas socioculturales y la falta de diversificación de la enseñanza son factores que dificultan el aprendizaje en la escuela.

El imaginario infantil revela una fuerte influencia de los contenidos televisivos, en la actualidad los niños y las niñas pasan una gran cantidad de horas frente al televisor, lo que genera un desencuentro con la realidad, falsas expectativas sobre la vida y una enajenación del pensamiento que conduce precisamente al no pensar. Gravemente se encuentra que la institución familiar delega la función de educar a la programación televisiva.

Los significados de inseguridad y violencia adquieren dimensiones inconcebibles en el imaginario infantil, hoy el niño y la niña viven la violencia y la inseguridad, otorgándole nuevos significados, algunas veces como algo natural que origina una admiración por aquello que está prohibido, otras veces la angustia y el temor se viven en carne propia.

En suma, los altos índices de inseguridad y violencia que se presentan en el Estado, la influencia de los contenidos televisivos y la reducción de actividades de desfogue que se realizan al aire libre, convergen en un mismo punto y repercuten directamente en las aulas y espacios escolares, la convivencia escolar se vuelve cada vez más ríspida y se exacerban la violencia y el acoso esco-

lar. Es lógico pensar que la comunidad escolar es una representación a menor escala del entorno sociocultural, por lo cual sobra decir que los problemas de convivencia escolar son claros síntomas de una sociedad en crisis.

Inesperadamente otro de los significados que los alumnos en condiciones adversas atribuyen a la experiencia escolar es el reconocimiento de la disciplina y orden para mantener una sana convivencia en la escuela, además de otorgar una especial importancia al salvaguardo de valores estéticos como la limpieza y el cuidado del medio ambiente.

Por último, la cuarta pregunta de investigación precisó buscar una relación entre el imaginario del niño y el aprendizaje escolar, cuestión que se responde sin mayor dificultad al indagar en el imaginario de la experiencia escolar. Evidentemente los significados que guarda el imaginario infantil de los alumnos en condiciones adversas influyen de manera importante en el aprendizaje y rendimiento escolar, lo cual se puede atribuir a las brechas socioculturales que surgen a raíz de contextos limitados, razón por la cual este grupo infantil es vulnerable al rezago, la reprobación y la deserción escolar.

Develar los sentidos y significados que alberga el imaginario infantil exige de manera innegable la elaboración de propuestas que ayuden a enfrentar los problemas detectados y, aunque no es el objetivo principal de esta investigación, se ofrecen posibles vías de intervención, que constituyen apenas un referente que puede ser útil para futuras investigaciones.

Sin duda alguna, el docente puede constituirse como agente que ayude a sopesar y compensar las brechas y desventajas de los alumnos en condiciones adversas. En este sentido, se plantea la necesidad de otorgar a cada problema una acción, que ya en conjunto deben contribuir en la disminución de las barreras que enfrentan los alumnos que forman parte de este grupo infantil en su tránsito en la escuela.

Por lo anterior, se presentarán cinco ideas que pueden ser desarrolladas para elaborar un programa de intervención en favor

de una experiencia escolar positiva, en donde el aprendizaje significativo coadyuve a los alumnos a enfrentar los problemas que su medio social y cultural les plantea, a la vez que se reducen los riesgos de rezago, reprobación y deserción escolar.

La primera de esas ideas, combatir la discriminación y hostilidad en la escuela, es una tarea que requiere en primer término entender el sentido de la otredad, es decir, reconocer, respetar y convivir con nuestros alumnos desde la comprensión de las diferencias, de sus motivaciones y de su singularidad como seres humanos. En palabras de Sartre (1996), se requiere la comprensión de la existencia vista bajo la mirada del otro, sin lugar a dudas, la educación exige humanizar.

La comprensión y reconocimiento de cada uno de nuestros alumnos, sólo será lograda cuando los docentes replanteemos nuestra labor y vocación. En las escuelas se requieren espacios de reflexión, en donde se aborden las dificultades que enfrentan los alumnos y sobre todo la generación de alternativas para contrarrestarlas. Los espacios de reflexión pueden constituirse a manera de taller, pero con la característica de que deben ser permanentes, es decir, con una continuidad definida.

La segunda idea se basa en que en la mayoría de los casos los alumnos en condiciones adversas suelen tener más dificultades en el plano cognitivo a causa de un déficit cultural de partida que genera ciertas limitaciones al momento de aprender, situación que difiere en los alumnos provenientes de entornos más favorables. Por este motivo es indispensable adecuar la enseñanza ofreciendo una mayor diversificación metodológica y curricular, el punto de partida debe ser la búsqueda de aprendizajes significativos que puedan ser empleados en la vida diaria y la disminución de las brechas socioculturales.

La tercera idea se relaciona con las dificultades de interiorización sobre el sentido de escuela y las pobres expectativas sobre el futuro, que se podrían contrarrestar si se ofrece a los alumnos en condiciones adversas proyectos didácticos en los que se expongan ejemplos de vida y/o experiencias exitosas de personas que a pesar de dificultades de diversa índole, supieron sobrellevar y sortear los

obstáculos que se les presentaron en la vida. Una variante puede ser invitar a personas distinguidas de la comunidad que en viva voz compartan sus experiencias de vida y su lucha frente a la adversidad.

La intención es buscar la resiliencia que según Melillo y Suárez (2001), consiste en una combinación de factores que permiten a una persona afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida y construir sobre ellos. Asimismo, como parte del proyecto, se pueden organizar visitas guiadas a instituciones de nivel medio superior y superior, de manera que los alumnos conozcan alternativas que les permitan ampliar sus expectativas sobre el futuro más allá de su contexto inmediato.

La cuarta idea se refiere a que el embate de los contenidos televisivos sólo podrá ser disminuido mediante un análisis crítico de la programación, que sin duda requiere una ampliación de perspectivas a través del fomento a la lectura, indiscutiblemente se necesita que los alumnos aprendan a leer la realidad desde una posición crítica.

Finalmente la quinta idea es sobre la inseguridad y violencia, tema cuya injerencia corresponde al entorno sociocultural. Es decir, es un problema de mayores dimensiones que implica la reconstrucción del tejido social, no obstante, en la escuela se pueden emprender algunas acciones que a modo de paliativo mitiguen los problemas de convivencia escolar. Por lo cual es indispensable recuperar los espacios de sana convivencia a través del juego, la práctica deportiva y la creación artística.

En definitiva, los alumnos y alumnas sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de adversidad requieren canalizar el embate nocivo del entorno sociocultural en acciones positivas, que a su vez les permitan liberar cargas emocionales y disfrutar del tiempo libre. Además de ello, la escuela deberá buscar la creación de ambientes incluyentes, en los que los valores constituyan la base de la convivencia.

En conclusión, la escuela es una institución que debe responder a las necesidades sociales, requiere adaptarse a los cambios y

transformarse para hacer frente a los problemas que en ella se suscitan, de lo contrario correrá el riesgo de carecer de funcionalidad y sentido. Es apremiante rescatar las experiencias escolares de los alumnos en condiciones adversas, pues el imaginario infantil aún puede ser modelado, aún estamos a tiempo.

## Referencias

- Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica* (24), pp. 61-64.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Amar, J., Angarita, C. y Cabrera, K. (2003). Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana en *Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte*, 012, 134-172. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21301209> el 01 de Febrero de 2013.
- Anzaldúa, R. (2010). *Imaginario Social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Anzaldúa, R. (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación en *Revista Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, 36, 177-208.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad ARCIS.
- Bourdieu, P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social: Siglo XXI.
- Cabrera, D. (2004). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. Red de Investigadores Latinoamericanos por la Democracia y la Paz. Recuperado de: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Imaginario%20social%20e%20identidad%20colectiva.pdf> el 9 de abril de 2013.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad (Vol. 2)*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política para el Desarrollo Social CONEVAL (2005). *Mapas de pobreza y rezago social estatal 2005*. Recuperado de: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/EDP/MP/Paginas/Mapas-2005.aspx>.
- Cuevas, N. (2010). La insignificancia y el niño en R. E. Anzaldúa (Ed.), *Imaginario social: creación de sentido*. México: Ediciones del Lirio.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Argentina: Paidós.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2013). *Educación*. México. Consultado el día 21 de febrero de 2013. Recuperado del sitio de internet del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), <http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>.
- Glazman, R. (1990). *La Universidad Pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia*. México, D.F.: Ediciones El Caballito, S. A.
- Hernández, D. (2012). *El culto a la violencia y la muerte en México. Sus consecuencias actuales*.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática INEGI, (1990). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de: <http://www.censo2010.org.mx/>.
- Melillo, A. y Suárez, E. (2001): *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Moreno, M. (2003). *Desarrollo a escala humana desde la perspectiva de la niñez, una visión integradora de la familia, escuela y barrio*. *Ciencia y Sociedad*, XXVII, 279-315. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87028206> el 21 de enero de 2013.

- Nava, J. (2011). Las inventivas del imaginario social en A. C. Valencia y M. Méndez (Eds.), *Disertaciones, tensiones y reflexiones educativas en torno a la subjetividad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez G., Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4 ed. 2004 ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Sartre, J. P. (1996). *Verdad y existencia*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Correspondencia entre el Programa Sectorial de Educación 2007-2009 y las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, en su análisis de sistema escolar mexicano a la luz de Pisa 2006*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

---

## CAPÍTULO 3

### Sentido y significado de la lectura en educación primaria, una base para forjar la cultura del acompañamiento

*Martha Elena García Solís*

#### **Introducción**

Con frecuencia no somos conscientes de los actos de lectura que llevamos a cabo, ni consideramos la importancia de los múltiples elementos que se alienaron para que en su momento degustemos la palabra escrita; tampoco nos detenemos a reflexionar sobre los faltantes en nuestra formación para que nuestros pasos y nuestras decisiones nos lleven a la adquisición de un libro en lugar de unidades de poca caducidad.

En la investigación *Sentido y significado del texto en alumnas de Educación Primaria... Una base para su acompañamiento*, parto de un panorama desolador, estadísticas a nivel mundial, arrojan a nuestro país a los últimos lugares en procesos lectores, lo que refleja a una sociedad cuyos intereses son otros, no la lectura.

La cultura mexicana es infiltrada por la inmediatez de la época, los adultos sólo viven para buscar la forma de obtener una calidad de vida que pocos encuentran; los jóvenes viven el día entre música estridente, lenguajes y códigos que incorporan a sus vivencias, ambicionan puestos altos y profesiones muy lucrativas, pero sin esfuerzo y dedicación para tales aspiraciones; los niños se plantan a la exigencia del juguete caro o pasando horas frente al televisor, aprovechan la ausencia de los padres o sus problemas de consciencia.

En nuestra sociedad, los procesos de cambio se dan con una celeridad enorme que no permite su reflexión, su asimilación e in-



corporación a nuestras vivencias y muchas instituciones que costaron décadas o siglos de formación, hoy colapsan, entre ellas está el Sistema Educativo, que vive una reforma que viene impositivamente a generar rechazo, resistencia, confusión y un gran temor hacia lo que no se conoce.

Dentro de ese sistema el proceso educativo y cada uno de sus componentes sufren su propia crisis, la escuela como institución no escapa a tal problemática, ya no se ve en ella la puerta de entrada a la construcción del mundo ideal y del conocimiento. La oralidad y el texto como formas fundamentales de constatación de significados, se ven reducidas a sus formas más precarias, el vocabulario es pobre y subsiste el recelo al uso de la palabra y a una hoja en blanco.

Y ahí es donde está la lectura y su relevancia para la formación del individuo, la crisis se hace presente, erosiona su propio proceso, tiene su origen en el poco acercamiento que se tiene con ella y la deficiente comprensión de lo que se lee para darle rumbo al significado. Los jóvenes y los adultos nos resistimos a leer, en los hogares abundan más los televisores que libros en el estante, lo que afirma Sartori (1998) cuando señala que el video transforma al Homo Sapiens, producto de la cultura escrita, en un Homo Videns, para el cual la palabra está destronada por la imagen. Todo acaba en ser visualizado.

En ese horizonte, la presente investigación nace con la necesaria mirada a la realidad, en la que se circunscribe mi práctica educativa y me hace reaccionar al chasquido de unos dedos, pues la crisis de la lectura es la crisis de mis alumnas, con la idea puesta en penetrar en su mundo interno para desentrañar lo que significa en ellas el acto de leer, el sentido que para ellas tiene el mundo del texto y el significado para su vida posterior.

Ese sentido para Greimas (2008) se constituye en el fundamento de cualquier actividad humana, tanto en lo que hacemos como en lo que padecemos. El ahondar en su contexto familiar, escolar y áulico puede referir de qué manera intervienen para la construcción de significados, con la certidumbre de lo que pue-

da encontrar, sentaría las bases para aterrizar un proyecto que comienza a tomar forma, el vivir la lectura, dándole otro giro a su práctica, es decir, agregándole a su vivencia un acompañante; no como solución sino esperando darle un vuelco a su práctica actual.

Es de suma importancia hacer mención que la investigación realizada y la puesta en práctica de la propuesta se llevaron a cabo en la escuela Primaria “Valentín Gómez Farías” ubicada en el centro de la ciudad de Zacatecas, un edificio que data de tiempos de la colonia, que guarda tras sus muros siglos de significativas historias. En la actualidad, como institución educativa atiende a una población cercana a las 700 alumnas en un solo turno, el referente de “alumnas” en su aspecto genérico y plural es por atender a sólo niñas, dadas las condiciones de infraestructura del edificio que no podría atender la naturaleza agreste de los alumnos en su carácter de niños; esta singularidad particulariza a la institución y la concibe de las pocas en el país que alimenta una tradición educativa de más de 50 años.

El problema que hoy ocupa este espacio incide en el plantel en general, al quebrantar la estabilidad emocional y laboral de las y los maestros, ya que con frecuencia se escucha en pasillos y corredores argumentos que llagan al proceso de aprendizaje y expresan que las alumnas, aún en grados superiores, no comprenden lo que leen, no poseen la lectura como competencia.

Pressley (1999) refiere al respecto que la lectura competente es la coordinación de procesos de orden superior (p. ej. la comprensión) y de orden inferior (por ej. la descodificación). Extraer el significado de un texto depende mucho del procesamiento correcto del orden inferior.

Por lo tanto, poco éxito habrá de tener la actual Reforma, cuyo enfoque se centra en la generación de competencias, que textualmente dice: “la Educación Básica debe formar en los alumnos las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento, lo que significa mejorar sus capacidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas hacia niveles de alta complejidad” (SEP, 2009). Porque en las alumnas no hay in-

terés por leer, por lo que expresamente referiré al caso del grupo de 3° “C”.

El problema se refleja cada día en el ambiente del aula, pues el proceso de leer o el acto de darle sonido a las grafías, se torna un tanto difícil, son pocas las alumnas que lo viven como proceso del aprendizaje en general, las más de ellas se niegan al texto; situación que genera otros problemas, pues hay vacíos, huecos que redundarán en la carencia de las habilidades básicas para escribir y redactar un texto.

En el espacio áulico, los tiempos dedicados a la lectura no son los que se quisieran o los que se necesitan, porque la mayor parte del tiempo se requiere cubrir todos los elementos curriculares que demanda un plan de estudios, en consecuencia, se le invita a la alumna y a los padres a dedicar tiempo extra a la lectura en casa, se corrobora en clase si la alumna cuenta con algunos progresos.

Se escucha con atención su volumen, su entonación, el respeto a signos ortográficos, pero al momento de cuestionar a la alumna sobre lo leído, se hace acompañar por un largo silencio, sus ojos reflejan el miedo al momento, se le pide que lea nuevamente el texto más fragmentado, se le apoya con frases cortas para que las complemente, al final se siente salvada cuando se le pide que se siente y que debe leer más en casa a lo que responde firmemente que sí.

Pero fuera de la institución nuestra alumna le encuentra más sentido a la imagen del cine, de la televisión, de los espectaculares de las calles, del manipuleo incesante de la variedad de juegos tecnológicos; le encuentra más significado a estar conectada a dos microbocinas y al sonido estridente en el encierro de su habitación, aunque eso signifique aislarse del mundo y es una gran aflicción cuando en su fiesta de cumpleaños un mal gesto en su expresión aparece cuando entre sus regalos se encuentra un libro.

Con base en lo anterior, el presente trabajo encuentra su justificación en la incertidumbre y necesidad que puede ser común a otros, de entender qué hay detrás de la decodificación de símbolos a la par del disgusto o el mal gesto por la palabra escrita, lo que

puede explicar qué acontece en el aula en torno al proceso de lectura, el sentido que hay detrás de ella, el significado que le es otorgado y cuánto como maestros hemos contribuido a tal antipatía con prácticas cotidianas de lectura.

De igual manera, puede aportar elementos sustanciales para increpar más en procesos de subjetivación del alumno y dejar la instrumentación en otro grado de importancia. Por lo anterior, una investigación en la que queden implicados los procesos de lectura, siempre resultará pertinente porque involucra tomar decisiones y cambiar prácticas que redundarán en la vida del otro.

El panorama en el que queda inscrita la crisis de la lectura, conduce a plantear algunos cuestionamientos, que atan la envergadura de una profesión, el compromiso y la responsabilidad social que implica su título con la investigación educativa y social, así como la necesaria posibilidad de intervenir y dar otro cause a lo que hasta ahora se señala como acciones del verbo leer. Las preguntas que se señalan como el inicio a esta nueva aventura son:

- ¿Qué sentido tiene para la alumna el acto de leer?
- ¿Qué significados extraen las alumnas al interactuar con un texto?
- ¿Cuál es el contexto lector en la institución en el que se forman las alumnas?
- ¿Qué estrategias se llevan a cabo institucionalmente para promover la lectura?
- ¿Qué revela la forma en que la alumna interacciona con el libro?
- ¿Cuál es el ambiente alfabetizador en la familia para constituir al alumno como sujeto lector?

Es una investigación con la que se intenta obtener respuestas, explicaciones a lo que acontece en un típico salón de clases y que mueva todo tipo de esquemas, para que consecuentemente trascienda a mover los de las alumnas y sus padres, sin renuencia y palabrería, que signifique un prototipo para los compañeros, para

la institución y el medio inmediato. Los objetivos que marcan el camino a seguir son:

- Determinar el sentido que hay tras la decodificación de símbolos en el acto de leer.
- Interpretar los significados que las alumnas de tercero extraen al interactuar con un texto
- Indagar sobre el contexto lector en la institución en el que se forman las alumnas.
- Analizar las estrategias que se llevan a cabo institucionalmente para promover la lectura.
- Analizar los significados que las alumnas develan al interactuar con un libro.
- Conocer el ambiente alfabetizador constituido en el contexto familiar.

En las últimas décadas la lectura es tema de debate de muchos académicos, por lo que en el estado del conocimiento se indagó en algunas investigaciones, cuyos planteamientos se mueven en problemas sobre la comprensión lectora como antecedente en la dificultad que tiene la alumna para dilucidar con sentido crítico lo que lee, tales investigaciones abarcan diferentes contextos y distintos niveles educativos, entramando una pluralidad de perspectivas y enfoques metodológicos.

El acompañamiento es una idea que surge bajo el concepto de tutorías para los niveles de secundaria, medio superior y superior en la que se trata de ir a la par con un alumno en torno a su aprendizaje. La investigación de Hernández (2009), *La gestión del acompañamiento escolar de PLN, una estrategia para la formación de lectores avanzados en escuelas del D.F.*, es un estudio de la política pública para la lectura desde 2001, con el fin de formar lectores avanzados a través del acompañamiento escolar por medio de asesorías externas para el uso de bibliotecas escolares y profundizar en la viabilidad del programa.

Se parte de un planteamiento hipotético al considerar que la ausencia de estrategias de intervención técnico-pedagógicas in-

novadoras, genera deficiencias en las competencias lectoras. La investigación se llevó a cabo en las dos escuelas punteras del examen de ENLACE (Evaluación Nacional de logro académico en Centros Escolares), a la alta y a la baja. El estudio concluye con la existencia de un enorme abismo entre el deber ser y las prácticas escolares cotidianas. Es necesario que el trabajo en el aula se articule con la aportación de las bibliotecas para que el proceso lector sea más consistente.

Después del análisis del nutrido estado del arte, es evidente que todas son afines al enfatizar que la crisis lectora deriva en la escasa producción de conocimiento y que son el niño, el joven, el adulto, en los niveles básico, medio y superior, en todo contexto, quienes adolecen de lo mismo: poco acercamiento a la lectura y con ello pocos significados. Al mismo tiempo, este paseo virtual por las investigaciones se convierte en un paliativo que modera, que calma, porque se perciben en el desarrollo de las mismas, entrega de los sujetos participantes.

El carácter particular de la investigación reclamó un itinerario metodológico con dos enfoques, el primero se basó en la perspectiva etnográfica, porque tiene que ver con la descripción, con la narrativa, con la interpretación de ambientes; es acercarse al otro y recuperar su cosmovisión sobre la lectura, ahí en la proximidad, en situaciones en las que esté de por medio un tiempo en espera; y por el grado de inmersión en las actividades cotidianas de las alumnas.

El segundo marco interpretativo es el constructivismo social, dado que desde este se trasciende a la comprensión de la mente y de los procesos cognitivos individuales el conocimiento compartido intersubjetivamente, es decir, en la construcción social, ya que este es producto de las relaciones dadas históricamente entre las personas y considera que los elementos culturales presentes en esas relaciones son las que derivan en un significado (Álvarez-Gayou, 2004).

El proceso se fortaleció con una serie de técnicas como la entrevista, el cuestionario, la observación, la lectura y análisis de

material bibliográfico, que sin duda darán el aporte necesario que vigoriza a toda investigación.

### **Semblanza: lectura y posmodernidad.**

*Hijo, es que tienes que leer, la exigencia en preparatoria es mucha lectura y yo no veo que te pongas a leer.*

Luis Antonio apenas mira a su mamá, sus dedos se muestran muy diestros al manipular un objeto de avanzada tecnología y de cuando en cuando su atención se centraba en la televisión. De sus oídos pendían dos micro bocinas conectadas a un celular, al parecer también oía música.

*¡Ya mamá!, voy a leer cuando me lo pidan, confía en mí, lograré pasar las materias.*

La madre se aleja con un sentimiento de angustia y una interrogante en su pensamiento: ¿qué debo hacer? Creo que ocupamos terapia familiar<sup>2</sup>. Es la historia, la de todos los días y en todos los lugares, pero que revela una verdad: el sueño de los padres porque el entretenimiento de un hijo pase a ser un libro en lugar de un televisor, de un celular o de un auricular y aquello se vuelven gritos, llanto y rabia por el ser y el querer ser, sin pensar que la respuesta es precisamente el haberle dado todo, sin otorgar un tiempo para darle su justo valor a las cosas, para hablar de reglas o para edificar hábitos. Se termina en la antesala de consultorios terapéuticos con quienes se cree pueden arreglar el mundo.

¿Cuál será el futuro de un niño, de un joven, cuya educación se mueve en la esfera de la superficialidad, en el conocido panzazo o en el “ya merito”? su futuro es incierto o permanentemente se encontrará a la deriva.

Lo anterior es el producto de la modernidad, un proyecto en el que “se exaltó la razón como el instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permite ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas y la administración de las cosas”(Pérez, 2004, p. 21). El hombre demostró su capacidad

---

<sup>2</sup> El diálogo expuesto es un trozo de la realidad que late en la sociedad, en la familia; las dificultades para que un hijo se habitúe a la lectura se han convertido en una lucha encarnizada, donde parece a veces que se pierde la batalla y en otras en que aún hay esperanza.

intelectual al llevar la ciencia a la cúspide del conocimiento, de la manipulación, de la exploración y de la experimentación con ella satisface su curiosidad e imaginación, otorga calidad a su vida y eleva la esperanza de supervivencia; el hombre se multiplica en desorbitadas dimensiones pero exacerba con ello sus problemas, pues mientras hereda una existencia de privilegios en unos, en otros deja miseria, conformismo, letargo, sumisión e idolatría, conceptos que para algunos caben en otro más grande como es la Posmodernidad.

Ambos conceptos, en un intento de entender y explicar la realidad son tema de debate y análisis de grandes filósofos como Jean Francois Lyotard, Gianni Vátimo y Fernando Fernández, para éste último, la Posmodernidad es un desencanto de la modernidad, una recuperación de la individualidad y de la subjetividad y una liberación de las instituciones, cada vez hay mayor escepticismo hacia la universidad, la iglesia, la escuela, el gobierno, los partidos políticos.

Eso se alerta en la forma de vestir, de hablar, de conducirse, el sujeto posmoderno no valora el pasado, no traza ningún futuro y si se concentra en el presente; vive con y por la música, la imagen, transfiere en sí mismo su grito de individualidad. No hay texto, no hay libro, ya no se cree en él ni en la escuela, el individuo se volvió visual y auditivo, dicha actitud se contagia, se imita, se idealiza, las alumnas esperan del futuro la posibilidad de ser como el hermano mayor, el primo, la tía o como el personaje de tal programa o la artista de revista, cuya imagen es moda y belleza.

Pérez (2004) refiere lo anterior al advertir que sólo la vulgarización ideológica e interesada que transmiten los poderosos medios de comunicación, es decir el posmodernismo, está disponible para ser utilizada como recurso de interpretación y toma de decisiones de la vida cotidiana. Decisiones que pueden resultar efímeras y que pueden volcar la vida en un instante.

Colom (2005) le llama contracultura por ir en contra de lo establecido, de ahí que el alumno conciba a la lectura como un mandato de la cultura dominante y actúe en contra, porque no encuentra en ella la funcionalidad para su forma de vida y hay reac-



ción en una pared ajena, con un lenguaje semidesnudo, en cuerpos flagelados por la indiferencia, en conductas hostiles que inquietan el sueño de cada noche.

Las alumnas en edad escolar se vuelven contra la lectura al percibir en el precepto una actitud de mandato, pero buscan un libro, al que pasan una hoja, otra y las que le siguen, sin interés por saber su contenido, pero descubren formas que llaman más su atención, que no requieren de su esfuerzo y que no piden nada a cambio: un juguete nuevo cada vez que lo piden, el caramelo o la chatarra, engullendo en ellos la ansiedad de sus vivencias, los juegos tecnificados, que adormecen la imaginación y mutilan su infancia, la televisión que no permite la indagación interior.

Los metarrelatos fueron un atributo de la modernidad, lecturas sobre la naturaleza del hombre, su explicación de la vida, la muerte, el dolor, la felicidad y la emancipación progresiva de la razón y la libertad. Lyotard dice que la modernidad presupone que el pensar, la diferencia extrema del hombre con el animal, el acicate de su condición humana, pero en la posición posmoderna, en un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un defecto, pero incorregible: hace perder el tiempo.

Por ello todo se vuelca en evasivas, ¿lectura? No, no tengo tiempo, ¿bibliotecas?, eso está muy lejos, ¿libros? no, no hay dinero; es filosofía madura que a la vez es volátil, pero que trasciende al pensamiento infantil al ser depositaria de patrones de conducta de una nueva ideología que cobra vida en la esencia de un pueblo como lo es su cultura, en donde la educación carece de sabor, pues da lo mismo escribir juan con minúsculas. Una cultura mutante que devanea al tiempo que recibe la daga mortal del desenfreno, acción lícita en el consumo, ejercicio que ya es parte de la cultura.

De ahí que tales acciones remitan al análisis breve de otro término como lo es el de la cultura, cuyo término es ampliamente abordado desde diferentes aristas: antropológica, filosófica o socialmente, pero que derivan en un estudio en común, el propio hombre y la gama de símbolos que le rodean al formar parte de una sociedad en donde la cultura es su esencia.

Es el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. (Pérez Gómez, 2004, p. 12)

Son épocas y acciones que se incorporan a la cultura de una sociedad de acuerdo a lo significativo que pueda resultar para ella por lo que puede ser temporal o con un significado a largo plazo. Tiene que ver también lo cómodo que resulte un proceso y su entramado de relaciones para que sea lícito y fácil su incorporación; que conserve rasgos específicos que le permiten ser distinta a otras culturas, por ejemplo el lenguaje, la forma de vestir, las creencias religiosas, la música, el canto, el arte, el conocimiento y también la lectura.

Se identifican de esta forma dos adjetivos más en el concepto de cultura de notable importancia que para Pérez Gómez (2004) son: autónoma y hereditaria. En el caso de la primera, una cultura puede permitir la incorporación de elementos de connotada significación o de otros elementos que pueden resultar efímeros, pero que le dan una relativa distinción como el caso de un tipo de ritmo, para un determinado baile, permite en el caso de la lectura, justificar, un modo de asumir la palabra escrita al grado de apenas si conocerla, o que al adquirirla de un modo tal que se contagia, se expande y se arraiga. En el segundo caso, una cultura se hace fuerte y trasciende en el tiempo, cuando de una generación a otra hereda lo permisible, lo de mayor valor.

En los procesos culturales que vive una institución educativa, en colectivo como grupo de alumnos o en forma individual como alumno, la cultura será significativa o apenas se hará notar de acuerdo a un fundamento que se llama *cultura experiencial* y a la que se define como:

la peculiar configuración de significados y comportamientos de los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado inducidos por su contexto, en su vida

previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios ‘espontáneos’ en el medio familiar y social que han rodeado su existencia. (Pérez Gómez, 2004, p. 199).

En este estudio son alumnas que bosquejan su mundo de significados de una manera muy diferenciada, aquellas cuyos contextos hablan de soledad, sin más compañía que las primas, los juguetes, las abuelitas y un televisor, siempre a la espera de aquello que se tarda y no llega; otras que se desenvuelven entre el bullicio como su guía y al siguiente día lo reflejan en rostros postrados en las bancas con bostezos que no acaban; o aquellas que son una y que lo tienen todo, tiempo, espacio, pero sobre todo atención, misma que asegurará su formación y su potencia en significados.

Pero se trata del niño o niña, del ser que habrá de ser el ciudadano del mañana y que como parte de una sociedad deberá enfrentarse a un régimen insoslayable como lo es la educación, en sus aspectos no formal y formal, pues el carácter social de la educación atiende a las condiciones naturales del hombre al sentir el llamado consanguíneo de sus antecesores, para con la evolución de la especie, su supervivencia, su régimen de identidad, su necesaria participación en la transformación de los procesos sociales. Para ello la lectura y la escritura son elementos indispensables para llevar a cabo la denominada tarea, acercarse al texto y leerlo comprensivamente es una condición indispensable para toda actividad que implique un aprendizaje escolar.

### **La lectura: un acercamiento a su concepto**

El desarrollo humano es el principio y el fin de la educación como proceso, es ese que se lleva a cabo en la intimidad del aula, franqueada por cuatro paredes que atesoran las vivencias de niños y maestros, en torno a la incorporación de símbolos y códigos que habrán de tener un valor y un significado ahí mismo en el aula, en la escuela y luego allá afuera, donde la vida adquiere también sentido.

El aprendizaje escolar no tiene la fuerza suficiente para remontar el vuelo rumbo a la estructuración del conocimiento y su

aplicación, pues al volver la vista hacia su origen, éste se sienta sobre una base muy endeble, al concebirse bajo una lectura débil, porque no hay un interés de por medio que una a la alumna con el texto, porque el sentido y el significado que le otorga está lejos de su interés real o del interés real de la educación formal.

Lo anterior revela la práctica de una lectura tradicional en la que sólo se decodifican símbolos y se sonorizan palabras, aceptable socialmente, pero este concepto solo deja entrever a un sujeto pasivo y en una posición muy cómoda, el trabajo lo tiene al momento de identificar signos, formar sílabas, luego palabras y oraciones, al contar con tales elementos se dice que el alumno logra la lectura.

En estudios de Gómez (citado en Gutiérrez y Montes, 2010, párr.2) reconoce que la lectura es:

Proceso interactivo de comunicación en la que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto.

Se extrae del párrafo anterior una relación equidistante entre el lector-texto-autor en el que coexiste un proceso armónico de comunicación. Acercarse a un libro, leer por lo menos una idea, un párrafo, una hoja y comprenderlo, demanda trabajo intelectual; la comprensión y la recurrente construcción de significados implican una primera exploración, una segunda lectura y a veces una tercera en la que en cada intervención se le extrae un sabor diferente.

### **Teoría que da sustento a la construcción de significados** ***Paradigma psicogenético***

El paradigma psicogenético nace inicialmente para favorecer el campo de la psicología general, en la tercera década del siglo

XX, pero dados sus resultados y sus implicaciones educativas, pronto acaparó la mirada de los especialistas en educación.

La teoría se sustenta en la investigación realizada por Jean William Fritz Piaget de origen suizo y biólogo de formación cuyo doctorado obtuvo en 1918 y en quien se gestó una inquietud desde su juventud por asuntos epistemológicos relacionados con la constitución del conocimiento, ya que según él había una continuidad entre la vida orgánica y el pensamiento racional (Hernández, 1998, p. 171)... La presente teoría parte de un enfoque epistémico que tiene que ver con el conocimiento científico, el cómo se construye y evoluciona de un orden inferior a un orden superior y la preponderancia de las categorías básicas del pensamiento como el objeto, el espacio, el tiempo entre otras. Los supuestos teóricos en los que trabaja Piaget se basan en la teoría de la equilibración y la teoría de los estadios en la que el sujeto actúa para conocer al objeto (Hernández, 1998, p. 178).

Según ésta teoría, el intelecto del individuo va en desarrollo y adquiere madurez para luego evolucionar a otras etapas, que se nombran en seguida.

- Sensoriomotora (de 0 a 2 años). El niño activa sus reflejos con los que nace y activa sus primeros esquemas de acción sensoriomotora, lo que significa que percibe el mundo y aprende de él por medio de los sentidos. El niño es capaz de lograr sus primeros actos inteligentes en el plano espacio-temporal práctico.
- Preoperacional (de 2 a 8 años). Etapa muy abierta a la influencia externa, los niños son capaces de utilizar esquemas representacionales, por ejemplo representar objetos, acontecimientos, funciones sociales, otorgándoles un significado y en el que el lenguaje juega un papel indispensable.
- De las operaciones concretas (de 8 a 12 años). Esta etapa se vuelve muy objetiva y el niño aprende con la manipulación

de los objetos; son capaces de razonar utilizando conceptos y razonan sobre la transformación. Se desarrollan capacidades matemáticas tales como clasificar, seriar y entender la noción de número. Empiezan a construir una moral autónoma.

- De las operaciones formales (de los 13 a los 16 años). En ella, según Hernández (1998, p. 181-183), el individuo es capaz de realizar “abstracciones y aprende subjetivamente, razona sobre proposiciones verbales que no tienen un referente concreto por lo que su razonamiento es hipotético-deductivo, desarrolla planteamientos de experimentación complejos, plantea hipótesis y controla las variables para comprobarlas o refutarlas”.

En el paradigma psicogenético tanto el sujeto como el objeto son indisolubles, ambos se encuentran entrelazados, el sujeto actúa sobre el objeto y a la vez el objeto actúa sobre el sujeto provocando cambios en las representaciones construidas. Es todo un proceso en el que intervienen elementos básicos tales como los *esquemas* que son las unidades de organización que posee el sujeto, la *adaptación* que se define como una tendencia activa de ajuste hacia el medio; la *asimilación* es el proceso de incorporación de un elemento; la *acomodación* son los reajustes productos de la interacción con la información nueva y el *equilibrio*, etapa final al logro de nuevos conocimientos (Hernández, 1998, p. 181-183).

### **Elementos que favorecen la construcción de significados**

La escuela: espacio cultural en la construcción del significado

Más allá del juego personal, en la construcción de significados influye también el juego simbólico, deviene de una serie de instituciones que regulan la vida social a través de normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos. Se habla de X alumna que habrá de cumplir con la norma, que se registrará en papeles sus hechos, sus aptitudes, las actitudes, buenas y malas, que ejercen un control sobre su vida habitual, un empoderamiento social, “un mundo simbólico que su-

jeta y moldea la vida en parte consciente y en parte inconsciente en el que el sujeto humano encuentra orientación para entender y decodificar la realidad social” (Fernández, 1988, p. 15).

“Las instituciones por el mero hecho de su existencia controlan la conducta humana al establecer patrones de conducta que controlan y orientan el comportamiento individual en un sentido en contra de otros múltiples teóricamente posibles” (Pérez, 2004, p. 127). Las instituciones referidas son por primer contacto, la familia, quien desde la vida intrauterina comienza a dar los primeros significados del espacio inmediato y una vez en él, los enriquece con la imagen y el lenguaje.

La familia se inscribe en un marco normativo acorde con la cultura y con la época y tiende a integrar a sus miembros a la sociedad global. Cada familia se envuelve en una dinámica de ritos y reglas que alimentan a una tradición familiar, pero adquiere actitudes nuevas que configuran un estilo muy propio.

De acuerdo con su nivel de inserción en el espacio cultural e ideológico será la cantidad de significados que tenga para repartir entre sus miembros. Antes de lograr la asimilación del símbolo, de lograr la proeza de la lectoescritura, las alumnas como hijas de familia en su primer título, encuentran sentido y significado a la lectura en voz de su madre, un libro cobra vida en sus ojos abiertos, pide se le lea una hoja tras otra, que se repita el cuento para apropiarse del papel de la princesa o portar la espada del héroe de la historia, le enseñamos todo sobre el libro en esos tiempos en que no sabía leer.

Lo abrimos a la infinita diversidad de las cosas imaginarias, lo iniciamos en las alegrías del viaje vertical, lo dotamos de la ubicuidad, le entregamos a cronos, lo sumergimos en la soledad poblada del lector... Si el cuento leído cada noche llenaba la más bella función de la oración (Pennac, 2000, p. 17), escuchar hasta que aquella voz se convierte en el más plácido arrullo, escuchar hasta cruzar la frontera del sueño seguido de una respiración acompasada, un sueño franco, ese es el primero de los placeres en

el orden de la lectura (Pennac, 2000, p. 109) y continúa, se acentúa y perpetúa su crecimiento cultural al iniciar vínculos con la institución educativa.

Pero en ocasiones la familia solo cumple con su responsabilidad de protección y sustento, se convierte en un lastre para las alumnas quienes encuadran el pensamiento a lo que la institución escolar en el mandato social de la educación pueda ofrecer.

La institución con mayor representatividad para construir el significado y darle sentido es la institución escolar, pues logra, a través de sus múltiples relaciones con procesos externos e internos, fraguar identidades que pesan sobre sus integrantes, sean maestros o alumnos, la escuela puede entenderse como “una instancia de *mediación* cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones” (Pérez, 2004, p. 11).

Es la institución y sus relaciones desde la cúpula del poder, llámese maestro, director o padre o todos juntos con el linaje del Estado, quienes trazan un plan o un proyecto del futuro para las alumnas, que va más allá de la entidad biológica, se trata de lo instituido, lo normado, todo un modelo institucional que designa tiempos, recursos, espacios y reglas, así, las alumnas dan significados, traman una dinámica de aprendizaje que tiene que ver con el compromiso, la obligación, las tareas, los procesos, el tiempo y el comportamiento.

La institución escolar, como la Escuela “Valentín Gómez Farías”, carga a cuestas un tiempo también significativo, historias de gloria y honor que trascienden a los comentarios del día y se quedan para siempre. Para el visitante podría causar admiración y regocijo al observar disciplina y trabajo, para las alumnas o maestros emociones encontradas, por un lado admiración y por el otro miedo, asfixia y sobresalto.

La institución escolar como establecimiento, es portadora de significados al abrirse a una relación equidistante, al establecerse vínculos en este caso con las alumnas que, como refiere Fernández (1988, p. 21),



va más allá de una relación temporaria. Es un “enlace” en el que los individuos hacen suyos aspectos y características institucionales y “da” a la institución partes de sí mismo su producción su tiempo, parte de su propio poder, aspectos personales que aliena...

En ese intercambio inconsciente, se accede a edificar una identidad dado el sentido de pertenencia.

### **La socialización: cumbre en la construcción de significados**

En ese interjuego por interpretar el mundo interno y externo, el proceso de socialización se define como un encadenamiento de identificaciones (primarias y secundarias) que constituyen en el individuo núcleos organizadores del comportamiento, mismo que deviene de etapas muy tempranas, comienza en la familia y funcionan como principios reguladores de la evolución posterior (Fernández, 1988, p.18).

Significan procesos interminables en los que se captan significados y se incorporan a la experiencia personal, esta incorporación tiene que ver con la distancia existente entre las alumnas y las relaciones institucionales. Los aspectos sociales forman parte de la personalidad, en este caso de la alumna a través de dos modalidades de aprendizaje:

Las que se desarrollan en situaciones intencionales y especialmente preparadas para provocarlos como los planes y programas de estudio, el plan semanal del maestro, la clase planeada del día, el proyecto institucional, etc. (...) La que se produce a partir de la mera interacción social y por la operación de un nivel inconsciente, a través del cual el sujeto capta significados y estructura imágenes desde que percibe la realidad y selecciona las experiencias que permitirán entrar en su repertorio (Fernández, 1988, p. 18).

En el caso de la segunda modalidad, la que se produce a partir de la interacción social, la alumna de la escuela la lleva a cabo en

el ritual académico de cada día, cuando se trasgrede lo formal y se vive un currículum oculto a la hora de entrada, en la euforia del patio de recreo, en las relaciones grupales, en la interacción más personal o impersonal con el maestro, en algunos procesos que se vuelven rutinarios o al enfrentarse “sola” a los espacios y a lo ajeno.

Desde el punto de vista del paradigma sociocultural auspiciado por Vigotsky, el proceso de internalización es una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa (Hernández, 1988), ese proceso es análogo a la construcción de significados, en el que la alumna interioriza y hace suyos los conceptos y es cuando las funciones psicológicas superiores se “producen” como una actividad específicamente humana.

Para llegar a ese punto, dicha teoría resalta el concepto de *mediación* como eje crucial para el aprendizaje, plantea una relación interaccionista dialéctica entre el sujeto y el objeto<sup>3</sup>; maestro y alumno, envueltos en una relación de construcción de conocimiento. La alumna y el libro envueltos en una relación, no aquella en la que se muestran muecas de fastidio después de una invitación a leer y que termina en desorden y en libros mutilados sin desdén, es una relación al unísono que día con día se fortalece y crece. No se trata de una relación innata, sino que el medio sociocultural en la familia primero y luego en la escuela serán las catapultas para el ascenso a una cultura lectora.

### **La comunicación: factor que determina un sentido y un significado**

No menos importante es el proceso de comunicación, que por ser un proceso que determina en parte la condición de lo humano, lleva inserto un grado sumo de complejidad y tal vez a ello se deba el desajuste en el tejido social, sus usuarios son hombres y mujeres temerosos y desconfiados, a los que poco se les escucha.

Tal aseveración tiene que ver con las distintas oportunidades a las que tuvieron acceso los sujetos de participar en un ambiente

---

<sup>3</sup> Vigotsky sostiene que entre el sujeto y el objeto hay una relación de indisociación, de interacción, de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto.

estimulante para escuchar y transmitir ideas que son decisivas tanto en sus primeros significados como en la propia capacidad de comunicarlos. Al respecto Bourdieu (1995, p. 116) señala:

La lengua no solo es un instrumento de comunicación sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia.

Se trata de articular frases, de atreverse a emitirlas y de mantener un diálogo sin fin con los padres y el resto de la familia, de escuchar y ser escuchada, para lograr con ello organizar su pensamiento. De esta manera el salto hacia la educación formal es más seguro.

Una vez en el aula la comunicación puede tratarse de un camino sin recorrer en el que el maestro abuse de la verborrea y los tecnicismos, con lo que se sorprenda a más de dos alumnas en actos involuntarios que reflejen aburrimiento y desinterés. En esa dinámica se entra en un juego al que Bourdieu (1995) llama comunicación ficticia, es decir, la ilusión de ser comprendido y de comprender a la vez porque “es justo reconocer que, casi siempre entre el deseo y la realidad, entre los fines que se dicen y las cosas que se hacen, se abre a menudo un abismo” (Lomas, 2002, p. 9).

Por lo tanto, el maestro debe ser un artista en el uso de la comunicación, para transmitirla e inculcarla entre sus alumnos, con un sentido filosófico para observar y analizar lo que acontece en el aula, el profesor brinda lo necesario para que en todo momento las alumnas lean y escriban, el maestro interpreta cuando las alumnas se enfadan entre sí y se acusan ante él, el aprender qué decir a quién, cómo decirlo, cuando callar, como interpretar lo que los demás dicen y hacen, todo es comunicación y también es aprendizaje.

Y es en el uso donde es posible atribuir un sentido de lo aprendido. Por lo tanto un mayor énfasis sobre la importancia del lenguaje y la comunicación para la

creación de un sentido puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita (Lomas, 2002, p.9).

Al poseer las bases fundamentales en la articulación de un lenguaje, por las relaciones que se entrelazan entre los actuantes, el proceso de comunicación se considera todo un arte: como una mirada que *ve*, como un gesto que *hace* y como una forma que *es*. Va directamente al descubrimiento, en el que hay afecto y mutuo entendimiento, en las palabras no hay vestiduras, formas, medidas, ni convencionalismos, sólo la propiedad de sentirse bien. Es una comunicación espontánea, donde la espontaneidad mueve la simpatía del otro, donde la espontaneidad está relacionada con la naturalidad (González, 2003), flujo de emociones en un verbal entendimiento y que comienza en el interés por el otro.

Normalmente la comunicación con respecto a las alumnas se da de forma unilateral, con comandos de entrada más no de salida, en donde frecuentemente ellas se sienten intimidadas por el tono, volumen y certeza en la voz del maestro o cualquier adulto, sin la oportunidad en tiempo de verter una opinión. Su oído está siempre presto a escuchar: deja, calla, trabaja, estudia, no juegues, no platicues, no te levantes, sin que maduren y acaten una orden cuando ya se deja sentir la otra.

El diálogo es el soporte para liberar al ser social, dado que se señala su débil presencia, podría tratarse de un asunto que exige nuevos y muy sistematizados planteamientos; “es indispensable, porque por su conducto las opiniones se argumentan y se defienden pero también gracias a él uno se abre a otras formas de juzgar y establecer prioridades y necesariamente aprende de los otros, semejantes y diversos” (Schmelkes, 2004, p. 8), son actos encaminados a la posesión total del código, en los que la acción pedagógica esté orientada a una relación diferente, con mecanismos de consagración de un lenguaje que le es propio (Bourdieu, 1995, p.183).

### **Subjetividad o el sí mismo, la fragua de un sentido**

En esa forma de vida, donde el sujeto emerge en busca de su subjetividad, término que Anzaldúa (citado en Martínez, 2009)

define como el conjunto de procesos que constituyen al sujeto: identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, todo aquello que constituye al sujeto que estructura su realidad psíquica. Esa realidad se constituye a partir de la relación con el otro como semejante y la subjetividad se forja a partir de un intercambio en la dicotomía interior-exterior, en donde el uno vuelve a ser el otro.

Es un individuo que se haya en una metamorfosis constante, escribe su propia historia, discontinua y diversa pero con afán de crearse a sí mismo. El niño poco es consciente de tal proceso pero a partir del uso del lenguaje y los procesos de socialización y co-dependencia es que se constituye como sujeto con una identidad propia y única. Para ello es el sentido el que mueve sus impulsos a la búsqueda de renovar sus acciones particulares, mas cotidianamente no se reflexiona acerca de las cosas o los fenómenos, éstas se dan y de forma tácita se actúa.

Todo acto lleva intrínseco un prejuiciado por qué, si se juega es porque se desea diversión, relajamiento, si se trabaja es para obtener los medios materiales para un tipo de vida que se anhela para sí mismo y para la familia, si se estudia es porque se solicita, se necesita, se desea ser una persona mejor, se trata de un “universo de sentido” (Zechetto, 2008, p. 156), todos son momentos que entrelazan un por qué y un para qué, el interés se pierde cuando determinada acción se convierte en obligación, en mandato, en ese momento el sentido se debilita, carece de valor o cambia su valor intrínseco.

Acercarse a un texto contra voluntad también proporciona sentido, pero para “otro”; para un maestro es una señal de mejora en la calidad de lectura, un buen indicio en el logro de objetivos, para un padre señal que un hijo cumple con las tareas. “Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno” (Lerner, 2001, p. 126).

Cuestiona la posibilidad de leer en la escuela y menciona la necesidad de una teoría del aprendizaje que se ocupe del sentido que la lectura pueda revestir en los

niños, hace preciso aterrizar proyectos que doten de sentido a la lectura solo así se hace posible leer en la escuela (Lerner, 2001, p. 163-164).

Cierta es la complejidad de tales acciones, pero Lerner (2001) agrega a la acción propia del maestro el derecho y el deber de adjudicar sentido a las actividades que propone para que el alumno pueda leer a través de él y sepa que detrás de toda lectura hay aprendizaje.

Pero el desafío de darle sentido a la lectura toma también una dimensión institucional y si ésta se hace cargo del análisis del problema, si sus integrantes en conjunto elaboran y llevan a la práctica proyectos dirigidos a enfrentarlo instalarán en la escuela un clima lector, con la posibilidad de extenderse hasta los hogares e involucrar a las familias completas (Lerner, 2001, p. 157).

Es seguro que las alumnas no pueden saltar por sí solas al logro de una lectura competente o de una lectura autónoma, la participación guiada en el mundo de los adultos puede ser la estrategia adecuada por lo que se hace meritorio su acompañamiento hacia su apropiación, hasta lograr su búsqueda voluntaria. El logro de esta actitud sería parte importante para objetivar la subjetividad en el alumno.

### **El trazo de la trayectoria**

La información que sigue tiende a sistematizar los aspectos del proceso de esta investigación y de sus medios auxiliares, adjunta su fundamentación para el concerniente análisis de los sujetos sociales en estudio e intentar develar qué hay tras del discurso demagógico de las autoridades educativas, respecto al sentido que otorgan las alumnas a la lectura, la cosmovisión del maestro sobre el sentido además del significado, en los padres de familia su rol de propiciar un ambiente alfabetizador para sus hijas y en éstas como alumnas, el fundamento para la lectura como práctica escolar.

La investigación como tal simpatiza con el enfoque cualitativo porque según Hernández *et. al.* (2007), se busca entender al

fenómeno en estudio por medio de la interacción con los procesos sociales previamente definidos, es inmiscuirse en la actividad cotidiana escolar, en su ambiente usual para apreciar cómo experimentan los actores pedagógicos los actos relacionados con la lectura, el centro de interés al abordarlos es el análisis de su discurso. Asimismo, es descriptiva porque a partir de la observación se detallan las percepciones sobre los sujetos en estudio y del grupo en cuestión y de sus propios espacios que reflejan la constitución de su mundo.

Un marco interpretativo es la etnografía, que según Wolcott (en Álvarez-Gayou, 1999) es una forma de mirar, de describir densamente lo que las personas de un contexto determinado hacen habitualmente y explicar el significado que le atribuyen a ese comportamiento. En el contexto del aula es explicar paso a paso qué le significa a una alumna el tener un libro en sus manos, el sentido que le encuentra a su contenido, qué le llama la atención, si la viveza de sus colores incrustados en las ilustraciones, la sola decodificación o el contenido detrás del texto.

Es una observación detallada, incluso se registran muecas, gestos, balbuceos, los tiempos y los espacios de interacción con el libro. La etnografía pormenoriza todo lo que una estadística no da a conocer, es la herramienta idónea para desentramar los procesos de lectura, descomponerla en sus partes, comprenderlas, interpretarlas y exteriorizarlas en forma textual, para después volverlas a reconstituir con otra perspectiva, que puede significar dirigir en otra dirección los procesos encontrados.

Las herramientas usadas en la investigación tienen que ver con la naturaleza de la misma, sin perder de vista los objetivos planteados, en el caso del presente estudio, se hace necesario recurrir a instrumentos como el cuestionario, la entrevista y la observación.

### **El cuestionario**

La investigación cualitativa se vale de herramientas que involucran al investigador y al informante en un proceso más subjetivo, porque hay de por medio un contacto más directo, pero también hace uso del cuestionario, que es una técnica usada sin estar de frente con el encuestado, cuyo objetivo es obtener información y establecer comparaciones. Normalmente se hacen las mismas pre-

guntas a una muestra representativa de la población con características comunes y al final el investigador presentará información y conclusiones que involucran a toda la población.

Para elaborar un cuestionario se debe tener presente la claridad del problema y las preguntas de investigación planteadas al inicio, la estructura o diseño de la pregunta debe ser de tal forma que lleve al que responde a un proceso de reflexión personal, que mueva sus propios esquemas, pensar en su entorno y verter una crítica sobre el tema en cuestión.

Como datos preliminares, un cuestionario debe contener datos claros de la institución que respalda la investigación, con el refuerzo de sellos o escudo de la institución para dar la imagen de seriedad y confianza, también es importante que después de datos oficiales, incluya enseguida una frase textual, donde se explique el motivo de la encuesta y de acuerdo a los propósitos de la misma, otorgar garantía de anonimato a la persona que responde.

El cuestionario de apoyo a ésta investigación se dirige a dos tipos de muestra, uno es propio para la comunidad académica de la institución con el fin de obtener opiniones acerca de cómo viven y apoyan el proceso de lectura, desde su trinchera que es el aula y cómo se articula con las actividades promovidas por la institución, así mismo comparar su discurso con el propio de las autoridades educativas inmediatas.

El otro cuestionario es para la muestra conformada por los padres de familia, en el que se incluyen quince preguntas que integra algunos rasgos de investigación cuantitativa al contemplar preguntas cerradas y abiertas. Dentro de las primeras se da opción a cuatro respuestas, además de la quinta opción “otros” por la variabilidad de las respuestas, en las segundas se deja un espacio suficiente para que, con base en su criterio, viertan su propia opinión. Las preguntas son en razón de conocer el contexto alfabetizador de las alumnas, la opinión que se tiene en casa sobre la lectura y su punto de vista sobre la institución y la lectura que promueve.

### **La entrevista**

Galindo (1988) relata que la entrevista es una vivencia dialógica a la que hay que vivir con la razón y con el corazón, es una ex-



perencia en la que se entretajan un juego de interacciones que son relevantes para la vida posterior, ya que puede cambiar el sentido de la vida que tengan los participantes. El roce con el otro emitirá un signo de confianza para posteriores relaciones. Por ello, el entrevistador deberá tener un grado de racionalidad, de sensibilidad para planear y ejecutar la entrevista. El diseño de la entrevista versará sobre el conocimiento que se busca.

Dentro de este programa de acción también deben tomarse en cuenta las circunstancias tiempo- espaciales al momento de ejecutar las entrevistas, por tener que ver con la comodidad, la espontaneidad del entrevistado y de sus respuestas. Por eso la opción de preguntarle al entrevistado en dónde, cuándo y la hora precisa, resultaría lo más benéfico para el logro de la interacción.

El criterio de selección de maestros entrevistados tuvo que ver con la idea de un horizonte amplio en años de servicio, preparación profesional y maestros de ambos sexos. En cuanto a las entrevistas a padres de familia, es importante hacer mención que los cuatro hogares para visitar y realizar la entrevista se seleccionaron de acuerdo con características específicas que sobre la lectura que presentaron las alumnas, entre las que se pueden señalar la falta de interés en la lectura, la relación observada alumna-libro y las propias respuestas que arrojó el cuestionario.

### **Observación**

La observación es en todos los tiempos el eje vertebral del conocimiento y el instrumento básico de la investigación cualitativa. Patricia y Peter Adler citados en Álvarez-Gayou, (1999) señalan que “la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes” y su sistematización es la diferencia entre la observación cotidiana y la científica.

La investigación participante seleccionada para dar respuesta a una de las preguntas planteadas, es una constante interacción entre los involucrados, reclama de una entrega total al hecho para desgajar el todo en sus partes y estar atentos a las conductas manifiestas, a las actitudes visibles, para establecer comparaciones y

provocar la reflexión. Cada detalle, movimiento, gesto o palabra, pueden ser meritorios para determinar los procesos que se viven y que con regularidad se escapan a una cotidiana forma de mirar.

Se sugiere utilizar un diario de campo o registrar mínimo en un cuaderno de notas lo observado, lo que es preferible hacer después de la observación, para no incomodar a los participantes, sin dejar que pase demasiado tiempo para no correr el riesgo del olvido o la distorsión de la información.

La sistematización del presente trabajo, involucra varios tipos de observación, al prefijar algunas categorías de análisis y al detallar a lo sumo lo que se observa. Comprende concretamente al personaje principal de este trabajo que son las alumnas y la relación que guardan con el libro y su contenido. Así pues, el apoyo de un guión fue necesario para sistematizar lo observado, organizar la información y facilitar la posterior interpretación.

### **Resultados obtenidos**

Para tener más claridad en los resultados, la información se organizó en categorías de análisis, que se aprecian en los siguientes apartados: a) perspectivas y problemática de la lectura en el ámbito escolar, b) ambiente alfabetizador en la formación de lectores y c) sentido y significado de la lectura: el conflicto.

En la primera categoría el enfoque extraído de las respuestas en las diferentes técnicas es el siguiente: la lectura es un proceso en el que se extraen significados pero con la interpretación del maestro, el alumno es un consumidor pasivo de información que poco procesa pues incorpora los significados de otros, adquiere destreza y en otros la meta se cumple a medias. La relación que se da está encaminada al logro de metas individuales, tanto de la alumna como del maestro. El sentido se da en relación a la adquisición de la habilidad lectora en el alumno y en cumplir una meta en el maestro.

En la segunda categoría, referente al ambiente alfabetizador en la escuela, se trata de actividades típicas cuyo alcance no desbordan en el hábito de la lectura y no permiten cuantificar el nivel lector de la institución, por lo tanto, está lejos de proporcionar las

condiciones físicas y educativas para dotar de lecturas realizadas, pues se transita por caminos aislados que llevan a rumbos diferentes.

En relación al ambiente alfabetizador de la familia es innegable el letargo en el que se encuentra para ser copartícipe del proyecto de lectura de la nación, de la escuela o de sí misma, razón por la cual se encuentran enormes abismos en su formación. En ese proceso la familia se instala en el enfoque tradicional con toques de modernidad, al añadir a sus vivencias todo elemento que signifique distracción o comodidad, pero deja fuera el compromiso o la responsabilidad, porque es tradicional delegar a la escuela y al maestro toda responsabilidad educativa.

En la tercer y última categoría, el trabajo para determinar el sentido y el significado que las alumnas le dan a un texto, involucra a la alumna vista desde tres dimensiones, la observación, el trabajo con el texto concretamente y el acercamiento con la alumna en un encuentro muy subjetivo para percibir sus encantos y desencantos acerca de la lectura.

Por lo tanto, se puede percibir que un libro no es del todo interesante para todas las alumnas, se guarda una distancia con él de acuerdo a su contenido, título e incluso ilustraciones. Si la lectura se torna libre, esta se vuelve libertinaje y se pierde el control de la actividad, los textos pasan de mano en mano sin que se logre extraer algún provecho. Su discurso revela avatimiento, ansiedad y disgusto por el momento. Su mirada es esquiva y se detiene en dibujos, detalles o colores que de pronto llaman su atención.

El trabajo con el texto y que tiene que ver con el rescate de algunos elementos para valorar el grado de significación en la alumna, se puede observar después de su análisis. Pocos son los trabajos rescatables que hablan de análisis, la gran mayoría se encuentra en un sopor intelectual y acude a la tarea más fácil como escribir las ideas de la compañera o plantarse en una actitud cómoda y argumentar que no entendió nada o simplemente dejar el espacio en blanco.

Finalmente la pregunta que tiene relación con el tema central de esta investigación es la que tiene que ver con el sentido que le

dan las alumnas a la lectura, se le pregunta a la alumna ¿para qué crees que te sirva la lectura?, el 65% conserva un sentido instrumentalista del proceso pues cree que con su práctica va leer mejor, en el sentido de la competencia técnica, para no leer lento o para elevar el volumen, o como lo dice una de ellas oralmente *¡para mejorar cuando lea y no equivocarme en algunas palabras!*.

Detrás de esas cortas palabras hay un sentido significativo para el profesor, elocuente para los padres, suficiente para la sociedad, ineficaz para el Estado e inesperado para esta investigación, pero también es necesario para replantear la historia, pues según Lerner (2001), la construcción del sentido no se considera como una condición necesaria para el aprendizaje, pero si se redistribuyen las responsabilidades del maestro y del alumno en relación con la lectura, si se desarrollan en el aula y en la institución proyectos que doten de sentido a la lectura, entonces es posible leer en la escuela.

### **Conclusiones**

La educación institucionalizada transfiere al maestro y este al alumno o a sus padres la frase educativa “¡hay que leer!”, pero como dice Pennac (2000), el verbo leer no tolera el imperativo, es una acción que se debe reformular para llevar a los alumnos y a las alumnas a vivir otras experiencias en la lectura.

La familia cabalga por caminos sinuosos al convertirse en el dedo índice de proyectos económicos cuya conciencia alude a su bienestar, pero en realidad le quitan solidez para postergarla como una unidad indisoluble que continúe con el objetivo que le es conferido: el posponer la especie en sus formas cultural y biológica. Hoy, la familia invierte tiempo y dinero para probar la comodidad y un libro en el estante se sustituyó por una televisión.

Hay muchos tipos de familias: aquella cuyo contexto lector se reduce a pocas hojas de un periódico llegadas en forma azarosa, la novena del santo favorito y los libros de texto de los hijos, otra en cuyo estante hay libros pero para satisfacer el banal complejo de la decoración, que pasan a ser materia muerta, aunque también las hay donde el ingreso económico es suficiente para pensar en edu-

car la palabra y el pensamiento, al hacerse de material bibliográfico, pero concentran su tiempo en amasar fortunas y esos libros poco se abren, lo cual lleva a razonar en lo que puede significar también una representación social, el libro es para quien tiene con qué comprarlo o el libro es para los intelectuales.

El procesamiento y análisis de la información obtenida en encuestas y en entrevistas da respuesta a la pregunta planteada al inicio de la investigación, por lo que se puede concluir que la familia se encuentra lejos de convertirse en un mediador potencial que lleve a la construcción del conocimiento. La alumna, en su ambiente familiar, carece de motivación, de recreación, de ejemplo y de tiempo que la hagan acercarse a la palabra escrita, que comienza con el placer de oír y ver leer, para luego hacerlo por sí misma.

La alumna se forma cada día en el tropel académico y hegemónico de la institución escolar. La Escuela Primaria “Valentín Gómez Farías”, institución de raigambre, refleja internamente muchas irregularidades y contradicciones que llevan a considerarla fuera de una cultura lectora. Son 36 docentes y la misma cantidad de proyectos.

No hay homogeneidad en su práctica, no hay un proyecto colectivo y las autoridades educativas también están ausentes, se colapsan al dar a conocer estadísticas graves que revelan la ausencia de hábitos lectores, remarcan la importancia de la lectura desde su adquisición, consolidación y dominio para estar a la altura de grandes potencias, pero en el aula falta lo principal: un proyecto de lectura, por lo tanto, las formas para subjetivar los significados son de frágil armadura y la alumna transita por una institución desierta de lectura.

Para muchas alumnas el acto de sonorizar un texto escrito con el esfuerzo de dar respuesta a los cuestionamientos del profesor representan el momento más difícil de la jornada escolar; para otras el contacto con un libro habla de una relación de escape de todo aquello que reclama su necesidad de pensar, pero se trata de una relación seca y trivial, dando vuelta a las hojas una detrás de otras, deteniéndose para observar los dibujos o la cantidad de letras impresas en las hojas. Al interactuar con un texto los significados que

las alumnas extraen son suficientes para mantenerla al margen con lo indispensable pero son insuficientes para perfilar una ciudadana con facultades y posibilidades de ser partícipes de su contexto.

La comprensión pasa a ser la competencia máxima o una aspiración del maestro para decir satisfactoriamente *¡he cumplido!*, pero se encuentra desconcertado por verse tal hecho muy complicado, normalmente el maestro espera de la alumna una respuesta tal cual viene en los textos o se acerque a ellos, aunque tal respuesta sea reducida al mínimo, lo que falta por mentalizar es la búsqueda de otros caminos que lleven a la comprensión a formar parte del proceso.

En lo poco o mucho que lee la alumna y en su reducido mundo, existe un sentido a lo que lee, con pocas palabras manifiesta su deseo de mejorar el volumen, la fluidez, la cantidad y la calidad, para pasar de grado o desechar la pena porque así lo dice el profesor, o bien visualiza su futuro cuando expresa leerle a sus hijos, a sus alumnos cuando sea maestra o leer documentos en el trabajo porque así lo vive desde su hogar.

Todas son aceptables porque todas contienen un aire de ímpetu que la hará lograr un fin, pero no dejan de ser elementos de ese proceso de instrumentalización que lleva inmerso el proceso de lectura. Esto no es más que el reflejo de una lectura recta y plana, que reduce las posibilidades de otras acciones como el análisis, la reflexión, la crítica y la subsecuente construcción de significados, o lo ideal, la lectura autónoma y voluntaria.

Las estrategias tendientes a favorecer la lectura cubren el requisito de su adquisición, pero se hallan subordinadas a la enseñanza, pues la relación que la alumna sostiene con el libro es la necesaria para figurar hacia la baja en estadísticas mundiales. Los significados se construyen con el mínimo esfuerzo, lo que pudiera conducir a las alumnas a funcionar socialmente.

El sentido es un concepto muy abstracto y pocas veces se piensa en él. Para el maestro, de acuerdo a los resultados en entrevista y en cuestionario, la alumna se acerca a la lectura por obligación, para realizar la tarea, para ejecutar una actividad o contestar un

examen, eso comprueba también que hasta en esa acción presenta dificultades. Lo relevante sería reformular los elementos que giran en torno a la lectura para que la alumna abra ese abanico de sentido y encuentre más motivos razonables para acercarse a un libro.

Es observable que la alumna no puede saltar por sí sola al logro de una lectura autónoma o competente, por lo que se hace preciso su acompañamiento hacia su vivencia, hasta lograr su búsqueda voluntaria. El logro de esta actitud sería parte importante para objetivar la subjetividad en el alumno.

En todo el proceso, el más inquieto es el profesor, porque sabe de la disonancia de cada una de sus alumnas y porque se sabe solo, en la intimidad del aula se encuentra ante muchos desafíos, como la carga social de preparar satisfactoriamente a las alumnas para el hoy y para el mañana. Lucha contra el reloj, contra la mirada interrogante de los padres, contra la autoridad que en vigilia eterna se halla, contra el ojo clínico de la sociedad, que espera otro error para apuntar certera hacia la escuela y con ella hacia él, su persona y hacia el estigma que como agente social se le confiere.

Finalmente, habrá de señalarse que esta aventura por el mundo de la investigación concluye satisfactoriamente, al dar respuesta a las preguntas planteadas, asimismo, se cumplió con los objetivos señalados desde el inicio, los cuales demuestran la descompensación enorme que hay entre la institución familia, institución escolar e institución gobierno, porque todas visualizan a la alumna de acuerdo a sus propios intereses, lo que hace que cada una camine por su propia senda y se olvidan de la alumna como sujeto.

En la familia no hay proyecto de lectura, se encuentra en la mejora de su calidad de vida y delega la responsabilidad en la escuela. La institución levita entre la incertidumbre del maestro, que es víctima de formas ideológicas en la cúpula del poder, que son causa y consecuencia de los procesos de cambios políticos, económicos y sociales, pero que vienen a trascender en las decisiones y formas de trabajar en el aula, que por momentos hacen que se pierda la brújula en el camino.

Así pues, el problema de la lectura para adherirla a nuestra forma de vida es complejo y multifactorial, pero no hay duda de

que el maestro, por su idiosincrasia y desde su trinchera, puede hacer poco o mucho, pero desde lo poco que haga, dará la pauta a un ejercicio de vida con más sentido e incontables significados.

Para terminar, se percibe en el entramado de estas reflexiones la pronta actitud a un lavado de manos y a señalar posibles culpables, pero se hace pertinente una idea de Fuentes (1994) “no hay culpables ni inocentes, en nuestra sociedad todos somos a la vez víctimas y cómplices”.

### **Últimas reflexiones**

Actualmente, a un lustro de concluida esta investigación y en plena madurez de mi ejercicio como docente, me encuentro satisfecha con mi quehacer cotidiano, mi propia investigación me puso en alerta para reflexionar sobre mis propias formas de conducirme y éstas adquirieron más sentido y significados al trasladar mi práctica a un espacio vivencial en el que los distintos actores de la educación formal se muestran con mayor compromiso.

Me siento con el brío necesario para mantener un diálogo constante con los padres de familia, en aras de bosquejar nuevos sentidos a las lecturas que realizan sus hijas. A nivel institucional, logré franquear las cuatro paredes de mi aula y ser más participe de la vida institucional al proponer, disponer y proyectar acciones que hacen que se reaccione a mirar un libro con otro interés.

Con investigaciones de este tipo se traspasa el umbral de lo adyacente, la mirada se vuelve diferente, siempre en alerta, arqueada ante todo proceso que solicite una explicación, presta en todo momento para entender y atender aquello que requiera de una intervención. Esta investigación se convierte en un parteaguas ante la encrucijada que nuestra sociedad vive por el embate del recurso tecnológico, así como la inclinación por la imagen o el sonido y abre un camino por la propuesta que lleva inmersa: el acompañamiento de un niño en sus primeros encuentros con el texto escrito, mismo que seguirá en etapas contiguas para buscar sentidos e in-



contables significados a lo que hay inmerso entre líneas y lograr la búsqueda de un libro de forma autónoma y voluntaria.

Es un aumento en la carga didáctica que representa el trabajo del maestro en el aula y le reclama esfuerzo más allá de esas cuatro paredes, su compromiso trasciende a formar también a los padres y a la familia completa, a incidir en la calle, en el parque, en la sociedad en general, es una labor de reconocimiento que demanda tiempo y voluntad de más de cinco a seis horas al día y más de doscientos días calendarizados escolarmente, con el saber consciente de que la formación en lectura tuvo un principio pero jamás se tocará el fin.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1995) *La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Ed. Laia.
- Colom Antoni J., MELICH Joan-Carles. (2005). *Después de la modernidad*, Barcelona: Paidós.
- Fernández F. (1998) Mesa redonda: *Modernidad y Posmodernidad en educación*, Simposium “Valores y Currículo: intenciones y realidades del Departamento de educación y Valores del ITESO.
- Fernández L. (1988). *El análisis de lo institucional en la escuela, notas teóricas*. Barcelona Paidós.
- Fuentes, C. (1994). *Las buenas conciencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galindo, L. J. (1998) *Sabor a ti. Metodología Cualitativa en Investigación social*. México: Universidad Veracruzana.
- González, J.F. (2003) *Aprende a comunicarte. El arte de las buenas formas*. España: Promolibro.

- Gutiérrez A. y Montes de Oca R. , Importancia de la lectura y su problemática en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp.1-12  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>.
- Hernández C. E. (2009). *La gestión del acompañamiento escolar del PNL para la formación de lectores avanzados en escuelas del D.F.* Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007) *Metodología de la investigación*. México. McGraw Hill.
- Lerner D., (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Lyotard J.F. (2009) *La Posmodernidad (Explicada a los niños)*. España: Gedisa.
- Martínez, M. (2009). *Sujetos e Instituciones, más allá de la escuela*. México: UAZ.
- Pennac D. (2000) *Como una novela*. México: Ed. Norma/SEP
- Pérez, Á. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pressley M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. España: Paidós.
- Secretaría de Educación y Cultura. (2009) *Reforma Integral en Educación Básica, Diplomado para docentes de Primaria*. México: Ediciones Noreste.
- Sartori, G. (1998) *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Zecchetto, V. (Coord.) (2008) *Seis semiólogos en busca del lector*. Argentina: La cruzía.



---

## CAPÍTULO 4

### La etnografía virtual como método para el análisis de comunidades en línea

*Josefina Rodríguez González*

*Lizeth Rodríguez González*

#### Introducción

El presente apartado tiene como objetivo describir los elementos que comprende la etnografía virtual como un método cualitativo para el análisis de comunidades virtuales<sup>4</sup>, exponiendo las características más comunes que se deben tener en cuenta a la hora de realizar estudios en Internet, así como, las técnicas y herramientas de apoyo en línea que permitan obtener datos e información necesaria sobre el tema de interés. Es decir, explorar “las formas a través de las cuales la perspectiva etnográfica puede adaptarse para la comprensión sobre cómo se constituye Internet a través de su uso” (Hine, 2004, p.13) y como adquiere sentido en el contexto en el que se emplea.

Algunos datos que hacen tangible la importancia que Internet ha tomado en las actividades humanas, se refleja en el número de usuarios que actualmente existen a nivel mundial, según el sitio *Internet World Stats*<sup>5</sup> a noviembre de 2014 hay 3'366,261,156 usuarios lo que corresponde al 46.6 % de la población total, del 2000 al 2015 se ha generado un incremento de 832.5% de personas que emplean la web para consultas, entretenimiento, buscar información, comunicarse, entre muchas otras actividades. En

---

<sup>4</sup> Son grupos sociales surgidos y sustentados mediante el uso de la comunicación mediada por computadora (Ardèvol, 2002, p.10).

<sup>5</sup> Para información detallada sobre el uso de Internet en el mundo, puede consultarse la siguiente página <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

México al 2014 se contabilizan 53.9 millones de usuarios, además en promedio un usuario pasa seis horas y 11 minutos conectado a Internet, acceder a redes sociales es la principal actividad en línea (AMIPCI, 2016). Las estadísticas marcan que en nuestro país el 79% de las empresas tienen presencia en *Facebook* y 80% en *Twitter* (AMIPCI, 2014), así mismo, instituciones gubernamentales y organismos de la sociedad civil emplean distintas plataformas y páginas web en Internet para generar campañas y difundir sus acciones (Rodríguez, 2015).

La bondad de la *World Wide Web* (WWW) es la capacidad de procesar grandes cantidades de información, la obtención de datos a gran velocidad, la combinación de información de diferentes formatos (texto, imagen, voz) en tiempo real, la reutilización de los documentos, combinándolos o separándolos, además de la posibilidad de redistribuir e intercambiar información desde distintos dispositivos como tabletas, celulares, computadoras, desde una diversidad de aplicaciones (Castells, 2010) como las páginas web, los foros de chat, las redes sociales, entre otros.

Los avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hace posible nuevos modos de comunicación e interacción de los usuarios (Scolari, 2008), impactando en aspectos culturales, de organización y comunicación. Desde la investigación social, las interacciones que surgen en Internet se presentan como un área de interés, por lo que se han adaptado métodos y técnicas para analizar este fenómeno social, tratando de comprender y conocer cómo interactúan las personas en Internet y cómo estas acciones impactan en la sociedad.

Estos nuevos y variados modos de comunicación, abren un panorama hacia el surgimiento de otras perspectivas metodológicas para el estudio de contextos virtuales como lo es la etnografía virtual, que al igual que la investigación etnográfica, “describe y analiza lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente; así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado bajo circunstancias comunes o especiales” (Hernández et al 2010, p.501), pero a través de internet.

La etnografía virtual mantiene un interés especial por el estudio de “lo que la gente hace” con la tecnología (Hine, 2004, p. 33). Sin embargo, trasladar la etnografía a este contexto, conlleva a nuevos retos e interrogantes como: ¿qué periodo es el indicado para realizar observación?, ¿cuántas horas hay que estar conectados?, ¿cómo establecer relación con los informantes para que ellos accedan a trabajar desde la red?, ¿cuántas comunidades o sitios se deben analizar?, ¿cómo adaptar los instrumentos y técnicas básicas de la etnografía en el estudio de lo digital?, ¿con qué instrumentos realizar la recolección de información?, ¿cómo respaldar la información? y ¿cómo analizar esa información obtenida?. Estas y otras interrogantes trataremos de profundizar, describiendo algunas de las denominaciones que se han empleado para el análisis de comunidades virtuales.

### **Denominaciones para el análisis de comunidades en Internet**

Desde las Ciencias Sociales existen diferentes denominaciones que han surgido para análisis de comunidades en Internet, estas metodologías están enfocadas en estudiar las interacciones sociales que surgen en la web mediante diversas plataformas y herramientas. El método está enmarcado en un enfoque antropológico existiendo apelativos como: cibernociantropología (Sandoval, 2007), ciberantropología (Sandoval, 2007 y Vázquez, 2008), antropología del ciberespacio (Mayans, 2000) y la cibercultura (Ardèvol, 2003). Algunas de estas posturas se han centrado en el análisis de grupos y movimientos sociales como son la etnografía *online* (Markham, 2005) y la etnografía virtual (Hine, 2004), otros términos como la netnografía (Kozinets, 2002 y Del Fresno, 2011) surgieron como estudios de mercado, para conocer los gustos y preferencias de los usuarios.

La cibernociantropología define su “campo de investigación en torno a las interacciones sociales presentadas en las comunidades virtuales que utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el contexto de la Sociedad de la Información, particularmente de aquellas que concurren en el llamado ciberespacio” (Sandoval, p.77).

Según Sandoval (2007) en la ciberantropología existen cuatro aspectos fundamentales que intervienen en la significación de las interacciones en la comunicación virtual y que integra la matriz para su estudio: las Tecnologías de la Información y Comunicación, los tiempos diferenciales en el mundo, el ciberepacio<sup>6</sup> (espacio virtual) y los sujetos, en este caso, denominados cibernautas que interactúan con los tres aspectos señalados.

La cibercultura<sup>7</sup> es un término que se ha empleado “para señalar fenómenos muy diversos como la emergencia de un nuevo orden cultural, expresiones artísticas en línea o grupos y movimientos sociales que toman Internet como elemento esencial para caracterizar su identidad como colectivo” (Ardévol, 2003, p. 1). Los estudios sobre cibercultura tienen distintos enfoques teóricos, así como, objetos de análisis, por lo que existen algunos que pueden estar orientados en la sociedad en su conjunto o bien en un canal de chat, todo ello desde un enfoque cultural como marco de inteligibilidad para comprender o explicar fenómenos sociales complejos de manera sistémica y holística.

Según Ardévol (2003) existen cuatro estrategias básicas de aproximación al estudio de la cibercultura, las cuales están delimitadas por el objeto de estudio y el tipo de análisis cultural al que se dirigen, estos son:

- a) La cibercultura como modelo cultural.
- b) La cibercultura como la aparición de nuevas formas culturales
- c) La introducción del relativismo cultural y de la interculturalidad
- d) La cibercultura como producto cultural

---

<sup>6</sup> El ciberespacio es el nuevo medio de comunicación que emerge de la interconexión mundial de los ordenadores. “El término designa no solamente la infraestructura material de la comunicación numérica, sino también el oceánico universo de informaciones que contiene, así como los seres humanos que navegan por él y lo alimentan” (Levy, 2007, p. 1)

<sup>7</sup> Se orienta al cambio de paradigma en la forma de concebir la naturaleza y nuestra relación con lo artificial. La “expresión moderna “ciber” proviene de la cibernética, término acuñado por Norbet Wiener para referirse a la ciencia del control y de la comunicación en el animal y en la máquina, y cuyos principios están en la base del desarrollo de la informática y de la inteligencia artificial (Ardévol, 2003, p. 2)

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar que los modelos culturales desde la perspectiva de la cibercultura integran distintas aproximaciones.

Por lo que no tienen un trazo progresivo del centro a la periferia desde dónde se produce el cambio microsocioal, en nuestra interacción cotidiana con las máquinas, hasta el cambio a nivel macrosocioal, en el advenimiento de una nueva cultura, sino que puede explicarse a partir de distintas propuestas de entender la imbricación de las tecnologías de la comunicación y de la información en los procesos culturales de las sociedades contemporáneas (Ardévol, 2003 p. 5)

Por su parte, la netnografía según Washington (2008) es un “método para indagar lo que sucede en la comunidades virtuales, deviene de la aplicación de la etnografía al estudio del ciberespacio” (p.81). Para Kozinets (2002) es un método de investigación derivado de las técnicas de etnografía desarrolladas por la investigación antropológica. La netnografía busca una aproximación a los procesos, relaciones, comportamiento y las dinámicas grupales de comunidades virtuales.

Tiene sus orígenes en Estados Unidos y una de sus aplicaciones ha sido en los estudios de mercado, la utilidad que las empresas han visto en este método, es que les permite rastrear de manera permanente foros, grupos de noticias, chat, indagando que piensan los usuarios sobre sus productos, además de conocer temas de interés o de ocio, como aspectos potenciales sobre los intereses de consumo de los internautas o bien para probar nuevos productos y servicios (Washington, 2008).

Sin embargo, el término netnografía no es exclusivo para el análisis de los estudios de mercado, con frecuencia se utiliza para referirse al método de investigación utilizado para indagar sobre lo que acontece en Internet, empleando sistemas informáticos para rastrear comunidades en línea proporcionando los datos para su análisis. Presentándose como una disciplina con amplio potencial en el campo de investigación que ofrece el ciberespacio para las

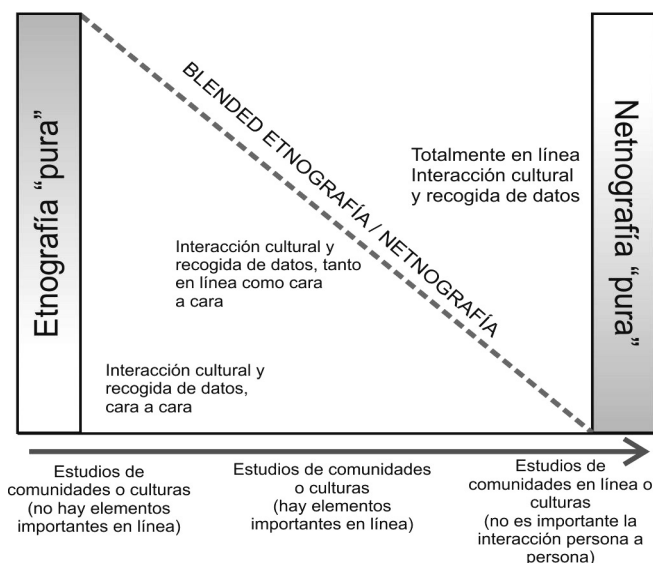


ciencias sociales y de otras, quizás menos evidentes a priori pero no descartables, como la salud, la educación, la ciencia, la economía, el derecho, la gestión empresarial, el arte o la investigación social misma (Del Fresno, 2011).

Por otra parte, se encuentra el término de etnografía virtual, que se describe como una metodología en línea de tipo cualitativo, que surge como una técnica de estudio para la indagación en red, actuando desde la perspectiva del procedimiento interpretativo, con el fin de analizar el comportamiento de los sujetos de estudio en el contexto de las comunidades virtuales y las ciberculturas. Colocándose como un método de investigación novedoso para las vivencias en espacios virtuales (Rodríguez, 2015a). Este tipo de investigación está estrechamente relacionada con la etnografía tradicional, sin embargo permite indagar apoyándose de la tecnología.

De acuerdo con Cristine Hine (2004) la etnografía virtual al igual que la etnografía tradicional, se interesan por estudiar el comportamiento de las personas pero a través de la tecnología. Se enfoca principalmente en órdenes espaciales y temporales que cruzan la frontera entre lo online y lo offline. Es decir no implica necesariamente moverse o desplazarse de lugar, debido a que Internet permite al etnógrafo sentarse en su hogar, o en su oficina, y desde ahí explorar espacios sociales. Estas descripciones conforman una relación en la que el etnógrafo forma parte de esa experiencia extensa y sólida del sitio de campo.

La etnografía virtual puede trabajarse de manera mixta debido a que sus raíces están en la etnografía tradicional, trasladando sus características para realizar etnografía virtual, de tal manera que los estudios en línea pueden situarse entre la etnografía pura o tradicional y la etnografía virtual, esta diferencia deberá estar enmarcada en los objetivos de la investigación, la figura 1 permite ver gráficamente estos elementos.



**Figura 1:** Delimitaciones de la etnografía y la netnografía  
**Fuente:** Netnography, Doing Ethnographic Research Online  
 (Kozinets, 2010, p.67)

Una etnografía tradicional o “pura” puede llegar a ser conducida usando datos generados por interacciones cara a cara y su transcripción en notas de campo, sin obtener datos de las interacciones en línea. Una “mezcla” de etnografía tradicional y la etnografía virtual (o netnografía como la describe Kozinets) puede ser una combinación de proximidades, que combina los datos reunidos en las interacciones cara a cara y la interacción en línea. La etnografía virtual o netnografía “pura”, se conduce únicamente usando datos generados en línea, es decir, interacciones relacionadas con TIC, como lo puede ser una entrevista en línea, participación en foros, descarga de archivos, la observación en línea, entre otros (Kozinets, 2010).

Todas las variaciones y denominaciones señaladas anteriormente presentan coincidencias sobre los aspectos a considerar al momento de hacer investigación en Internet. Es decir se centran en conocer la realidad social de comunidades que difícilmente puede observarse en un contexto físico por estar relacionadas con las TIC, construyendo nuevas realidades en la vida cotidiana. Sin embargo, consideramos que el término Etnografía virtual es el más

adecuado para definir este tipo de estudios, porque en ella se engloban todas las características antes mencionadas.

### **Elementos básicos para el estudio de comunidades en Internet**

La etnografía virtual tiene la ventaja de poder combinar elementos y técnicas, adaptándolas conforme a las necesidades propias de la investigación. Existen diferentes componentes que interactúan para dar lugar a las relaciones, como son: los informantes, el investigador, la tecnología y la información. Para conformar un estudio los informantes, el investigador y la información interactúan conjuntamente. “La conformación de interacciones con informantes a través de la tecnología es parte del trabajo etnográfico, como lo son las interacciones entre el etnógrafo y la tecnología” (Hine, 2004, p. 82).

A continuación se detallan los elementos básicos que son necesarios considerar a la hora de iniciar un estudio en Internet, así como los mecanismos para obtención y análisis de datos.

**Tabla 1:** Fases de la aplicación de investigaciones en línea

<p>Paso 1 Definir la pregunta de investigación y/o temas de investigación</p>	<p>Tener claridad sobre la información que se desea obtener del estudio, desde un enfoque amplio que permita obtener las distintas aristas del comportamiento de los usuarios. Posteriormente identificando estos aspectos, se puede indagar sobre objetivos específicos.</p>
<p>Paso 2 Identificar o seleccionar comunidades.</p>	<p>Rastrear los sitios web o comunidades que estén relacionadas con el objeto, seleccionando y filtrando los sitios que no sean representativos.</p>
<p>Paso 3 Observación/participación en la comunidad y recolección de los datos.</p>	<p>Definir la duración para la fase de recogida de datos. La obtención de los datos puede ser de manera manual o automática.</p>
<p>Paso 4 Análisis de los datos e interpretación de resultados.</p>	<p>Clasificar por segmentos la información obtenida, según los criterios que el investigador decida.</p>
<p>Paso 5 Presentación de los hallazgos.</p>	<p>Presentación del informe y de los resultados más significativos localizados en el estudio.</p>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de las aportaciones de Kozinets, 2010.

Es importante delimitar el lugar en que se ubica la investigación, si se trata de estudios en comunidades o culturas donde no existen elementos importantes de sus actividades en línea, si se trata de estudios o culturas que realizan acciones en línea o; si se trata de estudios de comunidades y culturas en línea, estos aspectos marcarán la diferencia y determinarán los instrumentos a emplear. Es decir, se debe tener claro qué se pretende analizar, en qué sitios, durante qué tiempo y sobre qué comunidades virtuales realizarlo, esto es fundamental a la hora de iniciar un estudio en Internet.

Como en cualquier investigación de carácter social, uno de los primeros pasos consiste en establecer una pregunta de investigación, o cuestionamientos elementales sobre el tema que se pretende analizar, porque estos serán los elementos que guiarán al trabajo durante todo el proceso de la investigación, de ellos depende el cimiento de lo que se realice con posterioridad.

Habitualmente la duración para recopilación de información es de tres a cuatro meses, esto con la finalidad de obtener datos relevantes que den credibilidad y sustento a la investigación. Durante el período de seguimiento se realizará la recopilación de información rastreando una o varias veces al día de los sitios o comunidades seleccionadas, ya sea de forma manual o automática. Para posteriormente realizar el análisis de la información y presentación de resultados.

### **Selección de las comunidades o sitios Web**

Después de haber formulado la pregunta de investigación, se debe tener claridad sobre la información que se desea obtener desde un enfoque amplio, que permita visualizar las distintas aristas del comportamiento de los informantes, para posteriormente seleccionar los sitios web o comunidades que estén relacionadas con el objetivo. Kozinets (2010) plantea seis puntos para identificar los sitios más relevantes en los que existe una relación entre la pregunta(s) de investigación principal y el sitio.

1. Relevantes, sitios que tengan relación con la pregunta(s) de investigación principal

2. Activas, existencia de comunicaciones regulares y recientes, es decir que se actualicen con regularidad y exista comunicación entre los usuarios y los sitios web o comunidades
3. Interactivas, que exista un flujo constante de comunicaciones entre los participantes
4. Substanciales, una masa crítica de comunicación y un ambiente energético
5. Heterogéneas, que cuente con un número significativo de participantes
6. Datos Ricos, que el sitio ofrezca detalladamente o descriptivamente información relevante para el análisis (una rica base de datos)

En ocasiones existe la idea errónea de que un análisis en Internet puede realizarse sólo en una comunidad o grupo que hable sobre un tema particular, por ejemplo en aquellas enfocadas en el medio ambiente, uno de los mecanismos más comunes es buscar los recursos que emplean estas organizaciones en la web, encontrando cientos de sitios, perfiles y foros. Es aquí cuando surge una pregunta importante ¿cuántos y cuáles sitios seleccionar?

En otras ocasiones, el investigador contempla un organismo en particular, para este proceso, es importante tener en cuenta dos aspectos: que las comunidades virtuales se enfoquen en el tema que nos interesa y que cuenten con interacciones, es decir, que de manera regular publiquen y actualicen sus sitios, en los cuales exista una interacción nutrida por parte de los usuarios en los diferentes perfiles de los organismos, empresas o sitio que se pretenden analizar.

Para simplificar cuales son las opciones o sitios web más relevantes para el análisis es importante responder ¿quiénes son los participantes más activos?, ¿quiénes son sus líderes?, ¿cuáles son los temas más populares?, ¿cuál es la historia del grupo?, ¿con qué miembros de otros grupos han estado conectados?, ¿cuáles son características de los mensajes y comentarios publicados?, ¿cuá-

les son los conceptos o preceptos que ellos tienen?, ¿qué rituales o actividades particulares realizan? Y si tienen algunas prácticas en común, estos cuestionamientos ayudarán a definir con mayor facilidad si la comunidad es realmente útil para lo que se pretende analizar.

Un aspecto común al que nos podemos enfrentar al momento de efectuar la búsqueda de información, es que algunos perfiles en redes sociales, foros o páginas web, no cuentan con mantenimiento y actualizaciones frecuentes. Por ello es importante realizar un análisis previo de las comunidades que se pretenden analizar, enlistando los recursos que emplean en la web las organizaciones para dicho fin, y de esta forma evitar que pueda existir un vacío de información, o que se tenga que ampliar el tiempo de observación y recolección de la misma, o hasta tener que descartar los sitios ya seleccionados, o simplemente que se dé un sesgo en los resultados.

Existe un problema que puede encontrarse en los perfiles de redes sociales, donde las páginas tienen pocos seguidores y sus publicaciones son escasas, que además dejan largos periodos sin publicar, y a esto se suma, que muchas de las publicaciones nada tienen que ver con los objetivos de los organismos, lo que distrae la atención y puede disminuir la importancia que tiene el sitio para una investigación sobre un tema particular.

**Tabla 2.** Relación de organizaciones ambientales y sus recursos que emplean en la web.

Nombre del organismo	Recursos web				
	Ingresos percibidos 2012 (millones de pesos)	Página web	Facebook (seguidores)	Twitter (seguidores)	YouTube (suscritos)
Terra peninsular, A.C.	91.3	<a href="http://terraeninsular.org/">http://terraeninsular.org/</a>	993	-	-
Centro de Transporte sustentable, A.C.*	61.5	No se localizó	-	-	-
Comunidad y biodiversidad, A.C.*	50.8	<a href="http://cobi.org.mx/">http://cobi.org.mx/</a>	721	-	-
Mundo sustentable, AC*	47.5	<a href="http://mundosustentable.org/">http://mundosustentable.org/</a>	403	182	-
Greenpeace México	41.2	<a href="http://www.greenpeace.org/mexico/es/">http://www.greenpeace.org/mexico/es/</a>	426,860	134,360	8,457.00
Costa Salvaje, A.C.*	40.6	<a href="http://www.costasalvaje.com/who-we-are/donors">http://www.costasalvaje.com/who-we-are/donors</a>	3,437	2,561	131
Reforestemos México, A.C.*	37.1	<a href="http://www.reforestamosmexico.org/">http://www.reforestamosmexico.org/</a>	9,831	11,882	-
Espacios naturales y desarrollo sustentable, A.C.*	33.7	<a href="http://espaciosnaturales.org.mx">http://espaciosnaturales.org.mx</a>	1,632	1,203	-
Fondo de conservación el triunfo, A.C.*	18.4	<a href="http://fondoeltriunfo.org/es/donantes-fondo-el-triunfo.html">http://fondoeltriunfo.org/es/donantes-fondo-el-triunfo.html</a>	3,354	28	-
Fondo Mexicano para la conservación de la Naturaleza	37.7	<a href="http://fmcn.org/">http://fmcn.org/</a>	-	-	-

\* Estos organismos perciben ingresos de fuentes nacionales y extranjeras.

- No cuentan con perfil o cuenta, en estas plataformas. Fuente: Rodríguez, 2015 p. 255

Como ejemplo, se puede observar en la tabla 1, que a pesar de que las organizaciones tienen un alto número de usuarios que ingresan a sus perfiles o páginas web, la falta de interacción en sus sitios no contribuye para que sean objeto de investigación. Por lo tanto, se debe tener claro qué es lo que se pretende analizar, qué sitios analizar, durante qué tiempo y sobre cuáles comunidades virtuales realizarlo, todo esto es fundamental a la hora de iniciar un estudio en Internet.

### Mecanismos para la obtención de datos

Existen una serie de mecanismos para la obtención de los datos que el investigador requiere sobre las comunidades virtuales que está estudiando, las cuales pueden restringirse a las posibilidades de acceso y los recursos de que disponga, ya que en la ac-

tualidad existen diferentes empresas que hacen estudios de datos que pueden analizar y rastrear grandes cantidades de información de distintas plataformas como redes sociales, páginas web o foros, lo que ofrece una información valiosa para la investigación, sin embargo, el costo que muchos de estos estudios tienen, pueden estar fuera del alcance del investigador.

Según Washington (2008) existe dos fases para la recogida de datos: la fase automática y la fase manual, empleándose con base en los objetivos del estudio y las necesidades de la investigación, a continuación profundizamos sobre cada uno de ellos:

**Tabla 3.** Fases para la recogida de datos.

Recogida de datos (fase automático)	Interpretación humana (fase manual)
1) Tener claro el contenido, producto o servicio que enmarca el estudio.	1) Una vez recogidos los datos y filtrados conforme las necesidades de la investigación se inician con el análisis manual.
2) Identificar las comunidades virtuales que hablen del tema objeto de estudio, el análisis puede ser en foros, grupos de noticias, redes sociales o páginas web que estén relacionadas sobre el tema.	2) Leer los mensajes y clasificar los comentarios según la lista de opciones establecidas.
3) Una vez identificadas las comunidades, se eliminan las que no tienen un número relevante de usuarios o que presenten un nivel de actividad demasiado bajo.	3) Una vez clasificados y analizados los datos se hace una evaluación global y se interpretan, puede ser con base en estadísticas obtenidas o desde un análisis de contenido.
4) La cantidad de sitios a investigar, queda a elección del investigador, sin embargo, es recomendable quedarse sólo con el número de comunidades que puedan ser manejables y que sean representativas sobre la comunidad virtual que se pretende estudiar.	
5) Decidir la duración que tendrá la fase de recogida de los datos. Lo recomendable es realizarlo durante tres o cuatro meses, sin embargo el investigador debe decidir con base en sus objetivos, el tiempo que considere conveniente para obtener la información que desea.	
6) Elegir los filtros de mensajes, que de manera automática rastreen varias veces al día las comunidades seleccionadas y almacenen los textos, retomando sólo aquellos que sean útiles para la investigación.	

**Fuente:** Elaboración propia a partir de las aportaciones de Washington (2008)



Existen tres tipos de errores que comúnmente se presentan cuando se recolecta información de manera automática, estos son: los errores sintácticos, los errores ortográficos y los errores semánticos, en la siguiente tabla se puede apreciar a que corresponde cada uno de ellos:

**Tabla 4.** Errores comunes que pueden presentarse en la recolección de información de manera automática

Error sintáctico.	Integra todas aquellas palabras o expresiones mal elaboradas, que no cumplen con las reglas sintácticas
Errores ortográficos	Se derivan de faltas de ortografía, lo que hace que el sistema no los tome en cuenta dentro del análisis, ya que las palabras no coinciden con los términos establecidos
Error semántico	Estos se derivan del uso de metáforas, de ironías, argot, etc.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de las aportaciones de Washington (2008)

Para poder detectar estos errores, el análisis manual de los datos puede ser de ayuda e inclusive la repetición de ciertos errores, por ejemplo los ortográficos nos pueden servir como un indicativo para integrarlo dentro de las consultas automáticas. Cuando el investigador no puede acceder a mecanismos automáticos que recuperen los datos por un periodo de tiempo determinado, el procedimiento puede hacerse manualmente y al mismo tiempo realizarse el análisis de datos, es decir comenzar a categorizar conforme se van obteniendo los datos.

Algunos mecanismos que pueden ser útiles para recolectar información o recibir notificaciones sobre el tema de estudio, es suscribirse a los perfiles o convertirse en miembro de las organizaciones o grupos que se están estudiando. En redes sociales como *Facebook*, *Twitter* o *YouTube* se pueden solicitar recibir notificaciones, lo que hace posible tener las actualizaciones al instante de los comentarios y publicaciones que realizan las comunidades analizadas; de forma manual mediante capturas de pantallas pueden seleccionarse los mensajes, fotografías, ligas, videos y publicaciones relevantes que aportan información para la investigación, para este proceso, es importante guiarse en el protocolo de observación (Rodríguez, 2015). Crear una cuenta exclusiva en redes sociales para el trabajo de investigación, apoya para no mezclar las

relaciones personales y datos del investigador, con las comunidades que se analizan.

### **Técnicas para la recogida de datos**

La etnografía virtual retoma elementos de las técnicas de la etnografía tradicional, adaptándolas a las necesidades de la investigación y las interacciones, Sandoval (2007) señala que “para el conocimiento y la obtención de información del comportamiento colectivo en espacios virtuales, donde las representaciones simbólicas son múltiples, se pueden emplear métodos de investigación cualitativa tradicionales, trasladados y modificados a las características que presentan los ambientes virtuales” (p. 79).

En la etnografía virtual se aplican las clásicas técnicas de trabajo de campo de la etnografía tradicional como son: la observación y observación participante, la conversación, la entrevista en profundidad, el análisis de redes sociales, el método genealógico, las historias de vida, el análisis de documentos como escritos, archivos videográficos o fotográficos (Del Fresno, 2011) adaptándolas al entorno virtual y a las necesidades de la investigación, las principales técnicas se centran en:

*Observación y observación participante.* Analiza la vida e interacciones diarias de una comunidad por un periodo de tiempo prolongado<sup>8</sup>, el investigador es un observador de lo que sucede en el entorno, prestando atención sobre lo que se dice y rescatando la información importante que ayude a comprender los temas planteados en la investigación. Los largos periodos de tiempo que debe pasar un investigador en las comunidades estudiadas, hace complicado que exista un alejamiento del observador con los sujetos de estudio lo que da paso a una observación participante, integrándose en la sociedad y las actividades que se desarrollan en la comunidad estudiada.

Según Del Fresno (2011) en el entorno virtual, el tiempo que debe pasar el investigador observando las interacciones es afec-

---

<sup>8</sup> Según Hammersley y Atkinson, 1994 citados por Del Fresno (2011) el investigador debe pasar un año o más para recabar los eventos más importantes, hasta identificar los patrones básicos del comportamiento.

tado por la velocidad, es decir, una de las premisas de la etnografía es que el investigador debería permanecer durante un ciclo estacional completo, lo que se diferencia de la etnografía virtual ya que no es posible prefijar a priori un lapso de tiempo, será la verificación de la hipótesis y el alcance de los objetivos los que marquen la duración de la investigación, otros autores consideran que cuatro meses son suficientes (Washington, 2008).

En el estudio de comunidades virtuales el investigador tiene la decisión de elegir si realizará observación o será observación participante, ya sea abierta o encubierta, teniendo la posibilidad de interactuar en los foros de discusión o simplemente mantenerse de manera anónima. En la observación en línea un aspecto importante es el análisis del texto, los comentarios de los usuarios, las imágenes, los videos y todas aquellos elementos que aporten información, al mismo tiempo es necesario establecer un protocolo de observación que guíe el proceso.

En el protocolo de observación, se debe tener claridad sobre que procesos, sujetos y prácticas se quiere indagar, para enfocar la mirada en las publicaciones importantes que muestren información relevante para la comprensión del estudio. A manera de ejemplo, en la tabla cinco se integra un protocolo de observación que fue empleado para analizar a dos organizaciones ambientales, enfocándose en las estrategias que generan en sus perfiles de redes sociales como *Facebook*, *YouTube* y *Twitter*, para convocar a la participación de los usuarios de Internet, donde se puede observar los rasgos más importantes sobre los que se enfocó la observación en línea.

**Tabla 5.** Protocolo de observación en línea a dos organizaciones ambientales.

Actores	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tipo de actores (personajes públicos, ciudadanía, usuarios, ONG, adversarios, miembros, gobierno).</li> <li>b) Funciones que realizan (cuál es el rol que juegan dentro de la organización).</li> <li>c) Relaciones que se establecen</li> </ul>
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tipo de prácticas que se llevan a cabo.</li> <li>b) Actores que intervienen en sus prácticas (Personajes públicos, ciudadanía, usuarios, ONG y adversarios).</li> <li>c) Acciones que realizan (Local / web).</li> <li>d) Orientación de la práctica (objetivo, uso e importancia dada por los actores).</li> <li>d) Estrategias de presión (en la web y en lo local).</li> </ul>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Tipo de recursos empleados (fotografías, videos, documentos).</li> <li>b) Recursos legales (consulta pública, votos virtuales, recabar firmas en lo local).</li> </ul>

Fuente: Rodríguez, 2016.

Un aspecto importante en la observación es integrar los horarios para el análisis, buscando las horas y días en que se conectan con mayor frecuencia los usuarios de las comunidades de estudio, además de considerar otros aspectos como las vacaciones o temporadas que puedan afectar la interacción en los sitios (Gómez, 2002).

*La entrevista.* La técnica de la entrevista estructurada y semiestructurada en línea permiten complementar y reforzar lo observado, ya que el ciberespacio no permanece únicamente en la virtualidad, esta se construye y reconstruye por personas, en tanto es necesario realizar una etnografía de la realidad de los actores sociales estudiados en los ambientes virtuales (Sandoval, 2007), enfocándose las entrevistas en individuos previamente estudiados en los espacios virtuales.

Retomando a Vela (2008) la entrevista es una entrada a la realidad social, donde el individuo puede expresar en una conversación partes esenciales sobre sus referencias pasadas y presentes, así como, sus intenciones futuras, este proceso es guiado por el investigador en un intercambio simbólico mediante palabras con el entrevistado. La entrevista semiestructurada parte de una guía con preguntas agrupadas por temas o categorías con base en los objetivos de la investigación (Martínez, 1998); en la entrevista estructurada, las preguntas se fijan de antemano con un determinado

orden y contiene un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija (Díaz *Et al*, 2013)

Las entrevistas deben estructurarse con base en los objetivos de la investigación y reforzarse con lo observado, siendo un mecanismo para profundizar en los aspectos que no quedaron claros y legitimar por otros que estuvieron presentes en la investigación. Una función de las entrevistas en la etnografía virtual, es identificar los puntos coincidentes y divergentes entre las interacciones de los usuarios en línea y fuera de línea (Sandoval, 2007).

Realizar entrevistas en entornos virtuales posibilita la utilización de distintas técnicas y medios tecnológicos que permiten dar validez a la información, se pueden realizar entrevistas de voz, de videoconferencia y de texto. En este tipo de entrevistas la presencia física es nula, es decir no existe una interacción cara a cara, sin embargo la mayoría son realizadas casi en tiempo real. Las técnicas conversacionales que pueden ser utilizadas en entornos virtuales, dependen de las necesidades propias de la investigación, así como de los medios tecnológicos seleccionados.

En las entrevistas de voz y de videoconferencia se puede recurrir a programas que son utilizados comúnmente por la mayoría de los usuarios de la red, como Skype, que con la ayuda del programa *iFree Skype Recorder*, *MP3 Skype Recorder* o *Call Recorder*, permiten grabar en la computadora el registro de una conversación y crear vídeos en formato mp4, así como audios mp3 que están soportados por los reproductores actuales.

Para las entrevistas de texto, se pueden utilizar los programas de mensajería instantánea o chat, algunos software cuentan con opciones para guardar el registro de la comunicación establecida entre el entrevistador y el entrevistado, ya sea en el ordenador o enviarla por correo electrónico, lo que permite respaldar con facilidad la información para posteriormente ser analizada.

Para softwares como *Messenger* de *Facebook*, *Hangouts*, *Whatsapp*, entre otros, se puede recurrir a programas auxiliares como *CamStudio* o *Screen Capture* que permiten grabar en video todas las acciones se realizan en la pantalla del ordenador. Este

tipo de aplicaciones simplifica la obtención de la información y puede ser utilizado no sólo para las entrevistas, Hay un beneficio al usar programas de software de captura de toda la pantalla porque permiten grabar momento por momento lo que aparece en la pantalla de la computadora.

Este tipo de herramientas puede ser de utilidad para la obtención de información en las que el acceso es limitado como conversaciones y publicaciones que puedes acceder sólo una vez. Los programas de captura de video, permiten al etnógrafo grabar automáticamente lo que está viendo y escuchando en la pantalla de la computadora. Puede capturar varias secuencias de las comunidades o sitios seleccionados, como los mensajes y publicaciones, así como imágenes, archivos de sonido y archivos audio visuales, estos datos serán grabados como un archivo de video digital y pueden ser analizados posteriormente con tranquilidad.

También existen opciones de software que capturan las imágenes de la pantalla (*screen shot*), la mayoría de estos programas tienen un sistema de comunicación gráfico que trabaja análogamente como opera una cámara fotográfica, esto permite capturar la imagen de la ventana entera de la computadora. Las imágenes capturadas se almacenan en un formato de archivo de imagen comprimido como bmp, jpg, gif., lo que permite que las imágenes sean legibles para que posteriormente puedan ser analizadas de forma manual o mediante un software de análisis de datos cualitativos.

Adicionalmente, el etnógrafo puede registrar sus apreciaciones, sensaciones, inquietudes, reacciones y descripciones mediante un diario de campo, lo que permite complementar las formas de registro. Esto ayudará al investigador para que al momento de analizar la información pueda dar sentido a las interacciones y relaciones observadas durante el trabajo de campo.

Todas estas herramientas amplían el abanico de posibilidades para que el etnógrafo realice su trabajo, las técnicas conversacionales aplicadas en entornos virtuales ofrecen nuevas posibilidades en la recolección de datos, posiblemente los informantes pueden sentirse más cómodos al no tener la presencia físi-

ca del entrevistador, pero también hay que considerar que surgen limitantes, porque al final de cuentas son ellos quienes determinarán la información a la que podemos acceder, por lo que es fundamental respetar todo momento disponibilidad y privacidad.

### **Conclusiones**

La etnografía tradicional “es actualmente la propuesta metodológica que más está siendo utilizada y modificada para adaptar sus métodos a la investigación de los ambientes virtuales y de las interacciones no presenciales” (Sandoval, 2007, p. 79). La diversidad de interacciones que surgen en los sitios virtuales abren una ventana para la investigación social, el investigador tiene la tarea de adaptar este método a sus necesidades.

La bibliografía analizada presenta rasgos importantes que deben seguir los análisis en Internet, como determinar si se trata de estudios de comunidades o culturas con elementos importantes en línea o si están basados en interacciones totalmente en línea, una vez delimitado este aspecto, la selección de las comunidades virtuales y sitios sobre los que se desarrollará el estudio deben ser foros activos, con importantes interacciones sobre el tema o temas a investigar, delimitando el número de sitios a investigar y la duración que tendrá la fase de recogida de datos.

Por último, es importante retomar las técnicas de observación para realizar un registro de las actividades más significativas que ayuden a comprender los objetivos del estudio; en esta fase el protocolo de observación será una guía indispensable para situar la mirada en los aspectos más importantes, este proceso se reforzará con la aplicación de entrevistas. La etnografía virtual puede ser empleada como un complemento al análisis de comunidades virtuales, conjugándose con otros métodos que apoyen a lograr los objetivos de la investigación.

## Referencias

- Aguirre Aguilar, G; Ruiz Méndez, M d R; (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXI (1) 67-96. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=31639397004>
- Ardèvol, E., & de Cybercultura, S. (2003). *La cibercultura: un mapa de viaje; aproximaciones teóricas para un análisis cultural de Internet*. Obtenido de: [https://www.researchgate.net/profile/Elisenda\\_Ardevol/publication/242760973\\_Cibercultura\\_un\\_mapa\\_de\\_viaje\\_Aproximaciones\\_tericas\\_para\\_el\\_anlisis\\_cultural\\_de\\_Internet/links/0f31753b70b4a35c38000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elisenda_Ardevol/publication/242760973_Cibercultura_un_mapa_de_viaje_Aproximaciones_tericas_para_el_anlisis_cultural_de_Internet/links/0f31753b70b4a35c38000000.pdf)
- Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI). (2015). 11º estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2015. Recuperado el 18 de febrero de 2016, de Asociación Mexicana de Internet: [https://www.amipci.org.mx/images/AMIPCI\\_HABITOS\\_DEL\\_INTERNAUTA\\_MEXICANO\\_2015.pdf](https://www.amipci.org.mx/images/AMIPCI_HABITOS_DEL_INTERNAUTA_MEXICANO_2015.pdf)
- Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI). (2014). Estudio de Marketing Digital y Social Media. Recuperado el 18 de febrero de 2016, de Asociación Mexicana de Internet: [https://amipci.org.mx/images/Estudio\\_Marketing\\_2014.pdf](https://amipci.org.mx/images/Estudio_Marketing_2014.pdf)
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. España: Alianza editorial.
- Del Fresno, M. (2011). *Netnografía. Investigación, Análisis e Intervención Social online*. Editorial UOC. Barcelona-España.
- Gómez, E. (2002). “*Hacia la construcción de una metodología para el estudio de las ‘Comunidades Virtuales’*. Una propuesta emergente”. Fuente Original: Versión 12, UAM-Xochimilco. Disponible en el Archivo del Observatorio para la CiberSociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=21>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hernández, R.; Fernández C. & Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw Hill.



- Kozinets, R. (2002). *What can anthropology add to marketing?* [en línea]. <gsbwww.chicagogsb.edu/kilts/research/workshop/WorkshopPapers/UniversityofChicago\_Present.pdf> [Consulta: 14 de abril de 2006]
- Kozinets, R. (2010) *Netnography, Doing Ethnographic*, SAGE Publication Ltd.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Markham, A. (2005). *The methods, politics, and Ethics of representation in online ethnography*. En: Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Martínez M. (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Mayans, J. (2000), *Género chat: o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*, Barcelona: Gedisa.
- Pascual, R. (2006). *Fundamentos de la comunicación humana*. Madrid: Club Universitario.
- Rodríguez, J. (2015). *Las estrategias de las ONG en la comunicación en redes. El estudio de caso de Greenpeace México y el Frente en Defensa de Wirikuta*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ags. Mex.
- Rodríguez L. (2015a). *La apropiación del ciberlenguaje en jóvenes y adultos* (Tesis de doctorado) Universidad Autónoma de Aguascalientes, Ags. Mex.
- Sandoval, E. A. (2007). *Cibersocioantropología de comunidades virtuales*. *Revista argentina de sociología*, 5(9), 64-89
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Torruco-García, U; Varela-Ruiz, M; Martínez-Hernández, M; Díaz-Bravo, L; (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en Educación Médica*, 2, 162-167.
- Vázquez, A. (2008). *Ciberantropología*. Barcelona: UOC.

Vela, F. (2008). *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. En *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 63-95). México: Miguel Ángel Porrúa.

Washington, G. (2008). *La netnografía un método de investigación en Internet*. *Educar*, 81-93.



---

## CAPÍTULO 5

### Uso de las TIC en educación especial: Estudio de Caso, Centro de Atención Múltiple no.1

*Marcos Manuel Ibarra Núñez*

#### **Introducción**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su impacto en todos los campos de la actividad humana imponen cambios de paradigmas en la educación, nuevas formas de concebir el proceso enseñanza- aprendizaje, así como recursos y elementos mediadores de la práctica en el aula.

En los últimos años se introducen a los salones de clase las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a los procesos educativos, nuevas herramientas y nuevos ambientes de aprendizaje que promueven mejoras a la práctica docente. Con esa introducción, se desarrollan modalidades educativas que en un inicio se relacionan con la educación a distancia y poco a poco dan propuestas innovadoras para la educación presencial y por supuesto, para la educación de niños con discapacidad.

Este trabajo aborda particularmente la problemática relacionada con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de la educación especial, en el Centro de Atención Múltiple No. 1, de Guadalupe, Zacatecas. El uso de las tecnologías en este contexto plantea diversas opiniones; se crea la necesidad de estrategias para propiciar la inclusión social adecuada de los alumnos con discapacidades. Lo anterior es un reto ya que en sociedades con limitada cultura de la digitalización, como la zacatecana, se hace compleja la inclusión de educandos con discapacidad.

Es importante tener presente que el uso de la computadora abre, en términos reales, una serie de posibilidades dentro de la educación especial, entre las que podemos mencionar las siguientes:

- a) Como instrumento educativo. Apoyo para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, mediante el uso de software especializado enfocado a personas con discapacidad.
- b) Como elemento para promover el control del entorno. Un ejemplo claro de esto son los edificios inteligentes, los cuales pueden realizar tareas tan sencillas como regular la temperatura, hasta activar cualquier aparato por medio de la voz.
- c) Como herramienta de comunicación. El uso de la computadora facilita a las personas con discapacidad la comunicación de varias maneras, por ejemplo, convirtiendo en voz los textos que se tengan y viceversa, o mediante la vista, al controlar el cursor de una computadora e indicar mediante imágenes que es lo que el alumno necesita.
- d) Como salida profesional. Ejemplo de esto, son las computadoras con teclado Braille, que en conjunto con software especializado, como el programa llamado Jaw<sup>9</sup>, permiten al usuario una interacción completa con la computadora, lo que da acceso a cualquier tipo de información en la red.
- e) Como juego (factor lúdico). El uso de la computadora permite, mediante el uso de juegos, mejorar el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Se entiende que la inserción de la tecnología en los procesos educativos posibilita nuevos aprendizajes, nuevas formas de enseñanza, sin embargo, es necesario analizar las repercusiones tanto positivas como negativas del uso de las nuevas tecnologías. Pero no solamente se tienen que revisar los aspectos positivos de la inserción de la tecnología en la Educación Especial, sino también aquellas cuestiones que no se mencionan del uso de las tecnologías pero que las afectan de distintas maneras.

---

<sup>9</sup> Software lector de pantalla para personas ciegas o débiles visuales.

Esta investigación retoma los problemas de la inclusión social de los educandos con discapacidad, derivados de la limitada digitalización y modernización tecnológica que padecen las instituciones escolares destinadas a la atención y promoción de procesos de educación especial en la entidad.

El abordaje de la problemática existente en educación especial en el estado de Zacatecas se tratará específicamente desde el análisis de una investigación de caso, en el que se coloca como centro el escenario de la digitalización y modernización tecnológica que registra el Centro de Atención Múltiple número 1 (CAM no. 1), localizado en la cabecera municipal de Guadalupe, Zacatecas. Dicho centro es el número 1 de 40 existentes en el territorio zacatecano destinados a atender a alumnos con discapacidad.

El CAM no.1 fue creado a finales de la década de los 70, es el primero de su tipo en la entidad y se encuentra localizado en la colonia INDECO, del municipio de Guadalupe, a unos metros antes de la entrada del conjunto residencial Bernárdez. El CAM no. 1 cuenta con un aula de medios equipada hace diez años como centro piloto de educación especial, con diez computadoras las cuales hoy en día son obsoletas, también se tiene acceso a la red EDUSAT la cual nunca se utiliza. Tiene programas para trabajar las áreas del pensamiento lógico matemático, español, historia, por mencionar algunas, para los niveles de preescolar y primaria que poco se utilizan.

Existe un aula equipada con enciclomedia, la cual consta de una computadora, proyector, pizarrón electrónico y una impresora, dicho equipo es utilizado mínimamente por los docentes debido a la poca habilidad para el uso y manejo de la tecnología. En la institución laboran 19 docentes de los cuales ninguno se encuentra certificado en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La situación socio-económica de los alumnos es precaria, ya que la mayoría proviene de familias humildes, con baja solvencia económica, lo que se suma al rechazo que sufren por parte de sus familias, situación que les impide un mayor acercamiento a la tecnología. Dicha situación social imposibilita a la institución

actualizar el equipo de cómputo que posee debido a que los padres de familia deben aportar para ello porque la institución no cuenta con apoyos específicos para este rubro.

El sostenimiento del CAM no. 1 está a cargo de la federación, la cual se encarga únicamente del sueldo de los docentes; cualquier otro gasto es por cuenta de los padres de familia y maestros. Sumado a lo anterior, en el último ciclo escolar, la escuela fue objeto constante de actos vandálicos, lo que causó la pérdida del poco material con que se contaba. Existe poca respuesta de las autoridades correspondientes, lo que propicia que estos hechos se repitan constantemente. Cabe mencionar que a los proyectores con que se disponía (uno fue robado) el mayor uso que se les da es para ver películas y para la capacitación de docentes.

Asimismo, un gran porcentaje de escuelas que poseen aulas de medios se encuentra en el abandono, los equipos están apilados, llenos de tierra o insectos, en el mejor de los casos empacados tal y como la SEC los entregó. Los docentes argumentan que nunca se les capacita para el manejo de sistemas de cómputo, demuestran con ello su poco interés, falta de compromiso, ignorancia y miedo al uso de las TIC, debido a que la mayoría de ellos rebasan los 45 años de edad.

Los alumnos que asisten al CAM No.1 presentan en un 90% discapacidad intelectual y múltiple, el porcentaje restante discapacidad auditiva. La mayoría de ellos provienen de familias de bajos recursos económicos, por ello son aún más vulnerables, ya que el apoyo que debe brindarles la familia para poder superar las desventajas que presentan al tratar de integrarse a la sociedad como seres productivos, es mínimo y en algunos casos nulo.

El conjunto de alumnos son atendidos por 9 maestros profesionalizados en educación especial y un grupo de siete personas de apoyo, entre los que hay psicólogos, médicos, psicolingüistas y una trabajadora social. El objetivo primordial de un CAM es brindar a los niños y jóvenes competencias para la vida diaria, es decir, que sean capaces de valerse por sí mismos, esto implica las actividades básicas de todo ser humano (alimentación, higiene, vestido) y posteriormente capacitarlos para desenvolverse dentro

de una actividad productiva, la que será de acuerdo al tipo y grado de discapacidad que presenten, para ello la escuela cuenta con talleres de cocina, carpintería, manualidades y danza.

Si el aula de medios se explotara al máximo, para lograr que los alumnos a través de las TIC adquieran las competencias que les proporcionen habilidades extras a las que se manejan en la actualidad, se podría ampliar el campo de inclusión laboral. Una propuesta sería implementar un taller de habilidades básicas en el manejo de la computadora de acuerdo a su discapacidad. Por ejemplo, los sordos no tendrían ningún problema en ser buenos capturistas, eso facilitaría así su inserción en el medio laboral. Las limitadas prácticas en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es, entonces, uno de los ejes centrales que se abordan en este trabajo.

Entre las preguntas que se plantearon para este estudio fueron: ¿De qué manera contribuyen las TIC a la inclusión de alumnos de educación especial?, ¿de qué manera se integran las TIC en los planes y programas que se realizan en la institución?, ¿cuáles son los obstáculos y problemas a los que se enfrentan los docentes de educación especial, al trabajar con las tecnologías de la información y la comunicación en el CAM no. 1?, ¿qué sentido y significado tienen las TIC en los alumnos con discapacidad?

Los objetivos de la investigación fueron: explorar y describir el desarrollo tecnocultural en la educación especial, analizar la manera en que se integran las TIC en los planes y programas en Educación Especial, describir los obstáculos y problemas a los que se enfrentan los docentes de educación especial y describir el sentido y significado que tienen las TIC en los alumnos con discapacidad.

Este trabajo de investigación (El uso de las nuevas tecnologías en educación especial; Estudio de caso: Centro de Atención Múltiple no.1) resulta importante en razón de que se propuso como objetivo aportar soluciones alternativas ante la problemática registrada en los procesos educativos de inclusión social de los alumnos del Centro de Atención Múltiple no. 1, localizado en el municipio de Guadalupe, Zacatecas.



Pero además, a partir del estudio de caso, se planteó procurar la generalización de propuestas de solución a la problemática de inclusión social de los alumnos de los diversos Centros de Atención Múltiple que existen en el Estado, debido a que son muy similares. Asimismo, se buscó formular estrategias de solución para superar los obstáculos en materia del uso de nuevas tecnologías que actualmente muestran los distintos centros de educación especial en la entidad. En este mismo sentido, sería significativo que Zacatecas pueda marcar un referente de vanguardia nacional en materia en el uso de tecnología en este ámbito de la educación.

Esta investigación cuenta con una gran pertinencia debido a la introducción de la nueva reforma de educación básica 2012 (RIEB), en la que se plantea la creación de aulas telemáticas con la finalidad de desarrollar habilidades digitales para todos (HDT), lo cual tiene como pilar principal el uso de las TIC. En adición, este trabajo de investigación pretende contribuir a la construcción de un moderno modelo de gestión educativa, que coadyuve a la implementación de procesos de mejora de calidad continua en los espacios institucional de educación especial existentes en Zacatecas.

El desarrollo del trabajo investigativo es mixto, en razón de que se usaron metodologías cuantitativas (la encuesta) y cualitativas (etnografía, estudios de caso y entrevista).

En los resultados obtenidos, se puede observar que el uso de las TIC en los alumnos del CAM no. 1 es muy frecuente en sus hogares, ya que el 90% hace uso del teléfono celular y el 52% de la computadora, lo que deja entrever que dichos dispositivos son una gran posibilidad para el desarrollo de contenido por parte de los docentes, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en dicha institución, además de tratar de compensar la carencia de dispositivos digitales en la escuela.

Otro dato interesante que arrojó este trabajo de investigación fue la falta de habilidades digitales por parte de los profesores, lo que origina que los estudiantes queden excluidos de nuevas metodologías y herramientas que podrían facilitar, pero más importante aún, podrían mejorar el aprendizaje en los niños y niñas en el CAM no.1

## **La educación y el entorno de las nuevas tecnologías**

El presente trabajo de investigación se fundamenta en tres grandes líneas y ejes de argumentación teórica: 1) la educación en la era digital de Manuel Castells; 2) la cultura de la tecno/ciencia y el fenómeno del cyborg de Stanley Aronowitz y Donna Haraway, respectivamente y 3) la propuesta de educación inclusiva de Tony Booth y Mel Aiscow.

Castells (1997) en particular, reconoce el gran impacto que tienen la ciencia y la tecnología en la transformación de las dimensiones de la sociedad contemporánea, al extremo de conducir en la generación del fenómeno que él denomina de la cultura red. La educación no escapa a estos procesos de cambio. Por otra parte, desde la perspectiva teórica de Aronowitz, Martinsons y Menser (1998), se afirma y sostiene el argumento de que la línea ideológica dominante en el mundo actual lo constituye indiscutiblemente la ciencia, la que lleva a la construcción de una tecno/cultura particular y específica.

Booth y Aiscow (2002) cuentan en su currículum de investigadores educativos, entre otras cosas, el haber desarrollado disciplinariamente una de las teorías más importantes en materia de educación inclusiva. La educación inclusiva, según estos autores, describe al proceso de oferta de servicios escolares que no está referenciada solamente a lograr el acceso a las escuelas regulares de determinados alumnos tradicionalmente excluidos, sino que también tiene como finalidad transformar los sistemas escolares, para atender las necesidades educativas de todos los alumnos, independientemente de sus características psicológicas.

### **Castells y la educación en la era digital**

Las nuevas tecnologías (Castells, 1997) tienen un gran impacto en la civilización de nuestro tiempo, lo que revoluciona la manera de percibir, acceder y transmitir el conocimiento. Ninguna dimensión de la sociedad contemporánea escapa a su influencia, la educación no es la excepción.

Con las nuevas tecnologías se hizo posible que la educación trascienda su entorno y espacio físico tradicional, para dar for-

ma a la sociedad y a la escuela red (Castells, 1997). Pero ¿qué es la escuela y la educación en red?: es una metodología educativa (a distancia) que permite que profesores y alumnos se encuentren separados en el tiempo y en el espacio, de tal forma que el vacío pedagógico que exista entre ellos, se pueda llenar al usar un medio tecnológico apropiado.

En la educación en red se emplean redes de computadoras y de tecnología de comunicación e información (TIC), en especial la Internet y la WWW, para esa distancia pedagógica. Indiscutiblemente, con las nuevas tecnologías “La Galaxia Internet”, como le llama Castells (2001) emerge en el ámbito educativo un renovado paradigma de enseñanza/aprendizaje, en donde el alumno adquiere autonomía y centralidad, frente al trabajo del docente, el que observa muestra una transformación radical.

El proceso de formación se concibe como la capacidad de aprender a aprender a lo largo de toda la vida del individuo. Esto obliga a un cambio de paradigma pedagógico de manera radical, que coloca la virtualidad metodológica y de los contenidos en el centro de las tareas de enseñanza/aprendizaje.

Según Castells (1997), la educación tiene varias funciones esenciales, entre las que destacan básicamente las siguientes:

- 1) La primera función es la socialización que conduce a la formación de la personalidad, que pone en contacto con una diversidad de comportamientos.
- 2) La segunda función está asociada a la tarea de transmisión de valores y por tanto de su legitimación.
- 3) La tercera función es la de formación de la fuerza de trabajo, incluido el aprendizaje de la disciplina laboral.
- 4) La cuarta tarea se ubica en la función de la estratificación social que articula la reproducción del orden social.
- 5) La quinta tarea es la producción de conocimiento a partir del desarrollo de la capacidad de la innovación. Con esa función enlaza el aprendizaje de la autonomía del alumno con la búsqueda y tratamiento de la información.

En el centro de sus planteamientos y argumentos teóricos, Castells (2001) ubica la aparición de la sociedad red, la democracia red y por lo tanto, la escuela red, dimensiones culturales cuya capacidad se observa en la utilización de los sistemas de información y comunicación. La función de la socialización en la nueva cultura en red reclama una doble característica y fortaleza: a) la capacidad de flexibilización de adaptación al cambio y b) la solidez en la formación ética y en valores, que es necesaria y fundamental.

Especialmente la importancia del informacionalismo como paradigma tecnológico que actualmente sustituye al industrialismo como matriz dominante de la sociedad del siglo XXI, en el ámbito de la educación escolar, plantea la transición hacia concepciones de la práctica pedagógica capaces de situarse en el nuevo escenario. El reto consiste en evolucionar hacia las opciones con mayor capacidad de incorporar, en el terreno educativo, la potencialidad del nuevo paradigma tecnológico que proporciona la base para la estructuración actual de la sociedad en aquello que se denomina “sociedad red” (Castells, 2001).

El desarrollo acelerado de las TIC, así como el despliegue vertiginoso de Internet, hace posible la aparición de propuestas educativas que encuentran en la red oportunidades nuevas y cada vez más diversas para el desarrollo de las prácticas educativas. La cuestión es, sin embargo, que algunos analistas comienzan a señalar que la innovación que se experimenta en el ámbito de la educación con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, acaba por ser menos importante de la que podríamos esperar por efecto de la extraordinaria capacidad que ofrecen las TIC para el procesamiento de la información y el trabajo en red.

Y es que el potencial que pueda tener la incorporación de internet en el ámbito educativo para facilitar la transición (de la escuela tradicional a la escuela red) probablemente dependa menos de las propias características de las tecnologías como herramientas facilitadoras de la comunicación, la colaboración y la información que, por supuesto, de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con este planteamiento, la clave para la interpretación de la potencia de la acción educativa que se desarrolla en las aulas, para dar respuesta a los requerimientos que nos formula la sociedad actual, a pesar del deslumbramiento que produce la tecnología, hay que buscarla, en primer término, en la manera cómo se establece la dinámica entre los componentes fundamentales de la práctica pedagógica y, en segundo lugar, en la forma diferenciada como se incorpora la red en cada caso.

El Internet como instrumento se puede poner al servicio tanto de los modelos basados en la transmisión de valores y conocimientos, centrados en la actividad del profesor, como de aquellos más flexibles que procuran encontrar respuestas a la diversidad en que el que aprende encuentra mayores oportunidades de participación activa y de desarrollar su propia autonomía.

### **Tecno-cultura, tecno-ciencia y el fenómeno cibernético**

En la visión conceptual de Aronowitz (1998) la cultura, la ciencia y la tecnología, aunque distintas en niveles específicos, están inextricablemente unidas entre sí, recrean en su fusión una nueva dimensión de la tecno/ciencia y la tecno/cultura. Podemos afirmar, entonces, en esa línea argumentativa, que cultura, ciencia y tecnología están unidas entre sí de tal forma que en realidad cada una de ellas se funde en las otras, con líneas de contacto y de apoyo.

Evidentemente, hay un proceso de intrincamiento de éstas vertientes que construyeron en la sociedad actual una nueva cultura, con gran influencia de la ciencia y la tecnología. Esto nos obliga, como diría Haraway (1991), a darnos cuenta de que lo tecnológico no se puede distinguir tan fácilmente de lo humano, ya que lo experimentamos y tenemos dentro del ser y la naturaleza humana (tecnologías médicas, alimentos elaborados), cerca (teléfonos) y fuera de nosotros (los satélites). En ocasiones lo habitamos (oficinas con temperatura controlada) y otras nos habita (marcapasos). A veces parece ser un apéndice o una prótesis (gafas).

### **Pero, ¿qué es un cibernético?**

Primero que nada, para la mejor comprensión de éste término, se definirá la palabra prótesis, la cual es fundamental para compren-

der el concepto de cibernético, ya que en esencia es de la forma en que se constituye uno. Para aclarar lo anterior se hace referencia a Haraway (1991) citado en Aronowitz, Martinson y Menser (1998) quien afirma que no se puede describir tan simplemente la tecnología como una prótesis, como algo añadido a un cuerpo ya completo. La autora dice: “la prótesis se convierte en una categoría fundamental para comprender nuestra personalidad más íntima. La prótesis es semiosis, la creación de sentidos y cuerpos no para la trascendencia sino para una comunicación cargada de poder” (p.24).

Asimismo, Haraway (1991) aporta, a partir de los 90, un concepto interesante y provocador (cibernético) que equivale a la utilización de un recurso narrativo, que ofrece elementos para interpretar el nuevo contexto de la tecno/cultura y que semánticamente brinda los siguientes significados semánticos:

- a) Organismo cibernético.
- b) Híbrido de máquina y organismo.
- c) Criatura de realidad social vivida.
- d) Criatura de ficción.

Por consiguiente, una persona con discapacidad, asistida por la tecnología en estos términos, puede ser considerada como un cibernético, ya que los desarrollos tecnológicos y la persona presentan una relación simbiótica entre sí, a tal grado que ambas partes se fusionan para formar una sola persona. La nueva persona que genera podrá comunicarse, moverse y realizar cosas que sin el apoyo tecnológico no podría lograr. Lo anterior, en educación especial sería de ayuda para poder lograr, hasta cierto punto, la inserción en la sociedad de un gran sector que se encuentra marginado.

La gran barrera que impide lograrlo es la falta de apoyo que las instituciones de educación especial reciben, además de que la gran mayoría de los alumnos que asisten a dichas escuelas son de niveles socio-económicos realmente bajos, sin contar la falta de cultura de respeto que se tiene hacia las personas con discapacidad.

Un ejemplo palpable de lo mencionado lo podemos observar con el físico británico Stephen Hawking, quien al padecer la enfermedad de esclerosis lateral amiotrófica, diagnosticada a los 21 años, perdió la movilidad total en sus extremidades, así como el de la musculatura voluntaria, que incluye la fuerza del cuello para mantener la cabeza erguida, lo que provocó que su movilidad sea casi nula. En el año 1985 se le realizó una traqueotomía, por lo que desde entonces utiliza un sintetizador de voz para comunicarse. Para poder moverse utiliza una silla de ruedas que se controla mediante una computadora que maneja a través de leves movimientos de la cabeza y los ojos, de la misma manera es capaz de seleccionar frases y palabras en su sintetizador de voz.

Ahora bien, para emprender el estudio cultural de la tecno/ciencia, se puede partir de las siguientes proposiciones: Una investigación de la práctica y efectos de la ciencia debe localizar internamente los sistemas y los objetivos de la tecnología y una investigación de cuestiones socio-culturales críticas tendrá que considerar la implicación de los avances científicos y tecnológicos.

En relación al análisis conceptual de cultura, ciencia y tecnología, se puede inducir una serie de inducciones lógicas, entre las que destacan básicamente las siguientes:

1) La tecnología moldea la cultura; 2) la ciencia proporciona una base epistemológica a la tecnología; 3) la ciencia como epistemología presupone la tecnología; 4) la tecnología produce tecno/ciencia; 5) la cultura siempre es tecnología, pero no siempre científica.

En sus estudios disciplinarios sobre educación y tecno/ciencia, Aronowitz, et al. (1998) afirma que la ciencia es el factor ideológico dominante de la escena cultural global.

Para un mejor entendimiento del término cibernético se debe ampliar la visión y dejar de ver como nuevas tecnologías sólo a aquellos dispositivos electrónicos de última generación, sino que es algo que está compuesto por un vasto universo de desarrollos tecnológicos que son de gran utilidad para las personas con algún tipo de discapacidad. Ejemplo de lo anterior son los grandes avances

que se tienen en el ámbito de la ingeniería en materiales y de la nanotecnología, que es la manipulación de las propiedades moleculares de la materia para obtener mejoras en ésta, como lo son las nuevas aleaciones de fibra de carbono, con las que se pueden elaborar prótesis con una gran ligereza, lo que permite grado mayor de movimiento y adaptación al organismo.

El término cibernético resulta atractivo al ver cómo las personas, en combinación con la tecnología, logran dar vida a ese personaje futurístico mencionado por Haraway (1991) y como la sociedad actual inmersa en la tecno-cultura tiene cabida dentro de este fenómeno social que incluye a las personas con alguna discapacidad.

### **El concepto de Tecnologías de la Información y Comunicación y brecha digital**

Según la UNESCO (en Anderson, 2010), el término de TIC tiene sus orígenes en los años 70, cuando la primera computadora hace su aparición en las aulas, la combinación de este dispositivo en conjunto con los periféricos que surgieron, como las unidades lectoras de discos, primeras cámaras digitales y escáneres, forman el término de Tecnologías de la Información (IT). Lo anterior aunado a la integración de la World Wide Web (WWW), el correo electrónico y servicios de exploración en internet, como Google o Yahoo, dan origen al término de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

En la actualidad, las TIC abarcan gran variedad de dispositivos, algunos de ellos mencionan a continuación: CD, radio, pizarrón interactivo, impresoras, laptops, notebooks, correo electrónico, GPS, mensajero instantáneo, teléfonos móviles, smartphones, wifi, sensores, televisión, unidades de disco duro, juegos, tablets, tarjetas de memoria, voz y video sobre internet.

Por lo anterior, se puede definir a las TIC como todos aquellos dispositivos (software y hardware) y procesos que permiten la manipulación de información, como puede ser el almacenamiento, transmisión y difusión de ésta.

La brecha digital se puede definir como la separación entre los que tienen y no tienen acceso a las TIC y de estos, quienes tienen



acceso ilimitado o inexistente. Los grupos que poseen acceso desigual a las tecnologías de la información y comunicación pueden no alcanzar su máximo potencial en la escuela y otros ámbitos, ellos tal vez no adquieran las habilidades necesarias para participar de lleno en el mundo digital de hoy. La brecha digital puede ocurrir entre países, debido a la diferencia de desarrollo económico o de infraestructura entre ellos, también se puede presentar en el mismo país, debido a la diferencia entre las ciudades y las zonas rurales, asimismo se puede presentar entre escuelas, originado por la diferencia en el acceso a internet entre familias. La brecha digital también puede ocurrir entre personas de diferentes edades, debido a que las personas con mayor edad poseen menos experiencia en el uso de tecnología (Anderson, 2010).

Al respecto, Prensky (2001) comenta que todos los niños nacidos al inicio de este siglo crecen en un mundo digital, donde aquellos nacidos a comienzos del presente siglo, que cursan los años intermedios de la educación primaria, se les apoda como “Generación Net” o de manera más descriptiva como “nativos digitales”. El suyo es un mundo de televisión, mensajes de texto, teléfonos con cámara, iPods, MP3, videos interactivos y trabajo en línea, todo al mismo tiempo.

### **Educación inclusiva, su conceptualización**

La educación inclusiva es un concepto muy amplio que no es solamente lograr el acceso a las escuelas regulares de determinados grupos de alumnos tradicionalmente excluidos, sino que también tiene como finalidad transformar el sistema educativo en su conjunto, para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan todos y cada uno de los estudiantes, a fin de asegurar la igualdad de oportunidades y su plena participación (Booth y Ainscow, 2002).

Por lo tanto, la educación inclusiva tiene el objetivo de asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características o dificultades individuales de aprendizaje. Para que las escuelas sean inclusivas, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan

acceso a un aprendizaje significativo en las mismas. Hay una serie de razones argumentativas de fondo que deberán considerarse para definir esta dimensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje:

- El concepto de inclusión manifiesta más claramente y con mayor exactitud que todos los alumnos deben estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas de las comunidades, del barrio y de la sociedad en general.
- La atención en las escuelas para todos se centra en cómo construir un sistema, una escuela o un aula, que se encuentren estructuradas para atender las necesidades educativas que presenten todos y cada uno de los alumnos.
- La educación inclusiva implica eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en el hecho educativo (Booth y Ainscow, 2002).

Booth y Ainscow (2002) son dos estudiosos que en este ámbito disciplinario aportan una gran cantidad de elementos para sustentar y argumentar a favor de la teoría de la educación inclusiva.

Según la CONAPRED (2012), el término educación inclusiva surge en la década de los 90 en México, en el contexto del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica y normal y la entrada en vigor de la nueva Ley General de Educación, la cual se fundamenta en el artículo tercero constitucional, donde se establece el derecho de todas las personas a recibir educación, incluyendo a las personas con necesidades educativas especiales (NEE). Es por eso que se retoma el concepto de educación inclusiva, debido a que, si una persona con discapacidad no tiene acceso a la educación por su condición, se estará violentando su derecho a recibirla. Por lo tanto, la educación especial y la educación inclusiva van de la mano para poder cubrir las necesidades de educación que presentan todas las personas con NEE y no se viole su derecho a recibir educación. Cabe recalcar que la educación inclusiva también abarca otro tema como lo es la inclusión de las personas originarias de poblaciones indígenas (CONAPRED, 2012).

## **El uso de las nuevas tecnologías y su impacto en la educación**

El uso de las nuevas tecnologías causa una evidente revolución digital de grandes magnitudes y en el campo de la enseñanza es posible la aparición de emergentes escenarios que propician transformaciones de fondo en las siguientes vertientes:

- a) Cambios en el contexto educativo.
- b) Modificación de los objetivos de enseñanza/aprendizaje.
- c) Cambios en los centros escolares.
- d) Transformación de las formas pedagógicas.
- e) Cambios en los contenidos didácticos.

A continuación se explican una a una esas vertientes.

### **a) Cambios en el contexto educativo**

En la sociedad en la que vivimos, la información y el conocimiento tienen cada vez más influencia en el entorno laboral y personal de los ciudadanos. La velocidad en que producen las innovaciones y los cambios tecnológicos exige actualizar permanentemente los conocimientos. El mismo proceso educativo cambia de manera radical. Antes, una persona pasaba por las distintas etapas del sistema educativo (educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional o universitaria) para formarse y poder iniciar su vida profesional. En la actualidad, si no quiere quedarse obsoleta, debe continuar su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Es evidente que las TIC favorecen la formación continua al ofrecer herramientas que permitan la aparición de entornos virtuales de aprendizaje, libres de las restricciones del tiempo y del espacio que exige la tradicional enseñanza presencial.

### **b) Modificación de los objetivos de enseñanza/aprendizaje**

El concepto educativo, sus objetivos, fines y propósitos se modifican radicalmente, por mediación de la influencia del uso de las nuevas tecnologías de la información. Saber escribir y leer ya no significa hoy ser una persona alfabetizada. Las citadas ha-

bilidades, aunque aún constituyen las bases, ya no son suficientes para acceder a toda la información que hoy circula por la Internet. Hay que ampliar el aprendizaje de respuestas y contenidos de los modelos educativos tradicionales. No se trata entonces ya de transmitir sólo unos datos predeterminados para que el alumno los reproduzca, sino enseñar a aprender a lo largo de toda la vida y para ello transmitir capacidades o habilidades que permitan adaptarse a una sociedad en constante evolución.

La llegada de las TIC al mundo de la educación abre muchas puertas, por ello el esquema tradicional del profesor que enseña y el alumno que aprende o reproduce lo que le enseña el profesor no es suficiente. Se produce gran cambio en el objeto de la educación. Los educadores deben preparar a los alumnos para vivir en la sociedad de la información y el conocimiento. Para ello deben potenciar, desde muy pronto, las habilidades necesarias para que los alumnos aprovechen al máximo las posibilidades de las TIC.

El nuevo objetivo consiste en dotar a los alumnos de las capacidades y de los conocimientos necesarios. En particular, Marqués (1995) sintetiza tales habilidades y conocimientos en los siguientes ámbitos:

- Saber utilizar las principales herramientas de Internet.
- Conocer las características básicas de los equipos.
- Diagnosticar qué información se requiere en cada caso.
- Saber encontrar información.
- Saber resistir la tentación de dispersarse al navegar por Internet.
- Evaluar la calidad y la idoneidad de la información obtenida.
- Saber aprovechar las posibilidades de comunicación de Internet.
- Evaluar la eficacia y la eficiencia de la metodología empleada.

#### c) Cambios en los centros escolares

La integración de las TIC a la educación implica pensar en un equipamiento distinto y en nuevo tipo de infraestructura. Las nuevas tecnologías crean una realidad y un entorno físico total-

mente diferente para los procesos de enseñanza. Los centros escolares, para educar en TIC, necesitan estar dotados de equipos de cómputo y tener una conexión a internet de banda ancha. Otros aspectos como el mantenimiento y la renovación de los equipos o la presencia de un técnico responsable en informática, son también importantes.

Se debe tener claro que las necesidades no son las mismas para un centro educativo que sólo pretende formar a los alumnos sobre TIC, que para un centro que aspira integrar las TIC en forma transversal de todas las asignaturas y áreas disciplinarias de conocimiento. No es lo mismo que todos los alumnos dispongan de una computadora en su aula habitual, que compartan una entre varios alumnos o que exista una aula informática en el centro a la que los alumnos van de vez en cuando (Marqués, 1995).

Es en este punto en donde la dirección de los centros escolares cobra un papel de especial importancia. Esto tiene que ver con la redefinición de políticas escolares para favorecer la incorporación de las nuevas tecnologías (TIC).

#### **d) Transformación de las formas pedagógicas**

Una educación no condicionada por el tiempo y el espacio que posibilita el aprendizaje en horario extraescolar y fuera de la escuela a través de métodos colaborativos o, en su caso, individuales, exige una redefinición de los protagonistas, los profesores y los alumnos. El nuevo rol del profesor: el nuevo docente debe crear un entorno favorable al aprendizaje, basado en el diálogo y la confianza. En este ambiente propicio, el profesor debe actuar como un gestor del conocimiento y orientar el aprendizaje, tanto a nivel general de toda la clase, como a nivel individual de cada alumno.

En este contexto, la labor del profesor se hace más profesional, más creativa y exigente. Su trabajo le exigirá más esfuerzo y dedicación. Ya no es un orador, un instructor que se sabe la lección. Ahora es un asesor, un orientador, un facilitador o mediador, que debe ser capaz de conocer la capacidad de sus alumnos, de evaluar los recursos y los materiales existentes o, en su caso, de crear los

propios. El uso generalizado de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, por tanto, también ejerce notables influencias para modificar el tradicional rol de los profesores en el aula, en la escuela y en la comunidad.

Hay que señalar también que en contra de lo que opinan algunos, la idea de que la tecnología desplaza a los docentes está superada y al contrario, reconocer que la utilización de las TIC depende en gran medida de la actitud que tenga el docente hacia las mismas, de su creatividad y sobre todo de su formación tecnológica y pedagógica que le debe hacer sentirse bien, para enseñar a sus alumnos que casi siempre se manejan en el ciberespacio con más soltura que él. El papel del profesor no sólo no pierde importancia sino que se amplía y se hace imprescindible.

La capacidad del profesor será determinante a la hora de enseñar a los alumnos a aprovechar las ventajas de las nuevas herramientas. Sin embargo, y aunque las investigaciones sobre los efectos de las TIC en el aprendizaje no son homogéneas, comprueban algunas ventajas que pueden favorecer el aprendizaje, tales como:

- Aumento del interés de los alumnos por la materia estudiada.
- Mejora la capacidad de los alumnos para resolver problemas.
- Los alumnos aprenden a trabajar en grupo y a comunicar sus ideas.
- Los alumnos adquieren mayor confianza en sí mismos.
- Los alumnos incrementan su creatividad e imaginación.

#### e) Cambios en los contenidos didácticos

Frente a los tradicionales libros, videos y juegos, los nuevos contenidos educativos creados con recursos tecnológicos permiten presentar la información de otra forma. Así, los contenidos se hacen más dinámicos (por el uso de la interactividad) y más variados. Estos hechos pueden facilitar el aprendizaje y permitir mejoras cognitivas, sobre todo de los alumnos con dificultades al aplicar metodologías más activas y menos expositivas.

Las TIC permiten que los contenidos educativos no sólo los creen los productores, sino que también sean los propios profe-

sores o incluso los alumnos quienes, solos o en grupo, desarrollen contenidos curriculares, propios o adaptados con los de otros. Cabe decir que los materiales didácticos se multiplican, sobre todo si se tiene en cuenta que la tendencia es la de la convivencia de los materiales tradicionales con los materiales nuevos. En particular los profesores tienen la oportunidad de generar contenidos educativos de acuerdo con los intereses o las particularidades de sus alumnos y de su contexto educativo. Dicha facilidad en la creación de los materiales educativos da lugar a la existencia de un mayor volumen de contenidos, lo que plantea el problema de la evaluación de los mismos.

Los cambios en los contenidos didácticos se deben, entre otras causas, a las siguientes: 1) contar con más fuentes de información; 2) la riqueza de los procesos de interactividad; 3) la presencia de nuevos creadores; 4) la convergencia de lenguajes; 5) el uso de materiales individualizados y 6) el nuevo entorno virtual generado por el uso de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento.

### **Las TIC en la educación de las personas con discapacidad**

No es nuevo afirmar que las TIC pueden ser un elemento de suma importancia en la mejora de la calidad de vida, de la normalización y de la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad. Sin embargo, aunque resulte paradójico, si el desarrollo de las tecnologías no toma en cuenta las necesidades y particularidades de este colectivo, puede favorecer entonces la aparición de nuevas formas de exclusión social. La brecha digital puede afectar a ese colectivo que deberá superar muchas barreras para incorporar las TIC a su vida cotidiana. Ocurre lo mismo en el ámbito educativo, en el que las TIC ofrecen muchas posibilidades a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), siempre y cuando se den las condiciones óptimas para un buen aprovechamiento de las mismas.

Conviene hablar de las barreras y de las soluciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan aprovechar las

oportunidades y/o ventajas que las TIC les ofrecen para su educación. Según los más recientes datos oficiales, la discapacidad afecta en el país en promedio al 9% de la población total.

### **Barreras y soluciones del uso de las TIC por las personas con discapacidad**

Las personas con discapacidad que quieren usar las TIC se suelen enfrentar a un gran número de dificultades en forma de barreras de uso, que pueden llegar a excluir socialmente a este colectivo. Las necesidades y las ayudas técnicas se presentan como las vías más adecuadas para superar este problema. A partir del nuevo enfoque de diseño para todos o diseño universal, concepción que orienta la accesibilidad al principio de igualdad de oportunidades y los desvincula de la de discapacidad. En este contexto, las ayudas técnicas aparecen como un complemento de diseño “para todos”, ya que permiten superar las limitaciones funcionales. Las barreras y las soluciones que se presentan varían en función del tipo de discapacidad.

#### Discapacidad visual

La persona ciega o con deficiencia visual, para usar el equipo de cómputo, debe enfrentarse a serios problemas de accesibilidad. Aunque no suelen tener dificultades en el uso del teclado, al no poder visualizar la pantalla, les resulta muy difícil interactuar. Los problemas de accesibilidad limitan también el acceso a Internet, ya que desgraciadamente en la actualidad hay pocas páginas web accesibles.

Para usar la computadora, las personas ciegas utilizan los “revisores de pantalla”, que son programas que permiten interpretar la pantalla a través de una línea Braille añadida al teclado y un sistema de voz. En el caso de las personas que sólo tienen deficiencia visual, hay que propiciar adaptaciones del monitor, tales como el tamaño de las fuentes, los contrastes y colores, la resolución de la pantalla o las adaptaciones del puntero del ratón, etcétera, que pueden ser suficientes. Pero en ambos tipos de discapacidad visual, la accesibilidad de las páginas web es imprescindible.



## Personas Sordas

Si las personas sordas no tuvieran dificultades para leer y escribir correctamente, podrían utilizar la computadora y acceder a Internet sin problemas. Sin embargo, ya sea porque utilizan la lengua de signos (LS) o porque tienen una formación insuficiente, gran número de ellas tienen inconvenientes de lecto-escritura. Para facilitar el uso de la computadora y el acceso a Internet a este grupo de discapacitados, parecen muy adecuados un vocabulario y una estructura de navegación sencilla. Aunque a nivel europeo ya existe un número reducido de sitios web que incluyen la lengua de signos, una medida adecuada podría ser el agregar a la barra de herramientas, como norma general, un nuevo ícono para adaptar la escritura de lengua de signos. Finalmente, la información en audio debería ir acompañada de una descripción alternativa en texto o utilizar un sistema de subtítulo.

## Discapacidad física

Aunque las dificultades varían de acuerdo con las distintas disfuncionalidades, las personas con discapacidad física se enfrentan sobre todo a dificultades de acceso y de accesibilidad. En primer lugar, surge el problema de encontrarse cómodo frente al equipo de cómputo, lo que no es sencillo, cuando la silla de ruedas debe encogerse con el mobiliario informático y después hay que conseguir que la persona que tiene problemas de movilidad o falta de fuerza o destreza sea capaz de interactuar con la computadora.

En lo que se refiere al acceso a Internet, las imágenes y los textos pequeños dificultan el apunte del ratón y la aparición de ventanas emergentes plantea también serias dificultades. Para solucionar estos problemas se puede adaptar al usuario o acudir a numerosas ayudas técnicas que existen para el uso del equipo de cómputo por estas personas.

## **Sociedad de la información y el conocimiento**

Durante el transcurso de la historia de la humanidad, se desarrollaron tres revoluciones del conocimiento, la primera surgió cuando el ser humano desarrolló la escritura, lo que le permitió almacenar información en forma de escritos, se olvidó la memorización

de las cosas. Después, en el siglo XV surgió la imprenta, creada por Johannes Gutenberg, quien logró crear libros y panfletos de manera masiva, lo que a su vez originó la diseminación de la información y el conocimiento. La tercer revolución ocurrió con el surgimiento de las TIC, lo que provocó la aceleración de la difusión de la información y conocimiento, producto de las nuevas herramientas de transmisión y almacenamiento de información (Anderson, 2010).

En la actualidad, la sociedad y la economía se rigen por medio del conocimiento, en décadas pasadas se hacía mediante la industria y el petróleo. El conocimiento pasó a suplirlos, ya que es lo más valorado hoy, debido a que es el nuevo y principal factor para que un país se desarrolle. Quién posee el conocimiento tiene el poder.

Como su nombre lo dice, la sociedad de la información y el conocimiento es aquella fundamentada en el conocimiento, pilar importantísimo para cimentar las bases de cambio en una sociedad. Se pretende que todas las personas tengan la facilidad de acceder a la información o al conocimiento sin importar el lugar donde se encuentre. En este sentido, las TIC juegan un papel importante.

¿Qué se entiende por conocimiento? Existe una gran variedad de definiciones con diferentes posturas referentes a este concepto. Se retoma la idea de De la Fuente (2011), quien en el Coloquio Internacional mencionó que el conocimiento es un bien público, global, no está limitado por fronteras geográficas. Se dice que es un bien público porque no está limitado a que una sola persona lo posea o lo estudie, cualquiera tiene derecho a hacer lo mismo. Esto es de gran utilidad porque así más personas tendrían acceso a cualquier tipo de conocimiento que se genere. Un ejemplo de lo anterior sucede en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, siglas en inglés), donde todas las investigaciones, conferencias, congresos y libros se pusieron en formato libre en internet, pasó de tener 19 mil estudiantes a 2 millones<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Concepto vertido por el Dr. Juan Ramón de la Fuente en el Coloquio Internacional Formación Docente y Reformas Educativas “El Debate Contemporáneo”, celebrado en la ciudad de Zacatecas los días 2,3 y 4 de junio del 2011, en el Centro de Convenciones.

Por lo anterior, se considera que para poder avanzar es necesaria la ciencia abierta, el conocimiento abierto, es decir, diseminar los conocimientos para que cada vez más personas tengan acceso a ello. Todo esto se puede comprender mejor si se observa como una serie de eslabones estrechamente ligados (inversión, conocimiento, innovación, mejora de bienes y servicios). Por otro lado se plantea la pregunta ¿qué se entiende por investigación? Transformar la inversión en conocimientos, que a su vez da la pauta para el surgimiento de la innovación, que se puede comprender como la transformación de los conocimientos en mejores bienes y servicios.

### **Metodología**

La palabra metodología señala la forma en que enfocamos los problemas y buscamos sus respuestas. Si bien lo cuantitativo siempre se relaciona directamente a la noción de número y éste a su vez al campo de las matemáticas y la estadística, el término no se agota en ello. No es menos cierto señalar que el número no es el centro de las matemáticas, sino más bien un signo dentro del lenguaje matemático que tiene como eje central el orden.

Por otra parte es evidente que no se puede aplicar indiscriminadamente la matemática a todos los fenómenos sociales, ya que queda limitada y circunscrita su aplicación a la realidad empírica, sólo a una parte de lo cognoscible. La presente investigación es de corte mixto, ya que se manejan ambas metodologías, tanto cuantitativa como cualitativa, con la finalidad de abordar de una manera holística el objeto de estudio con el que se trabaja.

El marco interpretativo que se utilizó fue el fenomenológico, que se caracteriza por centrarse en experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales. La Fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida). Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones (Álvarez y Gayou, 2004).

## Etnografía

La investigación etnográfica es definida, según Rodríguez (1996), como el método por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, puede ser ésta una familia, una clase social, un claustro de profesores o una escuela. La etnografía –una construcción antropológica que surge en el siglo XIX-, cuyo significado literario es “descripción de los pueblos”, es probablemente el método más popular utilizado en la investigación educativa para analizar la práctica docente y enfatiza las cuestiones interpretativas de un ámbito socio/cultural concreto.

Para llevar a cabo la investigación etnográfica, es preciso llevar a cabo, durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer docente cotidiano, que permita el registro de datos y la realización de entrevistas, la documentación de audios y la revisión de materiales. Luego de esta etapa, el resultado se obtendrá, con lo cual se plasma una gran fotografía del proceso estudiado, que junto a referentes teóricos específicos ayudan a explicar los procesos de la práctica escolar.

La etnografía, además de ser uno de los métodos más relevantes que se utilizan en la investigación cualitativa, consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables (Murillo y Martínez, 2010). Según la complejidad de la unidad socialmente estudiada, Spradley (1980) establece una línea de continuidad entre las macro/etnografías, que buscan esencialmente la descripción e interpretación de sociedades altamente complejas, hasta la micro/etnografía, cuya unidad social está dada por una situación concreta.

Existe una diferencia clara y específica entre una y otra. La micro/etnografía procura focalizar el trabajo de campo, a través de una observación e interpretación, en una sola institución social. En cambio, la macro/etnografía ayuda a focalizar el trabajo de estudio en una sociedad compleja, con múltiples comunidades e instituciones sociales. Particularmente Boyle (1994) citado en Murillo y Martínez (2010) propone una clasificación de cinco tipos de etnografía: procesales, holística, particularista, de corte transversal y etnohistoria.

La etnografía procesal estudia los diversos elementos de los procesos, cuyo análisis puede ser funcional, si se explica cómo ciertas partes de la cultura se interrelacionan en un determinado período y se ignoran los antecedentes históricos. La etnografía holística se enfoca en grupos amplios y suelen tener forma de libro debido a su extensión, un ejemplo es el estudio de Malinowski sobre los habitantes de las Islas Trobriand, conocidas también como islas Kiriwina, localizadas geográficamente en el archipiélago de la Isla de Nueva Guinea (Malinowski, 1989).

La etnografía particularista es la aplicación de la referida metodología en el estudio en un momento determinado de los grupos investigados. Por otra parte, se conoce como etnografía de corte transversal a aquella cuando la investigación se realiza en un estudio de los grupos investigados. Finalmente, se denomina etnohistoria a aquella disciplina que permite hacer un balance de la realidad cultural actual, como producto de los sucesos del pasado.

En el desarrollo del presente trabajo de investigación se utilizó el método etnográfico del tipo observación participante, ya que en este tipo de herramienta forma parte de la comunidad a la vez que se observa. Esto se pudo lograr gracias a la relación que se posee con la institución, lo que facilitó en gran medida el poder entrar, observar e intervenir dentro de ese núcleo social e institucional y así poder profundizar más en el objeto de estudio, algo que no pudiera realizarse sin contar con esta ventaja. Por último, cabe mencionar que este trabajo también se apoya en la herramienta del estudio de casos, tema que se describe en el siguiente apartado.

### **Estudio de casos**

La obra más importante de Stake, titulada *El Arte de la Investigación de Estudio de Casos* (The Art Of Case Study Research), está dedicada al análisis de dicha técnica investigativa, un referente obligado. Según Stake (2007), de un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso en especial; el estudio de caso es el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para poder llegar a comprender su actividad en circunstancias especiales.

La visión del autor sobre el estudio de casos parte de métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos, donde el enfoque es evidentemente cualitativo, donde el investigador destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales (Stake, 2007).

Pero ¿qué es el estudio de casos?: es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, que implica un proceso de indagación, caracterizado por un examen sistemático en profundidad de casos, de entidades sociales o entidades educativas únicas” (Barrio et al, 2009, p. 1).

El estudio de casos constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos, aunque también se utiliza desde un enfoque nometético (se traduce etimológicamente como “proposición de leyes lógicas” y se usa en filosofía, sociología y psicología, con diferentes significados). Para ser más concretos, se llama “casos a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés de ser estudiadas e investigadas” (Barrio, 2009, et al, p.3).

### **Entrevista**

Durante la investigación se realizaron siete entrevistas a docentes informantes claves. Cabe mencionar que se entiende por entrevista una conversación que posee una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias (Álvarez y Gayou, 2004, p. 109).

Kvale (2011) menciona que la finalidad de la entrevista en la investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos. El mismo autor propone doce elementos para la comprensión de la entrevista cualitativa.

- Mundo de la vida
- Significado: la entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado. El en-

entrevistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice.

- **Cualidad:** la entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, no busca la cuantificación.
- **Descripción:** la entrevista busca descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas.
- **Especificidad:** se persiguen descripciones de situaciones específicas y no de opiniones generales.
- **Ingenuidad propositiva:** el entrevistador mantiene apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo, en vez de anteponer ideas y conceptos preconcebidos.
- **Focalización:** la entrevista se centra en determinados temas, no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.
- **Ambigüedad:** las expresiones de las personas entrevistadas pueden en ocasiones ser ambiguas, refleja así las contradicciones con las que vive una persona en su mundo.
- **Cambio:** el proceso de ser entrevistado puede producir introspección en el individuo, por lo que en el curso de la entrevista éste puede cambiar las descripciones o los significados respecto de cierto tema.
- **Sensibilidad:** diferentes entrevistadores proporcionan diferentes respuestas sobre determinados temas, depende de su grado de sensibilidad y conocimiento sobre el tema en particular.
- **Situación interpersonal:** el conocimiento se producirá a partir de la interacción personal durante la entrevista.
- **Experiencia positiva:** una entrevista de investigación bien realizada puede constituir una experiencia única y enriquecedora para el entrevistado, quien a lo largo de ella puede obtener visiones nuevas acerca de su propia situación.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 15 minutos y se utilizó una pequeña guía de entrevista con las siguientes preguntas: ¿cuál es su formación docente?, ¿qué acercamiento tiene con las TIC?, ¿cuál es su opinión en el uso de la tecnología en educación especial? Y ¿cuál es la actitud del docente frente a las TIC?

### **Instrumento**

En cuanto al enfoque cuantitativo, para la recolección de datos se elaboraron dos instrumentos: uno para alumnos con discapacidad y otro para docentes.

El primer instrumento está formado por 12 reactivos, 3 de ellos corresponden a datos generales y los 9 restantes que tienen que ver con el uso de las tecnologías en la Educación Especial. El instrumento elaborado para alumnos contiene imágenes de las TIC para clarificar aún más la pregunta. Utiliza una escala de tipo nominal. El segundo instrumento contiene 14 reactivos, 4 de ellos corresponden a datos generales y los restantes tienen que ver con el uso de las TIC.

Bajo esta metodología, la cultura surge como un pilar esencial para dar significado y sentido a lo realizado, ya que la tecnología evoluciona junto con las sociedades y modifica a las mismas, por lo que, si se deja de lado a este eje de análisis, la comprensión de los fenómenos estudiados quedarían trancos o sin algún significado.

### **El recurso de la Cultura en la Educación Especial**

La tradición de la educación especial en Zacatecas, sustentada en contenidos formalizados en la institución escolar, tiene una tradición histórica realmente acotada y limitada, lo que relata sus pobres desarrollos investigativos. No se cuenta en la entidad con estudios de frontera para abordar la problemática propia en el ámbito educativo de las personas que presentan alguna discapacidad.

Esa realidad cultural trazó durante años y décadas un modelo de procesamiento social y pedagógico inadecuado para las personas con discapacidad que se modificó, en el caso del Estado de Zacatecas, a finales de la década de los setenta, con las escuelas



de educación especial y años después transformadas en Centros de Atención Múltiple (CAM).

Este trabajo de investigación hizo una revisión de las prácticas culturales y técnico/pedagógicas en el abordaje del fenómeno de la discapacidad, de la evolución de sus paradigmas y de los enfoques actuales, así como el impacto que en este ámbito tiene la utilización de las tecnologías de la información y comunicación.

Como resultado de la metodología aplicada se obtuvo que los profesores tienen poco o nulo conocimiento (en la mayoría de los casos) en el manejo, implementación y uso de las TIC, así como un acercamiento y habilidades mayores por parte de los alumnos, situación que provoca un desfase entre el binomio profesor-alumno, debido a los cambios en la forma en que las nuevas generaciones aprenden, por lo que la forma en que se enseña también debe de cambiar y esta situación genera limitaciones en este aspecto.

### **Relación entre cultura, comunicación, los sujetos y la educación**

La sociedad de la información y el conocimiento impacta todos los ámbitos de nuestras vidas: la economía, la política, la cultura, la producción, las relaciones sociales, el arte. En este sentido, la educación no es la excepción. Renovados enfoques, metodologías y concepciones aparecen. Uno de ellos es el conectivismo, considerada la teoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la era digital.

En esta teoría, cuyo precursor es George Siemens, la relación de los sujetos que intervienen en el fenómeno educativo se transformó radicalmente, de tal forma que para que los aprendizajes sean efectivos, se requiere de la constitución de redes entre alumnos formados en la concepción constructivista.

El surgimiento de modelos de esta naturaleza modifica los tradicionales procesos de comunicación, el rol de los sujetos en la enseñanza formal e informal y las visiones tradicionales de la educación. La educación especial no es ajena a estas influencias culturales.

## Conclusiones

Después de realizada la investigación, se puede concluir que la educación especial es uno de los niveles más atrasados y olvidados del sector educativo en general y en la integración de tecnología. El CAM no.1 “Margarita Maza de Juárez”, en el que se desarrolló el presente trabajo de investigación, a pesar de sus múltiples carencias, es uno de los centros que se encuentra en mejor estado en relación a otros, debido a su ubicación en la zona conurbada de la capital del Estado, según palabras de la directora de la institución. Además de que para la matrícula que posee la institución y el tiempo que promueve la educación especial, sigue sin tener una aceptación total por parte de la sociedad, esto se refleja en la cantidad de alumnos que asisten a las aulas del CAM no.1 es reducido, si se toma en cuenta la cantidad de niños con necesidades educativas especiales que se ven en la calle y no asisten a la escuela.

Otro punto a rescatar es que la tecnología, en la actualidad, se convirtió en un arma de dos filos, debido a que puede utilizarse como una herramienta para crear y compartir conocimiento y mejorar la calidad de vida o como herramienta para el control y enajenación de la sociedad. El trabajo desarrollado reafirma la primera hipótesis, ya que se pudo observar cómo las nuevas tecnologías se abren paso hasta la educación especial y logran posicionarse dentro de su población. El gran problema de lo anterior es que esta tecnología rara vez está pensada para personas con alguna discapacidad, además de que hay pocos incentivos para el desarrollo de aplicaciones pensadas en ellos. Es así como la persona con discapacidad se debe adaptar a la tecnología y no viceversa, como debería de ser. Por lo anterior, el mundo globalizado y tecnificado en el que vivimos y la discriminación hacia este sector, la educación especial se encuentra en situación marginal.

En adición, la brecha tecnológica que existe en y entre los profesores del CAM no.1 es notable. Después de realizar el análisis de las entrevistas y cuestionarios, se puede observar con claridad lo anterior. Este hecho ocasiona cierto grado de rechazo y miedo hacia el uso de las TIC de la mayoría del personal, además de que carecen de apoyo por parte de las autoridades para lograr superar

esta brecha. Tal situación es causante del poco uso de las herramientas digitales, debido al desinterés y desconocimiento sobre el tema por parte de los docentes de la escuela.

En cuanto al tema referente al cibernauta, se puede concluir que tal término se amolda de manera perfecta a nuestra realidad, en una sociedad llena de prótesis para poder llevar a cabo su vida cotidiana. Como se vio con anterioridad, cibernauta es aquella persona quien posee un miembro ajeno a su cuerpo y lo hace suyo, lo asimila como una extensión de su cuerpo, ejemplo de esto puede ser un joven para quien el teléfono celular deja de ser teléfono y se convierte en una ventana al mundo, donde puede estar en varios lugares al mismo tiempo, se transforma en su “yo virtual” con el que puede “socializar” en el mundo virtual, es tal la relación que se crea entre el aparato y la persona que si no lo trae consigo, siente que le falta algo, como si una parte de su cuerpo le faltara. Un motociclista, el cual al subirse se fusiona con la máquina y pasa a formar parte de la carrocería de la moto para poder conducirla. Una persona con discapacidad quien está en silla de ruedas y se mueve gracias a la ayuda de ésta, que realiza la función que las piernas no pueden y se crea un lazo persona-aparato donde la silla se convierte en una extensión de su cuerpo. O aquella persona sorda quien logra escuchar algunas frecuencias debido a sus aparatos de auditivos, los cuales suplen el sentido de la audición y también pasan a formar parte del cuerpo de la persona que los utiliza.

Cabe resaltar que el uso correcto de las nuevas tecnologías en educación especial puede ser ese factor detonante de una inclusión real a la sociedad para las personas con discapacidad, puede ser el medio que reduzca la desigualdad y marginación del que es parte este sector de la población. Iniciar por cambiar la mentalidad de las personas, generar una cultura de respeto, erradicar las ideas arcaicas de que una discapacidad es una enfermedad contagiosa y utilizar las TIC para dar a conocer a la población qué labor desempeña un Centro de Atención Múltiple, para que así los niños con discapacidad puedan disfrutar de una educación adecuada y pensada en ellos.

La tecnología y la educación especial son una combinación necesaria para lograr la autonomía de una mayor cantidad de personas con discapacidad, esa oportunidad de valerse por sí mismos, que por el método tradicional de enseñanza se les niega y con el uso de las TIC tienen la oportunidad de alcanzar. Por supuesto que habrá casos que estén fuera del alcance de esta condición debido a alguna discapacidad severa, pero hay un amplio porcentaje de personas que pueden aprovechar estos recursos y mejorar su calidad de vida.

Para esto, es necesaria la formación de docentes con habilidades en información, medios y tecnología, debido a que, a pesar de tener alguna discapacidad, los alumnos del CAM no.1 pertenecen a esa generación de nativos digitales, quienes aun encontrándose en condiciones de precariedad, en la familia cuentan con celulares e inclusive smartphones, reproductores de música o MP3. Esta convivencia de los alumnos con las TIC, ya sea con o sin discapacidad, genera una forma diferente de aprender, por lo tanto es necesario una manera diferente de enseñar, es por eso que resulta indispensable la formación y capacitación de los docentes en este rubro, ese decir, alfabetizar a los docentes de educación especial en estos nuevos ejes del conocimiento del siglo XXI. Por lo tanto se comprueba la hipótesis planteada en esta investigación.

Es importante hacer énfasis en la importancia en este tipo de investigaciones, debido a que se logran modificar las prácticas, tanto docentes, administrativas y directivas, en el contexto donde se desarrollan estos trabajos, lo que genera cambios cualitativos en busca de amortiguar las problemáticas cotidianas a las que se enfrentan los sujetos participantes de los procesos pedagógicos.

Por último, los resultados arrojados en la investigación nos permiten reflexionar sobre las grandes áreas de oportunidad que existen en este tema, originadas por el abandono de las instancias competentes y de la misma sociedad, ya sea social, económico, cultural y tecnológico, con el que se puede trabajar. Es por eso que se exhorta a otros investigadores a contribuir con esta causa para poder lograr así una verdadera inclusión de las personas con discapacidad.

El Uso de las TIC en Educación Especial, refleja las carencias y deficiencias que existen en el sector educativo, específicamente en el nivel básico de Zacatecas, debido a que los Centros de Atención Múltiple quedan relegados al final de la cadena presupuestal, para mejora de infraestructura, equipamiento y capacitación docente, entonces el ver las carencias en esta institución ofrece una perspectiva del panorama educativo en la entidad.

Realizar la presente colaboración, permite ver en retrospectiva, el avance y cambios vertiginosos que las tecnologías digitales generan en la sociedad, desde la cantidad inimaginable de información generada diariamente, los nuevos desarrollos y prototipos, hasta el surgimiento de nuevas metodologías y modelos tecnopedagógicos que buscan mejorar y hacer más eficientes los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, así como las nuevas concepciones y precisiones pedagógicas referentes al tema de discapacidad.

## Referencias

- Aburto, R. A. (2011). Percepción del uso de TIC en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Especial. Perception on the Use of ICTs in the Teaching Practices of Special Education Teachers. *Revista Electrónica Educare*, 15(2), 163–184.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2001). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Álvarez, L., & Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- AMIPCI. (2013). Hábitos de Usuarios de Internet 2013. Televisa.
- Anderson, J. (2010). *Las TIC transformando la educación. Una guía regional*. Bangkok: UNESCO.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zuñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile.

- Aronowitz, S., Martinsons, B., & Menser, M. (1998). *Tecnociencia y Cibercultura*. (1° edición). Paidós.
- Balderas, R. (2009). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? *El Cotidiano*, (158), 75–80.
- Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, P., Sánchez, I., & Tarín, E. (2009). Métodos de investigación educativa: El estudio de caso. Universidad Autónoma de Madrid. Retrieved from [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est\\_Casos\\_doc.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf)
- Barroso, C. (2007). La Incidencia de las TICS en el Fortalecimiento de Hábitos y Competencias para el Estudio. *Edutec-e*. Retrieved February 22, 2012, from <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec23/cbarroso/cbarroso.html>
- Bernardo, A., Herrero, J., & Bernardo, I. (2005). Nuevas tecnologías y educación especial. *Psicothema*, 17(1), 64–70.
- Bombelli, E., Barberis, G., & Roitman, G. (n.d.). Brecha digital. Posibilidad de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), según ubicación geográfica. Análisis descriptivo preliminar. Retrieved February 22, 2012, from <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec22/ebombelli.htm>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva = (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. [Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.
- Casanova, G. W. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (001). Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15504106>
- Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza Editorial, S.A., Madrid
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet: Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. (Primera.). España: Areté.

- CONADIS. (2009). Informe 2009, para el Consejo Nacional de las Personas con Discapacidad.
- CONAPRED. (2012). En el día de la niñez, por una educación inclusiva, respeto a las personas con discapacidad y población indígena. Retrieved from [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Dossier\\_Ed\\_Inclusiva\\_25\\_abril\\_2013\\_IN-ACCSS.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier_Ed_Inclusiva_25_abril_2013_IN-ACCSS.pdf)
- CONEVAL. (2012). Retrieved March 21, 2012, from <http://web.coneval.gob.mx/Paginas/principal.aspx>
- De la Fuente, J. R. (2011). Coloquio intencional “Formación docente y reformas educativas: El debate contemporáneo. Zacatecas.
- Dos Santos, T. (1999a). Neoliberalismo: Doctrina y Político. *Revista de comercio exterior*, 49.
- Dos Santos, T. (1999b). *Neoliberalismo y pobres: el debate continental por la justicia*. Venezuela.
- Duart, J. M. (2009). Calidad y usos de las TIC en la Universidad. *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, (2), 1–2.
- El momento etnográfico: Giddens, Garfinkel y los problemas de la etnosociología. (n.d.).
- Ferrero, S., & Martínez, M. del C. (n.d.). Formación del profesorado en TIC, en la zona de los montes orientales de granada. *Edu-tec-e*. Retrieved February 23, 2012, from [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec37/formacion\\_profesorado\\_tic\\_granada.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec37/formacion_profesorado_tic_granada.html)
- García Cue, J. L., & Santizo Rincón, J. A. (2011, February 2). Integración de las TIC en México - Buscar con Google. *Integración de TIC en México*. Retrieved February 3, 2012, from [https://www.google.com.mx/#sclient=psy-ab&hl=es-419&source=hp&q=integraci%C3%B3n+de+las+tic+en+m%C3%A9xico&pbx=1&oq=integraci%C3%B3n+de+las+tic+en+m%C3%A9xico&aq=f&aqi=&aql=&gs\\_sm=e&gs\\_upl](https://www.google.com.mx/#sclient=psy-ab&hl=es-419&source=hp&q=integraci%C3%B3n+de+las+tic+en+m%C3%A9xico&pbx=1&oq=integraci%C3%B3n+de+las+tic+en+m%C3%A9xico&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl)

=41770951418589010141860931421301714181514781665910.21  
.2.4.314110&bav=on.2,or\_r\_gc\_r\_pw.,cf.osb&fp=57e5831162  
d47718&biw=1366&bih=644

- Gaviria, M. A. (2004). *Neoliberalismo: consenso de Washington y reformas estructurales en América latina*. Chile.
- González, J. A. (2003). *Cultura(s) y Ciber\_cultur@a..(s) Incursiones no lineales entre Complejidad y Comunicación*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Haraway, D. (1991). *Cyborg Manifesto: Science, Technology and Socialist-feminism in the late twentieth century. Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Nueva York.
- Historia del GPS: Cómo el mundo dejó de perderse. (2010). *NeoTeo*. Retrieved February 22, 2013, from <http://www.neoteo.com/historia-del-gps-como-el-mundo-dejo-de-perderse>
- Huerta, M. G. (2005). El Neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario. *Política y Cultura*, 24, 121–150.
- Ibáñez, J. (1985). *Del Algoritmo al Sujeto, Perspectivas de la Investigación Social*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Ibarra, M. (2010). *Diganóstico educativo integral de zacatecas. Zacatecas*.
- INEGI. (2009). INEGI: Salud y Discapacidad; base de datos sobre el panorama epidemiológico en México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). Retrieved March 21, 2012, from <http://www.inee.edu.mx/>
- Jiménez, G. (n.d.). Las nuevas tecnologías como herramientas de integración: una experiencia con los alumnos erasmus. *EduTec-e*. Retrieved February 23, 2012, from [zotero://attachment/73/](http://zotero://attachment/73/)
- Juárez, M., & Casanova, G. W. (2005). Aprendizaje colaborativo, uso de las NTIC e interacción entre profesores de ciencias: habilidades requeridas y problemas. (Spanish). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1–15. doi:Article



- Kvale, S. (2011). *Las Entrevista en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Longoria, M. O. (2008). El uso de las TICs en la Asesoría Técnica de Educación Especial en el Estado de Chihuahua (México) como estrategia de mejora y optimización del Servicio.
- López, M. C. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, (007), 63–81.
- Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. Madrid: Júcar.
- Marqués, P. (1995). *Software educativo. Guía de uso y metodología de diseño*. Barcelona: Estel.
- Medios y nuevas tecnologías para la integración escolar. (2009). *Revista Educación*, XXI, 253–265.
- Murillo, J., y Martínez, C. (2010). Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. Retrieved from [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)
- Ramírez, E., Domínguez, A., & Clemente, M. (2007). Cómo valoran y usan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) los profesores de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). *Revista de educación*, (342), 349–372.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (Ediciones Aljibe). Granda, España.
- Ruíz, D. (2008). Crisis Financiera y el Final del Neoliberalismo,. *Temas para el debate*, 164 07/2008. Retrieved from [http://www.fundacionsistema.com/media/PDF/Temas164\\_Tribuna\\_Domenec\\_164.pdf](http://www.fundacionsistema.com/media/PDF/Temas164_Tribuna_Domenec_164.pdf)
- Ruiz, R., & Buira, J. (2007). *La Sociedad de la Información*. Barcelona.
- Salazar, F. (2000). Globalización y política neoliberal en México. *El Cotidiano*, 126. Retrieved from <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/12604.pdf>

- Sartori, G. (2006). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. (1° edición en español.). Punto de Lectura.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México, D.F.
- SEP. (2010). Estadísticas educativas.
- Serna, A., Ros, F. A., & Rico, J. C. (2010). *Guía Práctica de Sensores*. España: Creaciones Copyright.
- Soriano, C., & Contreras, L. (2005). Integración Educativa en México y “Enciclomedia.” Retrieved from <http://capacidad.es/ciiee07/Mexico.pdf>
- Spradley, J. (1980). *Observación Participante*. Nueva York.
- Spuny, C., Gisbert, M., & Coiduras, J. (2010). La dinamización de las TIC en las escuelas. *Eduotec-e*. Retrieved February 22, 2012, from [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec32/dinamizacion\\_tic\\_escuelas.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec32/dinamizacion_tic_escuelas.html)
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso* (Cuarta edición). Morata.
- Sunkel, G., & Division, U. N. E. C. for L. A. and the C. S. D. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina: una exploración de indicadores*. United Nations Publications.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación; La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tello, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *RUSC: revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 4(2).
- Zamora, L. N. (2009). Construcción del ciberlenguaje de la generación red en el paradigma de las nuevas tecnologías de la infomración y comunicación: la comunicación del milenio. *Razón y Palabra*, (69), 1–20.



---

## CAPÍTULO 6

### La cestería en Jiménez del Téul como cultura, educación y comunicación

*Erik Asaf Guevara Sánchez*

#### **Introducción**

Cuando se plantea un fenómeno comunicativo, por lo general el pensamiento se remite a los medios de comunicación: la prensa escrita, la televisión, el radio, el cine, el periodismo y en los últimos años las redes sociales, sin embargo, la comunicación es un suceso presente en muchas de las actividades del ser humano, es un acto que le permite a los sujetos establecer vínculos entre ellos y entenderse con su entorno.

Así, en el entendido de que el proceso comunicativo se encuentra inmerso en la dinámica social, el presente estudio aborda desde distintas perspectivas, con el propósito de hacer una recreación holística del fenómeno, un hecho de la comunicación que poco o nada se ve como tal: la tradición cestería en el municipio de Jiménez del Téul, Zacatecas, México.

La investigación hace un viaje histórico para encontrar los orígenes del objeto de estudio y entreteje a los sujetos con la comunicación, la educación no formal, la identidad, la cultura y la memoria colectiva, para ofrecer un panorama que permita entender y colocar el oficio de la cestería como un elemento importante en la configuración cultural de la comunidad y sus habitantes.

Para comenzar a recrear la configuración de la actividad cestería en Jiménez del Téul, es necesario hacer un viaje por los pueblos prehispánicos del norte de México, donde el fenómeno tiene su origen, porque la mayoría de los estudios realizados se centran en

los pueblos que florecieron en Mesoamérica, por lo que relegan a los estados norteños y sus aportaciones culturales en la configuración de las identidades de los pueblos.

La historia de este municipio zacatecano se encuentra incompleta debido al estado de rezago y olvido en que se halla, es por eso que este trabajo aborda particularmente una problemática relacionada con la pérdida de sentido en una de las manifestaciones culturales que dotan de identidad a la localidad: la cestería, una práctica artesanal que hace de Jiménez del Téul el lugar con mayor presencia de personas que se dedican a la manufactura de artículos de fibras vegetales, a pesar de ello, el número de artesanos disminuye, lo que pone en una situación de vulnerabilidad la continuación de la práctica cestería y por consiguiente, la fractura de la identidad de una comunidad.

Es por ello que este trabajo aborda la cestería y su práctica en Jiménez del Téul desde sus orígenes prehispánicos, con las tribus nómadas-recolectoras del norte de México, hasta llegar a la comunidad para describir su situación actual, conocer el significado que tiene para quienes la practican y entender cómo una actividad en apariencia sencilla recobra importancia en la construcción de la historia e identidad comunitaria de una población.

Para comprender mejor la práctica de esta actividad, se hace una descripción de los materiales utilizados en el proceso de manufactura de artículos artesanales así como de las herramientas y las técnicas empleadas por los artesanos en la localidad, donde se describe además la relación que tienen con su entorno, un factor que está siempre presente en la ejecución de cualquier conocimiento artesanal.

Este trabajo explica además cómo se constituyen los artesanos y establecen lazos comunicativos en razón de su entorno, sus creencias, sus valores, la concepción que tienen de sí mismos y del trabajo que realizan, así como las representaciones que hacen del entramado simbólico en que están inmersos y se analiza además el proceso educativo en el que los sujetos aprehenden y aprenden el arte de la cestería, al interior de los pequeños talleres familiares.

El principal problema detectado fue la percepción de un hueco en la comprensión y colocación de la tradición cesterá en la conformación cultural de Jiménez del Téul, lo que se traduce en una débil apropiación y valorización de un elemento que ocupa un lugar destacado en la configuración de la identidad y la constitución de los sujetos (artesanos cesteros) de la comunidad local.

El descuido que presenta el estudio de la historia y las tradiciones de Jiménez del Téul obedece a varias cuestiones, por un lado, el abandono que sufre por parte de autoridades estatales y federales en cuestión de apoyo que brinde las condiciones necesarias para su desarrollo —es uno de los municipios más marginados de Zacatecas—, por ende la economía es débil y la preparación profesional era un asunto difícil para las familias que habitan la cabecera y sus comunidades.

Por otro lado, como consecuencia de la falta de oportunidades laborales y de preparación, muchos jóvenes y familias enteras salen del territorio en busca de oportunidades en otras latitudes, sobre todo en Estados Unidos y en muchos de los casos tardan años en volver a su lugar de origen. Otro factor es la falta de rentabilidad de las piezas por la introducción en el mercado de artículos elaborados en serie que, aunque son más económicos, no contienen la carga simbólica que representa elaborarlos por unidad y conocer el adecuado manejo de los recursos por la relación de respeto que tienen los artesanos con su contexto natural.

Otro problema es que las nuevas generaciones ya no desean aprender el oficio porque no lo consideran como una actividad rentable, o si lo hacen, no desean dedicarse de lleno a ello y optan por estudiar una carrera universitaria, quienes tienen la oportunidad, o comenzar a trabajar, dentro y fuera de las fronteras municipales, para apoyar a la economía familiar y crecer personalmente.

Es entonces cuando se presenta una fractura en la continuidad y apropiación de esta actividad que se hereda por generaciones al interior de los pequeños talleres no formales, donde los padres, madres y abuelos enseñan a los suyos la forma de tejer no solamente una pieza utilitaria, sino una, impregnada de identidad,

historia, experiencia y se convierte en un objeto que comunica el pasado ancestral de toda una comunidad con las nuevas generaciones.

Mucho del trabajo artesanal que se realizaba antaño se quedó en el olvido y su práctica se relegó a pequeños poblados y casi en el anonimato, lo que la coloca en una posición vulnerable, con probabilidad de caer en desuso y, sin un trabajo que dé testimonio del conocimiento que guardan los artesanos sobre su oficio, quedar en el olvido y perder una parte del entramado que teje la identidad de los pueblos.

El caso de la cestería de Jiménez del Téul no es ajeno a esta problemática, ya que no existen investigaciones que, en primer lugar, expliquen el origen antiguo de esta práctica en el municipio y en segundo lugar, que dejen constancia de técnicas y procesos creativos y educativos sobre el oficio, pero sobre todo, que develen el significado que tiene la ejecución de unas piezas para quienes las manufacturan y para quienes las consumen, con el afán de entender cómo el acto de tejer objetos de fibras vegetales se incrusta en la construcción de una identidad que pertenece a todos los habitantes de la comunidad y a la vez los constituye como sujetos.

Existen muy pocos trabajos que abordan el quehacer artesanal en Zacatecas. En el caso particular de Jiménez del Téul, las obras editadas que retoman la actividad artesanal son aún menos y la historia comunitaria podría quedar olvidada al paso de los años si no se hace un intento por rescatarla y preservarla para futuras generaciones.

Para dar forma al trabajo se guió la investigación con las siguientes preguntas: ¿cuáles son los orígenes de la cestería en la región de Jiménez del Téul?, ¿cuál es el simbolismo que encierra la práctica de la cestería en el municipio?, ¿qué significados socioculturales tiene la cestería para quienes la practican?, ¿cuáles son los fines por los que se practica la cestería?, ¿cómo se inserta la tradición en la identidad comunitaria y la constitución de los sujetos (artesanos cesteros) de Jiménez del Téul? y ¿cómo es el proceso educativo no formal en quienes practican el oficio?

Para dar respuesta a las preguntas, la investigación se centró en los siguientes objetivos: develar los orígenes de la tradición de la cestería en el municipio, conocer el simbolismo de la práctica del oficio, descubrir los significados que tiene la práctica de la cestería entre los artesanos, comprender el fin de la práctica artesanal en la comunidad de artesanos, explicar la tradición en la conformación de la identidad del pueblo y la constitución de los sujetos (artesanos cesteros) y conocer el proceso educativo no formal de quienes se dedican a la actividad cesterá.

En la búsqueda de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio que nos ocupa, la cestería en Jiménez del Téul, se pudo constatar que no existen trabajos que lo aborden directamente, aunque hay publicaciones que hacen una descripción del contexto en el que se encuentra, pero lo enmarcan en un cuadro general de manifestaciones culturales regionales. Por otro lado, se encontraron pocas investigaciones referentes a las artesanías y arte popular en Zacatecas, de hecho, las pocas que existen se llevaron a cabo en su mayoría entre los años 2008 y 2010.

Entre esas publicaciones, destaca la de Salas (2010), *La cestería y la jarriería en Zacatecas: urdiendo una tradición*, también están las editadas por el Instituto de Desarrollo Artesanal de Zacatecas (IDEAZ), ahora Subsecretaría de Desarrollo Artesanal de Zacatecas, que son 25 memorias sobre el arte popular zacatecano, en las que se habla sobre el trabajo artesanal de igual número de municipios, entre las se encuentra *Jiménez del Téul. Memoria sobre el arte popular* (2010).

Respecto a los orígenes y presencia de la cestería en Jiménez del Téul, en el libro *San Andrés del Téul. La última frontera, el oeste bárbaro* del autor Guevara (2005), se describen los albores de la fundación de la población e intenta aglutinar los retazos y relatos documentales para reconstruir la historia olvidada del pueblo, en la que es la primera obra que realiza esta hazaña para el municipio.

Otras publicaciones que hablan sobre cestería, pero no en particular sobre la de Jiménez del Téul, son la revista-libro *Artes de*



México (Gámez, 1997), *Arte del pueblo. Manos de Dios*, editada por el Gobierno del Distrito Federal, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y el Museo de Arte Popular (MAP) en 2005, una más reciente es la que realizó Martínez (2014), titulada *Izote, iczotl. Fibra con tradición, identidad y permanencia*.

Además de las anteriores investigaciones, se pudieron encontrar algunos artículos que abordan diferentes trabajos artesanales desde distintos enfoques, por ejemplo, Cohen, Browning y Montiel (2011), con *La caída de una artesanía: cestería en San Juan Guelavia, Oaxaca*, también *Especies vegetales de uso en la cestería por la etnia Piaroa del estado Amazonas, Venezuela*, (Randón-R., 2005), la de María Teresa Egea (1998), *El sutil encanto de las artesanías: usos en la ciudad*, la del investigador Ticio Escobar, en Bejarano (2013), *Las claves del arte popular*, son conceptos difíciles de utilizar, por la ambigüedad y contradicciones que ello implica.

Finalmente, en *El arte como derecho. Sobre las tensiones entre arte-arte popular y el acceso a su decodificación*, Herrero (2010) intenta explicar el contexto en el que se desarrolló la categoría de arte, en el que alude a una imposición europea y donde hace falta actualizar los términos que no son resignificados en el contexto latinoamericano.

En las investigaciones revisadas no se encontró una que aborde el objeto de estudio, la cestería de Jiménez del Téul, en la forma en que se hace en este documento. La mayoría de los trabajos hacen solo una descripción de técnicas y materiales de la cestería en diversos puntos de México y el mundo, lo que habla de una escasez de estudios regionales en Zacatecas que aporten al enriquecimiento de la historia y comprensión de los pueblos en la actualidad, mediante la exploración de su pasado desde una perspectiva que va más allá de la descripción de cómo se encuentra el panorama comunitario.

Este trabajo es una investigación cualitativa y la metodología se construyó conforme la búsqueda de respuestas requería de solu-

ciones específicas, lo que derivó en una rica mezcla de técnicas y herramientas. Se hizo uso de la etnosemántica para guiar el curso del trabajo, en combinación con la observación participante, diario de campo y entrevistas, principalmente.

### **Sobre Jiménez del Téul**

Es preciso contextualizar el objeto de estudio, para lo cual es necesario mencionar que Jiménez del Téul es un municipio con una destacada tradición en la elaboración de utensilios de cestería, sobre todo con base en el carrizo, el soyate y el otate. Esta demarcación se encuentra a casi 300 kilómetros por carretera de la capital del estado de Zacatecas, se ubica entre los paralelos 22° 58' y 23° 20' de latitud norte, los meridianos 103° 39' y 104° 11' de longitud oeste a una altitud de entre 1,300 y 3,000 metros sobre el nivel del mar (INEGI, 2010).

Las posición de marginación en que se encuentra Jiménez del Téul es la más alta en Zacatecas, según datos del Coneval (2010), ocupa el primer lugar en porcentaje de población con pobreza extrema, vulnerable por carencia social, vulnerable por ingreso, por carencia por rezago educativo, por acceso a seguridad social, por carencia por acceso a servicios de salud, entre otros parámetros. Lo anterior tiene como consecuencia una ola migratoria que se presenta en todas las comunidades de la demarcación, este fenómeno tiene un impacto en las diversas actividades económicas del municipio.

Jiménez del Téul tiene las condiciones geográficas y climáticas que propician que en la zona sea común encontrar fibras vegetales, con las cuales generaciones de familias trabajan para confeccionar los insumos utilitarios y ornamentales necesarios en sus quehaceres cotidianos, actividad que se remonta incluso previo a la llegada de los primeros pobladores de la región, que se fundó bajo el nombre de San Andrés del Téul en 1591.

Luego de más de 400 años de fundada la localidad, la actividad cestera aún perdura en el municipio, en el que se realizan objetos sobre todo de carrizo. Esta fibra es una de las plantas más comunes en las orillas del río y los arroyos secundarios. El carrizo

pertenece a la familia botánica de las gramíneas, es de tallos largos y huecos, con nudos y hojas espadiformes. La madera de esta fibra es muy compacta, pero también muy flexible, lo que la hace ideal para confeccionar productos típicos de cestería. Está recubierto por una cutícula impermeable que le da el brillo que lo caracteriza. Normalmente crecen en grupos conocidos como “carrizales”, que brotan en áreas húmedas (Cortés, 1999, p. 92).

Es precisa y curiosamente en una comunidad con ese nombre, “El Carrizo”, donde hay mayor número de sujetos que se dedican a la creación de utensilios con este material. Esta localidad se ubica al sur de la cabecera municipal, aproximadamente a una hora de distancia, en una brecha que conduce hasta la Sierra Madre Occidental, donde está enclavada la comunidad, cuyo particular clima y la presencia de manantiales de aguas termales propician que este material abunde. Otra comunidad donde se produce cestería es “Atotonilco”, más cercana a la cabecera municipal, apenas a 20 minutos en un cómodo recorrido por una carretera pavimentada.

La tradición de la cestería en la región de Jiménez del Téul tiene sus raíces en las culturas nómadas cazadoras-recolectoras que habitaron este territorio. Para Mauss (2006), la cestería es aquella que se realiza con fibras vegetales de distintos tipos y se compone de dos series o elementos que se unen de forma regular, hay cestería de varios tipos como la tejida y la de espiral que se dividen a su vez en más categorías, y se distingue por el uso moderado de herramientas de trabajo, ya que casi todo el proceso se lleva a cabo con las manos.

El vínculo que guardan los artesanos cesteros de Jiménez del Téul con su entorno es muy estrecho, puesto que ellos saben que, de lo que la naturaleza les proporciona para trabajar, solo tomarán lo necesario, pues tratan de salvaguardar eso que para ellos es un tesoro, porque además de proporcionarles sustento, guarda en sus raíces y tejidos una actividad que permite a sus familias sortear la vida diaria.

Los artesanos son conocedores de lo que les rodea, saben cuándo un material es óptimo sólo con verlo, con tocarlo, con oler-

lo, asimismo el quehacer diario les enseña a memorizar las propiedades de las plantas, sus ciclos de crecimientos, los cuidados y lugares donde es más probable encontrarlos.

La cestería en Jiménez del Téul es tan natural para sus habitantes como lo son sus paisajes; esto nos habla de una naturalización de la cultura, la cestería es ya parte de sí mismos, es tan suyo este oficio que no lo vislumbran como un trabajo excepcional, como algo “diferente” a lo que están acostumbrados, sino como algo que ya es parte de ellos, porque estaba ahí desde antes que cualquiera de sus habitantes actuales siquiera naciera.

El apego a esta tradición está impreso incluso en el Escudo de Armas del municipio, creado en 1997, a partir de una convocatoria lanzada por el Ayuntamiento en coordinación con el Colegio de Bachilleres del lugar. El escudo está rodeado por arcos, hachas y flechas que simbolizan las armas que utilizaban los indígenas que habitaron esas tierras. Al centro, en la parte superior, se localiza una imagen de San Andrés Apóstol, el santo patrono del municipio, que tiene su festividad el 30 de noviembre. Debajo de este elemento hay una banda con el nombre “Jiménez del Téul”, sostenido por dos águilas, aves que habitan en la región, debajo de esto están inscritas dos fechas: 1591, año de la fundación y 1857, año en que este territorio se elevó a la categoría de municipio.

Están también los paisajes típicos del lugar, representados por los cerros llamados “Mesa de los Cielos” y “Cerro de la Cruz”, los más representativos. Enseguida, en orden descendente están tres personajes, dos colonos tlaxcaltecas y el Capitán Miguel de Caldera, fundador de San Andrés, quien hace entrega del territorio a los indígenas.

En el mismo orden, en la base del escudo están representadas las principales actividades, entre las que destacan la minería, la ganadería y las artesanías. Para simbolizar esta última actividad enumerada, se diseñó un hombre, que sentado, teje entre sus pies un objeto hecho de carrizo y a su lado tiene unas varas de soyate o carrizo (Guevara, 2005, p. 23).

## **Horizontes conceptuales y teóricos**

### ***Cultura y comunicación***

Durante el desarrollo de este trabajo se hizo un acercamiento a los horizontes teóricos y conceptuales que lo fundamentaron, así como un recorrido por distintos autores a fin de establecer un referente que permitiera observar y estudiar el fenómeno con el propósito de establecer conexiones entre algunas de las partes que lo configuran.

El término “cultura” se encuentra en un polémico debate sobre su definición, ya que los estudiosos del tema no llegan a un acuerdo para dar una definición concreta, sin embargo, es claro que no se debe confundir el término “cultura” con los estudios formales, porque cualquier ser humano es culto, si entendemos por cultura como todo aquello producido por el hombre, lo que nuestros padres y nuestro entorno nos enseñan; la cultura es lo que vivimos, lo que comemos, lo que vestimos, lo que sabemos; la cultura se hace y se transforma cada día según cambian las generaciones, puede caer en desuso y pasará a formar parte de la historia.

Villoro (citado en UNESCO, 2008, p. 13) dice que la cultura, en su sentido más amplio, puede retomarse en la actualidad como

el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. El concepto de cultura que utilizaremos alude a una comunidad que tiene una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones y que comparte una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, tecnológicas, etc.) mantiene expectativas comunes y se propone desarrollar un proyecto común.

Por otra parte, Beristáin (2004, p. 127), ofrece un concepto sobre la cultura en la cual la comunicación es un elemento importante y la define de manera general como

el conjunto organizado de sistemas de comunicación (sistemas de signos) de gran complejidad estructural debido a que concierne a lo social. La cultura se aprende, es siempre aprendida, y todo aprendizaje se realiza mediante el lenguaje, ya que cada individuo descubre el mundo a través de los nombres, de las palabras, y así también se identifica a sí mismo y se distingue de los demás y descubre la posibilidad de comunicarse con ellos.

Thompson (1998) divide el concepto de cultura en dos términos desde un punto de vista antropológico: Cultura Descriptiva y Cultura Simbólica. El primer punto de vista hace referencia a las actividades de cualquier sociedad en cualquier espacio y tiempo, tales como: herramientas, costumbres, habilidades, armas, prácticas religiosas, leyes, formas de conocimiento y arte, todo esto presente en cualquier civilización.

En cuanto a la concepción simbólica de la cultura, Thompson (1998, p. 193) la describe como “el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas – entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos – en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias”, entre estas acciones y objetos significativos situamos la tradición cestería de Jiménez del Téul.

En un sentido más sencillo, la cultura se puede entender de forma práctica como toda actividad humana, generadora de sentido, que requiere además de la acción de apropiación, por parte de los individuos, de los diversos elementos simbólicos que la conforman. Es decir, el individuo tiene que hacer suyos los diferentes elementos simbólicos que dan estructura a la cultura. “La cultura tendría que concebirse entonces, al menos en primera instancia, como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad” (Giménez, 2005, p. 67) en relación a lo que Thompson denomina “concepción simbólica” de la cultura.

Los significados culturales se retransmiten entre los sujetos, por lo que se “comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias (...) la cultura es la acción y el efecto de

‘cultivar’ simbólicamente la naturaleza interior y exterior a la especie humana” (Giménez, 2005, p. 68) y la práctica de la cestería en Jiménez del Téul es un ejemplo de ello.

La cestería sirve además como un canal comunicativo, porque un artículo elaborado con fibras vegetales puede estar impregnado de conocimientos e historia y sitúa ese saber en la identidad de los habitantes de la comunidad. Como nos dice Aguilera en Gutiérrez (2012, p. 48) existe una “íntima relación entre el individuo que crea un objeto, el entorno que lo rodea y la manera en que, al darle forma a la materia, adquiere e incorpora conocimiento que comunica al resto de los miembros del grupo al cual pertenece.”

De esta manera, un artículo manufacturado por los artesanos se transforma, al tiempo que es creado, en un canal que transporta experiencias, donde los sujetos traspasan su conocimiento sobre las fibras que utilizan en su labor, mismo que forma parte de una jerga artesanal y permite su continuidad en una mezcla entre lo verbal y lo figurativo.

Ese acto de tejer los recursos que la naturaleza pone a su alcance, “hace posible la unión de categorías cognitivas con su representación, lo que ofrece una vía para aprehender y darle sentido al mundo, al entorno” (Aguilera en Gutiérrez, 2012, p. 52), sentido que los mayores heredan a sus descendientes y que es compartido no sólo por quienes se dedican al oficio, sino por aquellos con quienes sus piezas tienen contacto: habitantes de la comunidad, familia, amigos, consumidores.

El significado de una cosa comienza desde su concepción y se forma en el contexto, en la cotidianidad, en el proceso creativo; cada estructura signifiante en las que se encuentra inmerso el artífice dota de esencia al objeto creado y le confiere significados que se refuerzan cuando se finaliza y todo confluye en él.

“En México se ha recurrido a diversas maneras de comunicar los mensajes” (Ramírez, en Gutiérrez, p. 490), una de esas formas es a través de la cestería, porque permiten la transmisión colectiva de conocimiento entre generaciones. “Estas conformaciones de transmisión tienen características somáticas y han

precedido al lenguaje escrito. Las actividades fueron memorizadas al ser repetidas infinidad de veces” (Ramírez, en Gutiérrez, p. 490).

La práctica del diseño y la creación de objetos, como los propios de la cestería, “son creaciones de sistemas de signos que a su vez son parte del sistema global de la cultura” (González, 1994, p. 33) y los elementos que al final los conforman pertenecen a distintas prácticas que son ejecutadas por una misma persona, en este caso el artesano creador. Baudrillard (en Clifford, 1995, p. 264) ofrece una concepción sobre los objetos significativos y dice que éstos “funcionan dentro de un sistema ramificado de símbolos y valores”, presentes en cualquier sociedad que produzca bienes de consumo personal y social.

Según Van Dijk (2001) para que un objeto pueda ser comunicativo, se requiere que quienes realicen (emisores), el objeto (canal) y los consumidores (receptores) compartan el mismo conocimiento sobre las estructuras y las reglas que los rigen, así como sus contextos. “Las actividades de comprender una oración, de establecer la coherencia de distintas oraciones o de interpretar un texto para determinar su tópico presuponen que los usuarios del lenguaje comparten un repertorio muy vasto de *creencias* socio-culturales” (Van Dijk, 2001, p. 42).

La unidad básica de la cultura, según González (en Piccini, Mantecón y Schmilchuk, 2000) en tanto manifestación, es el texto y entiende por éste a cualquier cosa portadora de significado, siempre y cuando cumpla con al menos tres condiciones: poseer cierta materialidad, que sea perceptible, que pueda ser transmitido; una organización definida y orden que lo identifique y pueda reconocerse; que sea comprensible.

A pesar de que los artesanos compartan un mismo conocimiento sobre el trabajo con las fibras vegetales, el discurso compartido por ellos puede tener variaciones, pero ello no implica que no haya entendimiento y que el mensaje que pretenden comunicar no pueda ser entendido por aquellos ajenos a su quehacer, porque ambos “utilizan de manera diferente un mismo repertorio socio-cultural de conocimientos” (Van Dijk, 2001, p. 43).



Los procesos mentales presentes en la ejecución de una pieza de cestería son constructivos, esas representaciones mentales no se generan de manera espontánea, sino que provienen de elementos del texto y discurso que constituyen al objeto cestero (es decir, lo que rodea a la producción cestería, aspectos materiales e inmateriales) y que los usuarios de dicho objeto “saben acerca del contexto y elementos de las creencias que esos usuarios ya tenían antes de iniciar la comunicación” (Van Dijk, 2001, p. 43).

Como dice De la Torre (2003, p. 5), “existen conjuntos de signos y símbolos que constituyen estructuras complejas y que pueden ser cifrados en lenguajes distintos al de la lengua”, la tradición y producción de cestería en Jiménez del Téul es uno de esos conjuntos.

### **Educación no formal**

Por otro lado, si entendemos a la educación como un “sistema de intervenciones, mediante actos, sobre propiedades, situaciones y procesos humanos con ánimo de obtener modificaciones en ellos” (Fullat, 2001, p. 113), entonces se puede centrar al proceso en el que un padre enseña a sus hijos los saberes sobre la cestería, como un acto educativo, porque como menciona Fullat (2001), esas modificaciones se logran en tres sentidos, primero en la información, segundo en actitudes y tercero en habilidades.

Cuando un artesano adulto comparte sus conocimientos sobre la cestería con su descendencia, entonces se cumplen esas funciones, en primer lugar porque le da la información y saberes necesarios para conocer tanto los materiales como las técnicas de manufactura, en segundo lugar porque se modifican las actitudes del aprendiz, ya que al conocer el oficio se enfrenta a nuevos retos creativos y aprende también una actividad que puede servirle para obtener ingresos, y en tercer lugar porque crea y perfecciona las habilidades que el trabajo con fibras requiere.

La información y conocimientos que se reciben en el proceso educativo “se guardan en una memoria, trátase de un papel en el que se toman apuntes, sea cuestión de un pequeño ordenador, o bien se use el cerebro mismo” (Fullat, 2001, p. 113), esos datos

recibidos provocan una modificación en el receptor, por lo tanto hay una educación. La educación no se refiere a un acto estático ni concluido sino que, como proceso, involucra varias etapas, la educación “es producción y transmisión de cultura” (Fullat, 2001, p. 15) y en esa secuencia se reitera el acto educativo en los sujetos, porque en el proceso se involucran el saber, el conocimiento y el hombre, en una unión inseparable.

“Cuando se educa, se modifica también la conducta a base del aprendizaje de habilidades” (Fullat, 2001, p. 114), como correr, hablar, tocar un instrumento, volar un papalote o también elaborar un cesto con fibras vegetales. En el caso de la modificación de la conducta en el acto educativo en la cestería, ocurre desde la experiencia (y no desde la ciencia) transmitida por los adultos mayores a los jóvenes aprendices, que no se limita sólo a pasar la parte técnica del proceso, sino que involucra además emociones y sentimientos porque “la educación se vertebra alrededor de la *palabra*” (Fullat, 2001, p. 119) y el artesano educa desde sus propias condiciones de experiencia y existencia.

El acto educativo en la cestería es donde se mantiene viva la tradición, porque permite la retrasmisión de esos saberes y habilidades que permiten su permanencia. El tipo de educación (no formal) en esta actividad está al margen de las políticas educativas manejadas por el Estado, no existen aquellos atributos mencionados por Fullat (2001, p. 49) como son las leyes, grados, proyectos, planes de estudio, investigación, preparación docente, objetivos, etcétera, sino que el artesano sólo trasmite lo que sabe, acaso por costumbre o como una forma de buscar estabilidad económica.

### **Tradición, memoria colectiva e identidad**

La triada de tradición, memoria colectiva e identidad, es una concepción que se cruza y entreteje en la conformación de los sujetos y que se analizó en este trabajo. La cestería está presente en cada uno de ellos, porque forma parte de una tradición, forma parte de la memoria colectiva y otorga identidad.

Para acercarse al concepto de identidad, se retoma el ofrecido por Paz (en Gutiérrez, 2012, pp. 531-532) donde señala, en acuerdo con Fernández, que tradición:

Es aquello que persiste del pasado en el presente, donde se transmite y sigue actuando y siendo aceptado con los que lo reciben y, a su vez, el hilo de las generaciones la transmiten. Desde esta perspectiva, la tradición cumple con una función que podemos denominar normativa, una legitimizadora, una función identificativa y una función hermenéutica.

Se trata de una función normativa dado que la tradición establece cauces, formas concretas de comportamiento, formas para estar en el mundo, establece prácticas que tienen como finalidad regular la vida en comunidad, y no solo se restringe a prácticas, sino también abarca a todo el conjunto de creencias que le da sentido al mundo visto y vivido desde el ámbito público y privado que la vida en común genera.

Como dice De la Torre (2003, p. 18), esa identidad es parte de los objetos-discursos que se relacionan con “los mecanismos que intervienen durante la producción social de sentido” que adquieren los sujetos al verse envueltos en una sociedad que comparte manifestaciones y estructuras que dan sentido e identidad a su vida diaria, donde convergen además creencias pasadas y presentes, como en el caso del oficio de la cestería, donde se vinculan los conocimientos ancestrales con la actualidad al ser creado un objeto de carrizo, soyate u otate.

García (1989) dice que la hipótesis central del tradicionalismo es que la identidad cultural se sustenta en un patrimonio, como la cestería, para lo que se requieren dos factores, el primero, que ocupe un territorio y el segundo, que pueda formar colecciones, esas colecciones son la producción que resulta del trabajo artesanal con las fibras naturales.

La cestería es un bien compartido dentro de la comunidad de Jiménez del Téul, es pues, parte de su identidad y diferencia a sus habitantes de “los otros” o “los diferentes” –como los llama García (1989)– ajenos a esos sistemas de significado.

La identidad social, según Bourdieu (citado en Giménez, 2005, p. 89) “se define y se afirma en la diferencia”, la diferencia

respecto a los otros, a sujetos ajenos a las estructuras de significación compartidas por una comunidad porque “la identidad, así entendida, constituye un hecho enteramente simbólico construido (...) porque sólo puede ser efecto de representaciones y creencias (...) la identidad requiere de símbolos, emblemas, blasones y otras formas de vicariedad simbólica” (p. 90) y “necesita ser aprendida y reaprendida permanentemente” (p. 94).

Según Cassirer (en Piccini, Mantecón y Schmilchuk, 2000), en el sujeto hay un sistema que funciona como intermediario entre éste y el mundo, que consiste en un tejido de lenguaje verbal, lenguaje no verbal, ritos, mitos, arte, religión, creación artesanal, ciencia, etcétera, con lo que se configura lo que conocemos como sistema simbólico, a través de lo cual conoce el mundo y se da a conocer mediante múltiples representaciones y sentidos.

Los textos, como la cestería, contienen la memoria de los participantes de la cultura que los produjo, esa información contenida en ellos se crea, transmite y preserva a través de las generaciones. La cestería y cualquier objeto significativo tienen la función de resguardar la memoria cultural, la memoria colectiva de quienes son parte de las estructuras de significado que intervienen en su creación y preservación.

Si esta función de preservar la memoria colectiva no existiera, dice González (en Piccini, Mantecón y Schmilchuk, 2000), no tendríamos historia, ni identidad porque todo estaría inconexo, pero estos objetos, la tradición de la cestería, nos permiten reconstruir y unir esos fragmentos de historia.

Según Halbwachs (en Giménez, 2005, p. 99), la memoria colectiva tiene como soporte “un grupo circunscrito en el espacio y en el tiempo (...) es una memoria vivida por el grupo en la continuidad y en la semejanza a sí mismo”, continuidad que es una característica de la práctica de la cestería en Jiménez del Téul, cuando los padres heredan a sus hijos el saber sobre el uso y manejo de las fibras naturales.

Uno de esos espacios donde se resguarda la memoria colectiva es la tradición de la práctica cestería en Jiménez del Téul, en los

artesanos que resguardan el conocimiento de su ejecución y en las piezas que son creadas con las fibras naturales. Toda la herencia ancestral transportada por el objeto cesterero se funde con la comunidad y preserva una memoria que les pertenece a todos, es una memoria de grupo (Giménez, 2005), porque está articulada entre los miembros del mismo y se constituye en razón de las aportaciones que cada sujeto tenga y haga sobre el conocimiento que posea sobre la práctica de la cestería.

Para comprender a plenitud el sentido y significados de la práctica cesterera en Jiménez del Téul, es necesario rescatar al sujeto que se dedica a esta actividad, puesto que es en los sujetos donde se resguarda la memoria que da identidad a los pueblos. Para Anzaldúa (2005, p. 1) la subjetividad es un proceso y acto de subjetivación que “se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico-cultural, que permite otorgar sentido a lo real. Sentido que encarna y constituye a los sujetos”.

Como nos dice Boas (1947, p. 7), “la conducta de cada uno, cualquiera que sea la cultura a que pertenezca, se determina por el material tradicional de que hace uso, y el hombre, en todas partes del mundo, maneja el material que le ha sido transmitido, de acuerdo con los mismos métodos”, este es un principio que se aplica también a los artesanos cesteros de Jiménez del Téul.

El sentido que los artesanos otorgan a lo que hacen es lo que los hace constituirse como sujetos, las representaciones que hacen del mundo en lo individual y colectivo y la conexión de todos esos componentes lograda gracias a las relaciones establecidas por los sujetos, los artesanos, con los otros y sus respectivos procesos subjetivos, porque además “el sujeto es sujeto de subjetividad” (Anzaldúa, 2005, p. 2). Los artesanos cesteros de Jiménez del Téul, están sujetos a diferentes estructuras que los determinan, entre estas Anzaldúa (2005) describe el lenguaje, el inconsciente, las relaciones de parentesco, las relaciones de producción, el poder, etcétera, a las que se añadirían las relaciones con la naturaleza, la herencia de sus antepasados, entre otras, puesto que son sujetos en la medida en que existen los otros.

Se entiende, entonces, que es en esas relaciones que el artesano tiene con los demás donde se constituye su identidad, la propia y personal, que luego es compartida con otros sujetos dentro de la sociedad, lo que luego la convierte en una identidad comunitaria donde los sujetos comparten estructuras de significado en un mismo orden simbólico social.

La subjetividad, según Anzaldúa (2005), se crea en una narración del otro y del mundo, de su pasado, presente y futuro, es una significación y resignificación. La subjetividad modifica la realidad al observarla, es una actividad cognitiva, porque mediante el conocimiento se construyen los sistemas sobre la realidad, misma que los sujetos transforman al mismo tiempo que son transformados por ellos, es una relación bidireccional.

Cuando un artesano nace, lo hace dentro de una serie de sistemas de saberes, mitos, creencias, costumbres, en los que se sumerge y le son transmitidos por sus padres, con lo que empieza a generar representaciones y a establecer relaciones con los otros en base a sus experiencias y deseos, para lo cual la identificación desempeña un papel importante. El artesano cestero de Jiménez del Téul se forma dentro de esa urdimbre de sistemas que le son transmitidos mediante las experiencias de quienes le preceden, a través de sus discursos, actos, enseñanzas que heredan en el interior de la familia, que además tiene la función de aula, puesto que ahí se educan en el arte del manejo de las fibras vegetales.

### **Metodología**

Después de tener claros los conceptos a analizar, fue necesario diseñar una “caja” de herramientas que permitieran conducir la investigación para alcanzar los objetivos planteados al principio. Según Taylor y Bogdan (1986), la metodología sirve para designar la forma en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas. En las ciencias sociales, este término se aplica para describir la manera de llevar a cabo una investigación. Lo que se desea conocer, los propósitos del proyecto y los intereses del investigador sirven como base para elegir o construir cierta metodología. Un modelo metodológico (Vassallo, 2003) opera como una interpre-

tación metodológica para el investigador que implica dos funciones, una descriptiva y una crítica, a través de las cuales se realizan postulados sobre la naturaleza de la investigación y se busca una intervención y reorientación de las estrategias del trabajo.

Un trabajo que pretenda conocer el significado de una práctica contada por sus propios actores, necesariamente se sitúa dentro del campo de las investigaciones cualitativas, las cuales se refieren en su sentido más amplio a aquellas en las que se producen datos descriptivos, “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 20). Este tipo de metodología es inductiva, en ella se observa a los sujetos desde una perspectiva holística, en la que se les considera un todo, con componentes diversos que se entretajan y al analizarlos, desde sus propios marcos de referencia, ofrecen un panorama más amplio para su comprensión.

Para comprender y profundizar en los fenómenos, se usa la investigación cualitativa, donde, según Hernández (2010, p. 364) se explora “desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”. De nueva cuenta, se hace énfasis en estudiar al sujeto, los artesanos cesteros, en conjunto con lo que les rodea y su historia ancestral.

El uso de este tipo de enfoque, el cualitativo, se sugiere cuando lo que se quiere es comprender desde la visión de los actores y sujetos, ya sean individuos o grupos, sobre los fenómenos en que están inmersos, para “profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”, como nos dice Hernández (2010, p. 364), el enfoque también se recomienda cuando el tema se ha explorado poco, y como se mencionó al inicio de este documento, en cuanto a investigaciones sobre la cestería en Jiménez del Téul, la oportunidad es grande.

El valor semántico de una palabra o un objeto se refiere a su significado, por eso, para esta investigación se utilizó el análisis etnosemántico, ya que se pretendía reconstruir históricamente un fenómeno, en este caso la cestería de Jiménez del Téul, al tiempo que se hizo un análisis interpretativo de la misma.

Según Reynoso (1986) el proceso para el análisis etnosemántico, o componencial como el autor lo llama, consiste en detectar los rasgos mínimos de significado que distinguen a un grupo y que los diferencian de otros grupos, esos rasgos definen tanto a quienes los poseen como a quienes no. Uno de los propósitos de este tipo de análisis es develar aquellas reglas que los sujetos insertos en un grupo social usan para diferenciar, clasificar y calificar categorías cognitivas, mismas que dan sentido a su vida.

El análisis etnosemántico puede definirse, según Reynoso (1986, p. 82), como el proceso analítico en el que el investigador busca y determina las dimensiones de significado y distingue sus rasgos de significación. Así, este tipo de análisis se basan en la hipótesis de que “el sentido de todo lexema puede analizarse en base a un conjunto de componentes o rasgos semánticos (cuyo “producto” integra su denotación)” (Reynoso, 1986, p. 84). Existen rasgos semánticos que se refieren a los significados y al sentido, que son universales aunque se les denomine de distintas formas en otros contextos y se combinen en diversas maneras, pero siempre mantienen sus significados.

La investigación etnográfica puede definirse como un método por el que se estudian los modos de vida en una unidad social precisa (Rodríguez, et al., 1996) como la familia, la iglesia, un gremio como el de los artesanos cesteros en Jiménez del Téul, entre otros, y permite realizar una descripción de los pueblos.

Para Hammersley y Atkinson (1994) la etnografía es un método de investigación social que trabaja con una amplia variedad de fuentes de información, en la que el investigador participa en el transcurso de la vida cotidiana de los sujetos investigados para recabar datos y explicar los fenómenos que estudia.

En muchos sentidos, la etnografía es la forma más básica de investigación social, porque se relaciona con la forma en cómo la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana y hace posible conocer cómo los artesanos dotan de significados a las piezas que manufacturan. Hay quienes dicen que sólo a través de la etnografía puede entenderse el sentido que da forma y contenido a los procesos sociales (Hammersley y Atkinson, 1994) puesto que el



investigador se hace parte de la comunidad que estudia y aprende de los sujetos involucrados con los procesos que quiere conocer.

El objeto de estudio de la etnografía es descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en el imaginario colectivo, cómo ese conocimiento es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo (Rodríguez, et al., p. 46). Asimismo, el conocimiento cultural que guardan y comparten los artesanos constituye la conducta y comunicación social apreciables (Rodríguez, et al., p. 47).

A partir de estos supuestos, nos encontramos con una entometodología, cuyo objeto es indagar sobre la “metodología” que los sujetos poseen en cuanto miembros de una estructura social, que les permite entenderse a través de prácticas compartidas que pueden ser observadas (Galindo, 1998, p. 149). En ese tenor, Turner (en Galindo, 1998, p. 150) sugería que el término *Etno* se refiere de alguna manera al saber de sentido común que un miembro de una sociedad sabe acerca de cualquier cosa que le atañe, de esa manera se constituyen los métodos necesarios para tratar los aspectos a cuyo conocimiento se refiere.

En este trabajo también se analiza la producción cesterá desde un punto de vista semiótico. González (en Piccini, 2000) nos dice que según Cassirer hay un sistema a través del cual el sujeto interactúa con otros sujetos y con el mundo, es en ese sistema donde se teje una red de hilos discursivos, de lenguajes verbales y no verbales, de mitos, ritos, arte, religión, ciencia, etcétera, que genera lo que conocemos como un sistema simbólico, que funciona como un filtro entre el sujetos y sus semejantes y el mundo en el que viven.

De esa manera, explica González (en Piccini, 2000), los artesanos, en lugar de tratar con las cosas, interactúan con imágenes, objetos o representaciones que él mismo construye, así “todo lo que percibe está envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en formas míticas, en ritos, y nada puede ver o conocer si no es por mediación de lo simbólico” (González en Piccini, 2000, p. 153).

El sistema simbólico permite a los artesanos creadores conocer el mundo y conocerse a sí mismos, pero ese conocimiento no es exactamente del mundo o de él mismo, sino de sus representaciones. Si conociéramos el mundo tal como es no tendríamos necesidad de interpretar continuamente, no existiría la posibilidad de que una misma cosa pueda tener múltiples sentidos, la interpretación es necesaria porque es un mundo de realidades múltiples, es el mundo de lo simbólico, el mundo de la cultura que se adquiere y se transmite por medio de símbolos.

Ahora bien, al pretender conocer desde el propio sujeto su postura, la perspectiva fenomenológica es esencial para una concepción de metodología cualitativa, como señalan Taylor y Bogdan (1986, p. 23), para el estudioso de la fenomenología la conducta de los sujetos, lo que ellos hacen y dicen, es producto del modo en que definen su mundo, su entorno, así, el fenomenólogo “intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas”, es decir, asume una posición empática para comprender su objeto de estudio.

Al hacer uso de la fenomenología se pretende entender el fenómeno desde la propia perspectiva de sus actores, en este caso los artesanos cesteros de Jiménez del Téul, para conocer el modo en que éstos experimentan y significan el mundo y el trabajo que realizan, desde esta perspectiva, “la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 16).

La fenomenología busca entender los motivos y creencias que están detrás de las acciones de los sujetos en un nivel más personal, por medio de los métodos cualitativos como la observación participante, las entrevistas a profundidad, los estudios de caso, entre otros. Un marco interpretativo fenomenológico conlleva al interaccionismo simbólico, que “atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 24), por medio de éste se pueden conocer esos significados que los artesanos dan al trabajo que realizan.

Para Álvarez-Gayou (2004, p. 99) el interaccionismo simbólico es un marco referencial interpretativo que explica cómo “los seres humanos actuamos ante los objetos y ante otras personas sobre la base de significados que tienen para nosotros; éstos se originan de la interacción que tenemos con otras personas”.

Desde el comienzo de la investigación, en 2013, se inició con una observación primera, en la que se buscaba conocer más sobre el fenómeno a estudiar: la práctica de la cestería en Jiménez del Téul, sin entablar un contacto estrecho con sus actores, pero sí con los objetos que crean y con la comunidad donde habitan. Luego de la inmersión inicial, se comenzó con los registros en un diario de campo (a partir del 2014) donde se anotaron anécdotas contadas por los habitantes de la comunidad, en las que se mencionaban usos que tenían los objetos cesteros y cómo éstos formaban parte de sus actividades diarias.

Según Taylor y Bogdan (1986, p. 31), el término de observación participante se emplea para “designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* (ambiente, lugar) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”. Una característica principal de la observación participante es la interacción no ofensiva del investigador, que permite ganar la confianza de los sujetos para que éstos se sientan cómodos, ganar su aceptación y así la información recabada sea lo más transparente posible.

Quien opte por la observación participante entra al campo con la esperanza de entablar relaciones abiertas con los posibles informantes, para ello se requiere que el investigador se comporte de manera tal que los sujetos no vean en él a un intruso, por lo que una actitud humilde es requerida, más si se trabaja con artesanos, de quienes además se procura aprender algo sobre el oficio. De esa manera, los artesanos informantes se olvidan de que el observador se propone investigar (Taylor y Bogdan, 1986, p. 50) y “muchas de las técnicas empleadas en la observación participante corresponden a reglas cotidianas sobre la interacción social no ofensiva; las aptitudes en esa área son una necesidad”.

Para la investigación se eligió hacer estudios de caso y trayectorias artesanales, mismas que luego se segmentaron y analizaron por partes, con el objetivo de encontrar en el discurso de los artesanos esos sentidos y significados que otorgan a su oficio, además, los textos están narrados en primera persona para que el lector tenga la oportunidad de hacer su propio análisis y ligar su propia experiencia con estos discursos para descubrir nuevos significados.

A continuación, se presenta una de las trayectorias recopiladas, la de don Inocente Téllez Lobatos, así como un breve análisis de la misma.

### **Trayectoria de don Inocente Téllez Lobatos**

*Yo nací en 1933, el 28 de diciembre, por eso me pusieron como me pusieron, nací por ahí como a las 9 o 10 de la mañana, eso decía mi mamá, que a esa hora nací, ya tarde porque las 8 o 9 ya es tarde.*

*Mi papá me enseñó a hacer canastos y a él le enseñó su papá y así viene de familia. Yo me acuerdo cuando mi abuelito iba con mis hermanos y conmigo a la sierra, ya viejito, para traer el oate, ya iba con su bordón, traía su tercio de varas y nosotros le ayudábamos, íbamos para el lado de Huejuquilla, donde le decían el Río Verde, de ahí se agarra cerca San Pedro y ya luego está Huejuquilla, hasta allá íbamos, llegábamos en tres días, salíamos por el Refugio de los Pozos, ahí nos quedábamos porque había muchos lobos. Los lobos nos quitaban los burros de carga, los pobres amanecían mordidos, sabíamos que eran lobos porque aullaban muy fuerte, se escuchaban como una mujer, pero más gordo el grito.*

*Yo les digo que allá se me quedaron mis dientes de leche en la otatera, hasta dónde íbamos por el material, allá mudé, porque desde los siete años allá me traía mi papá. Yo tenía como 10 años ya cuando mi papá me empezó a enseñar, pero desde antes le ayudaba. También me enseñó a chupar porque los moscos me molestaban mucho, hay mucho barrilillo para allá, esos moscos se le pegaban a uno y comían hasta que solos reventaban de tanto comer, entonces mi papá me dijo que me iba a hacer un cigarro y*

*agarró una hoja de maíz húmeda, de mazorca, y me la prendió y yo empecé eche y eche humo, por eso también desde chiquillo me enseñé a fumar. Allá se me quedaron los dientes de leche, por allá quedaron en la otatera.*

*Desde chiquillo mi papá me enseñó a trabajar, ya nos íbamos y me decía que preparara mi tercio de otate y luego iba por él para irme enseñando. Aprendimos para mantenernos, era buen dinero, con eso nos manteníamos, hacíamos los chiquihuites y con eso comprábamos todo lo que ocupábamos. Fuimos cuatro hombres y dos hermanas, a todos nos enseñó, hubo uno que no quería y se enseñó ya más grande, él nada más traía su bolsa colgada y su resortera para matar conejos y venderlos.*

*Los canastos los vendíamos aquí mismo, viera como los quería la gente, venían por docenas enteras, venían desde Chalchihuites, de otras comunidades y así. Todavía viven los hijos de las personas que nos compraban en Chalchihuites, pero ya quieren comprar más barato, pero les digo que ya no es el tiempo de antes, antes nos daban una pieza de pan grande por un chiquihuite, en eso salía una pieza de pan, costaba un chiquihuite. Venía otro señor de Súchil, él me daba cinco piezas de pan por un solo chiquihuite. Mi hermano el que no sabía hacerlos me decía que escondiera unos chiquihuites para que mi papá no los vendiera y nosotros agarrar algo. Nos regañaba si le agarrábamos algo, nos tenía bien educados, porque él tenía que entregar sus encargos. Pero mi hermano escondía unos canastos allá en un sauz por el río y cuando llegaba el panadero los sacaba y entonces nos daba un costal de manta lleno de pan, y el que no sabía hacer chiquihuites solo esperaba que le diéramos pan, porque él no quería hacer chiquihuites y mejor mataba conejos. Ya de grande se enseñó y ya hace allá donde vive, en Súchil.*

*Antes se vendían más, porque ya todo es más caro y la gente que nos compraba todavía quiere barato. Ahora les digo el precio y se les hace caro, yo les digo que eso cuestan porque ya todo subió, a veces me quieren dar menos y me dicen que hay quien los da más baratos, pero le digo que yo no, mejor los vendo en otro lado, pero que me los paguen a como son. Hay otra gente que sí paga lo*

*que es y me encargan también, ellos los venden más adelante, pero a veces no salen y ya no me compran, no importa, yo me muevo y pronto los vendo. Yo hago mis chiquihuites de oate, porque el oate y el carrizo son diferentes, el oate es más resistente, con eso aguantan más, duran mucho. Yo no puedo hacer canastos de carrizo, a mí se me hace más suave el oate.*

*Cuando mi papá me enseñó me decía que aprendiera porque no teníamos más de qué vivir; por eso me tenía que enseñar a hacer chiquihuites, a él lo enseñó mi abuelito. Vivíamos cerca del río, por eso me iba con mi abuelito a trabajar al río, él me ponía a jimar las correas, para amarrarme mi canasta, mi chiquihuite, o sea que me lo empezaba, acomodaba los pies para que fuera la base del chiquihuite y no se zafara, porque eso es lo difícil. Ya entonces yo jimaba las correas y él me amarraba la rueda, empezaba pues y ya luego yo le seguía. También uno tiene que aprender a acomodar el filo del cuchillo, porque pueden trozar las correas, debe tener el filo acomodado, el adecuado porque muy filoso está mal y sin filo también, por eso hay que acomodarlos.*

*Me enseñaron también a escoger el material, uno sabe que está bueno porque hay uno colorado que ya no sirve, debe estar nuevo, me señalaban cual cortar y yo lo escogía igual al que me decían, si está viejo ya no se puede. Una vez llevé a mi yerno y no lo supo escoger, ya le dije que no tenía que estar colorado. Cuando llegábamos a la otatera hacíamos tercios, cortábamos montones pues, unos para los pies y otros para las correas, luego lo juntamos y lo acarreamos. Se puede recoger todo el año, nada más hay que saber escogerlo. No nada más sirve cuando está nuevo. Ahora me lo traen a la casa, se lo encargo a gente que viene de lejos, nada más que a veces me traen uno que no sirve y les digo que me vuelvan a traer.*

*A veces también pago para que me lleven por el oate, porque ya estoy viejo, nos vamos en camioneta y hacemos como dos horas en llegar hasta el lugar, antes nos llevábamos burros de carga. Fijese que yo les digo que conozco hasta San Juan Capistrano, porque hasta allá íbamos, hacíamos ocho días de camino para llegar, eso sí, bien comidos de pescado porque nos íbamos por el río,*

*mientras uno se metía al río otro ponía la lumbre, eran pescados grandes, bigotones, con uno llenábamos, también comíamos guamúchil, vea, hasta allá anduvimos en el otate, no había carretera, apenas andaban haciendo una, para eso nos traíamos el otate en burro, llevábamos tres burros cada uno, dos burros para traer las tiras largas, dos cargas de correas pues y otro para traernos la carga de los pies. Las correas están nada más rajados a lo largo y los pies están trozados en pedazos más pequeños.*

*Uno sí sufre en la sierra, a veces con hambre, a veces se nos acababan las gordas, a veces llovía y la comida se echaba a perder, le sufríamos, pero allá andábamos por la sierra.*

*Ya luego de que yo aprendí les enseñé también a mis muchachos, yo les dije que se pusieran a hacer chiquihuites, me pidieron la herramienta y se las di, se enseñaron y ahora también hacen sus chiquihuites, ya se fueron acomodando y ahora ellos le deben enseñar a sus hijos, pero ya no quieren, ya les da vergüenza y además ya van a salir de la prepa, quien sabe que irán a hacer después, en algo van a trabajar, pero esto ya no lo quieren aprender.*

*Mis hermanas también aprendieron, una de ellas sabe hacer cosas muy bonitas que yo no sé hacer, también mis muchachos saben hacer otras cosas que yo no, aprendieron solos a hacerlas. A mis hijas no les enseñé, a las mujeres no, no sé por qué. Una de mis hermanas se ponía sola, hacía sus correas, jimaba, luego se ponía a tejer hasta que acababa, mis hermanas sí sabían y eran buenas, una de ellas me dice que todavía tiene su trucha para trabajar, pero ya se la lleva enferma por eso ya no trabaja, pero le da gusto acordarse.*

*Yo les enseñé a mis hijos a hacer canastos para que tuvieran un oficio, para que tuvieran con que ayudarse, para que vendieran y tuvieran su dinero. Hacíamos muchos antes de la fiesta de San Andrés, para tener dinero para esos días, antes todo hacíamos con los chiquihuites, comíamos, nos vestíamos, todo.*

*Hay mucha gente que me dice que les enseñe, les digo que se vengán aquí, pero nada más vienen un rato, agarran la trucha,*

*pero se desesperan y ya no vuelven, se necesita paciencia y tener cuidado para que queden bonitas las cosas, parejitas.*

*Una vez nos llevaron hasta Zacatecas, cuando llegué al auditorio donde íbamos a estar escuché que todos decían mi nombre, yo no sabía porque, luego vi en una tele que ahí estaba yo, haciendo chiquihuites, entonces me pidieron mi obra, se las entregué y me dieron buen dinero.*

*Para trabajar nada más necesita un cuchillo y un mazo de madera para machucar el otate, además de saber el filo que necesita el cuchillo para que no le corte las correas. Primero se cortan los pies y las correas, se jiman, pero debe fijarse que estén blanditas, que estén suaves para que no se quiebren cuando esté urdiendo, luego se ponen los pies como base y alrededor se le ponen las correas blandas y le va metiendo las que vaya teniendo menester y ya encima le pone una correa más dura para que quede maciza. Uno se pone a urdir en una piedra plana, para que el trabajo quede todo parejito. Dios le ha de pagar a la gente que no me ha reprochado mi trabajo, porque me gusta hacerlo bien.*

*Yo me siento contento de que me hayan enseñado a trabajar esto, nada más que la familia ya no me quiere dejar ir a traer el otate en burro, porque las otateras están entre peñascos, en la sierra, ya me caí dos veces, aquí mismo subiendo esta ladera para llegar a la casa, sin traer carga ni nada, entonces les da pendiente que yo por allá me vaya a caer en un barranco.*

*Cuando hago canastos me acuerdo mucho de mi abuelo y de mi papá, hasta los sueño, hace poco soñé que no encontrábamos los burros para ir por el otate. Mi papá tenía 109 años y todavía andaba con nosotros con sus tercios de otate, pero él se iba por el agua arrastrando sus otates porque decía que así no pesaban y no tenía que levantarlos. Todavía de 109 años mi papá se ponía a urdir chiquihuites, se murió de 111 años, todavía me acuerdo de él, como no me voy a acordar.*

*Cuando alguien viene y me dice que les enseñe me da gusto, porque quieren aprender, pero luego se impacientan y ya no vuelven, le digo que se necesita paciencia. Yo batallé para aprender,*



*se me hacía difícil para acomodar el filo de los cuchillos y para empezar un chiquihuite, porque eso es lo más difícil, todo debe quedar bien acomodado si no, el trabajo no sirve.*

*Cuando yo salgo a otros lados no veo trabajo como el que hacemos aquí, hay unas cosas, pero no son iguales, por eso viene la gente hasta acá a encargarse y comprarnos, eso nos distingue, además cada quien tiene su modo de trabajar. A la gente le gusta lo que hacemos y por eso nos buscan, también porque ya conocen nuestro trabajo.*

*Sigo haciendo chiquihuites porque este ha sido mi oficio de toda la vida, sé hacer otras cosas, pero los chiquihuites los hago siempre.*

### **Análisis**

A continuación, se analizan brevemente algunas frases rescatadas de la trayectoria presentada con el fin de ampliar el entendimiento de la práctica cesterá. En ella el artesano explica cómo la práctica de la cestería en Jiménez del Téul tiene una tradición familiar de generaciones, incluso quienes la practican desconocen sus inicios, sólo saben que es un oficio que pasa de padres a hijos en las familias (*mi papá me enseñó a hacer canastos y a él le enseñó su papá y así viene de familia*).

En otra frase (*hasta allá íbamos, llegábamos en tres días*) se hace saber el tiempo y esfuerzo que implica la elaboración de piezas de fibras naturales, puesto que el proceso comienza con la recolección del material, el cual en muchas ocasiones se encuentra alejado de los hogares de los artesanos.

En la trayectoria el informante proporciona datos sobre la comercialización (*hacíamos los chiquihuites y con eso comprábamos todo lo que ocupábamos... los canastos los vendíamos aquí mismo*), hecho que permitía a las familias sostenerse, por lo que la enseñanza del oficio era un tema primordial entre las familias de artesanos, ya que la educación no estaba al alcance de todos, la cestería representaba una educación para el futuro, con la que los aprendices podían aspirar a un ingreso por su trabajo.

Esta actividad está ligada a un ambiente acuático y el que la comunidad esté ubicada cerca de la afluyente de un río y de arroyos secundarios favorece su práctica y continuidad (*vivíamos cerca del río, por eso me iba con mi abuelito a trabajar al río*).

A pesar de contar con condiciones ambientales favorables para su preservación, los jóvenes ya no desean dedicarse a esta actividad (*luego de que yo aprendí les enseñé también a mis muchachos... se enseñaron y ahora también hacen sus chiquihuites, ya se fueron acomodando y ahora ellos le deben enseñar a sus hijos, pero ya no quieren, ya les da vergüenza*) porque conocen la desventaja en que se encuentra el oficio frente a las nuevas condiciones mercantiles y de consumo.

En esta trayectoria se evidencia que las mujeres son ajenas a la herencia de este oficio por parte de los padres (*a mis hijas no les enseñé, a las mujeres no, no sé por qué*), pero al hablar con una de las hijas fuera de la entrevista, comentó que no aprendió a hacer chiquihuites, pero en cambio su madre le enseñó las artes de las agujas y los hilos, ahora conoce cómo deshilar, bordar y tejer, un oficio que a los hombres no se les hereda.

El artesano de esta trayectoria narra cómo el oficio se practica hasta que la edad o la salud lo permiten, en su caso, su padre trabajó hasta después de los 100 años (*mi papá tenía 109 años y todavía andaba con nosotros con sus tercios de otate. Todavía de 109 años mi papá se ponía a urdir chiquihuites, se murió de 111 años*), es decir, la cestería es un oficio que se practica de por vida, en ocasiones se disminuye la producción porque generalmente se combina con otras actividades, pero siempre se mantiene su práctica entre quienes adquieren el oficio (*sigo haciendo chiquihuites porque este ha sido mi oficio de toda la vida, sé hacer otras cosas, pero los chiquihuites los hago siempre*).

### **Conclusiones**

Los objetos cesteros forman parte de la cultura tangible de Jiménez del Téul; son esos objetos de arte visible, esas cosas que permiten sentir sus texturas, que se diferencian del arte intangible, como la danza o la música, porque nos dejan acogerlas en nuestras

manos y proceden de sujetos que imprimen en ellas sus saberes, experiencias y deseos, lo que convierte a una pieza hecha a mano en un vehículo comunicativo que establece un puente entre el pasado ancestral de los pueblos con sus habitantes actuales, a través de un ritual en el que además se educa a las nuevas generaciones en estos saberes.

La actividad cesterera formó parte importante de la dinámica económica del municipio, porque como se pudo constatar con las entrevistas, en muchos casos era el único medio de ingresos para las familias, al menos hasta el periodo comprendido entre las décadas de los 70-80, cuando las ventas decrecieron debido a la inmersión en el mercado local de productos hechos industrialmente y plastificados.

La cestería tenía presencia, y aún la tiene, pero en menor medida, en las actividades diarias y rituales familiares de los habitantes de Jiménez del Téul, en la cocina, en las labores del campo, del hogar, en las celebraciones litúrgico-religiosas, en la crianza de los hijos, en fin, en cualquier actividad del sujeto se encuentran rastros del uso de alguna pieza de cestería.

Geertz (1995, pp. 260-261) explica que en esos rituales se pueden observar “las canalizaciones de la obsesión, un ejercicio sobre cómo apropiarse del mundo, reunir cosas con buen gusto y apropiadamente en torno de uno mismo”, por lo que, al apropiarse del mundo, los artesanos y los usuarios de los objetos que ellos elaboran, están dándole sentido a su existencia, al conectar su presente con sus más antiguas raíces y reforzar un sentido de pertenencia, a través de los objetos cesteros.

La cestería también representa una red de signos en la que están envueltos ritos, saberes, creencias, etcétera, que a su vez envuelven a los sujetos con quienes comparten su existencia, de tal manera que “nuestra vida entera está presa en redes de signos que nos condicionan al punto de que no podría suprimirse una sola sin poner en peligro el equilibrio de la sociedad y del individuo” (Benveniste, 1996, p. 55).

A pesar del factor económico presente en la ejecución del oficio cesterero, no se deja de lado la parte simbólica, ya que cada

artesano imprime, durante el proceso creativo, los conocimientos heredados en la familia y el sello característico que distingue a cada pieza, que aunque haya sido realizada por un mismo sujeto, siempre será única y contendrá esa riqueza cultural que trasciende las generaciones.

La casa-taller funciona además como un aula, donde los padres enseñan a sus hijos el oficio que aprendieron a la vez de sus padres, en un rito que permite la retransmisión de la tradición y lo que ella supone: saberes, conocimiento, memoria ancestral. La mecanicidad en la práctica significa que ya pasaron por un proceso lento de aprendizaje y se adquirió cierta maestría en la elaboración de objetos.

La tradición de la cestería es parte intrínseca de la comunidad, es una actividad que los sujetos artesanos y no artesanos han hecho propia, como dice Clifford (1995), han hecho su propiedad, les pertenece y ellos le pertenecen a la cestería, así las piezas de fibras naturales se revaloran, circulan, adquieren sentido y a la vez dan sentido a la comunidad, sentido de pertenencia y sentido de identidad.

Además del rescate del olvido de la tradición cestera es necesaria su difusión y defensa, porque forma parte de un patrimonio, tangible e intangible a la vez, que tiene presencia en la historia comunitaria desde sus raíces, es decir, que forma parte de la base sobre la cual se creó y configuró la cultura e identidad comunitaria de Jiménez del Téul.

Hablar de una conclusión o cierre en este estudio sería injusto, puesto que aún hay mucho que indagar al respecto, sin embargo, este trabajo pretende ser la base para realizar investigaciones que abonen a la comprensión, tejido y rescate no sólo de la tradición cestera de Jiménez del Téul, sino de toda la historia, tradiciones, cultura e identidad de este pueblo.

La difusión de este documento busca que tanto los artesanos como el resto de los habitantes de la localidad conozcan los orígenes de la tradición, para generar un mayor apego, apreciación y

valorización de la actividad y se propicie la exploración de oportunidades para la cestería y quienes la practican.

La socialización de este trabajo entre la comunidad de Jiménez del Téul y el público en general abonaría además a la comprensión de su pasado y a la reconstrucción de su historia, ya que no hay muchos documentos sobre el lugar que conjunten información y sirvan como ventanas para ver a los antiguos habitantes. El tema no se agota en este estudio, aún hay vetas por explorar, historias por descubrir y las conexiones que la práctica de la cestería tiene con otras actividades en la comunidad.

En la parte académica, esta investigación abre el camino a estudios regionales en Zacatecas, con una perspectiva comunicológica que hasta ahora no se usa para el estudio de temas que atañen a las culturas de las comunidades en el Estado, en la forma que en este documento se manejan. En este estudio se abordaron las cestas en una forma que hasta ahora no se ha hecho en la entidad, vistas desde su contexto simbólico y comunitario, desde su comunión con el sujeto que las elabora, con la geografía y con la historia de una localidad, como objetos que comunican y cuentan relatos. El hecho de que se trata de una investigación cualitativa facilitó la construcción de una metodología que posibilitara los alcances de los objetivos planteados al inicio.

De este estudio pueden desprenderse otros temas en los que puede ahondarse como la educación no formal, la herencia familiar del oficio, el estudio de las formas y técnicas artesanales, el discurso de los artesanos, rastrear el significado de las técnicas, los rituales presentes en la ejecución, oficios y género, entre otros, con posibilidades de transportar su estructura a otros ámbitos de la misma comunidad, así como de otras, para ofrecer estudios que, al igual que éste, permitan reconstruir parte de su historia porque como ya se dijo, los estudios regionales son escasos en Zacatecas.

Finalmente, el realizar estudios culturales con un enfoque comunicativo, abre el panorama para los estudiantes y profesionales de la comunicación, ya que generalmente los programas de las universidades (sobre todo las privadas, en el caso de Zacatecas) encaminan a sus aprendices a ser técnicos y enfocarse en trabajar

en algún medio de comunicación. La comunicación es un fenómeno tan vasto que no se le puede reducir sólo a ese ámbito profesional.

Cuando se plantea un fenómeno comunicativo, por lo general el pensamiento se remite a los medios masivos de información, sin embargo, en el entendido de que el proceso de comunicación se encuentra inmerso en la dinámica social, el presente estudio aborda desde distintas perspectivas, un hecho de esta índole que poco o nada se ve como tal: la tradición cestería en el municipio de Jiménez del Téul, con el objetivo de abrir el panorama para los estudiantes y profesionales de la comunicación, respecto a los horizontes de estudio de esta disciplina. Se analiza el lugar que tiene la práctica de este oficio en la conformación de la identidad y cultura de una comunidad.

## Referencias

- Aceves, J. E. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: CONACULTA-Addison Wesley Longman.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Ecuador.
- Anzaldúa, R. E. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Atkinson, P. y Hammersley, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Bejarano, Julia (2013). *Las claves del arte popular: Ticio Escobar*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Benveniste, É. (1996). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI editores.
- Beristáin, Helena (2004). *Diccionario de retórica y poética*. México: Editorial Porrúa.
- Boas, Franz (1947). *Arte primitivo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Burciaga, J. A. (2010). *Jiménez del Téul. Memoria sobre el arte popular*. Zacatecas: IDEAZ, CONACULTA.
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Cohen, J. H. (2011). *La caída de una artesanía: cestería en San Juan Guelavia, Oaxaca*. Chungara, revista de antropología chilena, vol. 42, no. 2.
- CONACULTA, Gobierno del D. F. (2005). *Arte del Pueblo. Manos de Dios*. México: CONACULTA, Museo de Arte Popular.
- CONEVAL [en línea]. México. [Fecha de consulta: 3 de mayo de 2015]. Base de datos estadísticos para la pobreza municipal en el Estado de Zacatecas. También disponible en: <[http://www.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Zacatecas/Paginas/pob\\_municipal.aspx](http://www.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Zacatecas/Paginas/pob_municipal.aspx)>.
- Cortés, E. (1999). *Tejedores de la naturaleza. La cestería en cinco regiones de México*. México, D. F.: FONART.
- De la Torre, N. (2003). *Introducción a la teoría y práctica del discurso*. México: UASLP.
- Egea, María Teresa (1998). *El sutil encanto de las artesanías: usos en la ciudad*. Néstor García Canclini (coord). México: Porrúa/UAM-X.
- Fullat, O. (2001). *Antropología educativa*. México: Lupus Magister.
- Galindo, Jesús (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. CONACULTA-Addison Wesley Longman.
- Gámez, Ana P., coord. (1997). *Artes de México. Cestería*. No. 38. México.
- García, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la posmodernidad*. México: CONACULTA-Grijalbo, colección los noventa 50.
- Geertz, C., Ian Hacking (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.

- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA, ICOCULT.
- Guevara, P. (2005). *San Andrés del Téul. La última frontera, el oeste bárbaro*. Zacatecas: PACMYC.
- Gutiérrez, A. (2012). *Hilando al norte: nudos, redes, vestidos, textiles*. México: El Colegio de San Luis, El Colegio de la Frontera Norte.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrero, P. (2010). *El arte como derecho. Sobre las tensiones entre arte-arte popular y el acceso a su decodificación*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, núm. 39. Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.
- INEGI [en línea]. México. [Fecha de consulta: 3 de mayo de 2015]. Base de datos estadísticos de Jiménez del Téul, Zacatecas. También disponible en: <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/32/32021.pdf>>.
- Martínez, A. C. (2014). *Izote, iczotl. Fibra con tradición, identidad y permanencia*. México: UNAM.
- Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Piccini, M. Et al. (2000). *Recepción artística y consumo cultural*. México: CONACULTA-INBA, CENIDIAP, Casa Juan Pablos.
- Randón-R, J. H. (2011). *Especies vegetales de uso en la cestería por la etnia Piaroa del estado Amazonas, Venezuela*. México: Revista Chapingo, vol. 11 no. 2, México.
- Reynoso, C. (1986). *Teoría, historia y crítica de la antropología cognitiva. Una propuesta sistemática*. Argentina: Ediciones Búsqueda.
- Rodríguez, G. Et al. (1996). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.



- Salas, J. E. (2010). *La cestería y la jarciería en Zacatecas: urdiendo una tradición*. Zacatecas: IDEAZ, CONACULTA.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Argentina: Paidós.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna: teoría crítica social en el área de la comunicación de masas*. México: UAM-Xochimilco.
- UNESCO. (2008). *Capacitación de líderes de museos comunitarios bajo los preceptos de la nueva museología*. México: UNESCO-CONACULTA.
- Van Dijk, T. A. (2001). *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.
- Vassallo, M. I. (2003). *Investigación en comunicación. Formulación de un modelo metodológico*. México: Esfinge.

---

## Sobre los autores

### **Carla Beatriz Capetillo Medrano (Coordinadora)**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Docente-investigadora de tiempo completo en la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Formadora de docentes, investigadores, tutores y estudiantes. Experiencia en Comunicación-Educación e investigación en Educación. Posee el reconocimiento al Perfil deseable del PRODEP, Responsable de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la UAZ y Líder del Cuerpo Académico (Consolidado) UAZ-CA-150 “Cultura, Currículum y procesos institucionales”. Ponente en diversos foros nacionales e internacionales.

### **Lizeth Rodríguez González (Coordinadora)**

Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Perfil PRODEP. Responsable de la Maestría en Investigaciones Humanísticas Educativas, UAZ. Profesora-investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ en la Maestría en Informática Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

### **Angélica Dueñas Cruz**

Docente en la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, Licenciada en Matemáticas y Maestra en Docencia y Procesos Institucionales por la UAZ. Responsable del Cuerpo Académico “Pensamiento reflexivo en la formación inicial de profesores”. Responsable Institucional ante PROMEP. Coautora del Libro ARALGEO *La promoción de saberes entre la Aritmética y el Álgebra*. Exbecaria PROMEP y Perfil PRODEP. Autora y Coautora de diversos artículos en revistas. Conferencista y ponente en eventos académicos regionales, nacionales e internacionales. Integrante del comité evaluador para revistas de educación y educación matemática.

---

## **Martha Elena García Solís**

Maestra de formación, realizó estudios de Educación elemental en Lobatos del municipio de Valparaiso, en la Cd. de Zacatecas realiza estudios de preparatoria en el Colegio de Bachilleres. Estudia la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal para maestros “Manuel Avila Camacho”. Realizó estudios en la especialidad de Ciencias Naturales en el Centro de Actualización del Magisterio y cursó la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales en la Universidad Autónoma de Zacatecas de 2008-2010. Actualmente labora en la Escuela Primaria “Valentín Gómez Farías” de Zac.

## **Erik Asaf Guevara Sánchez**

Nació en Jiménez del Téul, Zacatecas. Estudió la licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Comunicación, trabajó como coordinador de Comunicación Social en el entonces Instituto de Desarrollo Artesanal del Estado de Zacatecas (IDEAZ), donde publicó *La Judea. Fiesta Mágica de Jiménez del Téul, Zacatecas*. También fue reportero y conductor del programa *Expreso Cultural* en NTR medios de comunicación, en Zacatecas. Cursó la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas en la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. El maestro se dedica además a la fotografía, la investigación, asesoría y corrección de estilo.

## **Marcos Manuel Ibarra Núñez**

Maestro en Docencia y Procesos Institucionales por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Candidato a Doctor en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Con experiencia como docente en nivel Secundaria y Superior. En la actualidad es Docente-Investigador en la Universidad Nacional de Educación en el Ecuador, colaborador del proyecto de Profesionalización docente e inmerso en las líneas de investigación de Tecnología, Innovación y Educación, así como de la didáctica de las matemáticas.

---

## **Ana Fabiola Romo Arteaga**

Originaria del municipio de Guadalupe, Zacatecas cursó sus estudios de Educación Básica en instituciones de la localidad. Más tarde ingresó a la Licenciatura en Educación Especial en la Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” durante un periodo de cuatro años comprendidos entre el 2002 y el 2006. En la misma institución, pero en el año 2008, cursó la Especialidad en Inclusión Educativa. A partir del año 2011 ingresó a la Maestría en Docencia y Procesos Educativos, se interesó especialmente por temas relacionados con la cultura y los sujetos, de esta manera se dedicó a desarrollar una investigación centrada en el imaginario infantil de la experiencia escolar, misma que fue dada a conocer en el año 2015 como tesis para la obtención del grado. Actualmente labora como docente de educación especial, ha participado en diversos cursos de profesionalización, foros, congresos y diplomados.

## **Josefina Rodríguez González**

Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Perfil PRODEP. Integrante del CA Consolidado “Enseñanza y difusión de la historia”. Actualmente docente-investigadora de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la UAZ.

Comunicación, cultura y sujetos  
en investigaciones en educación.  
En búsqueda del sentido

Coordinadoras:

Carla Beatriz Capetillo Medrano y  
Lizeth Rodríguez González

Se terminó de imprimir en los talleres de  
Servimpresos del Centro, S.A. de C.V.  
Hortelanos 505 Col. San Luis, Aguascalientes, Ags.,  
el 30 de marzo de 2020

TIRAJE: 500 EJEMPLARES

Las investigaciones que se presentan en este libro, abordan la perspectiva cultural y de comunicación; el cómo la cultura, la comunicación y los sujetos están implicados en los procesos educativos. En estos procesos de investigación se busca el sentido y el significado que para los sujetos de la educación se tienen en distintos temas.

Cabe destacar que la mayoría de las investigaciones dan cuenta de lo que acontece en un ámbito regional, en diversos municipios del estado de Zacatecas. En ellas se rescata el sentido y significado de procesos educativos con enfoques culturales y comunicativos en un contexto actual, que si bien es regional, da cuenta de una situación similar a la que se viven en diversos estados del país.

