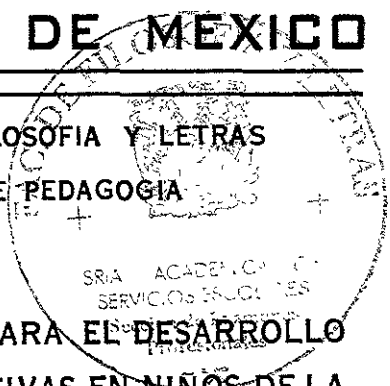




# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA



KIDLINK. UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN NIÑOS DE LA CALLE A TRAVES DE INTERNET. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN UN TALLER DE COMPUTACION

TESIS PROFESIONAL QUE PRESENTA:

ARACELI SANCHEZ SOTO

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGIA

DIRECTORA: MTRA. PATRICIA MARTINEZ FALCON

## TESIS CON FALLA DE ORIGEN



MEXICO, D. F.

2001





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**Mi agradecimiento a:**

**Mis padres, Galdina y Modesto, con cariño y admiración  
por guiar cada uno de mis pasos en mi caminar por la vida**

**Mis hermanos, Armando y Antonio, por su apoyo  
incondicional en todo momento**

**Mis amigos: Alejandra, Alejandro, Arizbeth, Catherine,  
Concepción, Diana, Dinorah, Gabriela G., Guadalupe,  
José, Karen, Lolita B., Miguel Angel, Nicolás, Perla, Pilar,  
Ricardo y Verónica, por los espacios y momentos  
compartidos**

**Los niños de Alternativa Callejera, en especial a Daniel,  
Héctor, Israel, Poli y Rufo, por sus enseñanzas**

**Paty M., Marina K. y José Luis S., por sus lecturas**

**Los sinodales: Lic. Diana Bosco Hernández  
Dr. Enrique Ruiz Velasco Sánchez  
Lic. Patricia Romero Barajas**

**“KIDLINK, UN ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES COGNITIVAS EN NIÑOS DE LA CALLE A TRAVÉS DE INTERNET. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN UN TALLER DE COMPUTACIÓN”**

**ÍNDICE**

**INTRODUCCIÓN** ..... 1

**PRIMERA PARTE**

**CAPÍTULO 1**

**INTERNET: UNA NUEVA TECNOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS COLABORATIVOS** ..... 6

1.1 Internet. Características generales ..... 7

1.2 Servicios de Internet ..... 7

1.2.1 Correo Electrónico o Electronic-mail ..... 8

1.2.2 Listas de correo ..... 8

1.2.3 World Wide Web (Web) ..... 10

1.2.4 Comunicaciones en tiempo real ..... 12

1.2.5 Transferencia de Archivos ..... 13

1.3 Proyectos Colaborativos: la comunión del aprendizaje a través de Internet ..... 13

1.3.1 Características de los Proyectos Colaborativos ..... 14

1.3.2 Dos cabezas piensan más que una: la justificación del trabajo en grupo ..... 15

1.3.3 La integración de los recursos de Internet en los Proyectos Colaborativos ..... 16

**CAPÍTULO 2**

**TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE: VYGOTSKY Y EL EMPLEO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN** ..... 17

2.1 El origen sociocultural de las Funciones Psicológicas Superiores ..... 18

2.2 Pensamiento y Lenguaje. de las herramientas materiales a la herramienta mental ..... 19

2.2.1 La internalización del lenguaje: del lenguaje exterior a su función planificadora ..... 19

2.3 La construcción social del hombre ..... 20

2.4 Desarrollo y Aprendizaje. la Zona de Desarrollo Próximo ..... 21

2.4.1 La Zona de Desarrollo Próximo: entre lo que se sabe y lo que se es capaz de hacer ..... 21

2.4.2 El aprendizaje como producto de la interacción social ..... 22

|   |    |
|---|----|
| 2.5 Las aportaciones de la teoría de Vygotsky en el desarrollo de los Proyectos Colaborativos ..... | 22 |
|---|----|

### CAPÍTULO 3

|  |    |
|--|----|
| LEER Y ESCRIBIR DESDE LA CALLE: IMPLICACIONES EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS CON NIÑOS DE LA CALLE ..... | 25 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| 3.1 Concepciones escolares del proceso de lecto-escritura ..... | 26 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 3.1.1 Qué y cómo se lee y escribe en la escuela: "de aquí para acá y de allá para acá...no más" ..... | 27 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| 3.2 De la producción de textos e intérpretes: más allá de la repetición oral y escrita ..... | 28 |
|--|----|

|   |    |
|---|----|
| 3.3 Lo que hay de la lectura y la escritura con niños de la calle ..... | 29 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 3.3.1 Leer y escribir en la calle ¿tiene sentido? ..... | 29 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 3.3.2 El acercamiento de los niños de la calle con la lecto-escritura a través de los intérpretes ..... | 30 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| 3.3.3 Cómo llegar a la producción de textos ..... | 31 |
|---|----|

### SEGUNDA PARTE

|   |    |
|---|----|
| DE LO TEÓRICO A LO PRÁCTICO: KIDLINK, EL DESARROLLO DE UN PROYECTO COLABORATIVO CON NIÑOS DE LA CALLE ..... | 34 |
|---|----|

|                    |    |
|--------------------|----|
| INTRODUCCIÓN ..... | 35 |
|--------------------|----|

### CAPÍTULO 4

|   |    |
|---|----|
| KIDLINK, UN ESPACIO EN INTERNET PARA APRENDER Y COMPARTIR ..... | 37 |
|---|----|

|                            |    |
|----------------------------|----|
| 4.1 ¿Qué es Kidlink? ..... | 37 |
|----------------------------|----|

|  |    |
|--|----|
| 4.2 Cómo participar en Kidlink: Las cuatro preguntas ..... | 38 |
|--|----|

|  |    |
|--|----|
| 4.3 El intercambio de la información: las listas Kidlink ..... | 39 |
|--|----|

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 4.3.1 Listas Kidlink para niños ..... | 40 |
|---------------------------------------|----|

|                 |    |
|-----------------|----|
| ♦ Kidcafe ..... | 41 |
|-----------------|----|

|                  |    |
|------------------|----|
| ♦ Kidforum ..... | 41 |
|------------------|----|

|                 |    |
|-----------------|----|
| ♦ Kidproj ..... | 41 |
|-----------------|----|

|                         |    |
|-------------------------|----|
| ♦ Kidcafe-Escuela ..... | 42 |
|-------------------------|----|

|                |    |
|----------------|----|
| ♦ Kidart ..... | 42 |
|----------------|----|

|  |    |
|--|----|
| 4.3.2 Listas Kidlink para adultos y profesores ..... | 43 |
|--|----|

|                   |    |
|-------------------|----|
| ♦ Kidleader ..... | 43 |
|-------------------|----|

|               |    |
|---------------|----|
| ♦ Coord ..... | 43 |
|---------------|----|

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| ♦ Otras listas de correo ..... | 43 |
|--------------------------------|----|

|  |    |
|--|----|
| 4.4 Espacios para todos en Kidlink ..... | 43 |
| 4.4.1 Kidlink IRC .....                  | 43 |
| 4.4.2 Kidlink-House o Khouse .....       | 44 |

## **CAPÍTULO 5**

### **ALTERNATIVA CALLEJERA: UNA OPCIÓN DE VIDA PARA NIÑOS DE LA CALLE .....**

|  |    |
|--|----|
| 5.1 Características de los niños de la calle .....                               | 45 |
| 5.1.1 Un niño de la calle es... ..   | 45 |
| 5.1.2 Dónde están y cómo viven .....   | 46 |
| 5.1.3 De qué viven. Fuentes de trabajo .....                                     | 46 |
| 5.1.4 Sexualidad .....   | 47 |
| 5.2 La rehabilitación: instituciones que atienden a los niños de la calle .....  | 47 |
| 5.3 Fundación Vida Nueva de México – Programa Alternativa Callejera (ALCA) ..... | 48 |
| 5.3.1 Trabajo de calle .....   | 49 |
| 5.3.2 Casa-hogar .....   | 49 |
| 5.4 El Taller de Computación y Kidlink .....                                     | 50 |
| 5.4.1 Kidlink, la participación gráfica y escrita en Internet .....              | 51 |

## **CAPÍTULO 6**

### **BLUE PRINT EARTH: EL MEDIO AMBIENTE EN INTERNET .....**

|   |    |
|---|----|
| 6.1 Características del proyecto: objetivo y descripción .....                                      | 52 |
| 6.1.1 Blue Print Earth 1998 .....   | 52 |
| 6.2 Metodología de trabajo .....  | 54 |
| 6.2.1 La presentación del proyecto .....  | 54 |
| 6.2.2 Expresando las opiniones en torno al medio ambiente .....                                     | 55 |
| 6.2.2.1 Solos, solos...solitos .....  | 56 |
| 6.2.2.2 Solos con la intervención del intérprete .....  | 57 |
| 6.2.2.3 Autores directos, letras prestadas la maestra como portavoz de las ideas de los niños ..... | 60 |
| 6.2.3 La investigación de los temas y su representación a través del dibujo .....                   | 61 |
| 6.2.4 Construyendo textos a partir de la reflexión conjunta.....                                    | 63 |
| 6.2.5 Compartiendo experiencias .....   | 66 |
| 6.3 Comentarios .....   | 68 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>CAPÍTULO 7</b>   |     |
| <b>¿CUÁLES SON MIS DERECHOS? LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS DESDE LA CALLE</b>                               | 70  |
| 7.1 Características del proyecto: objetivo y descripción  | 70  |
| 7.2 Metodología de trabajo  | 72  |
| 7.2.1 Los derechos de los niños en la calle. Palabras prestadas para leerse a sí mismos                 | 73  |
| 7.2.1.1 Textos orales: encuentro con los derechos de los niños en la calle y con el mundo de la palabra | 74  |
| 7.2.2 Más allá de un decir...la reflexión de los derechos y las obligaciones a través de la escritura   | 77  |
| 7.2.2.1 El "empujón": el derecho a estudiar   | 78  |
| 7.2.2.2 El derecho a una buena alimentación   | 79  |
| 7.2.2.3 Las obligaciones de los derechos  | 80  |
| 7.2.3 Otras formas de ver y plasmar los derechos  | 82  |
| 7.2.3.1 Lo que dicen los niños de otros países  | 83  |
| 7.3 Comentarios   | 85  |
| <b>CAPÍTULO 8</b>   |     |
| <b>NUESTRA VERSIÓN DE LOS ALEBRIJES... EN COMPUTADORA</b>   | 88  |
| 8.1 Características del proyecto: objetivo y descripción  | 88  |
| 8.2 Metodología de trabajo  | 89  |
| 8.2.1 Presentación y consulta bibliográfica   | 89  |
| 8.2.2 El "nacimiento" de los alebrijes  | 90  |
| ♦ Alebrijes salvajes  | 91  |
| ♦ Alebrijes no salvajes   | 93  |
| ♦ Intercambio de alebrijes  | 95  |
| 8.3 Lo que cuentan los alebrijes  | 95  |
| 8.3.1 De los niños de la calle  | 95  |
| 8.3.2 De la escritura   | 96  |
| <b>CONCLUSIONES</b>   | 98  |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>   | 103 |

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día la presencia de las computadoras en los distintos ámbitos de la vida se ha vuelto un elemento común. La educación no ha quedado al margen de este hecho, incluso en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 2000) se establece que "la computadora puede ser un valioso instrumento de apoyo a la enseñanza que propicia el desarrollo del pensamiento lógico, y permite al alumno introducirse en escenarios que facilitan y mejoran su aprendizaje"<sup>1</sup>.

Esto ha generado que muchas escuelas sientan la necesidad de incorporar este instrumento en sus actividades y los programas concentrados en ellas, aunque a veces no se tenga una idea clara de cómo hacerlo. Tal es el caso de una de las nuevas tecnologías con más auge en nuestro tiempo: Internet, la red de redes; espacio que por sus características (transmisión e intercambio de información a grandes velocidades en el menor tiempo posible) se piensa puede ser un medio de apoyo a la educación.

Los usos educativos de Internet pueden ser tantos como ideas se tengan al respecto. De entre ellas podemos mencionar aquella que se centra exclusivamente en el aprendizaje de la herramienta en sí. Al igual que sucede con otros programas de computación, la relación entre Internet y educación se establece en términos de explicar los aspectos teóricos del o los servicios que ofrece, así como el manejo de sus recursos. Por ejemplo, que determinado icono nos indica que podemos ir a otra parte del documento que estamos consultando, y que ese "salto" se logra gracias a los vínculos que existen entre las distintas partes que conforman dicho documento.

Otra idea es la que hace de Internet una especie de sitio en el que pueden llevarse a cabo consultas "bibliográficas". Lo mismo que una biblioteca, Internet alberga una inmensa cantidad de información de diversa índole que puede ser revisada por quien así lo desee.

La promoción de instituciones y software educativo suele ser otro de los usos de Internet. Escuelas, academias e institutos anuncian los servicios que ofrecen, mientras que compañías que venden y distribuyen software, promueven paquetería relacionada con el aprendizaje del español, las matemáticas o la física y la química, entre otros.

Una opción más son los llamados Proyectos Colaborativos, espacios en los que la educación a distancia tiene cabida y cuyo propósito es el de extender y compartir el conocimiento más allá de los salones de clases, de manera que tanto profesores como alumnos puedan intercambiar opiniones y experiencias de trabajo.

La presente tesis se ubica dentro de esta última visión, es decir, en la posibilidad que cabe para hacer de Internet un lugar en el que se promueva la adquisición de habilidades cognitivas como la expresión escrita, la lectura (no sólo la que se refiere a la de los libros, como se verá más adelante), así como al análisis y síntesis de la información, entre otros. Este panorama nos lleva a pensar que la incorporación de una tecnología como Internet, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de dichas habilidades cognitivas, implica necesariamente una reflexión del cómo y para qué de su empleo, lo que plantea al mismo tiempo, nuevos retos tanto para alumnos como para profesores, y por lo tanto, nuevas estrategias de trabajo en las que es necesario tomar en cuenta el tipo de actividades a realizar, los recursos con los que se cuenta, así como el espacio físico y la población con quien se empleará dicha tecnología.

<sup>1</sup> SEP (2000) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 p. 53 (en línea)



Si bien en Internet existen sitios en los que esta idea de compartir el conocimiento entre grupos escolares o de forma individual es viable, y de los cuales el profesor puede valerse para desarrollar y complementar las actividades del currículum escolar, son muy pocos los testimonios acerca de esta forma de llevar a cabo la práctica educativa. Conocemos los productos finales, es decir, lo que aparece en la pantalla, pero no el proceso que hubo para llegar a ellos.

Sabemos que no existen lineamientos específicos o una forma única para poner en marcha un Proyecto Colaborativo porque cada situación escolar es única en su contexto, de ahí que el análisis de una experiencia de trabajo represente una oportunidad para saber cómo puede aprovecharse Internet en el aula o bien, cómo enriquecer lo que se está haciendo, derivando al mismo tiempo, una serie de reflexiones que den lugar a una mejor aplicación y aprovechamiento del recurso. De ahí el interés por exponer una experiencia de trabajo al respecto.

**Kidlink** es un espacio virtual en el que se concreta la idea de tener una escuela abierta a través de Internet. Los adultos, en su mayoría profesores, que colaboran de forma gratuita con su tiempo y conocimiento, lo hacen con un solo propósito: construir una red global de comunicación para niños de hasta 15 años, en la que sea posible compartir los modos de vida, las opiniones y las propuestas de todo cuanto ahí es planteado.

El desarrollo del proyecto en cada uno de los países que participan responde a distintos fines y contextos. Algunos profesores emplean **Kidlink** como un medio para apoyar las distintas asignaturas del currículum oficial, por ejemplo: el aprendizaje de un idioma, la geografía, la historia o el enriquecimiento cultural. En lugares como Brasil, **Kidlink** cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación, por lo que su uso forma parte de las actividades en muchas de las escuelas del país.

Esto hace que cada experiencia de trabajo en **Kidlink** posea características específicas que la hacen ser única. La que aquí se expone corresponde a la participación que ha tenido un grupo de niños que estuvieron en situación de calle y que ahora se encuentran en la casa-hogar "Fundación Vida Nueva de México – Programa Alternativa Callejera". El trabajo forma parte de un proyecto de investigación que se lleva a cabo en el área de Cómputo para Niños, de la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico de la UNAM

A través de un Taller de Computación en el que se ha combinado el uso de paquetes gráficos y procesadores de palabras, con otras actividades fuera de las computadoras, **Kidlink** más que un fin en sí mismo, ha sido empleado como una herramienta, como el pretexto que ha generado el desarrollo de la expresión escrita y gráfica; dando lugar a la manifestación de la experiencia inmediata de los chicos, que en algunas ocasiones se vio complementada con la consulta bibliográfica, mientras que en otras dejaron al descubierto vivencias y visiones del mundo resultado de su estancia en la calle.

Describir la metodología de trabajo para el desarrollo de los proyectos de **Kidlink** con los niños de la calle, las producciones derivadas de ello, y el papel que jugó el profesor en el desarrollo de los mismos, es el objetivo del presente trabajo. Para tal efecto éste se ha dividido en dos partes. La primera de ellas corresponde a la fundamentación teórica y está constituida por tres capítulos.

En el **primer capítulo** se exponen las características generales de Internet, así como la descripción de los servicios que son utilizados con mayor frecuencia. Esto sirve como marco para la presentación de los Proyectos Colaborativos; entornos virtuales de aprendizaje en los que la interacción y el trabajo cooperativo entre maestros y alumnos (ubicados en un mismo espacio físico o en distintas regiones del mundo) son los ejes fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo se menciona en términos generales la forma en que los servicios de Internet son empleados en el desarrollo de un Proyecto Colaborativo.

En el **segundo capítulo** se exponen los postulados de la Teoría Sociocultural del Aprendizaje planteada por Vygotsky, y bajo los cuales se fundamenta el uso educativo de Internet dentro de Kidlink. Conceptos como el empleo de instrumentos físicos y psicológicos, la adquisición de habilidades como el lenguaje, la escritura y el dibujo como producto de la relación entre personas, son explicados en este apartado. También se establece la relación que guardan los preceptos teóricos vygotskianos con la puesta en marcha de los Proyectos Colaborativos.

El **tercer capítulo** se refiere a la producción de textos con niños de la calle, por ser la escritura el principal medio de expresión a través del cual se dio la participación de los chicos. En primer lugar se presentan las concepciones escolares de la lecto-escritura, mismas que posteriormente se contraponen con un enfoque distinto en el que prevalece la comunicación y expresión de las ideas, opiniones y sentimientos. A partir de este enfoque se aborda el acercamiento de los chicos de la calle con el uso de la lengua escrita y el papel que desempeña el intérprete, figura relevante en esta tarea.

La segunda parte consta de cinco capítulos, en ella se expone la experiencia de trabajo realizada en la DGSCA con el grupo de niños de la calle en un Proyecto Colaborativo.

Siguiendo con el orden anterior, en el **capítulo cuatro** se describen las características de Kidlink, el Proyecto Colaborativo en el que se ha trabajado. Se mencionan los requisitos para iniciar la participación, los espacios y formas de trabajo, así como el tipo de proyectos que se desarrollan.

El **capítulo cinco** hace referencia a la población con la que se trabajó, Alternativa Callejera. En primera instancia se habla acerca de los niños de la calle, dónde están, qué hacen, cómo y de qué viven. Posteriormente se describe la forma de trabajo de la casa-hogar en la que ahora se albergan los chicos. Conocer las condiciones de vida de los autores de las producciones que se analizan, es de suma importancia para comprender no sólo el por qué de las formas de trabajo elegidas para el desarrollo de los proyectos que se presentan, sino también el significado de las mismas producciones.

En los **capítulos seis, siete y ocho** se describe propiamente la metodología de trabajo empleada en el desarrollo de tres proyectos Kidlink con los niños de la calle. Se mencionan los objetivos y etapas de los proyectos, cómo se planteó y desarrolló cada uno de ellos, los recursos empleados para trabajarlos, el tipo de participación de los chicos (escrita o gráfica) así como un apartado de comentarios.

En el **capítulo seis** se presenta "Blue Print Earth: el medio ambiente en Internet", proyecto en el que se aborda el tema de la contaminación ambiental. Los textos realizados para esta parte se analizan a partir de las condiciones en las que se generó su producción. También se menciona el papel que tuvo la representación gráfica de las

opiniones, cómo se llevo a cabo la investigación de algunos temas, la construcción de textos en grupo y las opiniones de otros chicos del mundo.

El **capítulo siete**, "¿Cuáles son mis derechos? Los derechos de los niños desde la calle", nos remite a la producción de textos y empleo del dibujo como medios para expresar lo que se es, las vivencias, las reflexiones, los acuerdos y desacuerdos. De igual forma se da a conocer la percepción que tienen chicos de otras partes del mundo acerca de los derechos de los niños.

En el **capítulo ocho** la expresión gráfica se toma como punto de partida para la producción de textos. "Nuestra versión de los alebrijes...en computadora" es un proyecto en el que a través de la lectura de enciclopedias de animales, los niños encuentran el "modo de decir" de los textos con carácter científico-informativo, para posteriormente, crear los suyos.

Por último se incluye un apartado de conclusiones generales en el que se expresan los alcances que puede tener la puesta en marcha de un proyecto como **Kidlink**, así como los nuevos retos que ello implica.

## PRIMERA PARTE

## CAPÍTULO 1. INTERNET: UNA NUEVA TECNOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS COLABORATIVOS

**“No se trata de modernizar el paisaje de las escuelas con aparatos sofisticados, sino de empezar a visualizar puentes para comunicar a las escuelas entre sí. Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones parecen ser uno de los caminos posibles. No el único, pero sí viable”**

Martha Libedinsky (1995)

El uso de las tecnologías en el ámbito educativo no es algo nuevo, desde hace tiempo las prácticas educativas se han caracterizado por la presencia y empleo de dispositivos e instrumentos como las audiocintas, los filmes, el televisor, y en épocas más recientes lo que se ha denominado bajo el nombre de “Nuevas Tecnologías”, entre las que destacan la computadora y con ella, los sistemas de redes de comunicación.

Una de estas Nuevas Tecnologías cuya incorporación en el campo escolar sigue siendo tema de controversia, es la red Internet. Si bien mucho se debate en torno a lo “bueno” o “malo” de su ingreso en las aulas, lo cierto es que la presencia de una herramienta como Internet, caracterizada por la libre circulación de grandes cantidades de información, demanda de quienes pretenden darle un uso educativo, una forma distinta de llevar a cabo la práctica docente. El profesor ante la implementación de una tecnología como Internet o cualquier otra en el ámbito educativo, tiene la decisión de llevar a cabo su tarea bajo un modelo unidireccional en el que los saberes recaen totalmente en la figura que representa, la que detenta el poder, o bien, plantearse el reto de pasar a uno más abierto y flexible en el que los alumnos desempeñan un papel más activo y en el que la información ya no se posee, más bien, se comparte.

Muchos son los matices que la presencia o el empleo de Internet puede impregnar al acto educativo, no obstante no es el “uso o no” del instrumento lo que le otorgará un carácter “novedoso”, “transformador” o “tradicional” a dicho acto, sino el enfoque educativo desde el cual se haga.

En este capítulo se plantean los alcances educativos de Internet como un medio que lejos de ser considerado como factor clave en la transformación de la práctica educativa, se presenta como una posibilidad para enriquecer la adquisición y apropiación de conocimientos. Esta idea se concreta a través de los llamados Proyectos Colaborativos, trabajos desarrollados entre comunidades de estudiantes que utilizan la red Internet para intercambiar y discutir información relacionada con algún tema escolar específico. Conocer la manera en que estos proyectos se llevan a cabo, nos permitirá visualizar que *ningún instrumento técnico o ninguna tecnología resulta educativamente valiosa, hasta que no se inserta en una situación educativa concreta.*

Antes de pasar a la explicación de los Proyectos Colaborativos, se expondrán brevemente las características y recursos de Internet, de manera que este último referente nos permita saber de qué manera son empleados en dichos proyectos

## 1.1 Internet. Características generales

### ¿Qué es Internet?

Las definiciones de Internet pueden ser tantas como el número de libros y artículos que abordan el tema. Así podemos encontrar que hay quienes han denominado a Internet como la "supercarretera o autopista de la información"<sup>1</sup>, ya que de la misma manera que una red de carreteras unidas entre sí puede llevarnos a distintos destinos, en Internet existen espacios por los que circula un sinfín de información relacionada con diversos temas.

Otra de las definiciones más comunes es la que describe a Internet como una "red informática"<sup>2</sup>, esto es, un conjunto de ordenadores o computadoras cuya conexión entre sí permite el intercambio de información. Esta red de computadoras puede estar ubicada en distintos espacios físicos e incluso en diferentes partes del mundo, de ahí que también sea llamada simplemente "La Red" o "la red de redes", pues es el punto donde convergen todas las redes informáticas existentes en el mundo.

Una definición más amplia y con la que coincido, es la que considera a Internet como un conjunto de miles de redes que se extienden por el globo, "...no es una sola red, ni siquiera un sólo sistema, sino una red de redes, un sistema compuesto de sistemas. Internet se ha denominado como una nube de enlaces, a *cloud of links*, lo que refleja qué tan complicada es una definición definitiva de Internet y también qué tan extensa es la red"<sup>3</sup>.

La conexión entre las computadoras se establece regularmente a través de cables de fibra óptica o líneas telefónicas; el sistema conformado por este enlace constituye la esencia de Internet, lo que hace de ella una tecnología tan valiosa y potente.

La principal característica de Internet es la de hacer posible la comunicación entre las personas sin importar las distancias, además de facilitar el tráfico de la información, abriendo con ello la posibilidad de compartir todos aquellos conocimientos y recursos que pueden ser puestos en circulación a través de la red.

## 1.2 Servicios de Internet

Internet cuenta con diversos servicios a través de los cuales se establece la comunicación entre los usuarios de la red. Cada uno posee características particulares, por lo que su uso tiene distintos fines. Entre los más importantes y de mayor utilidad en la realización de un Proyecto Colaborativo, se encuentran:

---

KRETSCHMER, B (1996). El libro de la jungla de Internet. p. 15

Prensa Técnica (1998). Internet para todos p 14

GLEAVES, E (1999) Gutenberg, el año 2000, y el WWW tres revoluciones tecnológicas y sociales p 73

### 1.2.1 Correo Electrónico o Electronic mail (e-mail)

El correo electrónico es considerado el servicio más importante de Internet, ya que permite a los usuarios de la red enviar y recibir mensajes. Si bien sus características son similares a las del correo convencional, la ventaja sobre este último radica en la rapidez con la que un mensaje puede llegar a su destinatario.

Al igual que el correo normal, el correo electrónico funciona a través de direcciones que nos permiten dirigirnos a los otros. Cada uno de los equipos conectados a la red constituye un enorme buzón en el que se almacenan los mensajes hasta que el destinatario decide leerlos.

A través del correo electrónico o e-mail, como también se le conoce, podemos enviar no sólo mensajes de texto como lo haríamos en una carta normal, sino también cualquier cosa que pueda ser almacenada en un archivo, por ejemplo: imágenes, video, sonidos, anuncios, revistas electrónicas, entre otras cosas. Quizá una de las mayores ventajas del correo electrónico es que permite a las personas trabajar en proyectos comunes aunque se encuentren a una gran distancia, permitiendo con ello el intercambio de información y opiniones con respecto a un determinado tema.

### 1.2.2 Listas de correo

Otro uso del correo electrónico en el que un grupo de personas puede trabajar en un proyecto común, se ve cristalizado a través de otro de los servicios que ofrece Internet: las listas de correo. Éstas constituyen "un sistema organizado en el que un grupo de personas reciben y envían mensajes sobre un tema en particular. Los mensajes pueden ser artículos, comentarios, o cualquier cosa relacionada con el tema en cuestión"<sup>4</sup>

Las listas de correo permiten a los usuarios hablar, argumentar, ayudar a otros, discutir problemas y compartir información, entre otras cosas. Cualquier cosa que un miembro de la lista envíe, es recibida por todos los integrantes de la misma

Como ejemplo de ello, a continuación se presenta un mensaje enviado a la lista "Cómputo en Docencia" que es empleada por usuarios del correo electrónico dentro de la Universidad.

---

<sup>4</sup> HAHN, H (1997). Internet Manual de Referencia p 28

Date: Thu, 15 Jun 2000 19:19:27  
From: Rene Lara Alvarado <r.lara@attglobal.net>  
To: Computo\_en\_Docencia <computo\_en\_docencia@servidor.unam.mx>  
Subject: COD: Contacto con niños

Hola buenas tardes.

Estoy enseñando a mi hijo de 9 años a usar el correo electrónico.  
Deseo animarlo a que intercambie opiniones con otros niños.  
Sin embargo, no deja de preocuparme el (¿cómo decirlo?) hecho de que se  
interelacione con gente sería, sin malas intenciones (¿todos los padres  
tendremos estos temores?)  
¿Alguien sabe de algún foro supervisado por adultos?  
¿Qué me sugieren?

R. Lara

Existen distintos tipos de listas de correo, dos de las más comunes son:

- a) Listas de suscriptores: Es una lista que contiene las direcciones de correos electrónicos de las personas que quieren recibir con regularidad información sobre un tema específico. Para recibirla, los interesados deben suscribirse a la lista.
- b) Listas Listserv: Estas listas constituyen grupos de discusión, se denominan Listserv porque así se llama el programa de cómputo que las administra. Estas listas tienen dos propósitos
  - Sirven como base de datos para almacenar los nombres y domicilios de la mayoría de los grupos de discusión
  - Automatiza tareas administrativas que de otra manera tendrían que hacerse manualmente.

Todas las listas son independientes entre sí y pueden tener o no un moderador. En las listas moderadas existe una persona designada con esa tarea, con ello se pretende asegurar que todos los mensajes que entren y salgan desde y hacia las computadoras de los miembros de una lista sean relevantes. Las listas sin moderador son las más comunes, ya que muchos de los administradores de las listas no tienen tiempo suficiente para sentarse a monitorear, revisar o borrar toda la correspondencia que llega a la lista. Al participar en una lista de este tipo se corre el riesgo de recibir mensajes duplicados, solicitudes de nuevas inscripciones o correspondencia ajena.



### 1.2.3 World Wide Web (WWW)

El World Wide Web también es conocido como 3W o la Web. Es “el nombre que se le ha dado a un gran conjunto de información, imágenes y otros datos a los que se puede acceder por medio de Internet. Esta información tiene una característica importante: un elemento puede contener un vínculo a otro”<sup>5</sup>.

Los vínculos en la Web están basados en la tecnología del *hipertexto*, esto es, documentos en cuyo texto podemos encontrar palabras, frases o imágenes que al dar un clic sobre ellas, nos permiten enlazarnos a otros documentos. Estos vínculos son llamados comúnmente *ligas*, ya que su función es precisamente la de “ligar” o “unir” distintos documentos entre sí. Es precisamente el entramado que se forma a partir de la unión entre documentos lo que ha hecho que a la Web se le conozca también con el nombre de “telaraña de la información”.

En la Web la información está integrada en lo que se denomina como *páginas Web* (Ver Fig.1), su contenido abarca un sinfín de información relacionada con diversos temas. Sin bien la inmensa mayoría de estas páginas se ve caracterizada por la presencia de texto, también podemos encontrar en ellas imágenes, animaciones, sonido y video. Algunas de ellas ofrecen incluso la posibilidad de interactuar con la información ahí expuesta.

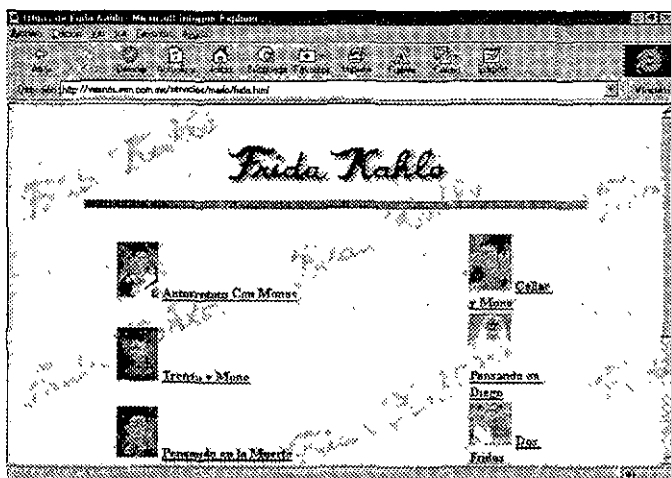


Fig.1 Ejemplo de una Página Web. Las palabras subrayadas constituyen las denominadas “ligas” que nos permiten trasladarnos a otro documento.

<sup>5</sup> Idem, p. 26

la diferencia de la lectura que hacemos en un libro o revista, las ligas existentes en las páginas nos permiten acceder a la información contenida en ellas sin tener que pasar por las distintas “hojas” que conforman el documento, o bien, enlazarnos a otras páginas que cumplen la información de un tema concreto, que expliquen el significado de un término e incluso llevamos a otras páginas con temas relacionados al que estamos consultando. Esta forma de recorrer la información es lo que se conoce como *navegar en Internet*, para ello requerimos de un *navegador* o *browser* (hojeador), esto es, un programa que nos permite visualizar las páginas Web; entre los más conocidos se encuentran *Netscape Navigator* e *Internet Explorer*. Si bien cada uno de los browsers tiene un formato distinto para presentar la información, todos ellos cuentan con las herramientas que permiten al usuario navegar de manera sencilla por las páginas Web.

La localización de una página puede hacerse de dos formas: conociendo su ubicación concreta a través de la especificación de su dirección (Ver Fig. 2), como en el correo electrónico, o bien, llegar a ella mediante un enlace desde otra página.

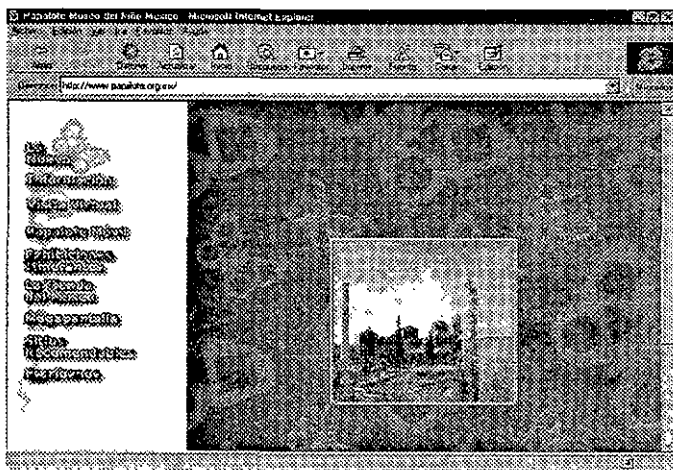


Fig. 2 Localización de una página Web a través de su dirección específica Papalote Museo del Niño (<http://www.papalote.org.mx>)

No obstante, cuando no se cuenta con la dirección específica, podemos recurrir a los famosos *motores de búsqueda*. Como su nombre lo dice, éstos permiten a los usuarios realizar una serie de búsquedas a partir de la escritura de una palabra clave que delimita un concepto de la información que deseamos encontrar. La mayoría de estos motores ofrecen a los usuarios un índice de páginas que recogen un listado de enlaces a distintos sitios dentro de la Web.<sup>6</sup> (Ver Fig. 3)

Entre los más conocidos se encuentran Yahoo (<http://www.yahoo.com>) y Altavista (<http://www.altavista.com>).

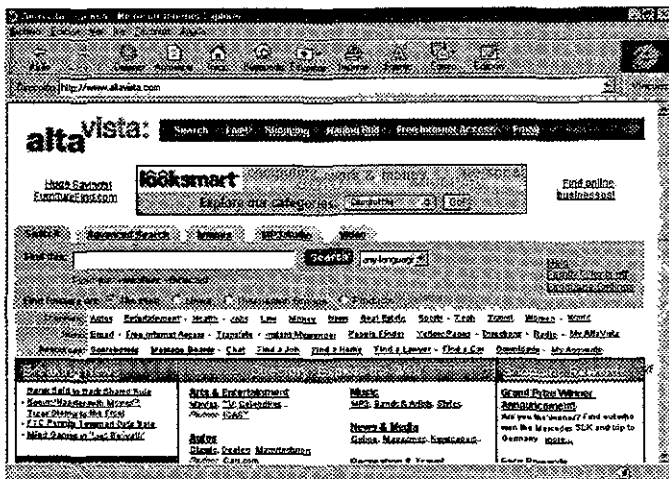


Fig. 3. Ejemplo de la página Web del motor de búsqueda "Altavista" (<http://www.altavista.com>)

La enorme cantidad de información en la Web, ha hecho que se visualice como una enciclopedia universal en la que cualquier cosa o casi todo pueda ser encontrado. Otros en cambio, lo ven como "un mundo virtual parecido al real, con sus espacios públicos, sus zonas de acceso restringido, sus escuelas, bibliotecas, tiendas, cines, exposiciones o puntos de reunión con los conocidos y los aún desconocidos. Una nueva dimensión reflejo de la dimensión física, el llamado *ciberespacio*"<sup>7</sup>.

#### 1.2.4 Comunicaciones en tiempo real

Este servicio de Internet permite a los usuarios de la red establecer comunicaciones en tiempo real. A diferencia del correo electrónico en el que tenemos que esperar a que la otra persona revise su buzón de correo para que nos conteste, con este servicio podemos "hablar" con un individuo o un grupo de personas como si estuviéramos conversando por teléfono. Las charlas entre los usuarios se concretan a través de los mensajes que escriben en la computadora. En este espacio de Internet, podemos los mismo mantener discusiones relacionadas con un tema o bien, establecer simples conversaciones para saludar a otros usuarios.

Dos de los programas más utilizados son el IRC y Talk.

IRC (Internet Relay Chat): Con este programa es posible mantener conversaciones con un gran número de personas. Las conversaciones en IRC están organizadas en "canales" (channels) identificados por un nombre, que generalmente suele ser el de un país (#españa) o el del tema que se está abordando (#educación). Una vez en el canal el usuario puede decidir si participa con el grupo de personas que ahí se

encuentran, con varias a la vez en distintos canales o con una sola en un canal privado. Incluso sólo puede estar a la expectativa de lo que comentan los otros si así lo desea.

Programa Talk: Con Talk podemos establecer únicamente comunicaciones privadas. Lo que hace este programa es conectar entre sí las máquinas de dos usuarios, siempre y cuando estén conectados a la red y tengan instalado el programa en sus máquinas.

Para comunicarnos con otra persona a través de Talk, basta con teclear "talk" seguido de la dirección electrónica de la persona con la que queremos comunicarnos. Por ejemplo: *talk aamaya@servidor.unam.mx*.

En ambos programas, los usuarios pueden ver lo que escribe alguien en el preciso instante en que lo hace. Actualmente en la Web existen sitios que cuentan con foros de Chat, en algunos es necesario suscribirse para tener acceso al servicio, mientras que en otros se puede ingresar sin más condición que tener un "nickname" o apodo, nombre con el que se identifica a los usuarios.

### 1.2.5 Transferencia de Archivos (FTP)

El servicio FTP (File Transfer Protocol) de Internet "permite copiar archivos de una computadora a otra"<sup>8</sup>. Al igual que otros servicios de Internet, FTP cuenta con un protocolo o lenguaje que hace posible la transferencia de los archivos entre las máquinas

Cuando se copia un archivo de una computadora que no es la propia se dice que se está "cargando" o "bajando" un archivo. Si por el contrario uno de los usuarios copia un archivo propio a otra máquina, se dice que se está "subiendo" o se lo están "llevando".

Los archivos enviados a través de FTP pueden contener cualquier tipo de información y en cualquier formato, desde documentos de tipo texto hasta software.

A diferencia del correo electrónico en el que la transferencia de los archivos se realiza únicamente cuando un usuario lo solicita a otro, con FTP podemos enviarlos y recibirlos como si fueran nuestros siempre y cuando contemos con el nombre y la clave que nos permita tener acceso a ellos

### 1.3 Proyectos Colaborativos: la comunión del aprendizaje a través de Internet

Los fines educativos de Internet no se reducen al mero acceso a grandes cantidades de información. Ya en la descripción de los recursos mencionados anteriormente se dice que el correo electrónico y las listas de correo permiten trabajar en proyectos comunes. Con ello se abre la posibilidad para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un acto que pueda trascender las fronteras del salón de clases y dar cabida a un sitio en el que maestros y alumnos construyan el conocimiento, no sólo a partir de las contribuciones e interacción entre ellos, sino también en cooperación con los otros, los que están más allá del aula

---

Idem, p. 26

Conceptualizar la enseñanza bajo estas características ha dado lugar a la denominada "enseñanza por línea" en la que, como dicen Hiltz y Turoff "no es la tecnología (...) la que proporciona el potencial de mejora del proceso educativo.. La tecnología pedagógica principal utilizada en la enseñanza en línea es el aprendizaje cooperativo, que se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que facilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales"<sup>9</sup>.

Esta idea de Hiltz y Turof se pone en marcha en los denominados Proyectos Colaborativos, entornos virtuales en los que la integración de los recursos de Internet nos permiten crear un ambiente rico en formas de interacción entre estudiantes, ya sea que pertenezcan a una misma zona escolar o que se encuentren en distintas regiones del mundo.

### 1.3.1 Características de los Proyectos Colaborativos

Los Proyectos Colaborativos se caracterizan por el trabajo conjunto entre estudiantes con el fin de resolver un problema, o alcanzar un objetivo común propuesto de antemano. Adderley<sup>10</sup> menciona que la participación en estos proyectos envuelven una variedad de actividades educacionales como la investigación, la selección de la información, el intercambio y discusión de la misma, así como la exposición de los propios puntos de vista al respecto. Generalmente implican la investigación de un tema en la que se cuenta con la participación de todos. Dado que las investigaciones pueden girar en torno a temas de diversa índole, los proyectos ofrecen la posibilidad de tratar áreas interdisciplinarias.

Si bien los temas a investigar son propuestos por el profesor o por los alumnos, cabe mencionar que resulta de gran importancia tomar en cuenta los intereses de estos últimos para la puesta en marcha de los mismos. Los alumnos se involucran más en las actividades cuando el trabajo que tienen que desarrollar llama su atención, les interesa, de esta manera es su propia iniciativa la que los lleva a desarrollar el tema en cuestión y no una imposición externa, como es el caso de los clásicos trabajos monográficos.

La participación en los Proyectos Colaborativos requiere un período de tiempo considerable, así como un gran trabajo en el transcurso de sus distintas etapas. Éstas van desde seleccionar el tema, diseñar el proyecto, reunir y analizar la información, hasta la presentación de la misma. Cuando los alumnos se involucran en este proceso adquieren habilidades que en otras circunstancias no podrían lograrse. "Quienes abogan por la idea de trabajar en torno a proyectos argumentan que es esencial para los alumnos 'ensuciar sus manos' con el proceso de investigar si se desea que ellos desarrollen habilidades cognitivas más altas como: analizar, sintetizar y evaluar, entre otras"<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Citados por Gisbert, M (2000) en Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: el proyecto GET p.3 (en línea)

<sup>10</sup> Citado por Covarrubias, G (2000) en Proyectos Colaborativos. p 1 (en línea)

<sup>11</sup> COVARRUBIAS, G (2000) Proyectos colaborativos p 1 (en línea)

### 1.3.2 Dos cabezas piensan más que una: la justificación del trabajo en grupo

Entre las teorías del conocimiento que Borrás<sup>12</sup> señala para fundamentar el uso educativo de Internet<sup>13</sup>, destaca el trabajo cooperativo como ambiente propicio para la generación de aprendizajes significativos; se considera que la adquisición del conocimiento se vuelve un proceso más rico cuando se construye a partir de las aportaciones de cada uno de los participantes, lo que nos lleva a ampliar nuestras opiniones y visiones del mundo. De ahí que los Proyectos Colaborativos resulten una buena opción de trabajo utilizando para ello la red Internet.

Covarrubias<sup>14</sup> nos dice que el resultado de algunas experiencias de trabajo, demuestra que los alumnos generalmente aprenden mejor en grupo y de sus pares que de sus maestros. De esta manera la práctica educativa, como ya se mencionaba al principio del capítulo, se torna distinta, adquiriendo un sentido "horizontal". Esto quiere decir que los alumnos construyen nuevos conocimientos a partir de la interacción entre ellos mismos y ya no tanto de la exposición del profesor, convirtiéndolos así en "recipientes y generadores de saber"<sup>15</sup> al mismo tiempo. La ayuda entre alumnos, el intercambio de sus puntos de vista y las discusiones que mantienen, es lo que lleva a que cada uno aprenda con y de los otros.

En este caso el papel del profesor es el de ser un guía, alguien que orienta el trabajo de los alumnos y que en ciertas ocasiones facilita material; por lo tanto, su rol ya no es el de ser el "experto" que todo lo sabe, sino más bien, alguien que acompaña al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, que le aconseja qué información o qué camino es el mejor para llegar al propósito planteado.

Así, la puesta en marcha de estos proyectos y en lo que respecta al trabajo conjunto se caracteriza por:

- La interacción social entre los participantes, aportando cada uno de ellos y en la medida de sus posibilidades, sus conocimientos e investigaciones para desarrollar el tema planteado y dar solución al mismo. De esta manera los resultados expuestos a los otros, dependen de la actividad conjunta del grupo, de las aportaciones y contribuciones de cada uno.
- La interacción entre los alumnos desemboca en una rica experiencia de trabajo, pensando que si lo es entre alumnos de una misma clase, más lo será entre chicos de distintas regiones del mundo, para lo que Internet resulta de gran utilidad.

<sup>2</sup> BORRÁS, I (2000). Enseñanza y aprendizaje con la Internet: una aproximación crítica. p 6 (en línea)

<sup>3</sup> Entre las que menciona se encuentran el Constructivismo, la Teoría del Conocimiento Situado y la Teoría de la Conversación, esta última basada en la Teoría Sociocultural de Vygotsky y a la que se hará referencia en el siguiente capítulo por ser el sustento teórico que fundamenta el presente trabajo.

<sup>4</sup> COVARRUBIAS, G (2000). Op Cit p 3

<sup>5</sup> BORRÁS, I (2000). Op Cit p 6

### 1.3.3 La integración de los recursos de Internet en los Proyectos Colaborativos

Aunque el uso específico de cada uno de los servicios de Internet en el desarrollo de los Proyectos Colaborativos depende de los intereses y necesidades específicas de los grupos involucrados en el mismo, dichos servicios son empleados con un fin común en todo proyecto puesto en marcha: el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la realización de un Proyecto Colaborativo, un recurso como el correo electrónico favorece el uso de la lengua escrita; a través de él los alumnos exponen la información correspondiente al tema investigado, lo que también da lugar al trabajo de otros contenidos, como el proceso de revisión de los textos enviados, y la corrección y reescritura de los mismos.

FTP auxilia la tarea del envío y acceso a archivos cuyo contenido va más allá de la escritura, tal es el caso de imágenes que ilustran y acompañan los textos o bien, dibujos que expresan lo que a veces es difícil manifestar con palabras.

Las listas de correo actúan como el espacio en el que convergen todos los integrantes que participan en un Proyecto Colaborativo; es el lugar en el que todas las contribuciones de los alumnos en torno a un tema se hacen "escuchar". Al mismo tiempo, constituyen el punto de reunión en el que los profesores exponen sus experiencias de trabajo, sus dudas, inquietudes, así como las soluciones ante problemas que se van presentando durante y en cada una de las etapas que conforman el proyecto.

Los canales de comunicación en tiempo real (IRC y Talk) acortan las distancias entre todos los miembros que participan en el proyecto; representan el sitio en el que las ideas se dan a conocer en el preciso instante en el que el tema se está abordando. Son algo que podríamos denominar como "mesas virtuales de discusión", porque si bien se puede plantear de antemano el tema a tratar, seguramente al momento mismo de la charla irán surgiendo cosas que sin duda alguna, enriquecerán la información y los aportes de cada uno de los participantes.

Con respecto a la Web, ésta constituye la "biblioteca virtual", una herramienta más para la búsqueda de la información necesaria para desarrollar el tema a investigar y darle solución, lo que implica dar a los alumnos elementos que les permitan seleccionar de entre toda la información encontrada, aquella que sea útil al objetivo que persiguen. Así mismo representa la ventana al mundo de lo realizado en un Proyecto Colaborativo, a través de él podemos dar a conocer las características de la comunidad virtual de la que formamos parte, nuestra experiencia de trabajo, así como las producciones e investigaciones desarrolladas en el mismo.

He aquí que el empleo de los recursos de Internet, puede abrir un nuevo camino para aprender a comunicarse con otros que enseñan y aprenden. El contacto con los otros a través del desarrollo de los Proyectos Colaborativos permite tanto a profesores como alumnos, tener una comprensión de otras culturas, siendo mejor en la medida en que cada uno de los participantes se compromete con la tarea que lleva a cabo.

Hacer del uso de Internet un espacio rico en aprendizajes a través de la implementación de Proyectos Colaborativos, depende en gran medida de las estrategias que el profesor emplee en ello, del peso que otorgue al instrumento tecnológico y a la capacidad creativa de los alumnos, a la cual se debe otorgar una gran importancia

## **CAPÍTULO 2. TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE: VYGOTSKY Y EL EMPLEO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN**

"Para Vygotsky las tecnologías de la comunicación son las herramientas con las que el hombre construye realmente su representación, que más tarde se incorporará mentalmente, se interiorizará. De este modo, nuestros sistemas de pensamiento serían fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura"

Amelia Álvarez (1990)

El presente trabajo tiene como fundamento teórico la Teoría Sociocultural del Aprendizaje planteada por Vygotsky. Retomar sus postulados teóricos como fundamentos pedagógicos para el empleo de las nuevas tecnologías en la educación y más concretamente, para el desarrollo de Proyectos Colaborativos, se debe al papel que él otorga a la interacción social como fuente para la adquisición de nuevos conocimientos, y a la visión del aprendizaje como un proceso dialéctico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el de otro hasta llegar a un acuerdo.

Las características de los Proyectos Colaborativos suponen un entorno en el que lo planteado por Vygotsky adquiere sentido, toda vez que las nuevas tecnologías se visualizan bajo sus postulados como medios que promueven el desarrollo, destacando ante todo, la interacción con los otros como aspecto fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos.



## 2.1 El origen sociocultural de las Funciones Psicológicas Superiores

Vygotsky, al igual que otros pensadores de su época, consideraba que todo desarrollo cognitivo parte de una raíz biológica y genética que es común a todos los seres humanos. No obstante, desde su punto de vista los procesos psicológicos a través de los cuales aprendemos, cambian y se desarrollan a medida que el hombre se enfrenta con su medio y se relaciona con sus semejantes. Él consideraba que los seres humanos modificamos nuestra conducta y creamos instrumentos que amplifican la base biológica de nuestras capacidades, a partir de la interacción con el mundo físico y social.

Entre dichos instrumentos Vygotsky destaca el empleo de las *herramientas físicas* y lo que él denominó como *instrumentos psicológicos*, señalando que si bien ambos influyen sobre la actividad humana, cada uno la guía de forma distinta.

Las *herramientas físicas* como el martillo o el telescopio son utilizadas por el hombre para modificar su entorno físico, de ahí que su orientación sea externa. Vygotsky decía que el uso de estas herramientas permite a los seres humanos tener un cierto control sobre la naturaleza, además de ampliar nuestro campo de acción dentro del medio que nos rodea.

Los *instrumentos psicológicos* en cambio, son considerados por él como "objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información de modo que el sujeto pueda...utilizar su inteligencia, memoria o atención en una re-presentación cultural de los estímulos que podemos operar cuando queremos tener éstos en nuestra mente y no sólo cuando la vida real nos los ofrece"<sup>1</sup>. A diferencia de las herramientas, los *instrumentos psicológicos* tienen una orientación interna, más que utilizarlos para tratar de modificar nuestro entorno, "tratan de modificarnos a nosotros mismos, alterando directamente nuestra mente y nuestro funcionamiento físico"<sup>2</sup>.

La memoria, la percepción y la atención, forman parte de estos instrumentos que Vygotsky denominó como *Funciones Psicológicas Superiores* (FPS), conductas específicamente humanas producto del desarrollo cultural del hombre. De entre las FPS destaca los *sistemas de signos* cuyo origen es producto de la interacción social entre individuos, ejemplo de ello son el lenguaje, la escritura, los sistemas numéricos, la lectura y el dibujo. Estos sistemas de signos fueron considerados por Vygotsky como instrumentos de relación entre personas porque "su función primordial es de comunicación, de tal modo que un sujeto no construiría o adquiriría signos si no fuera porque está entre otros sujetos"<sup>3</sup>, de ahí que dedique al lenguaje una parte importante dentro de su estudio.

---

<sup>1</sup>ÁLVAREZ, A. P DEL RÍO (1990) Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo p 97

<sup>2</sup> Idem, p 96

<sup>3</sup> RIVIÈRE, A (1998) La Psicología de Vygotsky p 82

## 2.2 Pensamiento y Lenguaje: de las herramientas materiales a la herramienta mental

Para Vygotsky el lenguaje constituye el sistema de signos por excelencia, es "el conjunto de instrumentos fonéticos, gráficos, táctiles, etc., que constituimos como gran sistema de mediación instrumental..."<sup>4</sup>. A través de él los seres humanos regulan sus relaciones con los demás, con el medio y consigo mismos.

Vygotsky considera que la presencia del lenguaje unida a la actividad práctica, da lugar a "las formas más puramente humanas de la inteligencia"<sup>5</sup>. Situaciones experimentales creadas por él con niños, demostraron que a diferencia de los antropoides, el pensamiento y el lenguaje en los seres humanos convergen en un punto: utilizamos el lenguaje como herramienta para llevar a cabo una actividad práctica, de la misma manera en que nos auxiliamos de nuestras manos, nuestros ojos y de objetos externos.

Las situaciones mostraban cómo un niño ante un problema que exigía su actividad práctica, por ejemplo, alcanzar un dulce de un armario, no sólo actuaba, sino que también utilizaba el lenguaje al tratar de alcanzar la meta propuesta; cuanto más difícil era la tarea a realizar, más importante se volvía la presencia del habla.

### 2.2.1 La internalización del lenguaje: del lenguaje exterior a su función planificadora

Los estudios realizados por Vygotsky demostraron que al principio el lenguaje se manifiesta como un simple acompañante de la actividad infantil, pero después comienza a convertirse en un instrumento del pensamiento dedicado a la búsqueda y a la planificación de tareas cognitivas.

Vygotsky observó que durante las primeras etapas del desarrollo infantil, los niños recurren al lenguaje para solicitar la ayuda de un adulto cuando descubren que son incapaces de resolver una tarea por sí mismos. Por lo tanto, el primer *lenguaje* del niño es esencialmente *social* porque lo utiliza para dirigirse a otros, expresar sus deseos y de esta manera, poner de manifiesto la acción que por sí mismo no puede llevar a cabo.

Posteriormente, el lenguaje del niño ya no es únicamente un medio de comunicación con los demás, sino que también se vuelve parte su actuar, lo que constituye el paso a lo que Vygotsky llamó como *lenguaje egocéntrico*. En esta etapa el niño recurre al lenguaje para "decirse" a sí mismo la forma en que podría resolver una situación problemática; el diálogo que mantiene consigo mismo guía su actividad en la búsqueda de la solución al problema, al mismo tiempo que le ayuda a plantearse las dificultades que ello representa y las posibles soluciones al respecto.

El *lenguaje interior* surge cuando el diálogo que mantiene el niño consigo mismo es utilizado como planificador de la acción a ejecutar. Ahora el lenguaje se vuelve punto de partida para la acción, le precede, "funciona como ayuda a un plan que ha sido concebido pero no realizado en la conducta"<sup>6</sup>. A través de él, el niño estimula la resolución de su tarea, anticipa las posibles soluciones con respecto a la situación planteada y posteriormente, lleva a cabo la solución a través de la acción. De esta manera el lenguaje

---

<sup>4</sup> ÁLVAREZ, A. P. DEL RÍO (1990) Op Cit. p. 97

<sup>5</sup> VYGOTSKY, L (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores p. 47

<sup>6</sup> Ídem, p. 52

no sólo acompaña la actividad práctica, sino que también desempeña un papel específico en su realización.

Así, el lenguaje que en primer lugar se usa como medio de comunicación social con las personas y cuya función sigue siendo fundamental en el desarrollo del hombre, se vuelve más tarde el principal instrumento en la resolución y planificación de tareas, así como en la clave de la conducta o forma en la que los seres humanos nos enfrentamos al mundo en que vivimos.

### 2.3 La construcción social del hombre

El paso de un plano socialcomunicativo-externo a un plano intrapersonal-interiorizado, fue aplicado por Vygotsky no sólo al desarrollo del lenguaje, sino al resto de las adquisiciones simbólicas en el niño.

Las etapas del desarrollo del lenguaje explicadas anteriormente constituyen un ejemplo de la forma en la que el ser humano crea y re-crea formas de conducta o lo que Vygotsky llamó *herramientas mentales*, y que le ayudan al hombre a enfrentar su medio ambiente. Él decía que si bien dichas herramientas tienen como base nuestra constitución biológica, éstas se construyen ante todo a partir de la acción del hombre sobre los objetos que le rodean y del contacto con sus semejantes. "Vygotsky partía de la idea de la *génesis social del individuo*. (...) las funciones psicológicas superiores se enraizan en el espacio exterior, en la relación con los objetos y las personas (...). No son un resultado de las asociaciones reflejas de un cerebro sumido en un vacío social..."<sup>7</sup>

El desarrollo de las formas de conducta específicamente humanas como producto de la interacción social y que al mismo tiempo, cada uno apropia para sí como parte de la integración al grupo al que pertenecemos, fue denominado por Vygotsky como *Ley de la doble formación*, en la que pone de manifiesto lo siguiente: "En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*)"<sup>8</sup>.

De esta manera, la evolución del hombre no está dada únicamente por el desarrollo de su naturaleza biológica, sino también por su comunión con otros hombres; de lo cual se desprende la importancia o relevancia que tiene el empleo o creación de símbolos como instrumentos que además de regular la conducta de los seres humanos dentro del grupo social al que pertenecen, también actúan como los medios que permiten a los adultos la transmisión de las formas de conducta, de cultura y formas de vida ya establecidas a las generaciones venideras.

"Así, podemos afirmar que las crías de nuestra especie, se convierten y transforman cualitativamente en niños de nuestra cultura porque no nacen en un mundo de silencio, sino enlazados a los otros..."<sup>9</sup>, quienes les transmiten el conjunto de símbolos que hace posible la comunicación entre seres que pertenecen y comparten un mismo espacio.

<sup>7</sup> RIVIÉRE, A (1998) Op. Cit. p. 42

<sup>8</sup> VYGOTSKY, L (1979) Op. Cit. p. 94

<sup>9</sup> RIVIÉRE, A (1998) Op. Cit. p. 76

## 2.4 Desarrollo y Aprendizaje: la Zona de Desarrollo Próximo

A diferencia de las posturas de su tiempo que planteaban por un lado que el aprendizaje es desarrollo o bien, que son procesos independientes, Vygotsky dice que entender la relación entre desarrollo y aprendizaje requiere analizarlos en interacción mutua, además de señalar el papel que la educación juega en dicha relación.

Según Vygotsky el aprendizaje parte de ciertos desarrollos específicos ya establecidos, de ahí que su idea en torno a ambos procesos sea la de considerar que el desarrollo depende del aprendizaje. Al abordar el primero de ellos, Vygotsky introduce un nuevo término: la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) en el que se pone de manifiesto la evolución del desarrollo. Él considera que los seres humanos contamos con un nivel evolutivo real que nos permite enfrentar una situación y desarrollar nuevas habilidades a partir de la complejidad de las mismas; supone que dos niños con diferente edad cronológica, por ejemplo ocho y diez años, tendrán la misma edad mental porque ambos cuentan con la misma capacidad para resolver por sí mismos un problema cuyo nivel de dificultad se sitúa en los ocho años. Ahora bien, si el problema aumenta en su complejidad, supongamos a un nivel de doce años y se induce a que ambos lo resuelvan con ayuda pero sólo uno de ellos, el de ocho años, es capaz de responder ante la situación, entonces esto quiere decir que el potencial de ambos para resolverla y por ende para adquirir nuevos aprendizajes, es distinto, ya que la capacidad de desarrollo con la ayuda de la mediación es más grande en uno.

### 2.4.1 La Zona de Desarrollo Próximo: entre lo que se sabe y lo que se es capaz de hacer

La ZDP es definida por Vygotsky como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (. .) Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hayan en proceso de maduración"<sup>10</sup>. La *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) es algo así como la zona de conflicto en la que se pone en juego lo que el niño "puede hacer" y lo que "llegará a hacer".

El *nivel real de desarrollo* o *Zona de Desarrollo Actual* (ZDA) está constituido por aquellas funciones que ya han madurado y que le permiten al niño llevar a cabo determinadas tareas de manera independiente. Por otra parte, el *nivel de desarrollo potencial* o *Zona de Desarrollo Potencial* (ZDPo) al que se refiere Vygotsky, está definido por el nivel de desarrollo que alcanzará el niño toda vez que haya resuelto una situación con la colaboración de otros, logrando al mismo tiempo que las funciones en proceso de maduración concentradas en la *Zona de Desarrollo Próximo*, alcancen su madurez.

"Salvar" la distancia mencionada por Vygotsky entre el nivel real de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial en la *Zona de Desarrollo Próximo*, implica que los niños empleen el nivel de conocimientos con el que cuenta unido a la ayuda de un adulto o alguien más capaz que él.

<sup>10</sup> VYGOTSKY, L (1979) Op Cit , p 133

Este proceso en la *Zona de Desarrollo Próximo* pasará a constituir posteriormente una *Zona de Desarrollo Actual*, toda vez que el niño logre apropiarse de los conocimientos puestos a su disposición a través de la interacción con los otros. Es decir, lo que hoy el niño aprende a hacer con ayuda de otros, será hecho por él mismo el día de mañana, una vez que haya adquirido la madurez necesaria para ello.

#### **2.4.2 El aprendizaje como producto de la interacción social**

Vygotsky considera que el conocimiento de la Zona de Desarrollo Actual que posee un niño, constituye la base para construir aprendizajes que irán cambiando y ampliándose a lo largo de su desarrollo, al mismo tiempo que proporciona elementos que nos permiten orientar el proceso educativo.

La enseñanza no puede quedarse en la Zona de Desarrollo Actual, en lo que el niño ya sabe hacer, esto implicaría un retroceso en su desarrollo, ya que no estaríamos dando paso al desenvolvimiento de las capacidades que se encuentran en él. El "buen aprendizaje" según Vygotsky es aquél que precede al desarrollo, es decir, el que visualiza lo que el niño puede llegar a hacer a partir de los conocimientos y estructuras con las que cuenta.

Para Vygotsky "el aprendizaje humano supone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean"<sup>11</sup>. Lo que sucede en la Zona de Desarrollo Potencial deja ver lo mencionado anteriormente con respecto al desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores, por un lado que el aprendizaje implica la puesta en marcha de procesos psicológicos que nos permiten apropiarnos del cúmulo de conocimientos generados dentro del entorno social al que pertenecemos, y por otra parte, que la llave de acceso a dichos conocimientos, nos es proporcionada por quienes nos rodean. La Zona de Desarrollo Próximo sólo se crea a partir del contacto con los otros; nuestros procesos internos operan cuando estamos en interacción con los demás, cuando estamos en cooperación con quienes compartimos el mismo espacio.

#### **2.5 Las aportaciones de la teoría de Vygotsky en el desarrollo de Proyectos Colaborativos**

Tomando en cuenta que para Vygotsky la educación es un proceso que se da ante todo por interacción social, el uso de las nuevas tecnologías y más específicamente de la red Internet adquiere sentido en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Los Proyectos Colaborativos que se llevan a cabo a través de la red Internet ofrecen un espacio en el que las aportaciones de Vygotsky en torno al desarrollo cognitivo se ponen en marcha.

Como se menciona en el capítulo anterior, la principal característica de los Proyectos Colaborativos es la comunicación y la participación conjunta entre estudiantes y profesores a través de la red Internet, esto implica un proceso en el que intervienen y articulan dos de las herramientas señaladas por Vygotsky. Por un lado los medios físicos, en este caso la computadora y con ella los recursos de Internet ya mencionados y que permiten establecer la comunicación a distancia. Por otro, la utilización del principal

<sup>11</sup> Ídem, p. 136

instrumento psicológico para Vygotsky, el sistema de signos, entre los que destacan, la escritura como materialización del lenguaje.

En los Proyectos Colaborativos la comunicación se establece básicamente con el lenguaje, ante todo escrito. Los textos que son enviados a través de la red "asumen una importancia crucial porque, además de ser vehículos de la información, también revelan las intenciones y los lazos de los participantes"<sup>12</sup>. El dibujo también forma parte de los sistemas de signos de los que nos habla Vygotsky, éste es empleado para la manifestación de lo que se piensa y siente en torno a los temas de discusión planteados. En este rubro también tenemos el desarrollo de habilidades cognitivas como el análisis y la síntesis de la información recabada por quienes participan en el proyecto

El papel del profesor como la figura que acompaña al alumno en su proceso de aprendizaje implica, como ya se señalaba, poner en marcha una serie de estrategias que requieren tanto el diseño de situaciones de trabajo como el apoyo a los alumnos en la búsqueda de la solución al problema planteado, así como el monitoreo del progreso de los estudiantes.

Esto último se relaciona con lo que Lucena<sup>13</sup> dice en torno a los proyectos que se llevan a cabo a través de la comunicación mediada por computadora y en los que se retoma el concepto de Zona de Desarrollo Próximo señalado por Vygotsky. La autora considera que un "buen proyecto" es aquél en el que los profesores pueden verificar, por una parte, si los alumnos cuentan con los conocimientos mínimos (nivel de desarrollo actual) para participar en un proyecto (lo que constituye la solución al problema) y por otra, estimar en qué medida el desarrollo del mismo puede hacer que los alumnos progresen tomando en cuenta los objetivos propuestos (Zona de Desarrollo Potencial), tanto los correspondientes al mismo proyecto, como los establecidos en el currículum escolar.

De esta manera, podría decirse que un "buen Proyecto Colaborativo" en términos vygotskianos, es aquél que toma en cuenta los conocimientos que posee el alumno para generar nuevos aprendizajes a través de la actividad conjunta, con sus compañeros y con el profesor, actividad que se traduce por la búsqueda, intercambio y discusión de la información necesaria en la solución al problema planteado, que en este caso, puede ser el desarrollo de un tema específico.

Así mismo, la Ley de la doble formación señalada anteriormente, cobra sentido en el marco de estos proyectos toda vez que la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de habilidades como la lecto-escritura o el mismo dibujo, se da a partir del trabajo conjunto, lo que a su vez lleva a que cada participante se apropie de dichos conocimientos que más tarde, sin la presencia ni ayuda de los otros, tomará como formas de expresión, de sí mismo y de lo que le rodea. Esto quiere decir que lo que en un principio se construye socialmente, es empleado más tarde de manera individual.

Álvarez y Del Río<sup>14</sup> considera que los aprendizajes producidos en la Zona de Desarrollo Próximo y que recurren al empleo de nuevas tecnologías, son más ricos cuando los dos tipos de mediación, física y psicológica, comparten el mismo sentido y se potencian una a

---

<sup>12</sup> FREIRE, M (1999). Una interpretación socio-cultural de la intercomunicación mediada por computadoras, p. 2 (en línea)

<sup>13</sup> LUCENA, M (1997). Um modelo de escola aberta na Internet *Kidlink no Brasil* p 26-27

<sup>14</sup> ÁLVAREZ, A P DEL RIO (1990) Op Cit. p. 118

otra de manera que resulta imposible el avance sin contar con ambas. De nada sirve una herramienta tan poderosa como Internet si no hay qué comunicar; de la misma manera que el pensamiento materializado a través de la escritura carece de sentido cuando se queda como un archivo más en la computadora y no hay con quién compartirlo, cuando no hay un medio que nos permita darlo a conocer ni tampoco una “voz” de regreso que nos anime a seguir exponiendo ideas.

Posibilitar el desarrollo concentrado en la Zona de Desarrollo Próximo a través de la realización de Proyectos Colaborativos, requiere hacer de las situaciones de trabajo, prácticas significativas en las que como se dice en el capítulo anterior, sea tomada en cuenta la opinión de los alumnos de manera que el trabajo a realizar tenga sentido para ellos. Por otra parte, se debe tener presente el contexto social en el que se desenvuelven, la forma en que recogen y manejan la información que se les presenta, destacando en ello que la interacción con los otros es ante todo el intercambio y apropiación de la misma cultura y que por lo tanto, la información compartida y los puntos de vista expuestos al respecto, nos dejarán ver que las ideas en torno a un mismo tema varían de un contexto a otro, así como las formas de pensar, vivir y sentir de los otros, los que están más allá del salón de clases.

### **CAPÍTULO 3. LEER Y ESCRIBIR: IMPLICACIONES EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS CON NIÑOS DE LA CALLE**

"La palabra no es la voz que se dice ni el signo que se escribe. La palabra viene de la conciencia; por eso debe ser sentida dentro para que sea espejo de sí misma"

Ermilo Abreu (1977)

En el desarrollo de un Proyecto Colaborativo la lengua escrita se concibe como la base de la comunicación entre los sujetos involucrados en él. Más allá de los recursos físicos que hacen posible el contacto con los otros, lo escrito se visualiza en términos vygotskianos, como la herramienta por excelencia con la que además de llegar a los otros, hacemos escuchar nuestra voz.

Pero ¿de qué manera podemos involucrarnos con ese objeto que en apariencia permanece mudo y que podemos hacer hablar, hacer escuchar? Responder estas preguntas nos lleva necesariamente a pensar en las condiciones en las que se tiene contacto y experiencia no sólo con el proceso de escritura, sino también con el de lectura.

Dichas condiciones están determinadas de alguna manera por las concepciones en torno a ambos procesos. Al respecto podemos mencionar las generadas en el ámbito escolar cuyas prácticas nos ofrecen una visión en la que una y otra se reducen a una mera codificación y decodificación del habla.

Estas ideas reducen nuestro campo de acción cuando queremos que los jóvenes y niños que participan en un Proyecto Colaborativo, hagan de la lengua escrita el principal instrumento que los convierta no en "repetidores de letras", sino en productores de textos, textos con los que puedan compartir y comunicar ideas, informar, convencer de la validez de sus puntos de vista, o simplemente, contar sus experiencias.

Presentar las ideas de los usos escolares de la lectura y la escritura, abre la brecha para mostrar un camino en el que ambos procesos puedan ir más allá de la repetición de lo que otros han dicho y escrito, sobre todo para quienes estas herramientas se han limitado y reprimido, como es el caso de los niños de la calle, autores de los textos que se analizan en la segunda parte de este trabajo.

La práctica de la lectura y la escritura adquiere una connotación distinta cuando se presenta desde la dinámica de niños que han estado en situación de calle: cómo lograr que produzcan textos para hacerse escuchar, cómo acercarse a su silencio, al mundo del que provienen y en el que están, cómo llegar a ellos a través de la comunicación sin violencia, sino con el lenguaje de la palabra, oral, escrita e incluso gráfica, cómo acercarlos a ese lenguaje que algunos no dominan o les resulta ajeno, cómo lograr que se apropien de él y lo usen como un arma que les permita defender lo que piensan,



hablar de sí mismos, contarse lo que son, hablar de lo que les rodea, les inquieta y les preocupa.

Las respuestas a estas interrogantes, que serán expuestas en el presente capítulo, permitirán una mejor comprensión de la dinámica de trabajo empleada con los niños en el desarrollo de los proyectos presentados posteriormente.

### 3.1 Concepciones escolares del proceso de lecto-escritura

Lectura y escritura son dos términos que van de la mano, hablar de uno implica mencionar al otro.

De acuerdo con los estudios realizados por Ferreiro y Teberosky<sup>1</sup>, el aprendizaje de la lectura y escritura son prácticas que se plantean desde la perspectiva pedagógica, como una cuestión de métodos. Métodos tradicionales como el sintético y el analítico, conciben a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, mientras que la escritura, en sentido inverso, es considerada como la codificación del habla, como la representación gráfica de lo que decimos.

Bajo dichos métodos, la apropiación y uso de ambos conocimientos en términos escolares, se traduce con frecuencia como un hecho en el que "se debe enseñar a leer primero, a hacer letras después, y que todo el resto viene como derivado"<sup>2</sup>.

En la práctica educativa se tiene la idea que enseñar a leer antes que nada, deriva en el reconocimiento de las grafías como hecho fundamental para dar cabida al siguiente paso: "hacer letras". Se da por hecho que toda vez que los niños han pasado por este proceso, podrán hacer el "resto", esto es, "hacer una lectura 'inteligente' (comprensión del texto leído) ..una lectura expresiva donde se agrega la entonación"<sup>3</sup> y finalmente, la producción de textos

El aprendizaje de la lectura en la escuela responde a concepciones psicológicas en las que dicho proceso se visualiza "como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consiste en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo"<sup>4</sup>, esto requiere que los niños atiendan cuidadosamente las características precisas del texto, lo que implica recuperar y reproducir las palabras exactas, en el orden encontrado, dando como resultado la comprensión del texto, es decir, se da por hecho que si la oralización del niño con respecto a este último es correcta, entonces entenderá lo que está leyendo.

La enseñanza de la escritura por otra parte, es un saber que se va fragmentando en función del tiempo. Así, vemos que en el primer año se debe "dominar el código...proponer al principio ciertas sílabas o palabras e introducir otras en las semanas o meses consecutivos"<sup>5</sup>. Esto implica que las dificultades en la escritura se van

<sup>1</sup> FERREIRO, E. A. TEBEROSKY (1999) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p. 17

<sup>2</sup> GÓMEZ Palacios, M (1995). La producción de textos en la escuela. p 12

<sup>3</sup> FERREIRO, E. A. TEBEROSKY Op Cit. p 18

<sup>4</sup> GÓMEZ Palacios, M (1995). La lectura en la escuela. p 14

<sup>5</sup> LERNER, D (1999) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario p 2

graduando conforme el niño avanza en su escolaridad, lo cual quiere decir que sólo es hasta los últimos años que el alumno produce textos breves y sencillos, la comprensión de los mismos se da en función de la reproducción fiel de las palabras.

El mismo Vygotsky<sup>6</sup> nos dice que a los escolares no se les enseña el lenguaje escrito, sino a trazar palabras, de ahí que el aprendizaje no haya sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía.

### 3.1.1 Qué y cómo se lee y escribe en la escuela: “de aquí para acá y de allá para acá... no más”

“Aprender a leer” en la escuela constituye el paso previo para “leer para aprender”. Se aprende a leer el contenido de los libros de texto que todos tienen, con las mismas características, el mismo formato. Su enseñanza está basada en la lectura oral, misma que en muchas ocasiones es asumida por el profesor como ejemplo de la forma correcta en que debe hacerse; de tal manera que cuando los alumnos leen, su acto se convierte más en una evaluación porque “sólo saben leer quienes pueden leer un texto, en tono de dictado, al grupo”<sup>7</sup>, que en un acto para comprender el significado del texto que se está leyendo.

La enseñanza de la escritura por otra parte, encuentra su práctica en actividades para ejercitar la caligrafía y en la copia mecanizada de lo ya escrito en los libros. En la escuela los niños emplean la escritura para tomar dictado, redactar las preguntas y respuestas de cuestionarios, para escribir resúmenes, enunciados o problemas, “(...) se inventan enunciados que deben tener ciertas características formales, signos, orden y cantidad de palabras y se usan para hacerles algo –marcar, subrayar, etc.- pero no para comunicar algo”<sup>8</sup>. Las ocasiones en las que a los niños se le permite escribir libremente suelen ser limitadas en cuanto al tema y forma; se les pide que hagan un cuento o una composición que abarque determinado número de cuartillas y con cierto tipo y tamaño de letra. De esta manera, el sentido de lo que se escribe está dado por la utilidad que tiene determinada actividad escolar y no por la referencia que nos da hacia otra realidad.

Por otra parte, la lectura y la escritura son prácticas escolares que podríamos considerar como selectivas, es decir, sólo es posible leer y escribir lo que el profesor indica. Él es quien estructura la lectura (en voz alta, en silencio), señala las características de lo escrito (letra script, mayúsculas en color rojo e incluso las características del cuaderno en el que se llevará a cabo dicha tarea: rayado, con cuadrícula, blanco). El profesor es el modelo de cómo leer y escribir, es él quien interpreta los textos, ya sea con una paráfrasis o con una larga explicación, para escribir se basa en algún libro y selecciona o modifica los textos para proporcionar las definiciones o resúmenes.

Con todo esto se tiene un control de lo que circula dentro del salón de clases, de tal manera que las fronteras del cómo y qué se lee y escribe dentro del salón de clases, son construidas por el profesor

<sup>6</sup> VYGOTSKY, L (1982) La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito p 183.

<sup>7</sup> ROCKWELL, E (1990) Los usos escolares de la lengua escrita p 306

<sup>8</sup> Ídem, p 319

Esta breve reseña de lo que se lee y escribe en la escuela, nos ofrece un panorama en el que los métodos, las formas para hacer que los alumnos adquieran conocimientos en torno a la lengua escrita, tienen más peso sobre el papel que juegan los niños como *sujetos activos en la construcción de dichos conocimientos*.

Con ello se olvida que la apropiación de la lengua escrita es un proceso en el que el verdadero significado es construido por la acción del sujeto que aprende. El sentido de la lengua escrita sólo le será dado al niño en situaciones que le permitan hacer uso de ella como lo que es una herramienta de comunicación.

### 3.2 De la producción de textos e intérpretes: más allá de la repetición oral y escrita

Como se mencionó anteriormente, la producción de textos en la escuela se caracteriza hoy en día por hacer copias del libro al cuaderno sin entender el contenido de lo escrito, e incluso, sin hacer una lectura posterior a la copia. La misma lectura adquiere características de copia cuando como ya vimos, lo importante es reproducir oral y correctamente el texto que se tiene delante de sí, sin que por ello se haya comprendido lo dicho.

La producción de un texto en términos de comunicación de tal manera que lo leído y escrito tenga sentido, nos lleva a plantear los procesos de lectura y escritura en un sentido contrario al mencionado anteriormente. Montes<sup>9</sup> nos dice que el acto de leer es algo semejante al develamiento de un secreto contenido en símbolos, señales, lo cual quiere decir que no sólo aparece en aquello que llamamos palabras, sino también en imágenes o en trozos de realidad que quizá no podamos palpar ni hacer fijos. El sentido de lo leído dice Montes, no está dado solamente por la suma de los significados, de los signos, ni por el mero desciframiento de los mismos, se llega a él cuando quien lee llega al secreto de lo ahí expresado, cuando el texto "le dice" algo.

"Hacer hablar" al texto y apropiarnos de la lengua escrita como herramienta de comunicación, implica tomar en cuenta que si bien su aprendizaje "tiene que ver con el conocimiento de sus elementos (letras, signos, etc.) y de las reglas por las cuales se rigen las relaciones entre ellos"<sup>10</sup>, las funciones reales de lo escrito están dadas por las características de los diferentes tipos de textos que se leen y escriben. El conocimiento de las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito está dado por el uso que hagamos de ambos, pero no en términos de copias y subrayados, sino del acercamiento a las múltiples posibilidades de comunicación que nos ofrece, porque "no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien, los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos"<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> MONTES, G (1999) La frontera indómita p 83

<sup>10</sup> KAUFMAN, A (1992) Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje p. 21

<sup>11</sup> CASSANY, D (1991). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir p 101

¿Y qué es un texto? Un escrito que va más allá de la unión de oraciones, un texto es una construcción de ideas y frases con sentido. Al respecto Halliday y Hasan nos dicen que la diferencia entre una colección de oraciones sin relación y un texto, está dada por la cohesión entre las partes que lo integran. "Hay reglas que rigen la relación entre las partes de un texto para que éste sea, realmente, un texto y no un mero conjunto de oraciones"<sup>12</sup>. Esto es, una serie de recursos que nos permiten hacer que un conjunto de oraciones aisladas se relacionen de tal manera que se pueda construir un texto con sentido.

Así mismo las características del texto están dadas por el género al que pertenecen. "Trabajar con ellos (los géneros) da mayores oportunidades de anticipar su significado, ya que a partir de ciertas características podemos saber si se trata de un cuento, una noticia, una receta, una carta formal o una amistosa"<sup>13</sup>. De esta manera la producción de un texto implica tomar en cuenta para qué y para quién lo hacemos, mientras que el quién escribió y las condiciones en las que se generó lo escrito, importan para la comprensión de lo que se lee.

Poner al descubierto lo oculto bajo los signos, más concretamente bajo las letras, es algo que se puede compartir. Despertar en los otros la codicia por develar los secretos de las marcas que aparecen en los textos, así como su producción, sólo se contagia a través del ejemplo y con la práctica directa y... ¿qué hay de esto con los niños de la calle?

### 3.3 Lo que hay de la lectura y la escritura con niños de la calle

#### 3.3.1 Leer y escribir en la calle ¿tiene sentido?

Si damos por hecho que los niños antes de hacer uso de la lengua escrita en situaciones escolares tienen contacto con ella a través de las lecturas hechas por otros, de las muchas ocasiones que se encuentran con ella en la calle, en su casa e incluso en los primeros ensayos que tienen al trazar letras y construir palabras; entonces eso quiere decir que los niños tienen ideas con respecto a este objeto de conocimiento.

Ellos saben que las marcas contenidas en un libro, en una revista, en el periódico o en los anuncios, sirven para algo, dicen algo. Lectura y escritura no resultan ajenas para ningún niño, menos aún para los que viven en la calle. No obstante para un niño de la calle la lengua escrita no ocupa un lugar primordial, porque estando en la calle lo principal es sobrevivir antes que saber leer y escribir.

Ante los niños de la calle, la lectura y escritura hacen acto de presencia en los periódicos que muchas veces actúan como cobija y que en algún momento se detienen a mirar, de reojo o con detenimiento cuando saben leer, sobre todo si se llegan a encontrar con los "monitos" que aparecen en la sección de historietas; también tropiezan con las letras en las revistas de los puestos de periódicos, en los letreros de los establecimientos, comercios, en los nombres de las calles y en las estaciones del metro, entre otros muchos lugares.

---

<sup>12</sup> Citados por Kaufman, A (1992). Op. Cit p. 28

<sup>13</sup> KRISCAUTZKY, M (1997). Maestros vs. Contenidos. Epistemología implícita en la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria. Un estudio de caso p 44

Si bien todas estas "apariciones" le informan al chico acerca de la relevancia y usos sociales de la escritura, su práctica con ella es mínima si no es que nula. La lengua escrita como tal no es utilizada por los niños mientras están en la calle; si lo que hay que hacer es expresar, ellos saben muy bien cómo hacerlo. Los chicos de la calle no necesitan letras para comunicarse, para ello recurren al juego brusco, a los golpes. No es común platicar de los sentimientos y sí de los comentarios de la jornada o de las visiones que se tuvieron mientras se estuvo bajo el efecto de alguna droga.

La libre expresión no es algo que únicamente se limita en la calle, también se limita en cierta forma en la escuela, como lo vimos en el apartado correspondiente. La diferencia entre un niño de la calle y otro que vive en condiciones normales de integración familiar y acude a la escuela regularmente, es que este último en muchas ocasiones hace como que se expresa; el decir de su palabra, de lo que piensa, se aplaza hasta que el chico domina el código, mientras las prácticas de lo escrito se limitan a la copia y la repetición; situaciones a las que ya se ha enfrentado un chico de la calle y con las que de nueva cuenta se volverá a encontrar una vez que se integre a un hogar y por lo tanto a la escuela.

De esta manera la magia de la palabra se esfuma, es más, ni siquiera da un asomo de lo que en verdad es y de la infinidad de mundos que podemos encontrar bajo las marcas contenidas en un libro, e incluso, en nuestra propia mente. La cuestión que surge aquí es cómo hacer que los niños, que han vivido una situación de calle y los que acuden a la escuela regularmente, logren apropiarse de la lengua escrita como un sistema de representación que les permite comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y opiniones. Este aspecto será analizado en el siguiente apartado.

### 3.3.2 El acercamiento de los niños de la calle con la lengua escrita a través de los intérpretes

El niño en situación de calle, al igual que los no incluidos en ella, requiere algo más que la información gráfica que le permita producir y reproducir letras; necesita la intervención de una figura que le muestre el sentido y significado de las marcas, necesita de alguien a quien Ferreiro<sup>14</sup> llama un *intérprete* que devuelva la voz al texto. "Para los romanos de la época clásica, leer era devolver su voz al texto. La lectura en voz alta era una real interpretación del texto, producto de un cuidadoso trabajo previo"<sup>15</sup>.

El intérprete romano requería una educación especial para realizar su tarea. El estudio cuidadoso del texto puesto en sus manos era necesario si realmente quería que a través de su voz, lo escrito se hiciera escuchar de tal manera que lo otros entendieran aquello que en verdad quería expresar.

Este personaje de la época clásica que hoy día puede ser un maestro, alumno o amigo, hace de la lectura un acto mágico en el sentido de transformar las marcas que en primera instancia pueden parecer opacas, en objetos que tienen voz propia. El

<sup>14</sup> FERREIRO, E (1993) Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias, p. 133

<sup>15</sup> FERREIRO, E (1996). *Op Cit* p. 261

*intérprete* "informa al niño al efectuar ese acto aparentemente banal que llamamos 'acto de lectura', que esas marcas tienen poderes especiales: con sólo mirarlas se produce lenguaje"<sup>16</sup>. Es él quien nos devela el secreto de las marcas y nos muestra que cada texto leído tiene algo que decirnos.

¿De qué manera el *intérprete* lleva a descubrir el valor de la lengua escrita a través de su palabra? En primera instancia, la lectura del *intérprete* está dirigida a quienes todavía no saben que estas marcas tienen una relación con el lenguaje o que sí lo saben, pero solamente las han visto como objetos de mera repetición y correcta pronunciación; por lo tanto, la voz del *intérprete* además de dar "vida" a las marcas, también da la idea de que las mismas sirven para algo.

Si como dice Ferreiro<sup>17</sup>, el *intérprete* al leer no dice su propia palabra, sino la de un "otro", éste necesariamente tuvo que ser quien dejó las marcas que le sirvieron para fijar personajes, animales, ruidos, duendes, bichos, fantasmas e historias, todos ellos provenientes de la imaginación.

El valor de la escritura se desprende justamente de la lectura que hace el *intérprete* de un "otro" para "otro". Lo dicho por el *intérprete* está presente en las marcas, la representación, esto es, el decir de ellas cada vez que pone sus ojos en la superficie que las contiene, le muestra a este segundo "otro", que con la lectura se vuelve a presentar una y otra vez, lo que con la escritura puede quedar fijo.

Ferreiro<sup>18</sup> (1996) menciona que el drama de muchos niños, que muy probablemente sea mayor en los niños de la calle, es no haber encontrado *intérpretes* en sus primeros contactos con el mundo escrito. La figura del profesor en los inicios escolares del chico, actúa más bien como un "decodificador" que como ya se mencionó, hace de la aprehensión de las marcas una memorización de reglas y una transcripción de frases sin sentido, destruyendo de esta manera el signo lingüístico.

De ahí que asumir el papel de *intérprete* sea aspecto fundamental en la tarea de hacer que los niños de la calle, y cualquier otro, vean en la lengua escrita una herramienta de comunicación.

### 3.3.3 Cómo llegar a la producción de textos

Para lograr que los niños de la calle lleguen a producir textos, es necesario mostrarles qué de todo "lo que se dice" y la "manera de decir lo dicho", queda o puede ser plasmado con marcas.

Como *intérpretes* tenemos que mostrarles que el sonido producto de la cohesión de todas las marcas, además de tener la posibilidad de repetirlo una y otra vez, también puede variar de acuerdo con el tipo de texto que se está leyendo, característica que como se dijo anteriormente, da mayores posibilidades de anticipar y también "sentir" el significado de lo que se está leyendo. Las historias por sí solas no dicen nada si cuando quien las lee lo hace sin sentido, sin gusto, si se limita a contarlas una y otra vez. Para

<sup>16</sup> FERREIRO, E (1993) Op Cit, p 133

<sup>17</sup> Íbidem

<sup>18</sup> Ídem p 136

hacer que el texto "hable" y llegue a ese "otro" que está descubriendo el sentido y significado de la producción y lectura de marcas, es necesario que como intérpretes nos apropiemos por un instante de las características de los personajes y situaciones expuestas, sólo así haremos decir al texto lo que realmente expresa: alegría, tristeza, desesperación, esperanza, angustia, terror

Si bien la manera de decir lo escrito depende del *intérprete*, el sentido del texto está dado por las marcas, esto es, lo que se dice sólo es posible cuando quien ha escrito ha dejado en las letras el sonido que quiere hacer escuchar cuando alguien interprete su texto.

Cuando el chico cae en la cuenta de que todo "lo que se dice" puede ser fijado con marcas y al mismo tiempo se puede dejar en ellas "la manera de decirlo", y que incluso él mismo puede ser quien dé voz a lo escrito, es que se despierta el deseo por ser productor de marcas a las que se puede hacer hablar, al mismo tiempo surge la idea de ser intérprete, ya sea de sus marcas o de las producidas por otros.

La práctica de la lectura oral ejercida a través de los *intérpretes* transmite además de emociones, el sentido de las marcas encerradas entre las páginas, a saber, que con ellas no sólo se tiene la posibilidad de nombrar el mundo, sino también fijarlo en palabras a través de la escritura y darles un sentido de permanencia en el espacio y en el tiempo. Es hasta que el chico se "tropieza" con este vínculo entre lo escrito y lo dicho, que él querrá saber o animarse si es que ya lo sabe, a hacer las marcas, de manera que aún después de cerrar un libro o guardar la hoja en la que se hacen, al tenerlas otra vez ante sus ojos, vuelvan a producir de nueva cuenta el lenguaje.

Con los niños que aún no saben escribir, la tarea del *intérprete* va más allá de ser un informante que dice explícitamente la forma en que la escritura sujeta el lenguaje. En este proceso en el que el chico trata de entender la relación existente entre lo escrito y el lenguaje, el intérprete crea a través de sus lecturas, una especie de Zona de Desarrollo Próximo en la que el chico se va dando cuenta del sentido y utilidad de las marcas que aquél ve, y que más tarde lo llevarán a querer y tener la necesidad de producir dichas marcas. "Únicamente entonces es seguro que se desarrollará (la escritura) en el niño no como un hábito de sus manos y dedos, sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje"<sup>19</sup>.

De esta manera las lecturas del intérprete sólo contribuyen y acercan al chico al sentido que tiene la escritura; es a partir de aquí que empezará el verdadero trabajo con la lengua escrita.

Para los que ya se han visto involucrados en el uso de la escritura, hace falta un *empujón* para que la retomen como un acto de comunicación. En este caso, las lecturas del *intérprete* deben extender su contenido hacia una invitación para que el chico amplíe sus escritos, o bien, para que se vuelva productor de marcas, no de las ajenas, sino de las que provienen de él mismo. La lectura inconclusa de un texto o cuento puede ser un

---

<sup>19</sup> VYGOTSKY, L (1982) La prehistoria del lenguaje escrito p 183

buen *pretexto*<sup>20</sup> para pedir que escriban un final. Quizá de entrada sólo querrán platicarlo, pero los animaremos a escribirlo argumentando que sólo de esa manera otros podrán conocer el final de la historia, mismo que será creado por ellos

Como *intérpretes* queremos brindar la magia de la lectura como base para que ellos se animen a escribir y utilicen este recurso como medio de comunicación, de ideas, de pensamientos, para que la producción de textos con ellos no esté referida a la copia, sino más bien a la expresión de sus historias, de lo que son, de la vida en las calles que muchos desconocemos, de la forma en que se perciben a sí mismos; de manera que lo escrito no se quede únicamente en una hoja o cuaderno para guardarse, sino que pueda ser compartido, entre ellos mismos y con otros, con quienes hemos permanecido sordos a la voz de su presencia en las calles. La escritura adquiere sentido para ellos si hay oídos prestos a escuchar lo que nos dicen.

Lo más importante para quienes se están animando a la lectura, a la escritura, es el tiempo, tiempo para descubrir que ambas son prácticas no de repetición, no de corrección, sino de producción y ante todo, de libre expresión.

---

<sup>20</sup> Esta idea que será retomada más adelante, debe ser entendida en dos sentidos: por una lado, un pretexto cuya función sea la de una excusa para escribir, y por otra, un pre-texto en términos de ser un escrito previo al que más tarde será presentado para su lectura



## SEGUNDA PARTE

## SEGUNDA PARTE

### DE LO TEÓRICO A LO PRÁCTICO: KIDLINK, EL DESARROLLO DE UN PROYECTO COLABORATIVO CON NIÑOS DE LA CALLE

#### INTRODUCCIÓN

Más allá de las visiones teóricas para hacer de un Proyecto Colaborativo un espacio en el que la lengua escrita y el dibujo se construyan a partir de la interacción con los otros, y se conviertan en herramientas para la manifestación de las ideas, existe lo real, la práctica concreta.

Ese acercamiento a la práctica específica será analizado en esta segunda parte. La experiencia de trabajo procede de un proyecto de investigación realizado en el área de Cómputo para Niños en la DGSCA, en un Taller de Computación con niños de la calle y con quienes la participación en un Proyecto Colaborativo ha servido como pretexto para desarrollar habilidades cognitivas como la lectura, la escritura, el dibujo, así como el análisis y síntesis de la información.

Desde los inicios del trabajo con Internet, los niños de la calle han expresado sus opiniones en torno a diversos temas. El análisis de lo que a continuación se presenta, corresponde a la participación que tuvieron en tres proyectos realizados en distintos años. La coordinación del equipo que diseñó las actividades desarrolladas y del cual formé parte, estuvo a cargo de la M en C Patricia Martínez Falcón, responsable del área de Cómputo para Niños.

Como marco de referencia y previo al análisis de los citados proyectos, en primera instancia se presentan las características de *Kidlink*, el Proyecto Colaborativo en el que se trabaja y en cuyo contexto se insertan las producciones de los chicos.

Posteriormente se menciona la población con la que se trabajó, Alternativa Callejera (ALCA). A partir de la exposición de lo que es un niño de la calle y de la situación que enfrenta mientras permanece en ella, ALCA se presenta como una opción de vida para quienes han hecho de la calle su hogar. En la última parte de este capítulo se mencionan las características del Taller de Computación, así como los antecedentes del trabajo en Internet, mismos que sirven como punto de partida para la explicación metodológica de tres proyectos en los que participaron los chicos.

En lo que respecta a los proyectos que se analizan, éstos abordan temáticas distintas la contaminación del medio ambiente, los derechos de los niños y el dibujo como expresión artística. Los proyectos que se reportan fueron elegidos en función de la riqueza de las producciones de los chicos, no sólo por las implicaciones teóricas puestas en juego y que fueron señaladas en la primera parte, sino también por lo que en ellas nos dejaron ver de sí mismos.

El análisis metodológico abarca la descripción y características de cada uno de los proyectos, cómo se trabajaron con los niños y las producciones que se obtuvieron de ello. Las características en torno a la lecto-escritura señaladas en el capítulo 3 se retoman en los proyectos con el fin de mostrar la forma en que los chicos, lejos de copiar y repetir información, se convirtieron en productores de textos a partir del planteamiento de situaciones en las que lo esencial fue la expresión de las vivencias y las opiniones.

También se plantean aspectos como la corrección de textos, el acercamiento a materiales de consulta, el análisis de la información, la construcción de textos en grupo, así como el "rescate" del propio decir de los chicos.

Además del análisis de las producciones escritas, el dibujo se presenta como una opción a través de la cual los niños también expresaron sus puntos de vista, e incluso, como recreación de aquello que les resultó difícil decir con palabras.

En cada uno de los proyectos se señala la figura del intérprete, personaje que de acuerdo con las características de las situaciones que se presentaron, asumió funciones distintas, tanto en momentos de escritura con chicos que sabían y no escribir, como en aquellos en los que el dibujo fue el principal medio de expresión.

Considerando que hoy en día el trabajo en los Proyectos Colaborativos a través de Internet se visualiza como una opción para la adquisición y desarrollo de nuevos aprendizajes, la presentación metodológica de lo aquí analizado es una muestra de cómo aprovechar los recursos que se tienen cuando se tienen.

## CAPÍTULO 4. KIDLINK, UN ESPACIO EN INTERNET PARA APRENDER Y COMPARTIR

"Kidlink posee una estructura organizacional voluntaria de ámbito mundial, que atiende a todos los continentes y procura, cada día, proporcionar espacios y servicios para un mayor número de países. Kidlink es un ambiente motivador de aprendizaje, un espacio seguro para cualquier niño"

Maísa Lucena (1997)

En mayo de 1990, durante la Semana Cultural para niños de Arendal, Noruega, se llevó a cabo un diálogo vía Internet entre niños de Estados Unidos, Noruega y Canadá.

Lo que empezó como un sueño para lograr que la hija de un escritor noruego especialista en redes de computación, Odd de Presno, pudiera comunicarse con otros niños de la ciudad y de otras partes del mundo, se convirtió después, y durante dos semanas, en una conferencia en línea que involucró a cerca de 260 niños.

Dos semanas después, esta experiencia de comunicación fue presentada por Odd de Presno en la quinta Conferencia Internacional de la "Electronic Networking Association's" (ENA), en San Francisco. Durante la presentación de la conferencia hubo un gran despliegue de pinturas y dibujos elaborados por los niños que habían participado semanas atrás. El trabajo presentado por de Presno fue notorio en sí mismo y con él dio a conocer los beneficios que se pueden obtener al utilizar y explotar los servicios que Internet ofrece, sobre todo en el desarrollo de proyectos con niños.

Hubo un gran interés por parte de los asistentes a la conferencia, por lo que de Presno propuso a los profesores que días antes habían participado en la Semana Cultural, llevar a cabo otra conferencia para niños, pero esta vez, como una actividad continua, con una interacción organizada y bases permanentes. Así nació *Kidlink* el 25 de mayo de 1990, un espacio que, como su nombre lo dice, pretende establecer un vínculo entre niños a través de Internet. El anuncio oficial del proyecto se realizó ante los asistentes a la Conferencia de la ENA a través de un carta de invitación en línea.

### 4.1 ¿Qué es Kidlink?

El objetivo primordial de *Kidlink* es construir una red global de comunicación para niños hasta de 15 años, sin importar su idioma, su condición física, social, cultural o étnica. Los jóvenes en *Kidlink* pueden participar en proyectos educativos, o bien, conversar con amigos virtuales a través de la red, ya sea desde sus escuelas o de manera individual desde sus hogares.

La comunicación en *Kidlink* se establece principalmente a través del correo-electrónico; los diálogos interactivos (chats) se llevan a cabo a través de una IRC privada y en recientes fechas, el video y la radio también están siendo utilizados. En la página Web de

*Kidlink* (<http://www.kidlink.org>) se pueden consultar las características del proyecto en los 16 idiomas en que tienen lugar las actividades.

*Kidlink* cuenta también con un Instituto que ofrece sus servicios a través de dos Divisiones:

- División de Investigación: trabaja para promover la investigación en educación y áreas relacionadas con las ciencias humanas y sociales basándose en los archivos *Kidlink* de proyectos pasados y actualmente en desarrollo.
- División de Servicios Educativos: ofrece capacitación formal sobre los contenidos de *Kidlink* a docentes, padres, universidades y colegios educacionales, burócratas, y otras personas interesadas en las actividades de *Kidlink*.

Las actividades y proyectos que se llevan a cabo en *Kidlink* están coordinadas por adultos, en su mayoría profesores, quienes participan de forma voluntaria y sin retribución económica alguna.

#### 4.2 Cómo participar en Kidlink: Las cuatro preguntas

La participación en *Kidlink* es gratuita, puede ser individual o grupal; en este segundo caso, los niños tienen que estar en algún grado escolar que comprenda el límite de edad permitido.

El único requisito que los niños tienen que cumplir antes de empezar su participación en *Kidlink*, es contestar las siguientes cuatro preguntas:

- 1.- ¿Quién soy?
- 2.- ¿Qué quiero ser cuando sea grande?
- 3.- ¿Cómo quisiera que el mundo sea cuando yo crezca?
- 4.- ¿Qué puedo hacer para que esto suceda?

Las respuestas de los niños son enviadas por correo electrónico y son algo así como la "tarjeta de presentación". El propósito de éstas es generar "respuestas pensantes", en las que se reflejen las opiniones y sentimientos de los niños hacia el mundo en el que viven y el que quisieran ver en un futuro, sus preocupaciones por problemas sociales como el medio ambiente, las drogas, las guerras y la pobreza, entre otros. Un ejemplo de ello es el siguiente<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Los ejemplos de los textos que se presentan a continuación y los que se incluyen en los siguientes capítulos, fueron revisados y corregidos antes de ser enviados a la red. En el caso de las producciones mexicanas, el proceso de corrección se lleva a cabo junto con los alumnos, sin embargo, este trabajo es realizado por el profesor cuando el tiempo establecido en cada uno de los proyectos, requiere el envío de la información recabada en un lapso muy corto

Date: Sat, 24 Jun 1995 15:52:43

Reply-To: Computo Infantil-KIDLINK <kidlink3@servidor.dgsca.unam.mx>

Sender: Response to Kidlink Questions <RESPONSE@NDSUVM1.BITNET>

From: Computo Infantil-KIDLINK <kidlink3@servidor.dgsca.unam.mx>

Subject: Introducing Daniel Lopez. Mexico

**1.- ¿Quién soy?**

Soy Daniel López Bautista y tengo 12 años. Vivo en la Ciudad de México, estudio el primer grado de secundaria. Mi escuela se llama República de Cuba. Me gusta jugar fútbol y basquetbol.

Me gusta ver películas en la televisión

**2.- ¿Qué quiero ser cuando sea grande?**

Cuando crezca quiero ser doctor o maestro, para enseñar a los niños todo lo que pasa en el mundo.

**3.- ¿Cómo quisiera que fuera el mundo cuando crezca?**

Me preocupa la muerte de muchos animales en el mundo, quisiera ayudar en este problema. Cuando crezca quiero que haya un mundo feliz, sin guerras ni pobreza.

**4.- ¿Qué puedo hacer para que esto suceda?**

Lo que puedo hacer es portarme bien y ayudar a la gente en lo que pueda

Las respuestas que los niños envían son archivadas y colocadas en una página del web de *Kidlink* (<http://listserv.nodak.edu/archives/response.html>) para que puedan ser consultadas, como un ejemplo para aquellos niños que van a iniciar su participación, o bien, por los adultos interesados en conocer las opiniones de los niños que hasta la fecha están inscritos.

### 4.3 El intercambio de la información: Las listas de Kidlink

Los proyectos en *Kidlink* son de distinto tipo, entre ellos destaca la correspondencia niño-niño, la producción de textos literarios, científicos y periodísticos, así como el arte. Cada uno de estos proyectos se lleva a cabo en una lista de correo específica de acuerdo con el tema que se esté abordando.

*Kidlink* cuenta con varias listas de discusión, una parte de ellas corresponde a los foros en los que se desarrollan los proyectos y en los que únicamente pueden participar los niños. Los adultos que colaboran en *Kidlink*, entre los que se encuentran profesores y moderadores de las distintas listas, cuentan con espacios que facilitan la comunicación, intercambio y discusión de la información relacionada con los proyectos que se llevan a cabo

### 4.3.1 Listas Kidlink para Niños

#### ◆ Kidcafe

Es un foro libre en el que los niños escriben acerca de lo que les gusta hacer, qué música escuchan, cómo son, dónde y cómo es el lugar en el que viven; si alguna de las presentaciones les interesa, la eligen para empezar a entablar comunicación, ésta puede ser individual (niño-niño) o bien, si hay un tema que interese a varios niños, se establece un diálogo grupal en el que todos opinan, y que posteriormente puede formularse como un proyecto.

Existen varias listas Kidcafe de acuerdo al idioma, la correspondiente al español se llama Kidcafe-Spanish. Este es un ejemplo de un intercambio individual entre un niño de México y una niña Argentina.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Date:</b> Thu, 6 Nov 1997 09:21:12<br/><b>From:</b> Escuela 310 – Bariloche<br/>&lt;edues310@bariloche.com.ar&gt;<br/><b>To:</b> kidlink4@servidor.unam.mx<br/><b>Subject:</b> Para Héctor Muñoz de México,<br/>de Jimena de Bariloche</p> <p>¡Hola Héctor!</p> <p>Soy Jimena, tengo 11 años y vivo en San Carlos de Bariloche, y mi país es la Argentina. Yo también voy a computación, pero no los viernes, sino que los jueves. A mí también me gusta leer cuentos. Voy a sexto de primaria, en la escuela número 273, y su nombre es "Ayen-Hue", que significa lugar alegre, es un idioma aborigen.</p> <p>A mi también me gustaría que me escribieran para conocer a otros chicos. Me despido, pero antes te pido que si es que me contestas me cuentes algo sobre México. Si sabes algo sobre "Los Aztecas" contáme, ya que vi vanas películas e hice un trabajo de investigación en la escuela.</p> <p>Te mando muchos saludos y te pido que me contestes.</p> <p style="text-align: right;">JIMENA</p> | <p><b>Date:</b> Thu, 13 Nov 1997 14:54:03<br/><b>From:</b> Martínez Falcón Patricia<br/>mfalcon@servidor.unam.mx<br/><b>To:</b> &lt;edues310@bariloche.com.ar&gt;<br/><b>Cc:</b> Kidcafe-Spanish@listserv.nodak.edu<br/><b>Subject:</b> Para Jimena de Argentina, de Héctor de México</p> <p>¡Hola Jimena!</p> <p>Gracias por tu mensaje, te escribe Héctor. Yo vivo en la capital de la República Mexicana, en la Delegación Tiáhuac.</p> <p>Te hago unas preguntas: ¿Cómo sabes que voy al curso de cómputo los viernes, que me gusta leer cuentos y cómo sabes como me llamo y lo que me gusta?</p> <p>Voy a escribirte algo de los aztecas. Los aztecas fueron nuestros ancestros, eran un grupo de fuertes guerreros que buscaban un lugar para vivir, el lugar donde les dijo Quetzalcóatl que la señal sería un águila devorando una serpiente en el centro de una laguna. Ese lugar fue encontrado en el Valle de México, lo que ahora es el zócalo. En ese zócalo está actualmente la catedral metropolitana y el palacio de gobierno.</p> <p>¿De qué se trató tu investigación que hiciste en la escuela?</p> <p>Gracias por tus saludos y yo también espero que me contestes las preguntas que te hice.</p> <p style="text-align: right;">HÉCTOR</p> |
|--|---|

#### ◆ Kidforum

Es un foro en el que se discuten temas específicos, éstos son seleccionados y planeados para todo un año escolar, cada uno de ellos tiene una duración de aproximadamente 2 meses.

Los temas son coordinados por un adulto, quien establece los tiempos en que las discusiones se llevarán a cabo, mantiene comunicación con los participantes y profesores involucrados para enriquecer el trabajo, además de reunir los aspectos más relevantes de los países participantes con respecto al tema tratado.

La participación se lleva a cabo en inglés, sin embargo, los países de habla hispana que desean participar pueden hacerlo ya que existe un grupo especial (Tranteam) encargado de hacer la traducción al idioma inglés.

Cada año Kidforum realiza un programa general de los proyectos que se desarrollarán en ese período, un ejemplo de ello es el resumen del proyecto "My Pets" a celebrarse en los meses de Febrero y Marzo del próximo año:

##### **Schedule for 2000-2001**

**February 1 – March 31**

**"My Pets"**

**Indu Vama, Moderator**

Animal and pets of different types add a new dimension to our lives. "My Pets" will focus on various aspects dealing with pets. It will give students and teachers the opportunity of sharing some personal anecdotes relating to pets as well as discuss various issues related to owning pets.

#### ◆ Kidproj

En este foro se desarrollan proyectos propios propuestos por los niños o los adultos. Los temas que se trabajan pueden surgir a partir de una necesidad escolar (¿cuáles son las costumbres de cada país?) o por un interés particular de los niños (¿cómo fue la conquista en tu país?). También se denominan proyectos generales porque el intercambio de información puede abarcar muchos países, permitiendo la participación individual.

La participación en esta lista se lleva a cabo en tres idiomas, inglés, español y portugués. La lista en la que se trabajan los proyectos en español se llama Kidproj-Spanish.

"Creando cuentos, historias y poemas" es uno de los proyectos que hasta la fecha sigue vigente en esta lista. Los chicos que participan hacen de esta lista un espacio en el que dejan ver sus habilidades literarias, así lo muestra una niña portuguesa que escribió el siguiente cuento



### Uma Noite Escura

No dia 4 de setembro de 1996, eu estava vindo da casa de minha tia. Já eram 6 horas de tarde e para chegar na minha casa precisava passar por um beco escuro. De repente eu senti que uns passos me seguiam. Apressava meus passos, a pessoa também aumentava. Tentava ver por cima dos ombros, mas não dava porque estava bastante escuro. Subitamente eu parei. Senti que a pessoa se aproximava cada vez mais. Minhas pernas tremiam e minhas mãos estavam geladas. Senti uma mão pegar no meu ombro. Dei um grito de pavor. Quando olhei para trás era o meu pai que vinha do trabalho e o tempo todo tentava me alcançar

Mizle Maria Carvalho  
Escola Alexander Leal Costa

### ◆ Kidcafe-Escuela

Este es un espacio de comunicación entre grupos escolares de habla hispana. La coordinación de las actividades que se realizan, están a cargo de profesores. Los mensajes específicos que se envían entre grupos de estudiantes propician que los chicos que no están incluidos y deseen integrarse, conozcan a los participantes de la lista y la forma de trabajo, animándose así a participar.

El "Diccionario Virtual" es uno de los proyectos que se llevó a cabo en esta lista, en él se reúnen las diferentes maneras de expresar una cosa en los países de habla hispana. El proyecto sigue abierto para todos aquellos que quieran incluir más palabras.

### Diccionario Virtual

| Palabra      | Argentina                 | Chile                     | México                   |
|--------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|
| ¿Cómo estás? | ¿Qué haces che?           | ¿Cómo te va?<br>¿Cómo va? | ¿Qué pez?<br>¿Qué onda?  |
| Amigo        | Pata, gomia               | Cumpa, socio, chato       | Barrio, carnal, cuaderno |
| Casa         | Bulín, rancho             | Cueva, ruca               | Cantón, jacal            |
| Comer        | Morfar, lastrar, manducar | Manyar, zampar, morfar    | Tragar, tragazón         |

### ◆ Kidart

Es una lista destinada al Arte por Computadora. Los jóvenes pueden enviar a este lugar sus dibujos, pinturas e ilustraciones que son exhibidas en la Galería Kidlink de Arte. Se plantea como una forma de comunicación a través de imágenes

### 4.3.2 Listas Kidlink para adultos y profesores

#### ◆ Kidleader

En esta lista los profesores, coordinadores de listas y voluntarios, discuten y planean los proyectos que son enviados a los distintos foros en los que participan los niños.

Este espacio también está destinado para el intercambio de experiencias de trabajo, pedidos de ayuda, invitaciones a congresos y reuniones de *Kidlink*, así como las presentaciones de los adultos que se integran al proyecto.

Por cada idioma que participa en *Kidlink*, existe una lista Kidleader.

#### ◆ Coord

Estas listas de correo de coordinación de actividades están establecidas para apoyar a docentes y otros adultos que tienen jóvenes participando en las áreas de diálogo de jóvenes relacionadas.

#### ◆ Otras listas de correo

Incluye una para la familia en idioma portugués para padres con hijos involucrados en *Kidlink*, un foro para la discusión de cambios operacionales importantes, y un servicio de distribución de boletín de prensa.

### 4.4 Espacios para todos en Kidlink

Además de las listas mencionadas anteriormente, *Kidlink* cuenta con otros programas que benefician a toda la comunidad participante e incluso, a los que no cuentan con servicios de Internet; dos de ellos son Kidlink IRC y las Kidlink-House.

#### 4.4.1 Kidlink IRC

Es un canal privado de comunicación en tiempo real, en el que pueden participar y comunicarse al mismo tiempo, los jóvenes, educadores y adultos que forman parte de *Kidlink*.

El IRC de *Kidlink* constituye una herramienta de aprendizaje que apoya la educación a distancia y actividades como: la discusión entre chicos de distintos países sobre diferentes temas, es el punto de reunión de los profesores y adultos para el análisis de los proyectos que se llevan a cabo, así como para el intercambio de experiencias de trabajo, entre otras cosas.

#### 4.4.2 Kidlink-House o Khouse

En este rubro se ubican las casas y centros culturales de puertas abiertas al público, que ofrecen servicios educativos a grupos social y económicamente desfavorecidos. Se visualizan como espacios para la implementación y desarrollo de nuevos métodos de enseñanza de la lectura y escritura, apoyados en las nuevas tecnologías de la información y que tienen como marco de actividad los proyectos *Kidlink*.

Dos de los proyectos registrados como Khouse son:

- a) Un programa brasileño que atiende a niños en situación de calle, niños indígenas y escuelas públicas.
- b) Alternativa Callejera: proporciona servicios *Kidlink* para chicos de la calle en la Ciudad de México.

A las características de esta última población es a lo que haremos referencia en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 5. ALTERNATIVA CALLEJERA: UNA OPCIÓN DE VIDA PARA NIÑOS DE LA CALLE

"Todos ellos parecen personajes fantásticos, salidos de la corriente literaria de lo real-maravilloso, pero, desafortunadamente son tan reales, que viven, a veces sueñan, y en contadas ocasiones son amados"

Gabriela Scherer (1995)

### 5.1 Características de los niños de la calle

La calle constituye un espacio alternativo para una gran cantidad de niños ante la situación que viven con sus familias; éstas se caracterizan por ser numerosas, vivir en la pobreza extrema, tener padres con escolaridad escasa, y en cuyo seno se hace presente la violencia intrafamiliar. Los niños que deciden salir de sus casas, prefieren en muchas ocasiones sufrir la violencia de la calle, que permanecer o regresar a su hogar y vivir una situación de maltrato.

Si bien es cierto que son expulsados del seno familiar por la situación de maltrato que viven, prefieren en muchas ocasiones sufrir la violencia de la calle, que permanecer o regresar a su hogar.

Un estudio realizado por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia en el Distrito Federal y la Unicef<sup>1</sup> da cuenta de la existencia de 14 mil 322 niños y niñas en situación de calle. Por su parte, las Instituciones de Asistencia Privada, calculan alrededor de 100.000 tomando en cuenta a aquellos que si bien no viven del todo en la calle, permanecen gran tiempo en la misma. En promedio, la edad de estos niños va de los 5 a los 17 años, sin tomar en cuenta el número de recién nacidos, hijos de las niñas de la calle; la tercera parte de estas cifras son niñas y poco menos de la mitad tiene menos de 12 años.

Pero...a quién nos referimos cuando hablamos de "niños de la calle".

#### 5.1.1 Un niño de la calle es...<sup>2</sup>

No existe un acuerdo generalizado de lo que es un niño "de la calle". En sus estudios sobre el niño de la calle, el chileno Boris Yopo llega a describir hasta 40 tipologías del concepto de niño de la calle. Él habla de niño de la calle en la playa, en las centrales camioneras, el que se va de su lugar de origen para ir a otro estado, el que anda en las estaciones del tren, niños en la calle, niños trabajadores de y en la calle, niños indígenas de la calle, etc.

Lo cierto es que cada uno se refiere a un "tipo" de niños con una situación de vida que sale de lo que puede ser considerado como "normal", es decir, niños que viven en el seno de la familia, acuden a la escuela, juegan, se alimentan sanamente y son queridos por

<sup>1</sup> RAMÍREZ, B (2000). *Mil, los niños de la calle en el DF*. La Jornada

<sup>2</sup> Información que se incluye en este apartado fue proporcionada por el Lic. José Luis Saucedo, director de la casa-hogar para niños de la calle "Alternativa Callejera"

quienes les rodean. Sin embargo, cualquiera de los términos empleados tienen algo en común, en un principio la mayoría de estos niños se ven obligados a salir de su hogar para contribuir con los gastos del mismo, posteriormente huyen de él por la violencia en que viven y finalmente, hacen de la calle su hogar.

Para efectos del presente trabajo nos referiremos a estos niños bajo el término "niños de la calle", considerando entre ellos a los chicos que han roto toda relación con la familia o bien, que el vínculo con ésta es muy débil.

### 5.1.2 Dónde están y cómo viven

A un niño de la calle se le puede encontrar a toda hora, en el día y en la noche. Su hogar puede ser una central camionera, parques, basureros, lotes baldíos, carros abandonados, estaciones del metro y coladeras, que en realidad son registros de luz. Estos lugares constituyen los puntos de reunión de los chicos, ahí juegan, satisfacen sus necesidades de cariño y afecto, comentan lo realizado en el día, lo que harán por la noche. Entre ellos se protegen cuando algún grupo de policías los amenaza o se los quieren llevar. Duermen con lo que traen puesto (ropa en mal estado, rota y sucia) si el clima no es hostil; en invierno se tapan con lo que encuentran: periódicos, cartones, y si tienen suerte, alguna cobija, encontrada o regalada.

Comen lo que pueden comprar con el poco dinero que ganan, muchas veces su hambre es saciada por medio de la inhalación de cemento o de "monas", que son pedazos de trapos o "estopa" mojados con thinner o con un solvente llamado "activo".

También fuman marihuana e inhalan "crack", una droga producto de la combinación de cocaína con carbonato. El costo tan elevado de estas drogas ha generado más delincuencia entre los chicos de la calle; antes era muy raro que robaran, ahora lo hacen con frecuencia para conseguir este tipo de drogas.

### 5.1.3 De qué viven. Fuentes de trabajo

Los chicos trabajan regularmente después de las tres de la tarde. Para subsistir, estos niños trabajan en cruceros de grandes avenidas, disfrazados de payasos y haciendo malabares con pelotas o fruta, vendiendo chicles, pidiendo limosna o de "tragafuego". Los centros de abasto y centros comerciales también constituyen sus fuentes de trabajo, ya sea lavando pisos, acomodando mercancía o cargando paquetes que muchas veces pesan más que ellos. Algunos trabajan cuidando los puestos fijos que se encuentran afuera de las estaciones del metro, de los hospitales o de las escuelas; los dueños de los mismos les pagan con dinero o bien con comida.

El que trabajen para tener qué comer o con qué conseguir la droga, hace que no todo el tiempo se estén drogando. Hay niños y niñas que a cambio de dinero, se prostituyen, si alguno de ellos llega a encontrar un trabajo fijo y con salario, éste es muy bajo y la jornada sobrepasa las horas permitidas.

Resulta lógico que si estos niños trabajan, no cuentan con los recursos económicos para estudiar y mucho menos, cuentan con tiempo para hacerlo.

### 5.1.4 Sexualidad

La violencia es parte de la dinámica entre los niños de la calle. Pero si hay una agresión externa, la solidaridad y la amistad se hacen presentes, se defienden entre ellos. Los más grandes cuidan de los más pequeños y se preocupan porque coman y tengan con qué vestirse.

Los encuentros sexuales son con frecuencia manifestación de protección y cariño. Su sexualidad la ejercen a una edad muy temprana, con juegos sexuales, más tarde lo hacen por una necesidad de afecto.

"Las niñas, que son utilizadas como objetos sexuales, a su vez buscan la protección de los niños a través del sexo... Se produce el hostigamiento permanente y, finalmente, el rechazo del grupo cuando una de las niñas se embaraza<sup>3</sup>, no sabiendo en muchos de los casos, quién es el padre. A través de la relación sexual "los niños reafirman los prejuicios tradicionales de nuestra cultura, como el machismo... el pene se utiliza como instrumento de agresión"<sup>4</sup>.

Entre los hombres son raras las relaciones en las que hay una penetración, más bien practican el sexo oral. Si bien estando en la calle practican la homosexualidad, una vez que salen de ella mantienen relaciones sexuales normales, aunque cabe destacar que un abuso de cualquier tipo, es algo que deja marcada a una persona.

### 5.2 La rehabilitación: instituciones que atienden a los niños de la calle

Podrían decirse más cosas en cuanto a la situación de los niños que viven en la calle, en cuanto a la tipología que se emplea para diferenciarlos y dar más cifras, todo ello contribuye a conocer el fenómeno, pero qué hay en cuanto a su solución. Por un lado se encuentra la prevención; por otro, instituciones privadas o asociaciones civiles que se encargan de atender a los niños que están en riesgo de ser "de la calle" o que ya lo son.

Aunque cada institución<sup>5</sup> tiene o sigue una pauta específica de trabajo, comparten un objetivo: mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas callejeros

Con distintos programas de atención, estas instituciones ofrecen a los chicos las atenciones básicas que cualquier niño de su edad necesita: alojamiento, alimentación, educación, además de atención médica y psicológica; ambas indispensables si tomamos en cuenta que todos ellos padecen algún grado de desnutrición e intoxicación, resultado de los efectos de las drogas que ingieren.

Como parte de su formación, incluyen actividades artísticas y culturales a través de las cuales los niños puedan manifestar sus sentimientos e incluso las experiencias que

---

<sup>3</sup> SCHERER, G (1995) Los hijos de la calle. Niños sin infancia, p. 43 y 44

<sup>4</sup> *Ibidem*

<sup>5</sup> Entre ellas podemos mencionar a EDNICA (Educación con el Niño Callejero), Ministerios de Amor, Hogares Providencia, entre otras

Como parte de su formación, incluyen actividades artísticas y culturales a través de las cuales los niños puedan manifestar sus sentimientos e incluso las experiencias que tuvieron durante su estancia en la calle, tal es el caso de la pintura, la escultura o el teatro.

Otro de los objetivos que comparten las instituciones es el de capacitar a los chicos en algún oficio que más tarde, una vez que salgan del albergue, ya sea por decisión propia o porque su ciclo en el mismo ha terminado, les permita sostenerse económicamente, evitando con ello su regreso a la vida en la calle.

El Lic. José Luis Saucedo destaca que el niño de la calle, accede o no a irse a un hogar alternativo en función de lo que se le ofrece, de las oportunidades y modos de vida que la casa-hogar le plantea.

A continuación se describe la forma de trabajo de *Alternativa Callejera*, institución enfocada a la atención del niño callejero y que alberga a la población involucrada en el desarrollo de este trabajo.

### 5.3 Fundación Vida Nueva de México – Programa Alternativa Callejera (ALCA)

A partir de diversas experiencias en instituciones dedicadas a problemas de la comunidad y a niños de la calle, un grupo de profesionistas (sociólogos, psicólogos, antropólogos, trabajadores sociales) deciden formar un proyecto independiente llamado Alternativa Callejera (ALCA). En 1991 se constituye como asociación civil y más tarde, en 1997, une sus esfuerzos con “Vida Nueva”, dando origen a la actual *Fundación Vida Nueva de México – Programa Alternativa Callejera*, o ALCA como se le conoce comúnmente.

Desde sus inicios en 1990, la asociación ha sido dirigida por José Luis Saucedo, Licenciado en Ciencias Humanas y educador de calle. La casa-hogar se sostiene a través de donativos (en especie y en efectivo), atendiendo a una población de aproximadamente 15 niños cuyas edades oscilan entre los 6 y 18 años.

El objetivo de la Fundación es generar alternativas que permitan a los niños callejeros y trabajadores una paulatina adaptación a mejores condiciones de vida, mediante la atención de sus necesidades básicas: espirituales, educativas y materiales.

La casa-hogar está ubicada en la Delegación Tláhuac, al suroeste de la Ciudad de México, el terreno pertenece a la Parroquia de San Bernardino de Siena, de Xochimilco. La casa cuenta con un patio, cocina, comedor, baños, una pequeña biblioteca que es bodega y oficina al mismo tiempo, y ocho recámaras en las que los niños duermen y guardan sus pertenencias (ropa, útiles escolares, juguetes)

La alimentación es un elemento al que se le da mucha importancia, por ello se cuenta con la participación de una cocinera de tiempo completo, ella y los cuatro educadores de calle son los únicos que perciben un sueldo.

La atención psicológica, pedagógica, médica y de trabajo social no es permanente, se realiza a través del Servicio Social que prestan estudiantes de dichas carreras. Una vez que terminan este período (6 meses aproximadamente), la tarea que estaban llevando a cabo queda inconclusa, por lo que resulta difícil darle un seguimiento.

En algunas ocasiones hay maestros que de manera gratuita ofrecen sus servicios para brindar un taller a los niños. Entre los que han recibido se encuentran el modelado en barro, pintura, grabado, manualidades y cómputo, al que se hará referencia más adelante.

La metodología de trabajo de la Fundación se expresa a través de dos ejes principalmente:

### **5.3.1 Trabajo de Calle**

Este trabajo es realizado por cuatro educadores de calle, entre ellos José Luis Saucedo. El objetivo de esta actividad es establecer relaciones sistemáticas con el fin de incorporar paulatinamente a los niños en un proceso de recuperación.

Mientras dos de los educadores se quedan en la casa al cuidado de los menores, los otros dos se dedican a esta tarea, es así que los horarios de trabajo se dividen en tres turnos: matutino, vespertino y nocturno, de acuerdo con la dinámica cotidiana de los menores. Para el desarrollo de las actividades los educadores se apoyan de un vehículo y material didáctico necesario. Ellos hacen recorridos en diferentes zonas consideradas como expulsoras-receptoras de niños callejeros, entre ellas se encuentran: la Alameda Central, la central camionera del norte, zonas aledañas a las estaciones del metro Observatorio, Taxqueña y la Raza, así como Tláhuac y Xochimilco

El contacto de los educadores de calle con los niños se da a través de un proceso de observación a distancia y el acercamiento gradual e informal. Una vez que son aceptados por el grupo, los educadores inician actividades lúdicas con ellos, les ayudan a limpiar el lugar donde viven (parques, debajo de un puente, en una estación de autobús o en una casa abandonada), les llevan medicina por si alguno está enfermo o herido, hablan, juegan con ellos (regularmente fútbol), les llevan comida, los tocan.

Con ellos también realizan pláticas de drogadicción y educación sexual. Con respecto a este último trabajo, de algunos meses para acá les llevan condones y les enseñan cómo usarlos.

Todo este trabajo tiene la finalidad de convencer lentamente al niño para que decida formar parte de la casa-hogar, aunque este proceso depende en gran medida de la situación particular de cada niño.

### **5.3.2 Casa-hogar**

El objetivo es que a través de un modelo alternativo de familia, se generen normas de relación y convivencia que propicien elementos educativos que permitan al menor vincularse con su entorno social y constituir nuevos proyectos de vida.

La casa brinda refugio incondicional a los niños, presenta características de vida cotidiana y atención estable. La norma básica para permanecer en el lugar es no consumir ningún tipo de droga.



Otras reglas que los niños deben cumplir son:

- No robar ni pegar a otros
- Mantenerse limpios: bañarse, lavar su ropa
- Ayudar en el aseo de la casa: cada uno arregla su cama. El resto de las actividades que se realizan (lavar trastes, limpiar los baños y las recámaras, barrer, trapear) se van rotando entre todos los niños de acuerdo con sus posibilidades.
- Asistir a la escuela: ingresan a un salón de clases en el que manejan el plan 9-14, proyecto especial de la SEP. De acuerdo con el avance que van teniendo se les integra en un grado escolar específico.<sup>6</sup>

#### 5.4 El Taller de Computación y Kidlink

Los niños de *Alternativa Callejera* expresaron su deseo por aprender a usar las computadoras por el atractivo visual que estas tienen: letras de todos tamaños y colores, figuras con movimientos, ¿podrían hacer ellos algo como lo que veían en los videojuegos?. Asumiendo esta inquietud, el director de la casa-hogar, José Luis Saucedo, buscó un espacio en el que los chicos pudieran aprender esta herramienta que tanto llamaba su atención.

Así fue como en 1993, a través de un convenio entre la *Dirección General de Cómputo Académico de la UNAM* y *Alternativa Callejera*, dio comienzo el Taller de Computación, impartido por el área de *Cómputo para Niños*. Desde entonces se lleva a cabo en el transcurso de un ciclo escolar, durante dos horas cada semana en las instalaciones de la DGSCA.

Si bien las metas del Taller han variado cada año, porque la actualización permanente de un instrumento como la computadora y lo que ella involucra implica plantearse nuevas metas con respecto a su utilización en el salón de clases, desde el inicio el Taller mantiene un objetivo general que define la política de trabajo. Este es: establecer un espacio en el que la computadora sea un medio de expresión oral y gráfica, al tiempo que posibilite el enriquecimiento cultural haciendo significativo el uso de esta tecnología como medio de comunicación.

El Taller se desarrolla bajo dos líneas de trabajo: los dibujos y cuentos con paquetes gráficos y la participación gráfica y escrita en Internet. En el primero de los casos, paquetes gráficos como Storyboard Live y Animator, han permitido que los chicos escriban e ilustren historias que construyen a partir de la lectura de un cuento, o bien, que surgen de ellos mismos. Esto ha permitido que los chicos conozcan las computadoras a partir de lo que se puede hacer con ellas, y no como meros instrumentos de los que hay que aprender exclusivamente instrucciones.

Con la aparición de Internet se abrió una posibilidad de trabajo con la que la producción de dibujos y textos pudiera ir más allá del Taller. Hacer llegar la voz de los niños a quienes se encontraban en otras partes del mundo, valía la pena investigar cómo hacerlo.

---

<sup>6</sup> Esta modalidad de estudio permite que los niños cuya edad está entre los 9 y 14 años, tengan la posibilidad de terminar la educación primaria cursando dos años en uno.

### 5.4.1 Kidlink: la participación gráfica y escrita en Internet

La posibilidad de utilizar Internet llevó a buscar una estrategia de trabajo en la que los chicos de la calle se vieran interesados. Si bien ellos no lo utilizarían de manera directa, debido a que el salón de clases no contaba con la conexión a la red, el equipo de trabajo de aquél entonces pensó que con los recursos que se tenían, Internet podía ser empleado como una herramienta que permitiera trabajar la expresión gráfica y escrita, como se venía haciendo con los paquetes gráficos, pero ahora bajo un contexto diferente.

Tomada la decisión, la primera experiencia utilizando la red se llevó a cabo con la participación de los chicos en la Cumbre Mundial de Desarrollo, celebrada en Copenhague en 1995; a ella enviaron textos relacionados con su vida en la calle.

Explorando más posibilidades educativas de Internet, ese mismo año se encontró el Proyecto Colaborativo Internacional llamado Kidlink, cuyas características fueron descritas en el capítulo anterior.

Desde entonces los chicos han participado en proyectos con temáticas diferentes, por ejemplo: las referencias históricas en torno a la Conquista española en nuestro país<sup>7</sup>, la construcción de un diccionario virtual<sup>8</sup>, la explicación de algunos juegos tradicionales<sup>9</sup>, entre otros.

El trabajo en Kidlink ha promovido la autoexpresión; a través de dibujos y opiniones los niños han comunicado lo que son, su pensamiento y la percepción del mundo en que viven, sus temores, y gustos. Sus producciones han adquirido sentido y significado porque han encontrado receptores específicos: entre ellos mismos y los niños y profesores que participan en Kidlink.

Kidlink ha constituido un lugar en el que el uso de Internet y la participación en un Proyecto Colaborativo se ha vuelto significativo. Para los chicos ha representado un espacio en el que su voz se hace escuchar. Para las diferentes personas que hemos colaborado en el desarrollo del proyecto, un acercamiento a lo que son a través de sus producciones, escritas y gráficas, así como el pretexto para hacer de la lengua escrita una herramienta de comunicación, misma de la que a su vez se han apropiado.

El cómo y cuándo de este significado es lo que a continuación se presenta, a través de la explicación de la metodología de trabajo empleada en tres de los proyectos en los que han participado los chicos de ALCA.

Los proyectos abarcan distintos ciclos escolares, en cada uno de ellos se menciona el equipo de trabajo que colaboró en su desarrollo y del cual formé parte activa.

<sup>7</sup> <http://www.kidlink.org/spanish/kidproj-spanish/raices.html>

<sup>8</sup> <http://www.kidlink.org/spanish/proyectos/diccio.html>

<sup>9</sup> <http://www.kidlink.org/spanish/kidproj-spanish/juegos/index.html>

## CAPÍTULO 6. BLUE PRINT EARTH: EL MEDIO AMBIENTE EN INTERNET

"En el proceso de adquisición de la escritura(...) los chicos producen aun cuando no tengan papel en su casa y sólo un palito y tierra para arañar. Pero para hacer hablar estas marcas, necesito de alguien que no sea simplemente un informante, y por eso le empiezo a llamar intérprete, porque es más que un informante"

Emilia Ferreiro (1996)

### 6.1 Características del proyecto: objetivo y descripción

El medio ambiente y los problemas que lo afectan es uno de los temas de mayor preocupación a nivel mundial, de ahí el interés por empezar a crear una "educación ambiental" en la que niños, jóvenes y adultos tomen conciencia de la situación y colaboren de manera conjunta en beneficio del mundo en que vivimos.

En 1996, el canadiense Indu Varma y el noruego Tor Arne, diseñaron un proyecto llamado "Blue Print Earth" ("Pintar la Tierra de Azul") en el que la investigación de los problemas del medio ambiente y las causas que lo generan es el tema principal. Kidforum ha sido el espacio en el que el proyecto se ha llevado a cabo desde entonces para que los niños expongan y discutan los problemas que los rodean y propongan soluciones ante los mismos.

Aunque cada año Blue Print aborda distintos temas, se tiene un objetivo principal que es el de "brindar una oportunidad que permita a los estudiantes despertar y aumentar su creatividad, usar su imaginación para diseñar mecanismos, inventar artículos o dibujos que puedan hacer del planeta tierra un mejor lugar para que vivamos nosotros y las futuras generaciones"<sup>1</sup>

#### 6.1.1 Blue Print Earth 1998.

La experiencia de trabajo que a continuación se presenta tuvo lugar en la edición correspondiente a ese año. Tiene su origen en las dos últimas preguntas que los niños contestan antes de participar en los proyectos Kidlink:

- \* ¿Cómo quiero que sea el mundo cuando crezca?
- \* ¿Qué puedo hacer para que esto suceda?

Al revisar las respuestas a estas dos preguntas, los coordinadores del proyecto encontraron que el medio ambiente y su preservación es uno de los temas de mayor interés para los niños. Así, el tema central de esta tercera edición estuvo enfocado a la exploración de los significados que la palabra "Ambiente" puede tener y su relación con el problema de la contaminación.

<sup>1</sup> [http://www.kidlink.org/KIDFORUM/BluePrint.html#PRESENTATION\\_OF\\_THE\\_PROJECT](http://www.kidlink.org/KIDFORUM/BluePrint.html#PRESENTATION_OF_THE_PROJECT)

El proyecto se realizó en los meses de marzo y abril, cada etapa tuvo una duración aproximada de dos semanas. Los temas que se abordaron fueron:

- Primera parte: "Ambiente en casa". Descripción de dónde y cómo viven los niños, empezando por la casa para seguir con el vecindario o la colonia.
- Segunda parte: "Ambiente en tu ciudad". Cómo es la ciudad o área en la que viven. Se abordan temas como la seguridad en las calles, la pureza del aire y el agua, y los medios de transporte que se utilizan.
- Tercera parte: "Ambiente en tu estado o país". Se comenta sobre las ciudades más importantes del país, en qué trabaja la gente, las drogas, deforestación y animales en peligro de extinción.
- Cuarta parte: "Nuestro ambiente global". Se trabaja el tema del Efecto Invernadero en el mundo. Causas y consecuencias.
- Quinta parte: "Sumando posibles soluciones y respuestas". Los niños expresan a través de cuentos o poemas que ellos mismos inventan, las posibles soluciones a los problemas que señalaron en las etapas anteriores, o bien, pueden recibir dinero virtual para llevar a cabo una subasta en la que deciden qué artículos de los que fueron inventados por ellos mismos son los óptimos para resolver los problemas más importantes.

La estructura del proyecto tuvo el propósito de que los niños, a partir del análisis de su medio ambiente, tomaran conciencia de los problemas que lo afectan y fueran capaces de formular soluciones, no sólo para los problemas inmediatos, sino también para los que nos afectan mundialmente.

En cada etapa se plantearon "preguntas guías" y "palabras clave" relacionadas con el tema que se abordaba, con el fin de que los niños profundizaran en sus respuestas, procurando evitar un "sí" o un "no" por contestación.

Por ejemplo, en la primera parte "Ambiente en casa", una de las "preguntas guía" fue "¿Te sientes seguro en las calles donde vives?". Para ahondar en la respuesta se sugirieron las "palabras clave": "paz/violencia". Se esperaba que los niños explicaran cómo se manifiestan estos fenómenos en su hogar.

En el proyecto participaron niños de distintas regiones del mundo (Brasil, Estados Unidos, India, México, Noruega y Suecia). A continuación señalaré la metodología de trabajo empleada con nuestros alumnos para el desarrollo de este proyecto.

## 6.2 Metodología de trabajo<sup>2</sup>

Para desarrollar el proyecto contamos con dos horas una vez a la semana. Aunque tratamos de llevarlo a cabo en los tiempos establecidos, no siempre fue así, esto dependió mucho de las características de la etapa y la forma en que se trabajó cada una.

Además de las actividades para trabajar cada una de las etapas del proyecto, se llevaron otros materiales por si alguno de los niños no deseaba tomar parte en el mismo, así ninguno quedaría excluido. Cabe aclarar que no todos los niños participaron al mismo tiempo ni en todo, hubo quienes un tema les llamó más la atención que otro; cada uno de ellos lo hizo de acuerdo con sus posibilidades de expresión, como más adelante veremos. Pedir a todos que participaran en todo o haber exigido una forma única para ello, hubiera sido obligarlos a hacer algo en lo que quizá no estaban interesados y con elementos con los que aún no contaban. Lo más importante era que los niños, a partir de la información proporcionada y de nuestros comentarios, tomaran la iniciativa para participar, que fuera un interés personal el que los llevara a expresar sus puntos de vista.

### 6.2.1 La presentación del proyecto.

El interés por participar no se da de manera inmediata, es necesario encontrar el detonador que les haga sentir o ver que su trabajo o lo que tengan que decir es importante. En este caso tomamos como punto de partida lo que en su momento realizaron los niños que estuvieron en la casa cuando se trabajó la edición anterior del proyecto; para quienes se integraron en ese momento a la casa, el proyecto representó la oportunidad para decir lo que pensaban en torno a los temas planteados, un espacio en el que encontraron una nueva forma de comunicación y de hacerse escuchar. Para los niños que ya conocían el proyecto, retomarlo permitió reflexionar sobre aspectos que anteriormente se habían visto de manera general.

Antes de trabajar cada una de las etapas hicimos una introducción general del proyecto enfatizando el tema a tratar: *El Medio Ambiente y la Contaminación*; expusimos que desarrollarlo llevaría tiempo porque había que empezar por discutir los problemas inmediatos hasta llegar a todo aquello que afecta al mundo.

La división del proyecto en etapas nos permitió trabajarlas de manera individual sin que por ello se rompiera la relación existente entre las mismas. Esto fue de gran ayuda ya que no todos los temas planteados en una etapa se pueden trabajar en una sesión, sobre todo si tomamos en cuenta que el desarrollo del proyecto se llevó a cabo en la casa de los niños durante dos horas cada semana.

Para las cuatro primeras partes del proyecto se hizo una presentación en la que se comentó a grandes rasgos el tema que se abordaría. Para ello tomamos en cuenta el título de la etapa del proyecto a trabajar, una de las maestras hacía una breve explicación sobre el tema tomando en cuenta las "preguntas guía" y "palabras clave" incluidas. Éstas no fueron utilizadas como un cuestionario a ser contestado, sino como

<sup>2</sup> El desarrollo de este proyecto se llevó a cabo durante el ciclo escolar 1997-1998. En la realización del mismo participaron las siguientes personas: Martínez, P (responsable), D Barajas, C McElroy, A. Sánchez, A Soto (colaboración).

un orientador que introdujera al tema central de cada etapa y que al mismo tiempo actuara como pauta para profundizar en los comentarios que se daban. Así, a partir de una primera respuesta, que en muchos de los casos resultó muy general por parecer obvia, pedíamos una explicación más detallada para profundizar en las mismas.

Un ejemplo de lo anterior es lo que se hizo para trabajar la segunda parte del proyecto ("Ambiente en tu ciudad"). Una de las preguntas guía que se incluyó en esta parte fue "*¿En dónde viven?*" Javier dijo que vivía en la Ciudad de México, la más grande del mundo y la más contaminada. Pensamos que al decir que es la más contaminada tenía que dar una explicación para justificar la respuesta. Al preguntarle por qué decía eso, contestó que en la Ciudad hay mucha contaminación porque hay muchas fábricas y carros.

Otra de las preguntas fue "*¿Qué tipo de transporte público hay?*" Javier y Simón contestaron que en Tláhuac la gente usa el bicitaxi. Esta primer respuesta resultó muy general, así que les pedimos una descripción, sin embargo a los niños no les pareció necesaria, ya que para ellos resultaba obvio saber qué es un bicitaxi, porque lo ven todos los días. Insistimos en que otras personas que viven en un ambiente muy distinto quizá nunca han visto uno, y por lo tanto no los entenderían, por eso era necesario dar una explicación más detalla. Después de esto ellos trataron de describir un bicitaxi de esta manera: "*Un bicitaxi es una bicicleta con una carroza atrás*".

Sabemos que resulta difícil para los niños profundizar ante cosas o situaciones que les resultan de lo más comunes, por ello no siempre insistimos en las mismas ni pedimos textos "perfectos". Hacerlo los haría sentirse obligados, llevándolos a contestar cualquier cosa o lo que ellos sentían que nosotras queríamos escuchar, cuando de lo que se trata es de que expresen qué y cómo ven lo que les rodea.

### 6.2.2 Expresando las opiniones en torno al medio ambiente

Como se mencionó en el capítulo 3, los niños de la calle no desconocen el sistema de escritura. Entre los niños de ALCA hay algunos que sí saben leer y escribir, llevar tiempo en la casa-hogar y asistir a la escuela les ha permitido adquirir o reforzar dicho conocimiento. No obstante la situación en lo que respecta a este conocimiento es distinta en cada uno por lo que algunos pueden hacerlo solos mientras que otros necesitan ayuda. El cuándo y cómo de ambas situaciones para la expresión de las opiniones en Blue Print se expondrá a continuación, para ello se hará referencia a las tres primeras etapas del proyecto.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> La participación de los chicos en el proyecto puede ser consultada en la siguiente página Web: <http://www.kidlink.org/KIDFORUM/Blue98/problems.html#Mexico> En la liga que dice "Fundación Vida Nueva de México"

### 6.2.2.1 Solos, solos... solitos

Después del comentario general en el que se expusieron los puntos para desarrollar los temas propuestos en cada etapa, algunos de los niños decidieron trabajar solos. En este primer momento los chicos elaboran un escrito sin ayuda, lo que constituye con frecuencia una primera versión de su texto y lo que nosotros llamamos un *pretexto*.<sup>4</sup>

Este término tiene un doble sentido, por un lado el tema que se plantea para desarrollar es un *pretexto*, una excusa o motivo tras el cual se trabaja la lecto-escritura, con ello se deja de lado la idea de practicarla a través de copias y ejercicios de caligrafía. Por otro, es un *pre-texto* "o lo que comúnmente denominamos como "borrador", su función, como todos sabemos, es recopilar ideas, las que en primera instancia se quieren expresar"<sup>5</sup>. Se trata de un escrito previo, una primera versión del texto que se tendrá al final del proceso.

Un ejemplo de esto es lo que Israel (11 años) escribió solo para la primera parte del proyecto:

*"en micasa ay muchos arboles bueno es loque mas me gusta y ay mcho pasto y unserro pero esta un poco lejos pero si lla lo subimos se tarda unas dos horas imedia y emedio ay un crater"*

### Cómo lo ves tú, cómo lo escucho yo. Enriqueciendo los pre-textos

Puede observarse que el texto escrito por Israel presenta problemas de hipo e hipersegmentación (palabras juntas o separadas incorrectamente), así como faltas de ortografía. Todos estos "errores" pasan a segundo plano cuando lo más importante es comunicar lo que se piensa en torno a un tema, en el caso de Israel, decirnos lo que más le gusta del lugar en el que vive.

Cuando los niños toman la decisión de escribir solos, hay que darles la libertad y confianza para que lo hagan con los elementos que tienen. Si el uso o la aplicación de reglas ortográficas fuera una condición para escribir, estaríamos inhibiendo y limitando su expresión.

Como se mencionó anteriormente, al desarrollar cada una de las etapas procurábamos que los niños fueran más explícitos en sus comentarios, sin embargo no siempre se logró. Si tomamos en cuenta la cantidad de niños que se atendieron al mismo tiempo y que no con todos se trabajó de la misma manera, ampliar o profundizar cada uno de los textos resultó una tarea difícil, además de que Israel, al igual que otros niños, decidió trabajar aislado del resto del grupo.

Dejar que los niños escriban solos es un gran logro, pero no es suficiente. Esas producciones son el *pre-texto*, el material que permite trabajar los elementos formales de la escritura; en este caso, la ortografía. A veces, cuando los textos son muy grandes, corregirlos resulta ser un tanto tedioso para los niños; realizar esta tarea requiere tomar

<sup>4</sup> MARTÍNEZ, P. T. VÁZQUEZ (1996) Un pre-texto para comunicar lo que somos p. 172

<sup>5</sup> SÁNCHEZ, A. A. SOTO (2000). Generación de situaciones de comunicación a través de Internet con niños de la calle p. 8

en cuenta su carácter, ya que no todos se prestan a trabajar "otra vez" sobre lo que ya escribieron, más si desde su perspectiva el texto está bien y se entiende. Por esta misma razón no siempre se corrige todo en un solo momento.

A veces el niño se ve interesado pero no convencido del todo para reelaborar su texto. ¿Cómo regresar a él para corregirlo de manera que el niño no sienta que su trabajo está mal, que no sirve?

Una vez que el niño nos entrega su texto hacemos una primera lectura del mismo. Si el niño tiene dificultad para expresar sus ideas, el texto se acepta tal y como está, no se hace ninguna corrección ortográfica, de esta manera le mostramos que su producción se entiende y lo motivamos a seguir escribiendo.

Con los niños que "dominan" mejor la escritura, que por regla general son quienes llevan más tiempo en la casa-hogar, se trabaja de la siguiente manera: leemos el texto tal y como lo escribieron para que se den cuenta de que hay palabras que suenan "raras" o que se lee muy rápido. En una segunda lectura se pone énfasis en los signos de puntuación y pronunciación de las palabras; preguntamos a los niños si esa es la forma en que quieren que los otros lean su texto. Desde el momento en que contestan afirmativamente, las correcciones comienzan a adquirir sentido para ellos. Saben que su texto sirve, es bonito, que nosotras lo entendemos, pero es mejor cuando se incluyen las grafías y signos que permiten darle el sentido que quieren transmitir.

Las correcciones inician con una tercera lectura en la que vamos señalando algunas omisiones ortográficas o pausas en las que se tiene que incluir un signo de puntuación o un cambio de letra. Generalmente los niños están seguros de la forma en que escriben, por ello no creen necesario hacer corrección alguna. Por ejemplo, Israel en su texto escribió cerro con "s". Al preguntarle si estaba seguro de que así se escribía, él nos dijo que sí. En casos como este planteamos una duda: "No estoy segura si se escribe con "s" o con "c", ¿por qué no vemos en el diccionario para verificar?" Juntos buscamos la palabra; empezamos por localizarla con "s", al no encontrarla, sugerimos buscarla con "c", esta vez sí encontramos la palabra y la corregimos

Aquí, el uso del diccionario tiene dos fines. uno, que el niño elabore el conocimiento de las reglas ortográficas y en segundo lugar, la apropiación de una estrategia de trabajo, es decir, usar el diccionario cuando se tiene la duda de cómo se escribe una palabra. Al respecto Lerner<sup>5</sup> nos dice que este tipo de actividades lleva a que los alumnos comiencen a utilizar dichas estrategias de manera autónoma, esto es, se les está enseñando una herramienta que puede ser aplicada en una situación similar, de manera que por sí mismos vayan mejorando el manejo de la lengua escrita.

Después de las correcciones el texto de Israel quedó así:

<sup>5</sup> LERNER, D (1993). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición p 106



"Hola: En mi casa hay muchos árboles, bueno, es lo que más me gusta. Hay mucho pasto y un cerro, pero está muy lejos. Ya lo subimos y nos tardamos como dos horas y media en llegar hasta la punta, en medio tiene un cráter"  
Israel, 11 años

De esta manera un primer texto es reelaborado hasta resultar más claro y comprensible, no sólo para aquéllos a quienes va dirigido o para ser presentado, sino también para los mismos niños.

### 6.2.2.2 Solos con la intervención del intérprete.

Otra de las formas de expresión que se dio fue la de aquellos niños que se animaron a escribir solos y que en ese entonces se estaban iniciando en el proceso de lecto-escritura.

La función de quienes coordinamos la actividad fue la de realizar un registro alterno de lo que los niños escribían. Esta forma de trabajo tiene dos propósitos:

- a) Obtener las ideas del niño de forma íntegra, de manera que la información proporcionada con respecto al tema que se está abordando, no se pierda. Este fue el caso de Raúl (10 años), en su texto original él nos dice lo siguiente acerca de la tercera parte del proyecto ("Ambiente en tu estado o en tu país"):

1. Foto  
2. Trabajo come  
3. de la casa  
4. de la casa  
5. Trapea  
6. de la casa  
7. Policia  
8. no se lleva  
9. de la casa  
10. de la casa  
11. de la casa  
12. de la casa  
13. de la casa

1. No conozco ciudades  
2. Para que la gente pueda vivir trabaja, comen  
3. hacen el aseo  
4. de su casa,  
5. trapecan,  
6. y hacen la comida para que coman  
7. Para la seguridad hay policías,  
8. ellos se llevan a la gente  
9. que toma afuera de las cantinas  
10. los policías sí cuidan.  
11. A los animales no hay que matarlos,  
12. hay que darles de comer  
13. y su lechita. Raúl

El registro permite hacer una lectura detallada de lo que dice el niño que ha escrito. "La transcripción conserva exactamente lo que el niño ha textualizado. La maestra escribe lo que los chicos dicen haber producido, sin agregados, omisiones o transformaciones. El propósito didáctico es guardar memoria del lenguaje escrito que han logrado organizar cuando escriben en su sistema de escritura".<sup>7</sup>

- b) Puesto que el texto elaborado por el niño tiene la intención de informar a los demás acerca de la manera en que la gente subiste en el país, la transcripción del texto hace posible que éste pueda ser enviado a través de la red para que los otros participantes del proyecto e incluso los mismos compañeros de trabajo, se enteren de lo que sucede en nuestro país.

Este tipo de trabajo estimula la producción de textos porque permite que los niños que están aprendiendo a leer y escribir, empleen los conocimientos que tienen del sistema de escritura bajo un contexto en el que lo escrito se realiza en una situación de comunicación real, con un propósito específico. "La docente "traduce" las escrituras sólo cuando éstas deben ser comunicadas a otros. Los chicos saben que no escriben como los adultos por lo cual esas traducciones se aceptan con naturalidad"<sup>8</sup>.

Esta situación en la que se produce el texto, nos remite al término vygotskyano de Zona de Desarrollo Próximo señalado en el capítulo dos. Al dejar que el niño escriba como sabe hacerlo, tenemos la posibilidad de conocer los elementos con los que cuenta para producir un texto, al mismo tiempo que identificamos cuáles son sus dificultades en la realización del mismo. Ambos aspectos nos indican aquello que es capaz de hacer por sí mismo y también aquello en lo que es necesaria la intervención de alguien. En este proceso hacia la comprensión y apropiación de la lengua escrita, la ayuda señalada por Vygotsky se traduce aquí por la presencia del *intérprete*, figura a la que ya se ha hecho referencia y cuya intervención se vuelve necesaria en este camino del niño por descubrir el decir de las marcas.

Ejemplo de la intervención de un intérprete es lo que realizamos con Raúl. Anteriormente se dijo que como intérprete, leer las producciones de y con los niños, implica ser portador de ideas, dar vida a las "marcas" y prestar la voz para expresar lo escrito por otro.

Para Raúl, su texto adquirió sentido cuando una vez que lo terminó, y auxiliándonos del registro alterno, lo leímos en voz alta y escuchó que a través de nuestra voz, sus ideas en torno al tema tratado se hacían escuchar al momento en que mirábamos lo que había hecho en la hoja.

Al llevar a cabo esta lectura, Raúl se dio cuenta que las marcas hechas por él, aunque distintas a las de quienes ya saben escribir, resultaban válidas, puesto que alguien al tenerlas ante sus ojos, repetía lo que en su momento él pensó al hacerlas. En dichas marcas estaba la posibilidad de impregnar una idea y repetirla una y otra vez.

<sup>7</sup> MOLINARI, M (2000) Leer y escribir en el Jardín de Infantes. p. 21

<sup>8</sup> *Íbidem*

Este registro alterno hace que el niño realice una búsqueda en la que poco a poco logra identificar y discriminar las marcas que se pueden y no leer, ya sea por la diferencia que encuentra entre la forma de las letras hechas por los otros y las realizadas por él, o por un interés de querer leer por sí mismo, lo que escuchó de sí en voz de otra persona, en este caso del intérprete. "En estas situaciones didácticas, los niños deben poder explicitar sus saberes, confrontarlos con las ideas de otros niños y del docente, y con distintos materiales escritos, para transformar esos saberes en otros más próximos a la convencionalidad de los textos y las prácticas que se desea comunicar"<sup>9</sup>

Cabe recordar una vez más, que todo esto será posible en la medida en que al chico se le permita tener contacto con la lengua escrita, ante todo con aquella que él produce a partir de la expresión de sus ideas y opiniones.

Algunos conocimientos en torno al sistema de escritura, como en el caso de Raúl, dan lugar a un proceso en el que conforme los chicos se ven involucrados en la producción de textos, van corrigiéndose a sí mismos, haciéndose responsables de un escrito en el que es necesario encontrar las grafías correspondientes si quieren llegar y darse a conocer a los otros (que no necesariamente son los intérpretes) a través del lenguaje escrito, el que nos permite poner marcas que se llaman palabras y que se pueden leer y escuchar. De esta manera el chico se ve inmerso en una situación de aprendizaje en la que produce "...sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta, y los hace funcionar o los modifica como respuesta a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro" (Brousseau, 1994)<sup>10</sup>, como sucede con las prácticas tradicionales de lecto-escritura.

### 6.2.2.3 Autores directos, letras prestadas: La maestra como portavoz de las ideas de los niños

No saber leer ni escribir cuando se es pequeño y se ha vivido en la calle, tener dificultades para trazar las grafías o no encontrar las palabras para expresarse, hace que los niños abandonen o se nieguen a participar en una tarea que quizá les lleve tiempo terminar

No contar con las herramientas para decir lo que se piensa no puede ser una limitante para no tomar en cuenta lo que estos niños opinan, ni excluirlos mientras otros toman parte en una actividad que está destinada a todos. Proponerles nuestra ayuda adoptando el papel de *secretaria*<sup>11</sup> fue la estrategia empleada para obtener y rescatar la información

Las concepciones escolares de la lectura y escritura señaladas en el capítulo 3, nos dejan ver que los alumnos son ante todo "copistas" y que sólo asumen el papel de autores en contadas ocasiones y cuando el código escrito se domina por completo.

Cuando se trabaja con un grupo de niños en el que no todos dominan ese código o apenas si lo conocen, prestar las letras se convierte en una forma de acercarlos al sentido de la lengua escrita.

<sup>9</sup> MOLINARI, M (2000). Op. Cit p 20 y 21

<sup>10</sup> Citado por Lerner, D (1996). Op Cit p. 93

<sup>11</sup> MARTÍNEZ, P (1996). Op Cit p 181

Como *intérpretes* en esta forma de expresión, nuestra labor fue prestar las grafías que los niños aun desconocían para que su voz y las palabras que de su boca salían, se representaran físicamente. Escribimos, pero no fuimos las que expresamos, de esto se encargaron ellos cuando nos "platicaron" lo que pensaban. De esta manera les hicimos ver que ellos también tenían cosas importantes que decir y que para hacerlo, podían recurrir a las palabras, las marcas de quien sí sabe escribir, en este caso, nosotras.

Así, el querer participar para compartir sus opiniones llevó a algunos niños a solicitar nuestra ayuda directamente; éste fue el caso de Juan Carlos (10 años), que en ese entonces estaba cursando el primer grado y únicamente sabía escribir su nombre. Él nos pidió que escribiéramos lo que había entendido acerca del Efecto Invernadero (cuarta parte):

*"Ya no hay que contaminar para que no se rompa la capa de ozono, hay que cuidarla para que podamos seguir viviendo. Para no contaminarla, ya no hay que prender tanta lumbre, no quemar árboles y cuando prendamos un cerillo, apagarlos y ponerlos en el bote de la basura, no quemar cohetes. La contaminación es mala porque se le hacen hoyos a la capa de ozono y los rayos del sol nos llegan más fuertes. El mar se contamina cuando se hunde un barco y se le tira todo el petróleo, se contaminan los peces y ya no los podemos comer"*

Adoptar el papel de *secretarías* para ayudarles, permite que los niños que no saben escribir o se les dificulta hacerlo, comprendan que la escritura sirve para decir cosas significativas, para expresar las propias ideas. Que si bien no son ellos los que toman un lápiz para trazar las letras, sí son los autores directos de las ideas que en la hoja se plasman, de esto se dan cuenta cuando les pedimos que firmen lo que nos han platicado.

Cabe aclarar que no siempre se ayuda a los niños, con esto tratamos de que poco a poco se vayan involucrando en la expresión escrita, en el significado de la misma. Algunas veces nos vamos alternando la escritura de los párrafos en los textos, esto es, ellos escriben uno, nosotras el siguiente, ellos otro y así hasta terminar una idea. Conforme los chicos avanzan en el conocimiento del sistema de escritura se vuelven más autónomos, hasta que se convierten en los escritores directos de sus producciones.

### 6.2.3 La investigación de los temas y su representación a través del dibujo

No todas las etapas de un proyecto pueden trabajarse a partir de la cotidianeidad de los niños, de lo que ven a su alrededor o de lo que han aprendido en la escuela. A veces la experiencia inmediata no es suficiente para desarrollar un tema, ya que éste puede resultar complejo o de difícil comprensión, en estos casos es necesario promover la visita a una biblioteca para investigar y profundizar en el mismo, o bien, proporcionar la

información de manera accesible para que más tarde los niños puedan explicarla con sus palabras.

Este fue el caso de la cuarta parte del proyecto en la que los coordinadores sugirieron una investigación acerca del "Efecto Invernadero", por qué es peligroso, sus causas y los lugares en los que el problema es mayor.

En comparación con las etapas anteriores, en ésta no pudimos trabajar en pequeños grupos o dejar que alguien lo hiciera aisladamente, por ello reunimos a todos los niños para dar una explicación del fenómeno. Iniciamos haciendo referencia a los invernaderos de plantas. El conocimiento que algunos de los niños tenían acerca de su estructura física facilitó la comprensión acerca del funcionamiento de los mismos. Después procedimos a la explicación del Efecto estableciendo una semejanza entre los invernaderos y lo que sucede en la tierra, para ello usamos un dibujo que se hizo conforme se fue avanzando en la explicación:

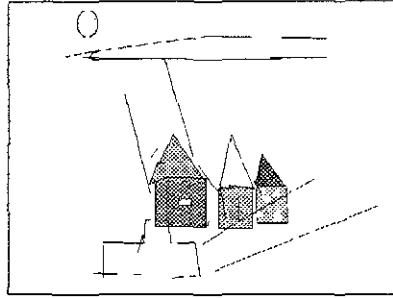
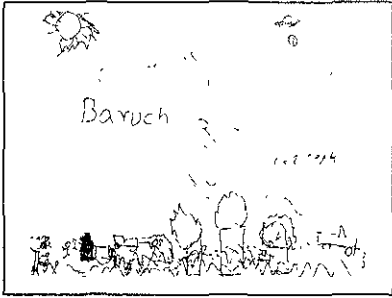
"Así como las flores necesitan calor, nosotros también, imaginen que la tierra es como un gran invernadero. Nuestra tierra es como las flores, y una capa que está arriba de ella, llamada capa de ozono que está formada por muchos gases, es como la casa de vidrio o plástico de los invernaderos. Más arriba de esa capa está el sol. La capa de ozono tiene una función parecida a la de los cristales en un invernadero. Por una parte, permite que los rayos del sol entren, después, que esos rayos no nos lleguen directamente, porque de lo contrario nos quemaríamos, y por último, permite que los rayos que entran, no escapen, porque de lo contrario haría mucho frío y los mares se congelarían, y también nosotros. Como les dije, esa capa está formada por muchos gases, uno de ellos se llama dióxido de carbono y aparece cuando quemamos madera o petróleo, otros gases son los "sprays" que usamos para fijarnos el pelo o los líquidos para limpiar los pisos de las casas o los muebles. Pues bien, si nosotros quemamos y utilizamos en gran cantidad todas estas cosas, los gases que forman esa capa aumentan y el calor que retienen también, es decir, el calor ya no puede escapar y en los lugares en donde hay mucho hielo, este se puede derretir. Esos gases también provocan que la capa de ozono se vaya deshaciendo, y si ya dijimos que nos protege de los rayos del sol, entonces van a entrar más fuerte"

Las alternativas de expresión para esta parte del proyecto fueron la ayuda como *secretarías* para exponer las ideas por escrito y el dibujo.

En el primero de los casos se empleó la estrategia mencionada anteriormente, con los niños que tenían dificultades para escribir o no sabían hacerlo. De esta manera ellos expusieron las ideas que les parecieron más importantes, como Javier:

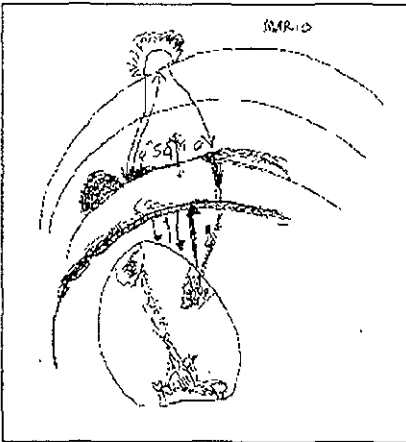
*"En la tierra hay una capa de ozono que nos protege del sol, no debemos quemar madera, petróleo, ni debe haber humo de carros y fábricas porque si lo seguimos haciendo vamos a contaminar poco a poco..."*

La mayoría de los niños que participaron en esta parte usaron el dibujo para representar el fenómeno. Baruch (10 años), hizo un dibujo a lápiz que más tarde realizó en la computadora:



Ambos dibujos representan la forma en que se generan los gases que componen el dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>) y la forma en que destruyen la capa de ozono, provocando así, que los rayos del sol lleguen directamente a la Tierra

Si bien a veces “una imagen dice más que mil palabras”, intentamos obtener una explicación de los dibujos para complementarlos, como en el caso de Mario (10 años):



*“El sol entra por los hoyos de la capa de ozono. Esos rayos afectan a los polos. Los calienta y el hielo se deshace y muere gran parte de la vida de los polos y va a haber inundaciones. El calor no puede salir por la capa de humo o sea la contaminación”*

#### 6.2.4 Construyendo textos a partir de la reflexión conjunta

Como se mencionó en el capítulo 3, la apropiación individual de un conocimiento se ve enriquecida cuando se comparten las ideas. El diseño de actividades colectivas abre un espacio en el que todos los niños pueden participar, compartir y confrontar lo que piensan; la actividad resulta más interesante cuando se tiene la oportunidad de construir un texto aunque no se tome el lápiz para ello.

Las características de la quinta parte del proyecto (discusión y sugerencia de lo que se puede hacer para mejorar el mundo y combatir la contaminación) dieron lugar para organizar una actividad de este tipo. Propusimos a los niños hacer un juicio<sup>12</sup> en el que se destacaran los efectos de la contaminación. Las opciones fueron: un camión que arroja humo, una fábrica contaminante o un niño que tira basura en las calles. Después de decidirse por esta última, les explicamos el papel de los personajes que intervienen en un juicio (defensas, fiscales, jueces, acusado o jurado). Cada niño eligió el papel que iba a representar y expusieron sus argumentos conforme el juicio se desarrolló.

Una de las maestras que coordinamos la actividad tomó el registro del Juicio, al mismo tiempo que actuamos como jurados. Esto nos permitió conducir la actividad desde "dentro", esto es, asumir un papel al igual que los niños de manera que nuestras intervenciones guiaran los argumentos expuestos para que éstos no se desviaran de la problemática señalada, y llegar así a una resolución en la que todos estuvieran de acuerdo.

A continuación se presenta la forma en que el Juicio se llevó a cabo y la solución a la que se llegó:

Juicio a un niño que tira basura en la calle:

Niño acusado de tirar basura: Baruch

Defensa: Iván e Israel

Fiscales: Héctor, Juan Carlos y Eduardo

Jurados: Pedro, Araceli, Dinorah y Arizbeth

Juez: Mario

Juez Mario: "¿De qué se le acusa?"

Fiscal Héctor: "De tirar basura y contaminar el mundo"

Pide la palabra Héctor

Juez Mario: "Hable usted"

Fiscal Héctor: "Se le acusa de contaminar y tirar basura y se debe tirar en el bote"

Juez Mario: "¿Tiene pruebas, fotos, testigos?" (pide que interroguen al testigo)  
"¿Por qué tiró basura?"

Testigo: "Vi que iba en un camión, comió chicle y lo tiró por la ventana"

Defensa Israel: "Protesto, tiene razón porque a ese niño no se le educó desde que era chico...no hay botes de basura en los camiones...no traía bolsas.. si lo echaba en la bolsa de su pantalón se le iba a pegar"

Fiscal Héctor: "Protesto, si no hay botes podía evitar comerlo en el pesero"

Juez Mario: "Pruebas, ¿qué dice el acusado? ¿se declara culpable o inocente?"

Acusado Baruch: "Inocente . porque no hay botes en el carro"

Defensa Israel: "¿Cómo quieren que pongan botes?, si el carro frena los botes se caerían sobre la gente"

Fiscal Héctor: "Pero podrían poner bolsas"

<sup>12</sup> Actividad basada en: "Juicio a un taco-Los argumentos de una discusión". SEP (1993) Libro de Español, quinto grado p 78-83

Fiscal Juan Carlos: "También pueden poner bolsas, las pueden amarrar"

Defensa Iván: "Puede envolver el chicle en la envoltura y guardarlo"

Fiscal Lalo: "Pero ¿por qué los autobuses de pasajeros si tienen baños y dónde poner la basura?"

Fiscal Héctor: "No es culpa de él sino de los que van manejando, ellos son los responsables de poner botes, no se preocupan"

Defensa Iván: "Si el niño tira la basura, puede llenar todo el camión de basura"

Fiscal Lalo: "No puede ser posible, ¿a poco va a comer tanto?, él tira su basura no la de toda la gente"

Fiscal Juan Carlos: "El no tiene la culpa porque no tiene la culpa de que no haya botes de basura en los camiones"

Jurado Dinorah: "Estamos hablando de él, pero si toda la gente tira basura entonces si se llenaría el camión"

Jurado Araceli: "Pueden poner esa misma persona recogiera su basura"

Fiscal Héctor: "Y si no quiere que lo bajen del camión y que lo traigan aquí para que lo enjuicien"

Defensa Iván: "¿Qué pasa con los chicles que se deshacen con el sol?, si pasa un perro o un pájaro y luego ya no puede volar"

Fiscal Héctor: "Eso es culpa del perro o el pájaro que no se dan cuenta de que hay un chicle tirado"

Defensa Iván: "Pero puede preguntar al señor del camión dónde tirar la basura. Pueden poner unos anuncios que digan no tirar basura, también en las calles y poner unos botes para ahí vaciar la basura"

Jurado Araceli: "En el camión que iba no tenía letrero, se debe pegar arriba, como en la calle"

Defensa Israel: "¿Cómo quieren que pongan los anuncios? corriendo que iban a hacer caso"

Jurado Arizbeth: "Igual es mala idea porque se contaminaría mucho más y se vería mucho más feo"

Fiscal Juan Carlos: "Se contaminaría el aire, si no cuando llegara a su casa tiraba la basura"

Los niños ya están muy inquietos y les preguntamos si quieren que se dé el veredicto, dicen que sí y el jurado sale fuera de la habitación para discutir. Fuera está Pedro, un niño que acaba de llegar a la casa, ésta es la primera vez que participa con nosotros. Le preguntamos si quiere ayudarnos a dar la sentencia, le platicamos de qué se trata el juicio porque acaba de llegar

Le pedimos su opinión, nos dice que el acusado sí es culpable pero sin saberlo, Dinorah le dice: "entonces es culpable sin conocimiento de causa". Le preguntamos qué castigo sugiere para el culpable y dice: "pues que el niño recoja toda la basura de la casa hogar por una semana"; le preguntamos qué pasaría si el niño continúa tirando basura, él dice que si lo vuelve a hacer tiene que recoger la basura durante tres meses.

Entramos de nuevo al salón y comunicamos a los niños la decisión que Pedro sugirió.



La actividad realizada promueve la socialización entre los niños, todos tienen la misma oportunidad para preguntar, informar y decidir, las diferencias en los niveles de conocimiento, en las edades y en las historias de vida no importan. La decisión final que se toma en torno a la pena está basada en lo expuesto, y lo más importante, es producto de la interacción y la reflexión conjunta, es una construcción de ellos mismos.

Aquí la escritura toma las características mencionadas en el tercer apartado, si bien los niños no toman el lápiz (quien escribe es una de nosotras) ellos son quienes arman el texto, se trata de una construcción colectiva de la cual son los autores. Tanto en los niños que saben escribir como en los que no, el sentido de la escritura aparece nuevamente como un "medio" que nos permite decir cosas.

La actividad promueve un contenido escolar; los niños fueron parte de una situación con características de juego en la que además de la reflexión de un tema, en este caso el problema de la contaminación, también se abordaron indirectamente algunos aspectos formales del tipo de documento que se trata: la forma en que se lleva a cabo una discusión, los elementos que se tienen que tomar en cuenta para defender o estar en contra de una idea, la secuencia que deben seguir las ideas y la concordancia entre las mismas. Es así que "...una situación que permita y facilite la socialización de los conocimientos y las tareas puede ser un buen contexto de construcción de la escritura".<sup>13</sup>

Si bien los chicos no son quienes plasman las ideas por su propia mano, este contacto con los usos de la escritura les permite apropiarse de sus características. Actividades como esta nos muestran ese momento del desarrollo que Vygotsky llama Zona de Desarrollo Próximo, zona en la que el significado de la escritura se construye a partir de lo que el niño sabe, de la interacción y trabajo con los mismos compañeros y con el intérprete que escribe. Todos estos significados y usos de la lengua escrita serán utilizados por el chico de manera individual, cuando se anime a producir textos sin más fin que el de expresar su pensamiento.

Por otra parte, la actividad está planteada en un libro de texto que, como nosotros, puede ser retomada por los profesores para discutir otros temas de interés.

### 6.2.5 Compartiendo experiencias

La participación en proyectos con las características de Blue Print, nos permite conocer distintas opiniones en torno a un mismo tema. Mostrar el contenido de los textos elaborados por otros puede enriquecer el trabajo frente a grupo de la siguiente manera:

- a) Conocer la forma en que viven los niños de otros países, lo que piensan de ellos, a través de la descripción de las particularidades del ambiente que les rodea. Así se tiene la oportunidad de compartir experiencias, conocer otras culturas y países, que de otro modo, no sería posible.

<sup>13</sup> TEBEROSKY, A (1990) Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. p. 157

- b) La experiencia resulta más interesante, cuando a través de estas descripciones nos damos cuenta de que hay niños en otras partes del mundo con quienes se comparten opiniones, pues las condiciones de vida son muy semejantes; y otros con los que nuestra visión del mundo se enriquece porque viven en un ambiente muy distinto. Así se encuentran las semejanzas y diferencias entre las formas de abordar un mismo problema.

Por ejemplo, entre Brasil y México hay un gran parecido de la situación que se enfrenta en cuanto a la contaminación del aire:

| <b>Brasil</b>  | <b>México</b>   |
|--|---|
| <p><i>"El aire está muy contaminado por los carros y autobuses, y mucha gente usa los camiones para ir a trabajar, aunque tenemos trenes y subterráneos"</i><br/>(André-Segunda Parte)</p> | <p><i>"Aquí hay mucha contaminación, porque hay muchas fábricas y carros... y la verdad en vez de carros debiéramos usar bicicletas para que no esté tan contaminada la ciudad... hay taxis, autobuses..."</i><br/>(Simón y Javier-Segunda Parte)</p> |

Ambas opiniones se contraponen a lo dicho por niños de Noruega y Suecia, quienes a su vez comparten la semejanza de su medio ambiente:

| <b>Noruega</b>   | <b>Suecia</b>   |
|--|---|
| <p><i>"Aquí en Arendal no hay mucho tráfico... el aire es en su mayor parte fresco, pero algunas veces hay smog que proviene de la fábrica y huele mal"</i><br/>(Eydehavn School -Primera Parte)</p> | <p><i>"Mi nombre es Sonia Persson. Vivo en una ciudad llamada Täby. Hay muchas cosas alrededor de mi casa... Nosotros vivimos alrededor de un lago llamado Roson. Este es un vecindario muy bonito"</i><br/>(Primera Parte)</p> |

- c) Conocer las otras producciones y saber que hay otros lugares con los que se comparte una situación de vida, puede inspirar a los niños a escribir algo. Tal vez este fue el caso de André Ichihara, un niño brasileño que fue más allá de la problemática del mundo exterior para centrarse en las actitudes de los seres humanos. Para la quinta parte él inventó una máquina, al respecto nos dice:

*"Yo construiría una máquina que quite toda la maldad de toda la gente. La máquina trabajaría así: una persona mala entraría en la máquina, se cierra la puerta de la máquina y la máquina empieza a trabajar.*

*Trabajaría como una vacuna limpiadora y quitaría todas las cosas malas de su cuerpo.*

*Cuando el muchacho salga de la máquina, será una persona nueva, sin todas esas cosas que tenía y que lo habían hecho malo.*

*Esta máquina resolvería casi todos los problemas del mundo, porque si la gente no tiene cosas malas en su mente, ellos harían sólo cosas buenas.*

*El mundo nunca tendría otra guerra mundial, no más hambre, no más miseria, porque quien tiene dinero ayudaría al que no lo tiene.*

*Bueno, este es mi invento, espero que lo hayan apreciado.*

*Hasta luego, André Ichihara*

### 6.3 Comentarios

Los lineamientos propuestos para realizar el proyecto fueron una guía de trabajo, pero siempre es posible crear y proponer nuevas alternativas sobre la marcha aunque no estén señaladas en la propuesta original.

Por ejemplo, "El Juicio" no era una actividad programada para trabajar la quinta parte del proyecto; no obstante, las características del ejercicio nos permitieron relacionarlo con las modalidades propuestas para esa etapa. Si bien las "pregunta guía" o "palabras clave" no fueron empleadas, la actividad permitió que los niños reflexionaran sobre la frase "no tirar basura", pensando que si bien esta última es importante, hay cosas que se pueden hacer para ir más allá de un enunciado. En este caso, los niños plantearon una solución a un problema que resulta común en las grandes y pequeñas ciudades, y lo que es más importante, para ellos mismos. Lo trabajado permitió establecer una relación con su forma de vida, saben que entre todos se puede mantener limpio el lugar en el que viven, y el no respetar la regla, conlleva a una sanción que es el resultado del consenso entre todos los integrantes de la casa-hogar.

El valor educativo de "Blue Print Earth" radica en plantear el problema de manera que los niños reflexionen acerca de la forma en que el medio ambiente se ve afectado, dando lugar a propuestas que sean llevadas a la práctica, y al mismo tiempo, crear un espacio en el cual el profesor tenga la libertad de considerar, proponer y decidir las actividades que mejor le convengan para el desarrollo del proyecto. Si bien lo propuesto es una guía para desarrollar el tema señalado en cada una de las etapas, el profundizar en las respuestas es algo que depende del profesor.

Las estrategias empleadas en nuestro caso tuvieron como objetivo dejar que los niños se expresaran como sabían hacerlo, ya sea a través de la escritura o el dibujo. En el

primero de los casos alentamos a los niños a escribir sus opiniones no importando qué tan correctos o legibles eran sus textos, como con Raúl o Israel; lo que contó fue su esfuerzo y las ganas por participar. Incluso la disposición mostrada da lugar a que otros niños se vean interesados en dar a conocer lo que piensan, pidiendo para ello letras prestadas de las que más tarde se apropiarán. Aquí los "errores ortográficos" no existen "...porque llamar error al uso no convencional que los niños hacen de las grafías sería asumir que los niños ya conocen la normatividad y se equivocaron en su uso..."<sup>14</sup>. El conocimiento de las reglas ortográficas constituye el punto de llegada de quien emplea el sistema de escritura de forma convencional. Para quienes se inician en el aprendizaje de la lengua escrita, el conocimiento de esa normatividad y su adquisición, es un proceso que al igual que otro conocimiento, requiere de tiempo.

Las reglas ortográficas pasan a segundo plano cuando lo que más importa es conocer sus puntos de vista frente a lo que se les plantea. Las correcciones vienen después, requieren de un pequeño esfuerzo, consultar el diccionario o pedir la opinión de los demás. El aprendizaje de dichas reglas adquiere una connotación distinta a la empleada usualmente. Los niños, en lugar de copiar textos o tomar dictados en donde los signos de puntuación tienen que ir en un color distinto, trabajan sobre algo que ellos mismos elaboran, modifican su texto de manera que su idea pueda ser transmitida tal y como piensan... "porque quien revisa y reescribe su producción total o parcialmente puede dar sentido a esos cambios mientras que cuando recibe la modificación hecha por otro, nada asegura que así sea"<sup>15</sup>.

Señalar las omisiones ortográficas es algo que no se hace directamente, más bien asume la forma de una pregunta ("suena raro ¿no?") a través de la cual se informa al niño sobre la necesidad de incluir ciertos "rasgos" que harán que su texto se vea, lea y escuche mejor.

El dibujo fue una alternativa para expresar y representar cómo se manifiesta el fenómeno del Efecto Invernadero. Si bien la palabra quedó a un lado, ésta fue sustituida por imágenes que reflejan la apropiación de un conocimiento que, por su contenido, resulta un tanto difícil de entender. Los dos dibujos realizados por Baruch, nos muestran que no siempre lo que se hace a mano puede ser igual cuando se hace en computadora, sin embargo la esencia del tema (orígenes y causas del efecto invernadero) se deja ver en ambas producciones.

Como maestros creemos que se pudo ir más allá de lo que se logró, es decir, tomar en cuenta las semejanzas y diferencias señaladas anteriormente para no ser solamente receptores, sino propiciar un intercambio en que aquéllos niños que viven en las grandes ciudades preguntaran a quienes viven en un contexto distinto y opuesto, la forma en que logran mantener los lugares descritos, y al mismo tiempo, que éstos últimos hicieran propuestas para disminuir los problemas que los primeros señalan. Sabemos que esto requiere más tiempo y dedicación por parte de quienes participamos en Kidlink, sin embargo, creemos que los resultados obtenidos dan un indicio de que el esfuerzo empleado en ello, bien vale la pena.

<sup>14</sup> DÍAZ, C (1996). El uso no convencional de las grafías en la escritura infantil. p 28

<sup>15</sup> CASTEDO, M (2000). Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB. p 128

## CAPÍTULO 7. ¿CUÁLES SON MIS DERECHOS? LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS DESDE LA CALLE

“Lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo”

Michele Pétit (1999)

### 7.1 Características del proyecto: objetivo y descripción.

“¿Cuáles son mis derechos?”<sup>1</sup> es un módulo diseñado por Patricia A. Weeg que forma parte del Programa “¿Quién soy yo?”<sup>2</sup> En este Programa se han seleccionado los proyectos y actividades más importantes de Kidlink desde sus inicios, por ejemplo: Vacaciones Virtuales, ¿Cuáles son mis raíces?, entre otros. El Programa fue diseñado para proteger los idiomas y las culturas de los participantes, para motivar la colaboración entre estudiantes, compartiendo información cultural y para construir amistades a través del continente.

Al momento de nuestra participación, el Programa estaba diseñado para trabajarse en el continente europeo, por lo que había un coordinador de área en los idiomas oficialmente participantes, en el caso del español, la lista de correo en la que se llevó a cabo fue Kidproj-Spanish. Posteriormente el Programa se extendió para ser trabajado también en el continente Americano.

Los objetivos del módulo “¿Cuáles son mis derechos?” fueron divididos en dos categorías:

- a) Objetivos relacionados con el curriculum escolar, destacando la búsqueda e intercambio de información para:
  - \* Su análisis, interpretación, clasificación y comparación
  - \* Colaborar con y aprender de otros estudiantes, a través de Internet
  - \* Expresar ideas usando arte, drama, música y texto
  - \* Trabajar en grupos dentro del salón de clases y con otros alumnos a través de Internet.
- b) Objetivos relacionados con el contenido del tema (los derechos), con el fin de:
  - \* Examinar los “derechos” como los entienden los estudiantes
  - \* Recopilar una ‘Declaración de los derechos del niño’
  - \* Identificar los derechos que los estudiantes creen que todos los niños deberían tener
  - \* Dar ejemplo de niños alrededor del mundo que no tienen los derechos que se merecen
  - \* Justificar y defender sus opiniones

---

<sup>1</sup> <http://www.kidlink.org/kie/nls/espanol/rights/index.html>

<sup>2</sup> <http://www.kidlink.org/kic/nls/spanish.html>

## Etapas

El módulo se dividió en 8 lecciones que se trabajaron en el transcurso de dos meses. Entre los temas abordados se encuentran:

- Lección Uno: "¿Qué son los derechos?". Tomando en cuenta la Convención sobre los Derechos del Niño, se pidió que discutieran qué es un derecho, cuáles consideran que tienen y no, cuándo y quiénes han infringido sus derechos y los de otros.
- Lección Dos: "El derecho a ser yo mismo". Se abordaron temas como el respeto a sí mismo y a los otros, para ello había que tomar en cuenta la forma de ser, pensar y sentir de cada uno, aceptando las diferencias entre unos y otros, a partir de la visión que cada niño tiene de sí mismo.
- Lección Tres: "Necesidades especiales". Las discusiones estuvieron enfocadas en los retos que enfrentan los niños discapacitados en todo el mundo y la manera en que los niños sin impedimentos físicos pueden ayudarlos a través del reconocimiento de sus capacidades y de las herramientas que usan para comunicarse y moverse, y sobre todo, de los derechos que tienen como cualquier otro niño.
- Lección Cuatro: "¿Cómo puedo ser escuchado?". Se discutió el derecho a la privacidad, la expresión de ideas, sentimientos y opiniones de los problemas que afectan a los niños con el fin de que éstas últimas fueran tomadas en cuenta en las decisiones del grupo familiar en el que viven.
- Lección Cinco: "¿Cómo puedo estar seguro?". La protección que los padres de familia deben otorgar a los niños, así como la atención que los adultos deben tener ante problemas mundiales como la drogadicción, las guerras, la violencia en los medios de comunicación, y el cuidado de la salud y el medio ambiente, son los temas que se trataron en esta quinta parte.
- Lección Seis: "Niños y trabajo". Esta parte se centró en el análisis de la situación de aquellos niños que trabajan, para ello había que tomar en cuenta la edad, el tipo de actividad realizada, el número de horas dedicadas y el salario recibido
- Lección Siete: "¿Tengo derechos en el colegio?". Los alumnos discutieron el derecho que tienen de ir a la escuela para ser educados y tener la oportunidad de alcanzar sus metas.. Se pidieron opiniones acerca de su escuela, los maestros, las clases, lo que les gusta y no, qué y cómo lo cambiarían.
- Lección Ocho: "Haciéndolo posible". En esta última parte se pidió que los alumnos hicieran un "Acta de Derechos de los niños" en la que pusieran de manifiesto los derechos más importantes que todos los niños deberían tener, así como el reconocimiento de las responsabilidades que deben cumplir. Se planteó la discusión de por qué hay niños a quienes no se les respetan sus derechos, así como opiniones y posibles soluciones al respecto.

Cada una de las lecciones estuvo guiada a través de preguntas de discusión, en ellas se abordaron asuntos de importancia para los niños de hoy en día. También se sugirieron actividades en el salón de clases para el desarrollo de los temas. Por ejemplo, en la lección 5 ("¿Cómo puedo estar seguro?") se menciona la importancia que tiene la alimentación para el buen desarrollo mental, físico y psicológico. Como pregunta de

discusión se pidió que los niños pensarán acerca de la comida que llevan a la escuela y quién decide sobre esto. La actividad sugerida fue la creación de un menú de almuerzo escolar para dos semanas.

Se sugirió que al finalizar el análisis y discusión de los temas durante las 8 semanas, consideraran que hay niños alrededor del mundo que aún no gozan de los derechos básicos que la mayoría disfruta.

## 7.2 Metodología de Trabajo<sup>3</sup>

Si bien el módulo fue planeado para llevarse a cabo en 8 semanas abordando distintos temas en cada una de ellas, decidimos trabajarlo tomando en cuenta la experiencia personal de los niños, y dejar que se desarrollara de acuerdo con lo que nos dijeran.<sup>4</sup>

Para introducir el tema y mostrar la necesidad de convivir en armonía con los que nos rodean, les pedimos que imaginaran cómo sería el mundo y la casa-hogar en la que viven si cada uno hiciera lo que quisiera y no obedeciera. Sus comentarios al respecto fueron:

*"Si nos dejaran hacer lo que quisiéramos sería 'padre' porque así nadie nos regañaría pero el mundo sería un 'demonio', feo, desordenado, en la casa habría un tiradero por todas partes y todos se pegarían entre sí".*

Les hicimos ver que el desorden mencionado por ellos se evita a través de una serie de leyes o reglas que los seres humanos han creado, en éstas se manifiesta lo que podemos hacer, lo que no y las obligaciones que adquirimos al mismo tiempo.

Lo anterior permitió dar un contexto a la idea de derecho antes de centrarnos en los mismos y conocer su punto de vista al respecto; a través de una "lluvia de ideas" los niños expresaron qué son "Los Derechos de los Niños".

*"Son normas que protegen a los niños, son cosas que puedes hacer y que los mayores deben respetar. Tenemos derecho a: comer, jugar, dormir, descansar, ir a la escuela, comer, tener un hogar, que no nos golpeen, si estamos enfermos llevarnos a un hospital, bañarnos, barrer y estudiar"*

<sup>3</sup> El proyecto se llevó a cabo durante el ciclo escolar 1998-1999. El equipo de trabajo que participó en su realización estuvo integrado por las siguientes personas: Martínez, P (responsable), D. Niño, A. Sánchez, A. Soto (colaboración).

<sup>4</sup> Las producciones de los chicos pueden ser consultadas en la siguiente página Web: <http://www.kidlink.org/spanish/wai/derechos/mexico98/index.html>

Esto último nos mostró que los niños conocen sus derechos, sin embargo, la concepción de lo que es un derecho en un niño que ha estado en situación de calle suele ser muy distinta a la de un niño que permanece bajo la protección de una familia integrada. Profundizar en esta visión requería algo más que dejarlos solos con un lápiz y una hoja para expresarse, no sólo por la dificultad que tienen algunos para hacerlo, sino porque también intentamos conocer algo más acerca de sus historias de vida. De qué manera se logró esto es lo que a continuación se presenta.

### 7.2.1 Los derechos de los niños en la calle: Palabras prestadas para leerse a sí mismos

A la mayoría de nosotros la magia de la palabra, oral o escrita, nos fue dada siendo muy niños, casi sin darnos cuenta; expresamos y querer conocer el pensamiento de otros plasmado en signos que poco a poco descubrimos y comprendimos, se convirtió en una necesidad cuya satisfacción la encontramos a nuestro alrededor, a través de quienes nos dieron la llave para el "saber decir", éste fue nuestro encuentro con la expresión gráfica del pensamiento.

Como se dijo anteriormente, en el caso de los niños de la calle, de nada sirve saber decir lo que se piensa si no hay quién escuche, quién comprenda, si no hay espacios e intérpretes para manifestar el decir de aquellos que parecieran estar ausentes, y que sin embargo, se encuentran en cualquier cruceo importante de la ciudad.

"Cuando uno carece de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar la angustia, las esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar"<sup>6</sup>, cuerpo que por lo general, entre niños de la calle, se traduce en actos violentos, contra otros e incluso contra sí mismos. Y es que no se puede entender, escribir y leer lo ajeno, encontrar un significado a las palabras, si no se cuenta con aquéllas para entender nuestra propia historia. Es por ello que quizá, antes de acercarse a estos niños a un proceso de aprendizaje formal, debemos dejar que se manifiesten a través de cualquier actividad expresiva.

Cuando se aborda un tema como el de los derechos en niños que han estado en situación de calle, esto último adquiere relevancia, porque no se puede hablar tan fácilmente de esos derechos bellamente redactados en un libro, pensados e ignorados por los adultos al mismo tiempo, si diariamente se vive la violación de los mismos y el no reconocimiento como ser humano. Tal vez la dificultad para traducir el pensar en palabras no sea el único impedimento para contarse la historia de uno mismo, también lo puede ser el dolor que causa hacerlo

Una vez más la *interpretación* fue el canal de comunicación que nos permitió darle voz a esas historias sumergidas en el silencio. Para un tema como el de los derechos, hacer esto hizo que los niños además de ir descubriendo el valor de las palabras, recrearan sus historias y transmitieran las emociones que de alguna manera les permitiera el descubrimiento de sí mismos.

En el desarrollo de una parte del proyecto, la *interpretación* adquirió las características de una entrevista abierta en la que una vez más, a partir de una reflexión conjunta, se fue desprendiendo una necesidad por parte de los niños para expresarse solos, manifestando así su visión de los derechos mientras estuvieron en situación de calle, y posteriormente,

<sup>6</sup> PÉTIT, M (1993) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura p 74



cuando ingresaron a la casa-hogar.

### 7.2.1.1 Textos orales: Encuentros con los derechos de los niños en la calle y con el mundo de la palabra

La producción de textos orales puede parecer fácil, en cierto modo lo es cuando tenemos que describir y opinar acerca del mundo que nos rodea. Sin embargo, abordar el tema de los derechos con nuestros chicos implicó un doble reto para ellos: por una parte organizar e hilvanar las ideas para expresar su pensar; y por otro, hacer una retrospectiva de lo que fue su vida mientras estuvieron en la calle, de ahí que estos textos puedan ser llamados *textos-encuentro-historias de vida*<sup>6</sup>.

El encuentro con el mundo específico de cada uno y tan similares entre sí al mismo tiempo, lo hicimos con cuatro niños que quisieron compartir con nosotras sus opiniones, Mario (10 años), Iván (10 años), Toño (11 años) y Ricardo (12 años). Iniciamos con una pregunta "*¿Todos los niños tienen derechos?*":

*"No todos los niños tienen derechos, porque hay niños que no tienen ni papá, ni mamá, ni nadie que responda por ellos... (Mario). Es que hay algunos niños que nacieron 'de tierra'. 'Nacer de tierra' quiere decir ser un niño de la calle, porque estás solo y no sabes de dónde vienes "* (Iván).

Obtener estos testimonios significa recuperar sus palabras como una expresión liberadora que no se da de manera inmediata. Este "momento mágico" en el que como Freire<sup>7</sup> nos dice, el niño se desarma y nos permite traspasar su espacio vital para acercarnos a su historia de vida, tiene que ser aprovechado mientras exista la disposición de ellos para decir y mientras perciban en nosotros el puente que les permite plasmar la expresión de sus mundos.

Continuar con sus puntos de vista acerca del tema nos permitió conocer la imagen que los niños tenían de sí mismos y de los derechos cuando vivieron en la calle:

*"Ahí te alimentas solo... no tienes derechos porque no estás con tu familia, porque si alguien te ve que estás en la calle, nadie te ayuda, si estás enfermo nadie te cura... Es que un niño que está en la calle no siente que los tiene porque nadie le hace caso, yo los veo en la calle y me valen gorro sus derechos"* (Ricardo).

Reconocernos como sujetos de derechos requiere antes el reconocimiento de nosotros mismos, esto último implica un proceso en el que la construcción de lo que somos se da a partir de los otros y del lugar que ocupamos dentro de la sociedad en la que nos desenvolvemos. Con lo expresado anteriormente nos damos cuenta que en la calle esto

<sup>6</sup> CALANI, S (1996) *Producción de textos con los niños de la calle*, p. 116

<sup>7</sup> FREIRE, P (1987). *Paulo Freire y los educadores de calle. Una aproximación crítica* p. 11

no es posible, la visión que tiene un niño de sí mismo cuando ha estado en ella, está deteriorada, se ha enfrentado al rechazo y maltrato de los demás, se siente inferior, no vale nada ni le importa a nadie; está inmerso en el mundo de la negación de aquello que dicen que debe tener y no tiene, de aquello que dicen que debe ser y no es, de lo que deben hacer por él y no hacen. Como nos dice Toño:

*"todos los niños de la calle son corruptos, son pesados, la calle nos hace así, se nos enseña a hacer esto, también a drogarnos..."*

Y es que de no hacerlo, el niño queda indefenso, tiene que aprender a sobrevivir no sólo ante las inclemencias que existen en la calle, sino también de la gente que está a su alrededor y de sus mismos compañeros.

El trabajo infantil es algo a lo que nuestros chicos también se enfrentaron, saben que:

*"No es un derecho trabajar porque un niño a lo que tiene derecho es a ir a la escuela, y los adultos son quienes tienen que trabajar para las necesidades de los niños y de la casa"*  
(Mario)

Sin embargo, el niño que está en la calle tiene que trabajar para sobrevivir, a veces para sí mismo y en muchos de los casos, para su familia, y... ¿cómo lo hacían?

*"Trabajaba vendiendo paletas, tirando la basura de las casas y los mercados (Mario)... En un mercado, vendiendo jitomates con una señora, cargando cosas pesadas" (Iván)*

Cualquier trabajo que realicen representa una alternativa para ganarse algunas monedas y evitar el robo, sin embargo como Toño nos dice:

*"Yo tenía derecho a que me pagaran, pero como no lo hacían les robaba... si ellos se hubieran dado cuenta de esto, me hubieran metido al bote".*

No se puede acusar a un niño que está o ha permanecido en la calle de ser ladrón, agresivo, violento, desconfiado, sin tomar en cuenta que el no respeto de sus derechos por parte de los adultos es lo que lo ha orillado a ser lo que es.

¿Y qué sentido tiene el actuar como *intérpretes* en este caso? Ya en el desarrollo del proyecto anterior (Blue Print Earth) se mencionó que la tarea del *intérprete* es la de abrir un espacio en el que el niño valora la escritura como un instrumento que le permite fijar las palabras, representarlas una y otra vez; en el desarrollo de este tema actuamos como *intérpretes* no sólo en este sentido, esta vez nuestro acto fue más allá. A través de su decir y de nuestro escribir, se plasmó la visión del mundo que los chicos se formaron mientras permanecieron en la calle, así como fragmentos de sus historias de vida cuando

vivieron en ella; historias que habían quedado sumergidas en el silencio, que no se habían contado a sí mismos tal vez por miedo, y que con la escritura salieron a la luz para que ellos mismos y otros se reconocieran en ellas, se identificaran.

Dar voz a una primera lectura del mundo de la calle en el que se percibe como único derecho el vivir, o mejor dicho sobrevivir, dio lugar a la lectura de un mundo distinto, transformado por el hecho de pertenecer a un grupo en el que se convive con quienes han pasado por las mismas situaciones. Ellos saben que...

*"... los niños que sí tienen casa sí tienen derechos, a los niños de la calle no les hacen caso y no les dan derechos, los maltratan, son groseros, roban y son pobres. Como no tienen derechos, empiezan a robar y los que tienen casa se les dan derechos porque sí tienen casa" (Ricardo)*

Ingresar a una casa-hogar representa un espacio en el que los niños tienen la oportunidad de reencontrarse consigo mismos y de que sus derechos le sean reconstituídos. En esa casa-hogar que ellos reconocen como un derecho cuando se es niño de la calle, se cuenta con alguien que los respalda, ya no están solos y si bien los derechos "aumentan" como lo dicen ellos, reconocen que también adquieren obligaciones:

*"Cuando llegamos a la casa nuestros derechos aumentaron (Mario)... estar aquí es un derecho, el no pasar fríos, nos dan un techo para no mojarnos, no drogamos. Aquí en la casa se nos respeta, tenemos derechos y obligaciones, se nos enseña a tenerlos" (Toño).*

Yunes<sup>8</sup> nos dice que para que los niños de la calle (o que estuvieron en situación de calle) tengan el valor de contarse sus propias historias, sus vivencias y que como callejeros puedan buscar un camino para la recuperación de su amor propio, su autoestima y sus valores, primero hay que brindarles la oportunidad para que sean capaces de producir textos orales.

No es que se quiera postergar el proceso de alfabetización o dejar la escritura para otro momento, más bien, se trata de rescatar el lenguaje y la expresión de los chicos para que antes de que ellos lean y produzcan letras, puedan leer el mundo y sobre todo a sí mismos

De esta manera la lectura de los derechos antes y después de la calle no se vive como la articulación de palabras sin significado, sino como una expresión de ideas que nos permite reflexionar aquello que vivimos.

La producción de estos *textos orales* como aquí se han denominado tuvo dos propósitos. En primer lugar, rescatar el propio modo de decir de los niños a través de la producción de un texto en el que si bien hay un "otro" que escribe, quien habla y dicta tiene que

<sup>8</sup> YUNES, E (1996) Leer para sobrevivir: de la lectura del mundo al mundo de la palabra p. 208

realizar todo un trabajo intelectual para estructurar el orden y la secuencia de las ideas que quiere expresar, esto es, “el dictante tiene que pensar y producir el texto oralmente pero como si fuera escrito (...) es un escribir en voz alta o un ‘hablar el lenguaje escrito’”<sup>9</sup>. Los textos orales son considerados un trabajo previo a la producción escrita directamente por ellos. Por otro lado, conocer y comprender las condiciones de vida a las que están sujetos mientras permanecen en la calle, tener una referencia del mundo que rodea y en el que se desenvuelven.

Así, el uso de la palabra se presenta como un encuentro de los niños con una forma de comunicación distinta a la de la violencia. Comunicación que a su vez mantienen consigo mismos a través de la lectura que hacen de sus historias.

### 7.2.2 Más allá de un decir... la reflexión de los derechos y las obligaciones a través de la escritura

Otra de las formas empleadas para el desarrollo del tema fue la producción directa de textos escritos. Estos fueron realizados por los chicos más grandes y que llevan más tiempo en la casa; ellos a diferencia de los más pequeños han dejado en otro lugar el recuerdo de los “no derechos” cuando estuvieron en la calle, esto les ha permitido profundizar la visión que tienen, tanto de los derechos, como de sí mismos.

¿Cómo lograr que los chicos hablaran y reflexionaran de lo que encierra un derecho desde su perspectiva, y al mismo tiempo produjeran un texto en el que tenían que encontrar las palabras que les permitieran pensar lo que decían? El punto de partida fue ayudarlos con un pequeño *empujón*, ese al que se hizo referencia en el capítulo 3 y en el que interviene nuevamente el *intérprete*. Pedir a los chicos que llevaran a cabo la producción de un texto, solos y sin orientación alguna, corría el riesgo de obtener frases que se han dicho una y otra vez sin reflexión alguna, por ejemplo: “tengo derecho a la educación” o “tengo derecho a un hogar”.

El “empujón” para obtener dicha reflexión de su propia escritura lo dimos con un primer ejercicio en el que a través de una conversación con todos, fuimos desentrañando el significado de lo que nos decían. Con ello intentamos ir más allá de un decir, de un “repetir” lo que dicen que debe ser y obtener un enunciado distinto al que se encuentra redactado en la Declaración de los Derechos del Niño, un enunciado en el que ellos, los poseedores de esos derechos, expresaran lo que para ellos quiere decir tener un hogar, comer o estudiar. Para obtener el registro de la conversación una de nosotras actuó como *secretaria*. Empezar nuevamente con la construcción colectiva de un texto permitió que después de su lectura, los chicos realizaran una reflexión individual y escrita por ellos mismos.

---

<sup>9</sup> MOLINARI, M (2000) Op. Cit p. 22

### 7.2.2.1 El “empujón”: el derecho a estudiar

A sugerencia de ellos empezamos con el derecho a estudiar. A través de la plática manifestaron aspectos relacionados con la imagen del maestro que para ellos es “buena onda” y les enseñó, reflexionando acerca de lo que ellos tienen que hacer para tener un maestro así; también hicieron referencia a los maestros que desde su punto de vista no son “buena onda” (y que pensamos son a quienes se enfrentan en la escuela).

El texto construido por todos quedó de la siguiente manera:

#### *Derecho a estudiar*

*“Tenemos derecho a un maestro que sea buena onda, que nos enseñe bien, que no sea tan estricto, que bromee con nosotros, que nos explique bien y que no sea muy regañón.*

*No queremos un maestro mala onda, que sólo le hace caso a algunos o que por cualquier cosa (por ejemplo, levantarte de tu lugar) manda citatorios o te lleva a la dirección.*

*Para que el maestro sea buena onda, hay que obedecer, apurarse, cumplirle.*

*Obedecer quiere decir hacerle caso, por ejemplo, cuando estamos haciendo relajo y nos diga “ya, compórtate”, hacerle caso.*

*Apurarse es hacer las tareas que nos pone y cumplir es cumplir con las tareas, poner atención.*

*Las tareas nos las dejan para ver si nosotros entendemos o no, si no la puedes hacer, pues vas con el maestro para que te explique otra vez.*

*También tenemos derecho a tener útiles para poder trabajar bien en la escuela”*

Héctor (14 años), Israel (12 años) y Poli (15 años)

Después de esto pedimos a los chicos que intentaran escribir y “describir” otros de los derechos de la misma forma en que habíamos hecho el anterior.

Héctor e Israel trabajaron juntos, Héctor fue el que actuó como secretario, mientras que Poli decidió hacerlo solo.

Nuestro papel como *intérpretes* en esta segunda etapa del trabajo consistió en guiar lo que los chicos iban escribiendo, esto es, a partir de la lectura de una primera idea, escrita o expuesta de forma oral, les animamos a extender el contenido de la misma.

Empezamos por sugerir que enunciaran los derechos que consideraban más relevantes,

ellos fueron: Derecho a tener un lugar donde dormir, Derecho a comer y Derecho a vestirse

Como se mencionó en el capítulo anterior, desde la perspectiva de los chicos, las frases hablan por sí mismas, quien las lee sabe qué quieren decir, en este caso qué implica el derecho a comer o a dormir, no sólo porque como adultos se supone debemos saberlo, sino también, porque nosotros mismos nos hacemos sujetos de esos derechos. Sin embargo, estos mismos enunciados concentrados y “explicados” en la Declaración no nos dicen qué hay más allá, qué acciones se tienen que llevar a cabo para que se cumplan.

Mientras un chico está en la calle come, duerme, está vestido, pero... qué come, cómo duerme y qué viste: “lo que comen es insuficiente, carece de calidad, la sensación de hambre la eliminan con droga... el lugar para dormir depende del clima, por lo regular se resguardan en coladeras o en los alrededores de alguna estación del metro... carecen de un lugar seguro para guardar sus pertenencias. Cuando tienen alguna ropa aparte de la que llevan puesta, no tienen más garantía que cargarla, dormir encima de ella o traerla sobrepuesta”<sup>10</sup>.

Para quienes han dejado la situación de calle, comer o dormir ya no es lo descrito anteriormente, conocer lo contrario en voz de nuestros chicos y profundizar en el significado de los derechos enunciados, nos llevó a cuestionarlos.

### 7.2.2.2 El derecho a una buena alimentación

Para empezar a trabajar el “Derecho a comer” planteado por Israel y Héctor, preguntamos si les daba igual unas papitas fritas todos los días o lo que les dan en la casa-hogar. Contestaron que no es lo mismo, lo primero es una golosina y lo segundo lo que pueden comer todos los días sin que les haga daño.

La reflexión al respecto fue la siguiente:

*“Tenemos derecho a que nos den cosas que nos alimenten y no nos perjudiquen. Tenemos derecho a que nos den tres comidas al día, que sea variada y nutritiva”.*

Lo anterior fue ejemplificado con lo que puede ser la comida de un día:

*Desayuno: chilaquiles con leche o chocolate, o enchiladas  
Comida: arroz, caldo de pollo y gelatina o yogurth, o también  
arroz, sopa de lentejas y frijoles  
Cena: sopa y pan con leche, si no nos llenamos podemos  
comer guisado de la comida*

<sup>10</sup> SCHERER, G (1995). Los hijos de la calle, niños sin infancia. p 36-39

### 7.2.2.3 Las obligaciones de los derechos

Otro de nuestros objetivos fue obtener ideas acerca de las obligaciones a partir de la descripción de un derecho. Por ejemplo, después de leer lo que Israel y Héctor escribieron acerca del "Derecho a vestimos", tratamos de propiciar una reflexión en torno al cuidado que le dan a la ropa en la casa-hogar; a veces la traen puesta varios días o acostumbran acumularla en el piso, cerca del lugar en el que la lavan, no todos tienen el mismo cuidado con ella, de manera que la ropa limpia y sucia se confunde y en muchas ocasiones se echa a perder. Estas condiciones conllevan a que se limite la cantidad de ropa que se les proporciona.

Lo anterior fue comentado con los chicos y dijimos que si consideraban un derecho el que tuvieran ropa a su medida y de su agrado, tenían que hacer algo para cuidarla. Después de esto consideraron que la obligación adquirida ante la descripción del derecho que habían escrito, sería la siguiente:

*Tratar de no ensuciarlos mucho, no tirarlos, lavarlos, doblarlos y tenerlos en nuestro ropero o en donde los pongamos, también necesitamos un lugar para poner la ropa sucia.*

Más tarde Héctor y Poli escribieron solos y sin ayuda los siguientes textos:

*Derecho a tener un lugar en donde dormir*

*Tenemos derecho a tener una cama donde podamos descansar, con cobijas y que esté cómodo. Necesitamos un cuarto donde esté la cama.*

*Tenemos la obligación de tener limpio el cuarto, tender la cama y tener todo acomodado para que no se vea mal. También tenemos que lavar las sábanas y cobijas para que podamos dormir a gusto.*

*Héctor*

*Obligaciones del derecho a vestimos*

*"Tenemos que tener la ropa siempre limpia y ordenada. Yo tengo la ropa sucia en un cajón, doblada y lista para lavar. Lavo los sábados:*

- 1. La pongo a remojar*
- 2. La enjabono*
- 3. La tallo*
- 4. La enjuago*
- 5. La tiendo"*

*Poli*

Como puede observarse, todas las ideas expuestas provienen de los chicos, nosotras sólo delimitamos el tema, vamos abriendo espacios, lo demás es producto de las reflexiones generadas a partir de su vida cotidiana; éstas tienen la intención de conocer las necesidades de los chicos, además de lograr que su situación de vida cambie a partir de lo que pueden hacer por sí mismos.

Nosotras, como lectoras de sus escritos, nos enteramos de las características de unos derechos que no se encuentran redactados en ningún lugar. Ellos, como autores y lectores de sí mismos, pueden darse cuenta que los derechos que piden, implican poner algo de su parte. Creemos que pensar o preocuparse por cómo tienen que cuidar su ropa o por el aseo de sus cuartos, puede llevarlos a tener más orden en la casa-hogar, o en el caso de la escuela, poner más empeño en las tareas y tener un mejor comportamiento.

Sabemos que no es fácil comprometerse de un momento a otro con estas ideas. Sin embargo, reflexionarías es un primer paso para que los chicos más grandes actúen y sean un ejemplo para los más pequeños.

¿Qué más nos pueden enseñar estos textos escritos por los niños? Entre otras cosas, que su escritura no se refiere únicamente a la unión de grafías, sino a un acto que les permite darse cuenta que son poseedores de su palabra y que a través de ella pueden "tocar" a los otros, llegar a ellos.

Su escritura, antes que enlazar letras, implica una lectura previa de la realidad, realidad que existe, que viven y que a medida que van leyendo les hace construir utopías, es decir, los niños leen la realidad de unos derechos que ahora tienen y que sin embargo les gustaría fueran distintos de lo que son, como cuando nos hablaron del derecho a estudiar. Si los vemos salir de la casa-hogar para asistir a la escuela pensamos que su derecho a la educación se está ejerciendo, sin embargo, educación no sólo significa entrar en un edificio con una mochila al hombro, significa en la palabra de los chicos *"tener un maestro buena onda que nos enseñe bien"*, y al mismo tiempo cumplir con ciertas cosas como con *"las tareas, poner atención"*.

La reflexión de la lectura y escritura de la realidad abre un espacio en el que los chicos ven y experimentan que su palabra es útil y necesaria, porque no sólo se sientan y escuchan, sino que tienen el compromiso de desentrañar la realidad que perciben para

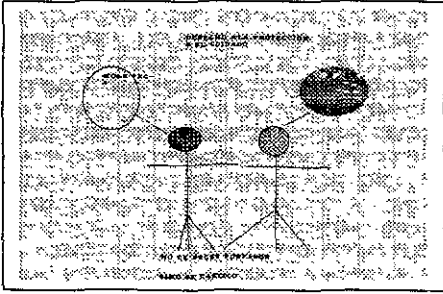


aprender de ella, para bien suyo y de los demás.

### 7.2.3 Otras formas de ver y plasmar los derechos

No sólo a través de la expresión escrita se pueden reflejar las vivencias. Entre nuestros niños hubo quienes optaron por dibujar (en la computadora o con plumones) para decir lo que piensan acerca de los derechos

El dibujo fue una forma de ilustrar lo que ya anteriormente nos habían dicho, como Iván (10 años):

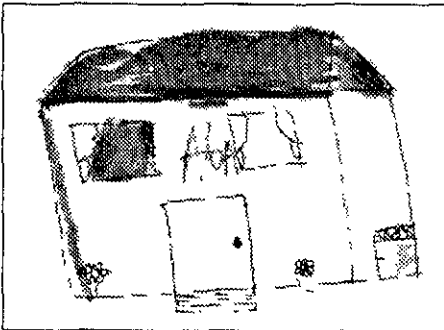


*El "Derecho a la protección y al cuidado" es el tema de su dibujo. En él podemos observar a dos niños, en la parte inferior se puede leer "No le pegues por favor, sino te castigo". Esta frase corresponde a una tercera persona que reprende al niño que le está pegando al otro.*

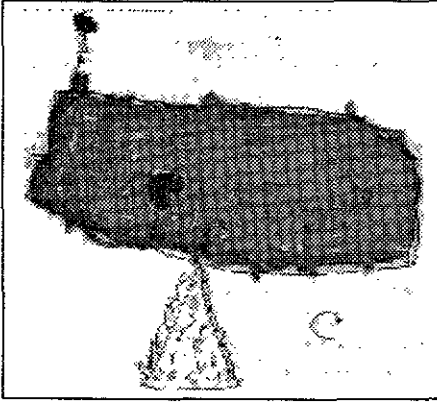
Iván nos deja ver que los adultos somos quienes tenemos que ver que los derechos de los niños sean repetados no sólo por otros adultos, sino también por los mismos niños.

Otros niños como Abel y Carlos que hacía poco tiempo habían ingresado a la casa-hogar, tomaron los plumones para manifestar sus derechos; derechos que no se pueden decir de otra forma cuando no se sabe leer ni escribir, y tampoco se está dispuesto a hablar acerca de ello para tomar un registro

Después de que nos entregaron sus dibujos, les preguntamos el derecho que habían reflejado en ellos, de esta manera obtuvimos una pequeña frase que complementó lo ya ilustrado.



*"Tenemos derecho a tener una casa limpia y no ensuciarla" (Abel, 8 años)*

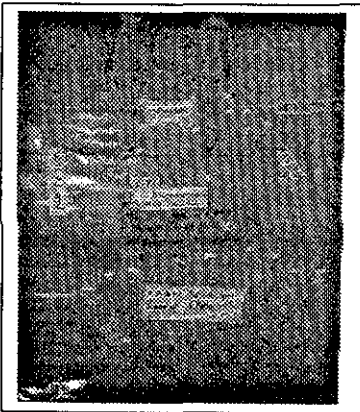


*"Tenemos derecho a cuidar nuestra casa y tenemos derecho a festejar la navidad" (Carlos, 8 años)<sup>11</sup>*

Ambos dibujos nos dejan ver lo que quizá nunca han tenido estos niños: una casa en la que puedan dormir y estar seguros, un espacio en donde puedan disfrutar el festejo de una navidad como lo hace la mayoría de las personas.

### 7.2.3.1 Lo que dicen los niños de otros países

Niños de otros países también expusieron sus puntos de vista al respecto, algunos de ellos únicamente lo hacen a través de enunciados como *"tener una casa... una buena familia, vivir con nuestros padres"*. Otros en cambio, al igual que nuestros chicos, van más allá del decir y también ilustran los derechos. Así lo hicieron tres niñas argentinas para quienes *"los derechos son las cosas que hacen libre a cada persona"*.



*Su dibujo muestra a una niña con las cualidades que tiene un "nuevo niño" una vez que las personas le dan amor, consideran que éste otorga poderes especiales para ser un buen ser humano. Entre esas cualidades se encuentran: la honestidad y un buen cuidado por parte de los adultos.*

<sup>11</sup> El dibujo muestra un árbol de navidad, en la punta tiene una casa con dos niños en su interior

Desconocemos el contexto en que se encarnan las producciones de estos niños, pero al verlas podemos pensar que responden a situaciones de vida que les han sido heredadas. Sin embargo, también reconocen que todos esos derechos tienen que ser aplicados a todos los niños no importando su "religión, nacionalidad, sexo, condición social, raza, color, discapacidad" (Brian y Casper-Dinamarca) y que la única diferencia es que "a mucha gente no se le cumplen los derechos por diferentes razones que, o son muy absurdas o, no se conoce el porqué de esas actitudes" (Mauricio Vignale - Uruguay).

Lo anterior nos deja ver que estos chicos no sólo saben que tienen la posibilidad de ejercer sus derechos, sino también que hay otros niños que no gozan de ellos, y no sólo nuestros chicos pueden ser testigos de eso, también lo pueden ser aquéllos cuya vida transcurre en medio de una guerra y que ejemplifica la forma en que sus derechos les han sido violados, como el caso de Zlata Filipovic, una jovencita de 14 años que vivió entre la guerra en Bosnia, ella comenta lo siguiente<sup>12</sup>:

*"No sé cuál ha sido la peor experiencia que tuve que pasar en Sarajevo, porque para mí la guerra fue como un día en el que cada segundo fue terrible, pero tal vez fue cuando mi mamá salió y no pudo regresar a casa o cuando mi amigo murió... No sé cuáles fueron los miedos más profundos que tuve.. no tenía miedo a la muerte. Tenía miedo de quedarme sin piernas y sin brazos, porque cuando te mueres se acaba todo y cuando estás vivo sufres para toda la vida... Es muy difícil decir con palabras cómo estábamos en Sarajevo.. si digo que es horrible esta no sería la palabra correcta, esto es más que horrible..."*

Estas producciones son el reflejo de la posesión o ausencia de los derechos de los niños, conocer sus puntos de vista al respecto y la realidad que viven en torno a ello sólo requiere un lugar en el que su palabra sea escuchada y sobre todo, tomada en cuenta. Por otra parte, nos dejan ver que hay distintas formas de percibir y vivir los derechos y que esto depende del contexto en el que los niños se desarrollan. Quizá lo más importante sea que todos ellos son niños y que tienen la misma capacidad creadora cuando se les brindan las mismas oportunidades y los espacios para expresarse.

<sup>12</sup> El fragmento fue obtenido de una conversación que Zlata tuvo en el canal de IRC de Kidlink. La entrevista completa puede ser consultada en la siguiente página Web <http://www.kidlink.org/resources/irczlata.html>

### 7.3 Comentarios

Hablar de los derechos de los niños es ante todo referirnos a las acciones que tenemos para con ellos y esto no es posible a menos que las voces se hagan escuchar. En el artículo 13 de la Declaración se menciona que "El niño tendrá derecho a la libertad de expresión", pensamos que en este trabajo ofrecemos un espacio en el que lo ejercieron, en su decir no hubo más interpretación que la de dar voz a los pensamientos que por razones diferentes, no pueden ser plasmados por escrito y también, a visiones del mundo que sólo ellos y los que se encuentran en situaciones similares pueden entender.

Las producciones de los niños no están referidas al acto de leer y escribir en sí mismos, al "vaciado" de palabras sin contexto alguno; más bien, son expresiones de una lectura previa de la realidad en las que podemos encontrar plasmada la palabra-mundo, es decir, un conjunto de letras que al entretenerse nos describen o muestran el mundo de ayer y hoy de sus autores, visiones de vida que los llevan al reencuentro consigo mismos y con los demás.

Nuestra intervención no hizo a un lado su capacidad creadora. Como educadores y ante ellos tuvimos la necesidad de preguntar, escribir y guiar todo aquello que les permitiera un encuentro con sus historias de vida. Sin embargo, el montaje de la lectura del mundo que percibe y siente el alumno en lenguaje escrito, no puede hacerlo el educador, de eso tiene que responsabilizarse el educando, y es en su decir, escribir y dibujar que ellos tuvieron el momento de su tarea creadora.

En la producción de los textos orales actuamos únicamente como intermediarios, sí, escribimos por ellos, pero plasmar lo descrito anteriormente, requirió el testimonio de los protagonistas, fueron ellos de su viva voz quienes dieron sentido a lo que escribimos. Tendimos un "puente" que mostró a los niños que la expresión gráfica de la palabra no es la simple repetición de lo ya escrito, sino más bien, la posibilidad de plasmar las visiones que tenemos de nuestro mundo, de nosotros mismos y de los demás. Fue un momento en el que los niños hicieron una lectura informativa de sí mismos y que se extendió a los otros; el relato de uno dio la confianza para que los otros dieran a conocer sus experiencias de vida y percibir que forman parte de un grupo con quienes se comparte una situación de vida similar.

En esta parte del trabajo cabe destacar el papel que Héctor adoptó para la escritura del texto producido por Israel y él mismo. Héctor retoma la estrategia de *secretarías* empleada por nosotras en el desarrollo del mismo proyecto o en otros momentos del trabajo con ellos.

Aquí de nueva cuenta vemos como el trabajo colaborativo señalado por Vygostky en términos de la apropiación de una estrategia, se hace presente cuando un recurso empleado de manera colectiva por alguien (en este caso las profesoras), es utilizado por uno de ellos para poner de manifiesto una habilidad cognitiva como la escritura, a través de la expresión de una idea que se comparte con otro.

Ahora bien, en el caso de los textos escritos y los dibujos, la creación vino de su propia mano. En el primero de los casos nuestro papel consistió en ayudarles a delimitar sus ideas. Sus dibujos son la expresión más clara de aquellos derechos que no tuvieron la oportunidad de gozar por haber estado en la calle. No manejar del todo bien una computadora no fue un impedimento para que su pensar fuera tomado en cuenta. Ambas

producciones dieron la oportunidad para que los chicos pensarán en sí mismos, pero también en la práctica, es decir, reflexionar la realidad, los derechos y las obligaciones que tienen como niños. Es el reflejo de lo que no se tenía, cómo se tiene ahora y qué debo hacer para tenerlo como quiero, es una forma entre otras para entender su andar.

Como se dijo, en la calle los chicos no encuentran otra forma de comunicación más que la violencia: verbal y física; y no sólo eso, su capacidad de compartir la comprensión del mundo fue reprimida por quienes dentro de sus grupos detentaban la autoridad. En la calle sólo existen uno o unos cuantos como seres pensantes, mientras que el o los otros deben callar y actuar lo que les es ordenado.

De ahí que las tres formas de expresión manifiestas en el desarrollo de este proyecto representaran un espacio en el que los chicos conocieran una forma distinta de comunicación: *la palabra liberadora*. Del mundo del silencio en el que estaban inmersos se pasa a uno en el que la palabra es liberada y liberadora. Liberada de los espacios cerrados en los que únicamente se repite pero no se permite decir lo que se piensa; liberadora de miedos y temores a medida que fueron penetrando en sus mundos a través de su decir, escribir y dibujar; liberadora en el sentido de entablar comunicación, dejar escapar sus vivencias, su palabra y hacerse escuchar.

Ellos han vivido con actitudes de defensa que los han llevado a cerrarse, se han creado escudos que no son fáciles de romper, por eso, cuando nos regalan estas aperturas hay que aprovecharlas, siempre con el respeto que se merece quien las brinda, y tender una red de manera que estos “desarmes” queden atrapados y nos sirvan como referentes para ayudarlos.

Como se mencionó en el apartado referente a la metodología de trabajo, si bien las lecciones en las que el proyecto está dividido no se trabajaron conforme a las pautas señaladas, en lo desarrollado por los chicos se dejan entrever algunos de los temas. Por ejemplo, al construir una definición de lo que son los derechos para ellos y al decirnos que mientras estaban en la calle no los tenían por no tener una familia, porque ahí nadie les hacía caso, abordaron lo señalado en la Lección Uno (“¿Qué son los derechos?”). Cuando nos hablaron de su situación de trabajo abordaron el tema “Niños y trabajo” de la Lección Seis. Al hablar acerca de lo que puede ser la comida de todo un día abordaron uno de los temas señalados en la lección cinco (¿Cómo puedo estar seguro?).

Sin plantearles realizar un Acta de Derechos como se sugiere en la lección ocho, a través de todo su trabajo podemos percibir aquellos que son más importantes para ellos (estudiar, tener un hogar), al mismo tiempo se reconocen como parte de los muchos niños a quienes sus derechos no les son respetados.

Al igual que Scherer<sup>13</sup> (1996) creemos que no existen los hechos sin las palabras que los explican; tal parece que si no hay palabras, si no hay testimonios, la cotidianidad pasa inadvertida, caminamos por la calle, vemos a los niños que viven en ella y ya. De ahí la importancia de rescatar las palabras de estos chicos y también la de aquellos a quienes sus derechos sí les son respetados para darnos cuenta que no todos los niños tienen todos los derechos.

---

<sup>13</sup> SCHERER, G (1996). Un mundo posible: el libro y el niño callejero. Soñemos con la utopía. p 136

Ese rescate hay que trabajarlo a partir de las palabras recogidas del mundo de los niños, las que expresan su verdadero lenguaje y lo que son, las que están cargadas de su experiencia, no de la de quienes intentamos educarlos y que a veces pretendemos "llenarlos" de un mundo que les resulta ajeno. Los textos producidos en el marco de este proyecto hay que comprenderlos no desde las formalidades de las estructuras (del acomodo de las palabras, el uso de acentos, mayúsculas...) sino a partir de las circunstancias evocadas al momento de escribirlos (de ahí la importancia de tomar en cuenta las condiciones bajo las cuales se trabaja). Las producciones son el resultado de una invitación a los chicos para leer y escribir a partir del mundo en que se mueven.

## CAPÍTULO 8. NUESTRA VERSIÓN DE LOS ALEBRIJES... EN COMPUTADORA

"Dibujar es explicar con marcas, es decir con otros signos o con imágenes, lo que a veces resulta difícil decir con palabras... Esas marcas atestiguan nuestra manera de ser, de actuar, de pensar; son, en sentido estricto como figurado, la firma de nuestra existencia"

Anne Cambier (1992)

El dibujo resulta ser uno de los recursos más empleados por los niños para expresarse; a través de él plasman lo mismo sus fantasías que sus miedos, la forma en que perciben el mundo y a sí mismos dentro de él. Es una forma en la que no es necesario profundizar en lo que se quiere decir, a menos que exista un adulto a quién le interese el dibujo realizado por el niño y decida interrogarlo para conocer el significado. Éste puede tener connotaciones distintas, ello depende de las condiciones o el contexto en el que se realice el dibujo así como de la situación personal de quién lo hace.

Como se vio en el capítulo 4, Kidlink se caracteriza no sólo por lograr una comunicación entre jóvenes de distintos países por medio de la escritura o conversaciones en tiempo real, también lo hace a través del dibujo, considerado éste como un puente que nos permite traspasar las fronteras sin importar el idioma o el color de la piel. No obstante, en la mayoría de los proyectos el dibujo aparece como "ilustración de", es decir, surge a partir de lo que se escribe.

"Nuestra versión de los alebrijes en computadora" es un proyecto desarrollado en Kidlink en el que el dibujo jugó el papel central. Las producciones fueron el resultado de una manifestación artística libre que nos proporcionaron información acerca de sus autores, además de ser el *duende* o *pretexto* que dio lugar a la aparición de la palabra escrita a través de la producción de textos informativos de carácter científico. El vínculo entre ambas formas de expresión, qué hay detrás de estas producciones artísticas, así como la metodología de trabajo empleada en el desarrollo del presente proyecto, se presentan a continuación:

### 8.1 Características del proyecto: objetivo y descripción<sup>1</sup>

El proyecto surge a partir de una actividad llamada "Bichonano"<sup>2</sup>, en la que se propone la unión de dos nombres, ya sea de dos animales o de un animal y una cosa para inventar un nuevo ser. El nombre de "alebrijes" se retoma de la artesanía inventada por Don Pedro Linares, de esas figuras fantásticas hechas de papel maché o madera, con colores brillantes, cuernos, alas, escamas y que son producto de las revelaciones de su creador durante una enfermedad. La similitud entre las características de los animales creados por los niños y los verdaderos alebrijes, fue lo que hizo nombrar al proyecto "Nuestra

<sup>1</sup> Las producciones de los chicos pueden ser consultadas en la siguiente página Web:  
<http://www.kidlink.org/spanish/proyectos/alebrijes/index.html>

<sup>2</sup> ALVARADO, Martí. et al. (1994). *El Nuevo Escriturón*. p. 54-55

versión de los alebrjes". Así como los artesanos utilizan la papelería de cartón o madera, pinceles y colores para realizar sus creaciones, nosotras usamos la computadora, nuestra principal herramienta de trabajo para que los niños hicieran pleno uso de su creatividad sin más consigna que la de inventar un animal a partir de la unión de otros y de su imaginación.

En la actividad original se propone la unión de los nombres de los animales para dar origen a la descripción del nuevo ser y realizar posteriormente un dibujo del mismo. En el proyecto desarrollado por nosotras hubo niños que hicieron esto para empezar a crear sus figuras; otros en cambio, mezclaron primero los animales y después pensaron en el nombre que le pondrían.

## 8.2 Metodología de trabajo<sup>3</sup>

Para el desarrollo del proyecto empleamos un paquete gráfico llamado "Animator", en el los niños no sólo tuvieron la posibilidad de dibujar y escribir lo relacionado con sus producciones, sino también de darles movimiento.

Obtener un alebrje en la computadora fue el resultado de dos etapas:

### 8.2.1 Presentación y consulta bibliográfica

Para introducir el proyecto dimos una breve explicación de lo que son los alebrjes, resaltando sus características: combinación de partes de distintos animales y otros detalles producto de la imaginación; al mismo tiempo mostramos una revista para que los niños pudieran ver cómo son. Dijimos que si bien no era posible que nosotros hiciéramos una figura de cartón o madera, sí podíamos inventar algunas en la computadora.

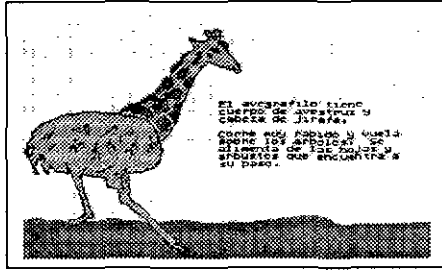
Para que los niños empezaran a hacer sus alebrjes les presentamos varios libros de animales, entre ellos se encontraban los que viven en la tierra y en el mar. Los revisamos con ellos e hicimos una lectura en voz alta de las características de algunos animales, en especial de aquellos que llamaban más su atención. Esta lectura se hizo con el propósito de que los chicos se enteraran de las características de los animales, así como de la forma en que el lenguaje escrito es utilizado para dar cuenta de ello. Esto es, cómo escribir cuando hay que decir y explicar algo que pueda ser entendido por todos al momento de leerlo.

Después de esta revisión mostramos a los niños un alebrje hecho por nosotras, éste se tomó como ejemplo para que los niños tuvieran una idea de lo que podían hacer. El alebrje fue llamado "Avegráfico", en él se combinó el cuerpo de un avestruz con la cabeza de una jirafa. A la figura también agregamos un pequeño texto de manera que el nuevo animal tuviera una descripción más detallada:

---

<sup>3</sup> El proyecto se llevó a cabo durante el ciclo escolar 1997-1998. El equipo de trabajo que participó en su desarrollo estuvo integrado por: Martínez, P. M. Kriscautzky (coordinación), D. Barajas, C. McElroy, C. Montero, A. Sánchez (colaboración).





*El avegráfico tiene cuerpo de avestruz y cabeza de jirafa. Corre muy rápido y vuela sobre los árboles, se alimenta de las hojas y arbustos que encuentra a su paso*

### 8.2.2 El “nacimiento” de los alebrijos

Después de que cada uno de los niños encontró los animales que llamaron su atención, empezaron a decidir las partes que usarían de cada uno de ellos para dibujar el nuevo animal. Algunos de ellos hicieron un boceto en papel que después calcaron en una mica transparente, esto facilitó su realización en la computadora; otros lo dibujaron directamente en ella. Con las herramientas del paquete dieron vida a sus creaciones a través del color, dibujando una escenografía o haciendo una animación.

En este último caso las producciones requirieron más atención y ayuda de nuestra parte. La complejidad en la animación de un dibujo depende del interés del niño en el tema, por lo que su realización implica tiempo y cuidar los movimientos de los objetos en cada una de las escenas. Al mismo tiempo es necesario alentar al niño para que continúe con su trabajo, éste regularmente se lleva más de una sesión por lo que a veces le resulta un tanto tedioso estar enfocado en un mismo proyecto, mientras que ve a sus compañeros hacer cosas diferentes. Sin embargo esto que a veces es considerado como una “pérdida de tiempo”, se compensa cuando ve terminada su animación, que al mismo tiempo es admirada por sus compañeros

Aunque los niños ya habían encontrado el nombre<sup>4</sup> que le pondrían al animal inventado, ninguno de ellos lo había escrito en la computadora, así que les sugerimos hacerlo, pues de lo contrario la gente que viera sus producciones no sabría cómo llamarlas. Al escribir el nombre de los animales, los niños consideraron que ya no era necesario describir sus características, pues creyeron que al leerlos cualquiera podría deducirlas.

Aquí de nueva cuenta adoptamos el papel de *intérpretes* con el *empujón*, animamos a los chicos para que escribieran algo relacionado con su alebrije, argumentando que quienes vieran sus dibujos podrían pensar cualquier cosa de ellos y no aquello que ellos quisieron reflejar en verdad. Nuevamente planteamos algunas preguntas que sirvieron como una guía a partir de la cual los chicos podían realizar la descripción de su alebrije. Juntos dimos las características de los animales que habían elegido para crear el alebrije, les sugerimos retomar algo al respecto o bien, que las inventaran.

<sup>4</sup> Producto de la combinación de los nombres reales de los animales retomados para la creación del alebrije

Entre los alebrijes creados podemos hacer una división de acuerdo con lo que reflejan, así tenemos por un lado los alebrijes que podríamos llamar salvajes, y por otro los no salvajes

#### ◆ Alebrijes Salvajes

Los llamamos así porque los animales elegidos para la creación de las nuevas criaturas tienen el común denominador de ser agresivos. Su hábitat está regido por la ley del más fuerte, sólo sobrevive aquél que es capaz de atacar para defender su territorio.

Al igual que en los dos proyectos anteriores, los chicos más grandes o los que tenían un mayor dominio sobre la lengua escrita, escribieron sin ayuda los textos de sus dibujos, mismos que posteriormente fueron revisados y corregidos hasta obtener la versión que sería enviada a la red. Con los más pequeños adoptamos nuevamente el papel de *secretarias*, de manera que ninguno se quedara sin decirnos lo que su alebrije representaba.

Entre estos alebrijes tenemos:

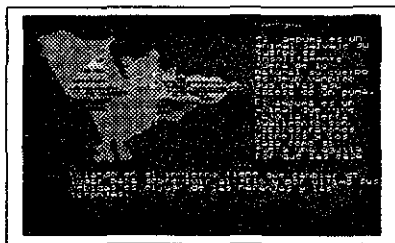
#### Rinoalcón



*"Es un animal muy grande y feo, mide un metro y es muy pesado. Necesita un árbol muy pesado para detenerse. Su cabeza es grande y muy pesada. Si se agacha se cae de cabeza. El rinoalcón come hojas y arbustos. Cuando lo quieren atacar agarra vuelo y se defiende con su cuerno y lo entierra en la panza del que lo quiere atacar. Vive en los árboles". (Javier, 13 años)*

Javier combina el cuerpo de un halcón y la cabeza de un rinoceronte para crear su alebrije. La parte correspondiente al halcón le permite al nuevo animal desplazarse para atacar y defenderse con el cuerno perteneciente al rinoceronte. Es de notar que su descripción concuerda con el dibujo: la cabeza de un rinoceronte pesa más que el cuerpo de un halcón, de ahí que Javier nos diga que "su cabeza es muy grande y muy pesada. Si se agacha se cae de cabeza".

## Vampuma



*"El vampuma es un animal salvaje, su cuerpo es insólitamente fuera de lo natural. Su cuerpo es de un vampiro y sus patas y cabeza de un puma. El vampuma es un animal que vive bajo la tierra.*

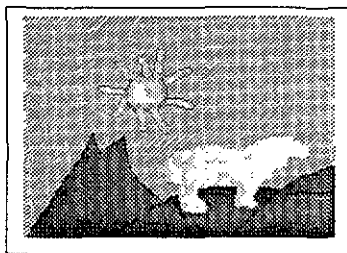
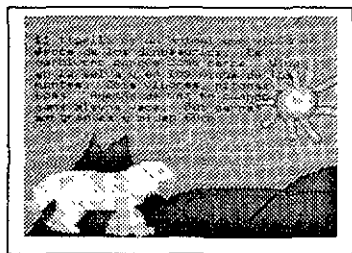
*Sus alimentos son víboras, ratones y conejos. Los caza como si fuera un águila porque los caza volando. En el invierno tiene que cambiar de lugar para sobrevivir al frío. Y por último sus bebidas son el jugo de las naranjas y las toronjas" (Fernando, 15 años)*

Es el mismo Fernando quien nos describe a este alebrije como salvaje. Él también combina un animal con alas, en este caso un murciélago, con un felino; con el cuerpo del vampiro esta nueva criatura puede cazar a sus presas volando y las características de puma le permite sujetarlas para que no escapen.

Su escrito nos deja ver algunas de sus características: qué come, cómo caza, qué le gusta beber y en dónde vive.

## Tigrila

*"El tigrila es un animal que vivía en la época de los dinosaurios. Es carnívoro porque come carne. Vive en la selva y en los picos de los montes. Come víboras, pitones y boas. Además de vez en cuando come una vaca. Sus garras son grandes y miden 60 centímetros". (Israel, 10 años)*



Israel también combina un felino con un ave; en el dibujo destaca el pico del águila y la longitud de las garras del tigre (60 cm), ambas características le permiten sin duda alguna cazar mejor a sus presas.

Israel además de incluir el texto y una escenografía, también hace una animación en la que se observa al Tigrila caminando por las montañas.

## Pantigre



*"Es un animal que come de todo, verdura, carne. Vive en el bosque, en la selva, donde quiere. Mide dos metros con un centímetro. Duerme cuando está muy cansado, en una cueva o en un árbol muy grandote como cueva. Le gusta cazar venados, conejos, de todos los animales. Le gusta brincar porque quiere buscar a su pareja".  
(Jonathan, 12 años)*

Si bien este alebrije posee la parte de un felino agresivo, la otra que corresponde a un panda da a este nuevo animal un carácter menos agresivo; aunque le gusta cazar animales, también come verduras para sobrevivir. La combinación de las características de los dos animales reales, hacen del Pantigre un animal que puede mimetizarse de acuerdo con la situación que enfrente.

Los niños que han pasado por una situación de calle o que están en ella, suelen comportarse así, por momentos mostrarán ternura y afecto, sobre todo con quienes les inspiran confianza. En otros y ante situaciones que atentan contra su persona, serán agresivos y herméticos.

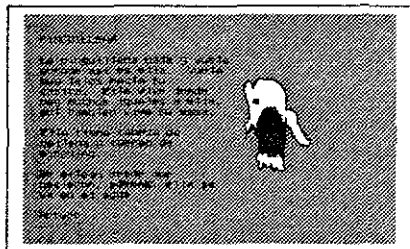
### ♦ Alebrijes no salvajes

Los llamados así porque las producciones incluyen animales que pueden ser considerados como menos agresivos, entre ellos se encuentran una ballena, un pingüino, un colibrí y una tortuga.

Los alebrijes que denominamos como "no salvajes" fueron realizados por Arturo, un niño pequeño que no sabía leer ni escribir. Para obtener los textos de sus alebrijes, adoptamos nuevamente el papel de *secretarías*, una de nosotras escribió en la computadora conforme él nos platicaba lo que hacía el animal que había inventado.

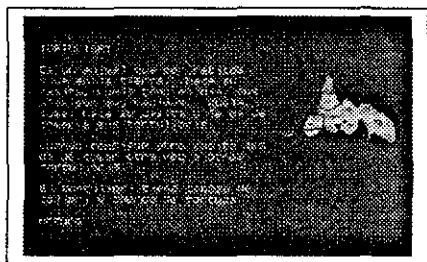
A continuación se presentan sus producciones:

## Pingüillena



*"La pingüillena nada y vuela porque así es ella. Vuela muy lejos hacia su casita. Ella vive donde hay muchos iguales a ella, ahí también vive su mamá. Ella tiene cabeza de ballena y cuerpo de pingüino. Se pelean desde que nacieron, además ella se va en el agua". (Arturo, 6 años)*

## Tortulibrí



*"Es un animal que por ratitos vive en la tierra. Hace su casita, vuela todo el día, sus alas son muy rápidas. Vuela, come, hace su casita y le da de comer a sus tortulibrís. Cuando consigue otra casita les da de comer otra vez a otros tortulibrís. El tortulibrí tiene cabeza de colibrí y cuerpo de tortuga" (Arturo, 6 años)*

Al leer lo que Arturo nos dictó, podemos notar que él dejó a un lado las descripciones físicas de los animales, para centrarse más en su forma de ser

A diferencia de los alebrjes "salvajes", como puede observarse, los dibujos de Arturo no se asemejan tanto a las ilustraciones de los libros que consultamos. Después de que él vio los dibujos originales, decidió crear sus producciones a partir de lo que recordaba de cada uno de los animales, es decir, no recurrió de forma directa al modelo para hacer sus dibujos.

Cabe destacar que los textos dictados por Arturo poseen la misma estructura y características de aquellos que fueron escritos directamente por sus autores, esto es, sus descripciones presentan la "objetividad" del texto científico porque nos hablan de las costumbres de los animales, de lo que son. De esta manera, la intervención de un adulto a la que se refiere Vygotsky, y que en nuestro trabajo asume las características de una *secretaría*, se vuelve un acto de suma importancia. Escribir por el otro se toma una estrategia muy útil toda vez que el dictado y el registro, dan cuenta no sólo de las características de un animal, sino también, de la forma en que los niños pequeños son capaces de hacer uso de las distintas características que asume el lenguaje escrito en distintos contextos. Los textos producidos por Arturo nos muestran cómo logra apropiarse del lenguaje descriptivo para hablar acerca de los hábitos de los animales que inventó "Escribir en voz alta" con ayuda de un interlocutor implica saber cómo y qué dictar, porque no es lo mismo dictar una carta o un cuento, que un texto que tiene que asumir las características de una ficha informativa, como las que se encuentran en cualquier enciclopedia

Es muy probable que este conocimiento sea retomado por él más adelante, cuando sea capaz de producir un texto escrito directamente por él y con características similares.

#### ♦ Intercambio de alebrjes

Las producciones fueron enviadas a manera de ejemplo para que niños de otros países se animaran a participar en el proyecto y así establecer un intercambio. Tiempo después obtuvimos las creaciones (sin dibujo) de cuatro niñas uruguayas:

*Colivaca*: "Come pasto y toma coca-cola. Su cuerpo es con cabeza de vaca que tiene el pico del colibrí con cola de vaca y lo demás de colibrí. Sus hobbies son tomar sol, comer mucho y bailar ballet". (Daniela Correa y Jimena Domínguez)

*Colarg*: "El colarg tiene cuerpo de conejo y cola y patas de lagarto por tomar agua estancada". (María Jimena y Lucía)

### 8.3 Lo que cuentan los alebrjes

#### 8.3.1 De los niños de la calle

Los dibujos de los niños no sólo nos cuentan los colores y las características de animales extraños, provenientes de la imaginación. Las combinaciones de las que provienen los alebrjes no están elegidas al azar, si las vemos con cuidado podremos encontrar en ellas algo más que la unión de dos animales.

Las aves que aparecen en los alebrjes quizá nos hablan de esa libertad que los niños tienen cuando están en la calle, misma que es coartada cuando se enfrentan a las autoridades y a los líderes del grupo al que pertenecen. Es aquí donde la imagen de los felinos adquiere sentido, ellos representan la agresividad, la fuerza que necesitan para vivir y sobrevivir en las calles, la manera en que tienen que defenderse de quienes les rodean. Son animales a los que se les teme, pero al mismo tiempo, se les respeta y admira.

El "Pantigre" vive donde quiere, como ellos, lo mismo en un parque que en una estación del metro; quiere buscar a su pareja, ellos también necesitan compañía, calor humano que como vimos, se sustituye en muchas ocasiones por alguna droga.

El "Vampuma" es un animal nocturno que vive bajo la tierra, los niños de la calle son más libres durante la noche, salen "de la tierra", de las coladeras para convivir, reír, jugar un rato y olvidar por un momento su situación. Las descripciones de los dibujos de Arturo son más transparentes en el sentido de que sus textos nos dejan ver claramente sus necesidades: la compañía y el cuidado de una madre.

Los alebrjes son los animales que nos reflejan la vida misma de quienes los crearon. Dar a conocer estas ideas de lo que nos dicen acerca de los niños, requiere dar a estos últimos la confianza para hacer de la computadora el espacio en el que su libertad se recree; confianza que a su vez sea devuelta en una imagen que nos dice "soy, quiero y necesito esto". Una vez establecido ese vínculo se requiere de nueva cuenta de un

*intérprete*, un *interlocutor* que *dialogue* con el dibujo que se nos entrega y a su vez con el autor.

Nuestra tarea como *intérpretes de imágenes* en esta parte del trabajo fue la de establecer un diálogo con los dibujos. Tratamos de “leerlos” a partir de los elementos que presentan, viendo cada uno de ellos tratamos de deducir lo que nos dicen de su autor. Pensamos que este *diálogo* con las imágenes nos proporciona información de temas a los que quizá su autor nunca va a referirse por escrito o verbalmente, sobre todo aquéllos que implican una relación afectiva. Por ejemplo, Arturo probablemente nunca llegaría a contarnos la necesidad que tenía de su mamá (y que probablemente sigue teniendo) tan abiertamente como lo hizo a través de sus dibujos.

Decidir lo que se va a plasmar a partir de una búsqueda interior no es una tarea fácil, por eso es que lo producido adquiere gran valor, porque el niño nos está regalando algo de sí sin que se lo hayamos pedido directamente.

Poner de manifiesto aquello que se piensa que los chicos dicen con sus dibujos es una tarea que hicimos a partir de los puntos en común que encontramos en sus imágenes. Es decir, conocemos o podemos deducir el significado de sus dibujos no sólo por lo que nos puedan decir los chicos al respecto, sino porque al reunirlos, logramos percibir que todos ellos comparten sentimientos de abandono, agresión así como la necesidad de afecto y cariño. Un ejemplo de ello es la relación con la figura matema descrita con anterioridad.

### 8.3.2 De la escritura

En la elaboración de los alebrjes se rompe con la copia y la enseñanza de modelos, tanto en el plano del dibujo como en lo escrito. Ya en capítulos anteriores se mencionó que la enseñanza de la escritura está basada en la mayoría de los casos en la copia, como si el escribir fuera una actividad puramente motriz en la que no hay cabida para el trabajo intelectual de los niños.

La imagen y las descripciones de los alebrjes corresponden a seres únicos. Si bien es cierto que para la realización de los dibujos se retomaron modelos (los animales y alebrjes originales) en los que se basaron para la elaboración de los nuevos animales, la influencia de esa copia fue parcial, porque además de que los niños tuvieron la libertad para decidir qué partes de ese modelo serían copiadas, fueron ellos quienes elaboraron el escrito que describió el nuevo ser sin recurrir para ello a las características de los animales originales; se apoyaron en ellas, pero sin copiar nada.

Esta vez los niños también actuaron como *intérpretes* de sus imágenes en el sentido de “traducir” para informar a los demás lo que querían que supieran acerca de sus figuras: su nombre, alimentación, comportamiento, condiciones de vida y por qué no, hasta gustos. Aquí los dibujos fueron el *pretexto* para crear textos a partir de los cuales se trabajó el sentido de la escritura, esta vez con la intención de informar a los demás el significado de sus producciones gráficas.

Si bien las descripciones tuvieron como base lo real, el producto de sus invenciones fue un ser ficticio. Fue una forma de jugar con la palabra, enredar nombres reales y utilizarla como expresión de lo que sólo podemos encontrar en la fantasía.

Por otra parte, la realización de los textos de los alebrijes, tanto de los escritos directamente por los niños como aquéllos de los cuales tomamos nota, implicó que los chicos se dieran cuenta de las características de los textos originales para posteriormente hacer el suyo. Esta vez sus producciones no tenían que tomar como base la experiencia inmediata en la que viven, ni expresar las situaciones que enfrentaron cuando estuvieron en la calle (como sucedió en los textos producidos en los dos capítulos anteriores). Ahora los chicos tuvieron que resolver un problema de escritura, es decir, dar con el "modo de decir" del texto y tratar de vincular de la mejor manera la información gráfica con la escrita. Su texto tenía que expresar algo de los animales, no lo que les pasaba cuando se escribe un cuento. Sabían que su escrito tenía que ser parecido a los textos que habíamos leído en los libros de animales: con información clara para que todo aquél que la leyera pudiera entenderla, con un título "para que sepan de lo que habla (...) en el que se pone el nombre del animal y las letras son grandes(...) Separado del título dicen dónde viven, qué comen, cómo viven, es decir, las costumbres"<sup>5</sup>.

La lectura que hicimos de los animales que se revisaron en los libros tuvo la intención de informales cómo era el "modo de decir" de este tipo de textos. Estas intervenciones, dice Molinari, tienen el propósito de "centrar a los niños en el lenguaje escrito, por eso se les solicita que "lean" el texto, les informa cómo está escrito a través de su lectura y propicia el intercambio de saberes en el grupo."<sup>6</sup> Con respecto a este intercambio de saberes en el grupo, cabe decir que si bien cada dibujo y texto fue elaborado de manera individual, la construcción de "por dónde empiezo para hacer mi alebrije y cómo le hago para escribir algo sobre él", fue una tarea en la que participaron todos. Cada uno dio sus opiniones acerca de cómo podía escribir su texto el compañero de al lado o el que se encontraba más allá, y qué más podía agregarle a la descripción hecha. Esta misma situación de compartir ideas y aceptar sugerencias se presentó con la elaboración de los dibujos, por ejemplo, Javier combinó un felino con un ave para obtener el "Rinoalcón", es muy probable que Fernando haya tomado esta creación como base para realizar la suya, él combina un felino con un animal que también tiene alas, sólo que ahora se trata de un puma y un vampiro, de lo cual surge el "Vampuma".

Los alebrijes producidos por los niños son el resultado de la transformación de la realidad en fantasía y en la que a su vez tiene cabida el uso de la lengua escrita. Ninguno de los dibujos es mejor que otro, todos son bellos en sí mismos porque son producto del empeño, de la imaginación, de la búsqueda de cada uno para encontrar los "modos de decir" y expresarlo. "Nuestra versión de los alebrijes" representa la ruptura de una realidad que en muchos de los casos nos es ajena y nos muestra lo que nos pertenece: la magia de la imaginación.

---

MOLINARI, M (2000) Op Cit. p 55  
Ídem, p. 47



## CONCLUSIONES

Las características de la metodología de trabajo empleadas para el desarrollo de los proyectos descritos anteriormente, se presentan como una opción entre las múltiples posibilidades que existen para llevar a cabo la implementación de un Proyecto Colaborativo en el salón de clases.

Cabe destacar que la forma de trabajo que se asume no se elige al azar, sino más bien, en función de las necesidades, tanto del mismo proyecto en el que se participa, así como de las herramientas físicas con las que se cuenta, y por supuesto, de la población con la que se trabaja.

Puesto que parte de las conclusiones en torno a lo hecho han sido presentadas en los capítulos anteriores, en este apartado se expondrán una serie de reflexiones a partir de las cuales se visualicen los alcances de lo realizado.

### La intervención del intérprete y sus distintas interpretaciones

Lograr que los niños y jóvenes se vuelvan productores de textos en términos de comunicación, requiere enfrentarlos ante situaciones en las que el uso de la lengua escrita, la lectura y la investigación, tengan sentido. Dichas situaciones plantean un conflicto en el que si bien el alumno recurre a lo que sabe, también se apropia de nuevos conocimientos en la búsqueda de respuestas.

Los textos aquí presentados nos dejan ver no sólo parte de lo que son y sienten niños que han pasado por una situación de calle, sino también el trabajo intelectual de los chicos en su camino por hacer de la lengua escrita una herramienta de comunicación.

El sentido de lo producido por los chicos estuvo en el hecho de escribir algo para alguien con el fin de decirle cómo vivo, qué pienso, contar qué pasa en el mundo que me rodea, lo que viví y lo que soy capaz de crear. Fue un reto en el que para la producción de un texto hubo que tomar en cuenta el sistema de escritura (qué letras y qué signos poner), el lenguaje escrito (dar con el "modo de decir" del texto), buscar información, leerla, interpretarla, explicarla, discutirla.

Todas estas tareas fueron el punto de partida para llegar a lo que se ha presentado. En esta producción de textos cuyo principal objetivo fue el de comunicar, nuestra intervención bajo la figura del intérprete asumió distintos roles.

Por una parte, "prestamos" el sistema de escritura para dar voz a los pensamientos de quienes por diversas circunstancias aún no pueden expresarse por escrito. Si bien en esta toma de dictado por parte de nosotras el chico no tuvo que resolver una situación en la que tenía que preocuparse por cómo escribir, si lo tuvo que hacer por el lenguaje escrito para encontrar el contenido y la forma de cómo decir lo que el intérprete tenía que escribir. En esta parte y como se dijo, si bien fuimos nosotras quienes plasmamos las ideas, el sentido de las mismas nos fue dado por ellos. De nada hubiera valido la palabra escrita sin su testimonio.

Otra interpretación fue la de dar voz a lo que escribieron. A través de la lectura que hicimos tanto de lo consultado como de lo producido por ellos mismos, les mostramos los distintos tipos de lecturas que se pueden hacer, ya sea para obtener información de algo que no sabemos o que conocemos muy poco, o bien, hacer una lectura para "ver" si lo

escrito expresa realmente aquello que queremos decir. De igual forma, la lectura muestra el significado que tiene hacer de la escritura un acto valioso que sirve para contamos la propia historia, lo que nos rodea, lo que pensamos y sentimos,

Una función más fue la que tuvo que ver con el “empujón” que dimos a los chicos para que se animaran a escribir. Este “empujón” que como vimos, puede ser la alternancia en la escritura de textos o la construcción en grupo de los mismos, le muestra al chico “por dónde va el asunto”, los caminos y posibilidades que tiene para expresarse y sobre todo que él, al igual que nosotros y todos aquellos que plasman su palabra, puede hacerlo.

Cuando el chico pasa a un segundo momento en el que se vuelve autor directo de sus producciones, los intérpretes asumimos una función de guías cuya tarea fue la de estar al tanto de lo escrito, y preguntar con el fin de profundizar en lo dicho. En esta parte del trabajo, es de suma importancia hacerle notar al chico que sus escritos, como los de cualquier otra persona, nunca quedan “a la primera”. Que darlos a conocer requiere un trabajo de revisión para que los otros puedan entender el sentido de su texto.

Como intérpretes el establecimiento de un enlace de confianza con los chicos fue algo muy importante por diversas razones. Una de ellas tiene que ver con el proceso de revisión mencionado anteriormente. En el capítulo correspondiente se dijo que los chicos no acceden tan fácilmente a corregir sus producciones escritas. Si tomamos en cuenta que durante y después de su estancia en la calle, la palabra “corrección” ha estado presente, la idea de corregir de paso lo que se supone se hace libremente, es algo que puede entorpecer este proceso. La lectura en voz alta del cómo pensamos que quieren que su mensaje sea transmitido, fue el medio para hacerles ver que esos pequeños ajustes a lo escrito, esas marcas que de vez en cuando resultan molestas por no saber cuándo y dónde ponerlas, son necesarias si queremos que nuestro mensaje llegue al otro. Las correcciones, como lo vimos, tienen sentido cuando quien las lleva a cabo lo hace sobre algo que él mismo ha producido y cuando se da cuenta que vale la pena hacerlas para que quien lea lo escrito, comprenda su significado.

La confianza también fue importante en la producción de lo que se denominó como textos orales. No es fácil que los chicos accedan a hablar de aquello que les lastima, no obstante estas producciones constituyen la puerta de entrada para que ellos se animen a producirlos por escrito e incluso leerlos. Lograr que se conviertan en autores directos de sus historias es una tarea que requiere de tiempo, de trabajo con ellos, de presencia constante que demuestre que existen oídos prestos para escuchar sus historias, pero también de presencia que les haga ver que ellos al igual que otros, son capaces de hacer uso del sistema de escritura para expresar sus opiniones y hacerse escuchar.

### **Los “pretextos” y el empleo de una tecnología como Internet**

Antes de referirme a un par de sentidos más de la palabra pretexto después de haber concluido este trabajo, hablaré brevemente de los ya expuestos en los capítulos anteriores. El pre-texto como texto previo al que finalmente será enviado y el pretexto como excusa para escribir; de ambos sentidos resulta en primer lugar, el rescate de la experiencia vivencial y la expresión de las primeras ideas con respecto a los problemas y situaciones planteadas en cada uno de los proyectos. En segundo lugar, la necesidad de consultar distintas fuentes de información (diccionarios, enciclopedias, mapas) para

profundizar o en su caso, conocer el tema, tarea que se tomó útil para la construcción de los textos.

El primer "nuevo" sentido que adquiere la palabra pretexto como excusa, se refiere al hecho de que el trabajo realizado con los chicos, también resulta ser un buen pretexto para acercarnos a ellos y conocerlos más, entenderlos y por qué no, ayudarlos. Esas producciones que se hicieron bajo la idea de participar en un proyecto, nos hablaron de lo que son, sus vivencias, lo que quieren, lo que desean.

El segundo "nuevo" sentido tiene que ver con el pretexto para hacer de la participación en un Proyecto Colaborativo, y por lo tanto del empleo de Internet, el espacio y el medio en los que se ha rescatado y manifestado la voz de nuestros chicos.

Lo realizado para participar en Kidlink, los Proyectos Colaborativos en cuyo marco se han puesto en marcha nuestras ideas en lo que a la lectura y escritura se refiere, ha servido para que nuestros chicos retomen el acto de solidaridad aprendido en la calle para defenderse de las agresiones, para compartir el conocimiento, para ayudarse entre ellos a partir de lo que unos y otros saben hacer, para enriquecerse a través de sus opiniones y de la lectura que hicieron con respecto a lo vivido.

Las actividades propuestas han servido como actos de comunicación en los que se aprende y conoce a partir de lo que dice el otro, con la posibilidad de aceptar o debatir lo planteado.

Si bien es cierto que al hablar de la Zona de Desarrollo Próximo definida por Vygotsky se menciona que el avance en la construcción del conocimiento se da a partir del contacto con los compañeros "más capaces" y un adulto, cabe destacar que en la construcción de los textos colectivos, éstos se hicieron sin tomar en cuenta la edad o el avance académico de quienes participaron. Esto nos hace ver que alguien considerado como "más capaz", no es necesariamente aquél que tiene más edad o cursa un grado más adelante, sino aquél que puede aportar algo para la solución de la situación planteada.

De igual forma, la apropiación de la escritura, la aceptación de nuevas ideas, el uso de estrategias como el dibujo o "hacería de secretario" para comunicarse o la consulta del diccionario para arreglar un texto, son actos que se dan a partir del trabajo colectivo. Una primera idea, una primer acción, se toma como base para llevarla a cabo después, de manera individual o colectivamente.

Por otra parte, si bien los momentos compartidos por los chicos en la construcción de sus producciones y la comunicación más allá del espacio físico del aula no se ha logrado en su totalidad con aquellos que están del otro lado de la red, lo presentado muestra que existe la posibilidad para hacerlo porque hay quienes, al igual que nosotros, dan a conocer su voz y sus formas de vida a través de Kidlink. Sería de gran provecho encontrar maestros comprometidos más allá del tiempo establecido en clase para profundizar y enriquecer las producciones de los alumnos. No obstante, sabemos que lograr una comunicación en términos de intercambio con quienes viven en otros países es una tarea difícil. No sólo por las fechas y espacios señalados para desarrollar cada uno de los proyectos, como se mencionó en uno de los capítulos, sino también por las múltiples actividades, tanto académicas como administrativas que tiene que cubrir el profesor

Así mismo, este trabajo ha hecho que la computadora se convierta en una herramienta útil para producir un texto o un dibujo. Las situaciones propuestas permitieron que los chicos aprendieran a usar la computadora a través de la elaboración de un texto. Descubrieron que la máquina es un instrumento muy útil para corregir lo escrito, cambiarle el tipo y tamaño de letra. En la computadora existe la posibilidad para que los chicos, además de producir un texto de forma directa, se conviertan también en editores del mismo, y logren darle una nitidez que su escritura a mano no les permite.

En cuanto al empleo de Internet como herramienta útil dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, nos damos cuenta que no es necesario contar con una gran cantidad de equipo conectado a la red, lo que se haga y cómo se haga es algo que depende en gran medida de las estrategias diseñadas por el profesor para explotar al máximo los recursos con los que cuenta. Internet constituye sólo el medio para llegar a los otros, y es un medio importante en la medida en que nos permite llegar a espacios que quizá de otra forma no sería posible. Pero al igual que con otro medio de comunicación, su presencia no tiene sentido si no hay algo que decir.

Internet se convirtió en la herramienta que nos permitió dar a conocer una visión muy particular del mundo y de lo que sucede en él. La discusión, el intercambio de puntos de vista, el trabajo en grupo, el encuentro con receptores específicos, la expresión y corrección de lo escrito, no implicó trabajar de forma directa con la red. Como se vio en la descripción de los proyectos presentados, previo al envío de los textos vía Internet hay todo un proceso que de no presentarse, sería difícil hacer llegar el verdadero sentido de lo que los niños expresan en cada una de sus producciones.

Una de las críticas que se le han hecho a este tipo de trabajos, ha sido la de pretender acercarse a chicos que han vivido en un contexto de desigualdad y marginalidad a una realidad que no existe y a un mundo distinto del que provienen. No se trata de ponerlos ante una ventana para venderles una idea de las bondades que existen en este mundo, sino de explotar las posibilidades de comunicación que ofrece Internet para hacer de la lengua escrita la herramienta por excelencia para expresar y dar a conocer la cultura de la calle en voz de sus protagonistas, para mostrar una realidad que existe y a la que muchos de nosotros permanecemos sordos, aunque nos encontremos con ella en un cruce, una estación del metro o un parque, a plena luz o a mitad de la noche. A través de Internet nuestros chicos han traspasado las fronteras, territoriales, culturales, pero ante todo, las de sí mismos, tanto en lo emocional como en lo académico.

Bajo el contexto de todo lo que aquí se ha presentado, Internet, los Proyectos Colaborativos, la computadora misma, la expresión escrita y gráfica, han adquirido una función más enriquecedora: servir de medios para hacer escuchar la voz de quienes han sido callados, como los chicos con los que trabajamos, cuya experiencia de vida tiene mucho que enseñarnos.

**Bibliografía**

- ACUÑA, Alejandro (1995). Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación. Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales 7. Universidad Iberoamericana. México. 106 p.
- ALI, Ismail (1996). Internet en la educación. Anaya Multimedia. Madrid. 223 p.
- ÁLVAREZ, Amelia (1999). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En Desarrollo psicológico y educación II. Alianza. Madrid p. 93-119.
- ALVARADO, Maité. G. Bombini, D. Feldman, Itsvan (1994). El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir. Libros del Rincón, SEP. México. 127 p.
- BAUTISTA, E (1998). La representación bibliográfica de los recursos de información en Internet. Historias sin fin. Tesis de Licenciatura en Bibliotecología. UNAM-Facultad de Filosofía y Letras. Junio. 35 p.
- BORRÁS, Isabel (2000). Enseñanza y aprendizaje con la Internet: una aproximación crítica. (en línea).  
Disponibilidad: [http://www.doe.d5.uib.es/te/any97/borras\\_pb/](http://www.doe.d5.uib.es/te/any97/borras_pb/)  
Fecha de consulta: 25/05/00
- CALANI, Susana (1996). Producción de textos con los niños de la calle. En Encuentro Latinoamericano sobre la biblioteca, la lectura y el niño callejero. UNAM-Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. México. p. 113-117.
- CASTEDO, Mirta (2000). Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB. En Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer ciclo de la EGB. Santillana. p. 73-160
- CASSANY, Daniel (1991). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós. Barcelona. 194 p.
- COVARRUBIAS, Guillermo (2000). Proyectos Colaborativos (en línea).  
Disponibilidad: <http://www.nalejandria.com/00/colab/proyectos-colaborativos.htm>  
Fecha de consulta: 19/05/00
- DÍAZ, Celia (1996). El uso no convencional de las grafías en la escritura infantil. En Básica. Revista de la escuela y del maestro. Fundación SNTE. Año III, enero-febrero, no. 9 p 23-28.
- EDNICA (1997) Nuestra Misión. En Ednica, educación con el niño callejero i.a.p (en línea) Disponibilidad: <http://www.laneta.apc.org/ednica/mision.htm>  
Fecha de consulta 22/01/99

- FERREIRO, Emilia (1993). Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias. En Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Paidós-Educador. México, 1996. p.119-139
- FERREIRO, Emilia (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. En Avances y perspectiva, órgano de difusión del Centro de Investigación y de estudios avanzados del IPN. Vol. 15, sept-octubre de 1996. p. 260-267.
- FERREIRO, Emilia (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Colección "Espacios para la lectura". Fondo de Cultrua Económica. México. 259 p.
- FERREIRO, Emilia. A, TEBEROSKY (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. Vigésima edición. 367 p.
- FREIRE, Maximina (1999). Una interpretación socio-cultural de la intercomunicación mediada por computadoras (en línea)  
Disponibilidad: <http://babelfish.altavista.com/cgi-bin/translate...>  
Fecha de consulta: 15/01/99
- FREIRE, Paulo (1987). Paulo Freire y los educadores de calle. Una aproximación crítica. Serie Metodológica no. 1. Programa Regional Menores en Circunstancias Especialmente Dificiles. UNICEF Bogotá. 15 p.
- Fundación Vida Nueva de México-Programa Alternativa Callejera (1992). Programa de Trabajo para atención a menores de la calle Acta notarial No.34915 v.MXCI
- GISBERT, Mercé (2000). Entomos virtuales de enseñanza-aprendizaje: el proyecto GET (en línea).  
Disponibilidad: <http://redescolar.ilce.edu.mx/>  
Fecha de consulta: 26/05/00
- GIVENET (1999). Actividades Actuales. En Ministerios de Amor (en línea)  
Disponibilidad: <http://www.givenet.org/minis/acti.htm>  
Fecha de consulta: 22/01/99
- GLEAVES, Edwin (1999). Gutenberg, el año 2000, y el WWW. tres revoluciones tecnológicas y sociales En XXX Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía. Memorias. 5,6 y 7 de mayo de 1999. p. 68-118
- GÓMEZ Palacios, Margarita (1995). La producción de textos en la escuela SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México. 142 p.
- GÓMEZ Palacios, Margarita (1995). La lectura en la escuela. SEP Biblioteca para la actualización del maestro México. 311 p.
- HAHN, Harley (1994) Internet. Manual de referencia. McGrawHill. Madnd 692 p.
- Humanismo Latino (1999). La creatividad En Humanismo Latino, (en línea)  
Disponibilidad: <http://www.hlatino.com/creatividad.htm>  
Fecha de consulta: 3/11/99

- KAUFMAN, Ana. (Entrevista por H.Mérega) (1992). Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Santillana. Buenos Aires, 62 p
- KRETSCHMER, Bernd (1996). El libro de la jungla de Internet. Marcombo. España 265 p.
- KRISCAUTZKY, Marina (1997). Maestros vs Contenidos. Epistemología implícita en la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria. Un estudio de caso. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. Mayo. 153 p.
- LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. Actualización Curricular. Secretaría de Educación. Dirección de Curriculum. Buenos Aires, Argentina.
- LERNER, Delia (1993). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Paidós-Educador. México, 1996. p.69-118
- LIBEDINSKY, Marta (1995). La utilización del correo electrónico en la escuela. En Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Paidós. México. p 288.
- LUCENA, Marisa (1997). Um Modelo de escola Aberta na Internet. Kidlink no Brasil. Brasport. Rio de Janeiro. 343 p.
- MARTÍNEZ, P. T. VÁZQUEZ (1996). "Un pre-texto para comunicar lo que somos". En Encuentro Latinoamericano sobre la biblioteca, la lectura y el niño callejero. UNAM-Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. México p. 171-181.
- MARTINEZ, P., C. McELROY (1996). "¿Puros cuentos? Creaciones y reinenciones a través de la computadora". En XII Simposio Internacional de Computación en la Educación. México, D.F (octubre)
- MARTINEZ, Patricia (1996). "Kidlink, un lugar en Internet donde los niños comparten su entorno". En XII Simposio Internacional de Computación en la Educación. México, D.F (octubre)
- MOLINARI, Ma. Claudia (2000). Leer y escribir en el Jardín de infantes. En Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer ciclo de la EGB. Santillana. p. 15-71
- MONTES, Graciela (1999). La frontera indómita. Colección "Espacios para la lectura" Fondo de Cultura Económica. México. 116 p.
- NUÑEZ, Cynthia (1999). Creatividad. En Rompan Filas (en línea). Disponibilidad. <http://www.unam.mx/rompan/27/ff27b.html>  
Fecha de consulta: 3/11/99
- NUÑEZ, Lely (1999). La Red Kidlink Descripción. En La Red Kidlink en español. (en línea). Disponibilidad <http://kidlink.org/spanish/general/overview.html>  
Fecha de consulta. 7/10/98

- ÉTIT, Michele (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica. Td. Rafael Segovia y Diana Sánchez. México. 199 p.
- rensa Técnica (1998). Internet para todos. Biblioteca Técnica de Internet. España, 1998. 197 p.
- RESNO, Odd (1996). "Kidlink. Red global de Jóvenes de 10-15 años". En 3er. Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Barranquilla, Colombia (8-11 de julio).
- RESNO, Odd (1997). The Kidlink Network. How It Started. En Kidlink, Global Networking for Youth Through. (en línea)  
Disponibilidad: <http://www.kidlink.org/english/general/sf.html>  
Fecha de consulta: 22/09/98
- RESNO, Odd (1998). Kidlink's First Sign of Life. En Kidlink, Global Networking for Youth Through. (en línea)  
Disponibilidad: <http://www.kidlink.org/english/general/firstm.html>  
Fecha de consulta: 22/09/98
- RAMÍREZ, Bertha (2000). Mil, los niños de la calle en el DF. La Jornada. Miércoles 1º de Marzo. Año 16, no. 5565.
- RIVÉRE, Ángel (1985). La Psicología de Vygotsky. Visor. Madrid. 100 p.
- ROCKWELL, Elsie (1990). Los usos escolares de la lengua escrita. En Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI. México. p. 296-320.
- SÁNCHEZ, A. A, SOTO (1998). "Blue Print Earth: el medio ambiente en Internet. Una experiencia de comunicación". En XIV Simposio Internacional de Computación en la Educación. Cuernavaca, Morelos (25-29 de octubre)
- SÁNCHEZ, A. A, SOTO (2000). "Generación de situaciones de comunicación a través de Internet con niños de la calle". En XVI Simposio Internacional de Computación en la Educación. Monterrey, Nuevo León (6-8 de noviembre)
- SCHERER, Gabriela (1995). Los hijos de la calle. Niños si infancia. SNTE. México. 1995. 269 p.
- SCHERER, Gabriela (1996). Un mundo posible: el libro y el niño callejero. Soñemos con la utopía. Encuentro Latinoamericano sobre la biblioteca, la lectura y el niño callejero. UNAM-Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. México. p. 135-140.
- SEP (1993) Libro de Texto de Español. Quinto Grado. Secretaría de Educación Pública. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. México. 207 p.
- SEP (2000) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. En Página Principal de la Secretaría de Educación Pública. (en línea).  
Disponibilidad: <http://www.sep.gob.mx/documentosof2/programas/desarrollo.html>  
Fecha de consulta: 1/11/00



- EBEROSKY, Ana (1990). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI. México. p. 155-178.
- JLTRA 3-D Design (1998). Hogares Providencia. En Hogares Providencia, i.a.p. (en línea) Disponibilidad. <http://www.hogares.org.mx/Hpage.htm>  
Fecha de consulta: 22/01/99
- ÁZQUEZ, Teresa (1997). "Una biblioteca en Internet". En XIII Simposio Internacional de Computación en la Educación. Toluca, Edo. de México (septiembre)
- YGOTSKY, Lev (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo. Barcelona. 226 p.
- YGOTSKY, Lev (1982). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En Obras escogidas II. Aprendizaje Visor. Madrid, 1982. p. 183-205
- WALLON, Philippe (1992). El dibujo del niño. Siglo XXI. México. 198 p.
- WALTHER, Ingo (1994). Pablo Picasso. El genio del siglo. Benedikt Taschen. Td. Aurora Rodríguez. Alemania. 96 p.
- WIDLÖCHER, Daniel (1998). Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica. Herder. Barcelona. 228 p.
- YUNES, Eliana (1996). Leer para sobrevivir: De la lectura del mundo al mundo de la palabra. En Encuentro Latinoamericano sobre la biblioteca, la lectura y el niño callejero. UNAM-Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. México. p. 205-209.
- Memorias Tercer Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Barranquilla, Colombia. Julio 1996.
- Memorias XII Congreso Internacional de Computación en la Educación. SOMECE 96 Ciudad de México, Octubre 1996.
- Memorias XIII Congreso Internacional de Computación en la Educación. SOMECE 97. Toluca, Edo De México, Septiembre 1996.