

REVISTA ENTRE

49

MAESTR@S

**Un gol en la escuela:
equidad de género**

Lucerito Rosales Martínez

**Alternativas de autoformación
docente para fortalecer
prácticas pedagógicas**

*Héctor Gaspar del Ángel,
Luz María Gutiérrez Gutiérrez*

**¿Un nuevo útil escolar?
Las netbooks en la formación
docente (primera parte)**

Lili Ochoa de la Fuente

**Formación docente en redes:
pensar, aprender y enseñar
con el otro**

*Carmen Sanches Sampaio,
Tiago Ribeiro*



SECCIONES

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

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

DESDE EL AULA

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

DESDE LOS MESABANCOS

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

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

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

ENCUENTARIO

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

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

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

PARA LA BIBLIOTECA Y APRENDIENDO A TRAVÉS DEL CINE

En estas secciones se reseñan libros y películas que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente, y también se abren al mundo de la novela universal y, en particular, la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

entre maestr@s abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos

Rector

Ernesto Díaz Couder Cabral

Secretario Académico

Federico Valle Rodríguez

Secretario Administrativo

Alejandra Javier Jacuinde

Directora de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Xóchitl Leticia Moreno Fernández

Directora de Unidades UPN

América María Teresa Brindis Pérez

Directora de Difusión y Extensión Universitaria

Mayela Crisóstomo Alcántara

Subdirectora de Fomento Editorial

Coordinadores de Área Académica

Lucila Parga Romero

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión

Jorge Tirzo Gómez

2. Diversidad e Interculturalidad

Teresa Martínez Moctezuma

3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes

Enrique Agustín Reyes Gaytán

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos

Mónica Angélica Calvo López

5. Teoría Pedagógica y Formación Docente

CONSEJO EDITORIAL

Director

Jorge Alberto Chona Portillo

Director fundador

Roberto Pulido Ochoa

Asistentes de dirección

Patricia Ruiz Nakazone

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Coordinadora de este número

Irma Ramírez Ruedas

Consejo Editorial

Diana Violeta Solares Pineda

Rigoberto González Nicolás

María de Jesús López Cervantes

Daniel Lara Sánchez

Angélica Jiménez Robles

Eloísa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Carmen Ruiz Nakasone

Tere Garduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Rosa Isela Barrera Salgado

Martha Tlaseca Ponce

María Guadalupe Correa Soto

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Jesús Arriaga Morales

Gerardo Ortiz Moncada

Alicia Ávila Storer

Felipe Ramos Trejo

Teodora Olimpia González Basurto

María Luz López Morales (Monclova, Coahuila)

Liliana Ochoa (Argentina)

Rafael Porlán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

Ernesto Gómez (España)

Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores

Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela

y la Comunidad, México

Red de maestras y maestros animadores de la lectura y escritura

en Iztapalapa, Distrito Federal

Jesús R. Anaya Rosique

María de los Ángeles Huerta Alvarado

Juan Manuel Rendón E.

Diseño gráfico original y portada

Margarita Morales Sánchez

Formación

Margarita Morales Sánchez

María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de encarte, formación y diagramación

Margarita Morales Sánchez

Traducción

Resúmenes: César Makhoul Akl

Fotografía

Autores de los artículos

Edición

Armando Ruiz Contreras

Revista entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, Tlalpan, México, DF. Tel. 5630 97 00.

www.upn.mx

Revista entre maestr@s es una revista indexada en Latindex, folio 14091, desde 2004. Publicación digital a partir de 2013.

Núm. 49, verano, 2014. Certificado de reserva de derechos al uso exclusivo ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor 04-2013-071814033500-203.

Número de certificado de licitud de título en trámite.

Número de certificado de licitud de contenido en trámite.

ISSN 1405-8774. Editora responsable: América María Teresa Brindis Pérez.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad de los autores.

DESDE EL AULA

“Aquel día que por primera vez supe escribir
era algo brillantísimo, una estrella...”

La escritura de textos libres en el aula multigrado

Berenice Ortiz Elizalde

6



Un gol en la escuela: equidad de género

Lucerito Rosales Martínez

10

La experiencia de una duda

Romelia Barragán Nolasco

16

DESDE LOS MESABANCOS

Textos libres en un aula multigrado

*Berenice Acosta Trejo, Adolfo Elizalde Hernández, Fernando Fragozo Meneses,
José Antonio Guzmán Ortiz, Adiled Elizalde, Estefanía Muñoz Soto,
Marisol Avilez Guarneros, Emanuel Trejo Huazo, Sergio Velázquez Márquez*

22



PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO



Lo importante es contar la historia: vivencias de la carrera de Psicología Iztacala

Miguel Ángel Martínez

26

La vinculación en el rediseño curricular del siglo XXI

Alma Delia Acevedo Dávila

36



Prácticas pedagógicas y planificación

Epicentro de la atención a la diversidad en la educación inclusiva

Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez

44

Alternativas de autoformación docente para fortalecer prácticas pedagógicas

Héctor Gaspar del Ángel, Luz María Gutiérrez Gutiérrez

50



Un cambio de mirada desde la MEB

Creación de escenarios interculturales en una escuela primaria de la Ciudad de México

María de Jesús de la Riva Lara, Adriana Ramírez Xolo

60



El cuento de Gilgamesh y el retorno a sí mismo

Gabriela Irene Ortega Pierres

68

ENCUENTARIO

Cazadores

José de Jesús González Almaguer

72



HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN



¿Un nuevo útil escolar? Las netbooks en la formación docente

(primera parte)

Lili Ochoa de la Fuente

74

REDES

Formación docente en redes: pensar, aprender y enseñar con el otro

Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro

82



PARA LA BIBLIOTECA



La formación de la subjetividad política

Propuestas y recursos para el aula

María de Lourdes Salazar Silva

92

CARTAS DEL LECTOR

Juana Jiménez Castañeda

95

PARA PRACTICAR

De los proyectos de aula a la elaboración de un libro elegante.

Una experiencia en el acompañamiento docente en el trabajo de aula

Pedro Pascual Cirilo



EDITORIAL

Los vientos del sur golpean nuestros rostros, la barbarie que se anida en lo social, la inacabada forma de ser que desde lo educativo no termina por emerger; un país sin rumbo y sin educación, porque es inaceptable mirar a nuestros jóvenes ser asesinados o desaparecidos sin mayor explicación —como si esto tuviera una—. Un presente incierto para el que desde la política no se atina a realizar acción alguna que nos conforte, que haga menos fuerte nuestro dolor. El tema de los jóvenes que se formaban para maestros en la normal de Ayotzinapa en el estado de Guerrero y que no han llegado a sus aulas, ha generado múltiples encuentros, convocado a miles de voces para demandar al gobierno mexicano realizar todas las acciones necesarias para que estos jóvenes aparezcan, para que se respete la vida y exista en nuestro país seguridad, justicia y libertad.

Aquí nos sumamos al levantamiento de las voces desde nuestro quehacer. Y puesto que nuestro andar es la palabra escrita, los textos que constituyen el contenido de este número nos hacen una invitación para voltear la mirada a la escuela como centro y descubrir (nos) ante ese otro: los docentes, los estudiantes, los investigadores.

La experiencia en el aula de tres maestras: Berenice Ortiz, Lucerito Rosales y Romelia Barragán, nos lleva a viajar por tres regiones de nuestro país (Hidalgo, Oaxaca y Distrito Federal), para deslizar la duda, la certeza y el asombro, a través de las palabras que niños y niñas ejercen para plantear la necesaria equidad de género, la escritura libre en contextos de multigrado y la decisión de los chicos por que la lectura sea un espacio cotidiano del aula.

¿Qué es un texto libre? Ejercer el derecho a la escritura para narrar cuentos, elaborar poemas, representar nuestras ideas, pensamientos y emociones. Eso es lo que los chicos de un aula de multigrado hacen. ¿Vale la pena la escuela? ¿Luchar por la escuela pública? Leamos la sección *Desde los mesabancos* para descubrir la respuesta.

Desde la formación, la formación docente y la narrativa se revelan diversos escenarios para mostrar a ese otro que se forma en la carrera de Psicología en la UNAM (Iztacala), a ese otro maestro que es sujeto de conocimiento y de poder político (Brasil, México). Miguel Ángel Martínez, Héctor Gaspar del Ángel, Luz María Gutiérrez, Carmen Sanches Sampaio y Tiago Ribeiro, a partir de ámbitos diversos, elaboran esa discusión. ¿Las tablets o notebooks constituyen un nuevo útil escolar?, se plantea Lili Ochoa desde una experiencia de investigación realizada en una escuela de Argentina, para dar cuenta de los diversos procesos educativos en torno a las tecnologías de la educación en el aula, en la formación de niños y jóvenes, así como en la formación de los maestros.

La diversidad e interculturalidad son dos líneas que se trabajan en las Unidades UPN, de ahí la importancia de leer los artículos de Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez, María de Jesús de la Riva Lara y Adriana Ramírez Xolo.

Alma Acevedo Dávila nos invita a un diálogo en torno a cuál tendría que ser el currículum escolar en el siglo XXI, ante los cambios sociales, políticos y culturales que día con día se viven en nuestro país. El cuento como estrategia para recrearnos, es la apuesta de Gabriela Ortega, en ese retorno de sí mismo, y en ese disfrutar de Jesús Almáguer.

Pedro Pascual Cirilo nos plantea cómo contrarrestar la soledad del aula a partir del acompañamiento a los maestros, desde escenarios de lectura y elaboración de libros. Por último recomendamos el libro *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*; y algunas películas que tienen que ver con la vida de los migrantes hacia Norteamérica. @

Jorge Alberto Chona Portillo
concienciayarte@gmail.com

“Aquel día que por primera vez supe escribir era algo brillantísimo, una estrella...”¹

La escritura de textos libres en el aula multigrado

Berenice Ortiz Elizalde*

bereortize@yahoo.com.mx

Mis papás

Mis padres son estrellas que no dejan de brillar.

Aquel día que por primera vez supe escribir era algo brillantísimo, una estrella, pero el día que me golpearon se me fue mi luz, me apagué.

Ellos ahora tienen un hijo, lo atienden a él, todo el cariño para él, no lo sé, no entiendo por qué es así. Pero sé que con el paso de los años una flor me volveré, bajo la tierra por mil años dormido estaré.

Mi padre no comprende lo que siento, con este escrito pongo fin a esto.

Ellos para mí son un tesoro, yo para ellos... un inútil, un cualquiera...

(Alumno de sexto grado)

En el aula todo es silencio, las miradas de los niños se centran en la voz que entrecortada ha dejado de leer. La escritura y la lectura han hecho de este momento un encuentro emotivo, la fuerte carga afectiva del texto recién leído nos deja a todos atrapados... tal es el poder de las palabras.

Esta mañana estamos desarrollando en el aula la actividad permanente Escritura de textos libres,² desde el comienzo del ciclo escolar hemos retomado en la escuela la escritura como una actividad de expresión, de manifestación de ideas, pensamientos y sentimientos, haciendo que este espacio sea propicio para que los niños descubran en la escritura una forma de expresión libre en donde ellos, a través de la palabra escrita, hablen de sus sueños, sus temores, su apreciación acerca de la vida, sus proyectos, sus inquietudes.

¹ Experiencia desarrollada en la escuela primaria multigrado unitaria Juan Escutia, ubicada en Totoapita La Herradura, Acatlán, Hidalgo, durante el ciclo escolar 2013-2014.

* Profesora de educación primaria multigrado en Acatlán, Hidalgo.

² Técnica desarrollada por Celestin Freinet.

EL TEXTO LIBRE:

¡VAMOS A LEER LO QUE ESCRIBIMOS!

Esta actividad permanente se realiza los días miércoles durante la primera hora de clase. Los niños a lo largo de la semana previa han tenido oportunidades en casa para escribir respecto a un tema de su interés, así que cuando llegan a la escuela nos organizamos para comenzar la lectura del texto de cada alumno, incluso de los niños de primer grado. Uno a uno se preparan, abren su cuaderno y comienzan a compartírnos sus palabras. Durante la etapa de lectura saltamos de una historia a otra, mientras yo registro en el pizarrón el nombre del texto y el autor.

Una vocecita nos habla de mamá: "Mi mamá es bella como una estrella y por las mañanas juego con ella. Anoche mamá y papá pelearon, yo me sentí muy triste", lee Martha (de primer grado) orgullosa de sus primeros textos libres. Alguien más lee acerca de lo triste que se siente porque murió su perrito; Adi (de tercero) ha escrito hoy un mensaje de apoyo a su amiga Marisol y ha hecho un poema para las niñas del salón; Armando (de quinto) nos narra que luego de leer un libro de fantasmas que llevó prestado de la biblioteca no pudo dormir bien y cuando lo logró, soñó con fantasmas y aunque sentía muchas ganas de ir al baño se aguantó hasta que amaneció; Estéfani (de tercero) dedicó el texto a su sobrinito y nos explicó lo feliz que la hace con sus travesuras; Mauri (de segundo) relata que apachurró una rata muerta con la llanta de su bicicleta; Irene (de cuarto) decidió escribir sobre la importancia de la alimentación y nos recuerda lo necesario que es comer alimentos de todos los grupos; y así, con la lectura en voz alta, se van desgranando poemas, cuentos, anécdotas, reflexiones y notas informativas. Tenemos bastante de dónde elegir.

¡PRACTICANDO LA DEMOCRACIA ELEGIMOS!

Luego de la lectura de los textos libres en voz alta viene la etapa de elección. Por medio de votación los alumnos deciden cuál texto será el elegido para que realicemos la corrección colectiva y la posterior publicación del mismo para la comunidad.

La implementación de la técnica Freinet Escritura de textos libres en la escuela primaria multigrado unitaria Juan Escutia, en una pequeña comunidad del municipio de Acatlán, en el estado de Hidalgo, ha permitido que los niños encuentren en la escritura un medio para comunicar sus sueños, sus vivencias, lo que anhelan o lo que los entristece.

A través de la lectura, la escucha atenta, la selección democrática de textos, la corrección colectiva de los mismos y su posterior publicación, los alumnos van viviendo la experiencia de convertirse en pequeños escritores, van viviendo aquello que todo niño debería vivir, el derecho de ser escuchado, de ser leído.

Palabras clave: escritura, lectura, libertad, expresión, colaboración, sensibilidad, creatividad, imaginación y publicación.



The implementation of the Freinet "Writing free texts" technique in the Multigrade Primary Unitarian School "Juan Escutia" in a small community in the municipality of Acatlán, Hidalgo state, has allowed the children to find in writing a means to communicate their dreams, their experiences, what they long for, or what makes them sad.

Through reading, attentive listening, democratic selection of texts and their collective correction and publication, the students are living the experience of becoming young writers, are living what every child should live: the right to be heard, to be read.



Cada semana se selecciona uno o dos textos cuidando que todos los alumnos tengan la oportunidad de que sus escritos sean corregidos y publicados.

¡TODOS VAMOS A AYUDAR PARA EL TEXTO MEJORAR!

Durante el proceso de corrección se escribe el texto original en el pizarrón tal y como el autor lo escribió (con omisión de letras, fallas ortográficas, falta de puntuación, reiteración de palabras, entre otros errores.) El texto es organizado en renglones que se enumeran para facilitar su análisis por partes. Luego, alumnos voluntarios se ofrecen a leer cada línea y grupalmente analizamos el texto, revisamos si la escritura es correcta, si las ideas son claras, si se repite o se omite información, si lo que el autor quiso decir resulta comprensible, así, en un ejercicio colectivo, los niños van comentando sus observaciones y las sugerencias para mejorar el escrito. El autor tiene la

oportunidad de agregar o eliminar ideas, decir las cosas de otro modo.

De esta manera todos participan de este ejercicio en el que aprendemos que lo que escribimos pasa por uno o varios procesos de construcción, revisión y reconstrucción hasta lograr quedar satisfechos con lo escrito porque refleja lo que deseamos comunicar y porque cumple con la función que queremos.

Al mismo tiempo los alumnos van realizando reflexiones sobre la lengua y las convencionalidades de la escritura, reconociendo la importancia de los aspectos ortográficos, de redacción y de forma y fondo en los diferentes tipos de texto a fin de mejorar sus habilidades de escritura, pero como afirma Pettini (1977, pp. 71-79): “el valor del texto libre va mucho más allá de las oportunidades ortográficas y gramaticales, y consiste en penetrar en el mundo real del niño para poder colocarlo en la base de la obra educativa”.

¡MI ESCRITURA COMUNICA!

Después de la corrección colectiva del texto se realiza la escritura de la versión final del escrito y su publicación para la comunidad; se realiza la impresión de copias necesarias para ser distribuidas en cada casa de la localidad, el objetivo es que lo que los alumnos escriben vaya más allá del aula, que sea leído por otros y que informe, entretenga, sensibilice, comunique... Al mismo tiempo que se acercan a la gente de la comunidad materiales de lectura que promuevan el desarrollo de actividades lectoras en un entorno en el que son limitadas las posibilidades de leer y los textos con los que se cuenta.

PRECISIONES DIDÁCTICAS SOBRE EL TEXTO LIBRE

Un texto libre, como su nombre lo indica, “es un texto en el que el niño escribe libremente, cuando desea escribirlo y según el asunto

que lo inspira" (Pettini, 1997, p. 111); a través de su práctica los niños descubren el poder de la escritura, la fuerza creativa, la posibilidad de hacer que la palabra escrita sea un medio de manifestar quiénes somos y lo que sentimos, de perpetuar nuestros pensamientos y sentimientos, de transmitir, de movilizar, de narrar o explicar, de construir mundos ideales o reconstruir realidades.

Para obtener una producción de textos libres rica en calidad y cantidad es necesario:

1. Que el niño se encuentre inmerso en situaciones estimulantes y motivadoras.
2. Que los textos sean difundidos.
3. Que se promuevan actividades de escritura con destinatarios y propósitos reales.

Esta técnica de trabajo está apoyada en aspectos de la vida y el ambiente de los niños: las conversaciones al inicio de la jornada escolar, sus vivencias y experiencias dentro y fuera de la escuela, su familia, sus amigos, el interés en torno a temas de conocimiento específico, su curiosidad.

Por tal motivo los niños escriben sus textos en casa o en la escuela, en hora de actividades previstas en el plan de trabajo o cada vez que se tenga una cosa que contar.

ASPECTOS A CONSIDERAR RESPECTO AL TEXTO LIBRE

Si se reconoce su validez pedagógica, el texto libre constituye un medio para tender un puente entre la escuela y la vida, pues parte del interés del niño. Dentro de las ventajas de trabajarlo como una actividad permanente se encuentran las siguientes:

- La difusión de los textos pone al alumno en condición de experimentar la naturaleza social del lenguaje.
- Brinda experiencias democráticas a los niños al seleccionar los textos libres.

- Al practicarse con frecuencia, los resultados son fructíferos; los alumnos se enfrentan a prácticas reales de escritura y toman conciencia de sus procesos al escribir, lo que les da mayor dominio sobre lo que escriben y cómo lo escriben.
- Los alumnos realizan prácticas de lectura en las que oralizan lo escrito por ellos: leo para que sepas lo que escribí y lo leo como quiero que lo escuches, para generar en ti el impacto que deseo. Esto los motiva a que busquen mejorar sus habilidades lectoras.

Aunque el texto libre se centra en la producción escrita por parte de los alumnos, esto no implica que los niños sólo se limiten a leer lo que escriben; por el contrario, es indispensable que estén en contacto con textos escritos por adultos y conozcan estilos de escritura distintos a fin de ampliar su cultura escrita e incorporar nuevos elementos a sus textos, lo que les permitirá avanzar en la calidad de sus escritos.

Quien desarrolla la capacidad de poner por escrito sus ideas, sus pensamientos y emociones, no dejará que su historia muera, no dejará que la historia de los suyos sea olvidada, y quien es capaz de conservar su memoria, de transmitirla, de legarla a los otros, tendrá la posibilidad de dejar huella, dejará de ser espectador y se convertirá en el personaje central de su propia vida. Cuando la escritura se vuelve una necesidad tiene sentido escribir, la letra plasmada en el papel deja de ser la copia de lo que otros han escrito y deja ver lo que nosotros somos, lo que queremos y tenemos por decir. @

REFERENCIAS

- Pettini, A. (1977). *Celestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca, España: Sígueme.
- Pettini, A. (1997). *El texto libre. La Pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonios*. México. Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

Un gol en la escuela: equidad de género

*Lucerito Rosales Martinez**

luce_rosa@hotmail.com

A mediados de octubre recibí la orden con retraso de manos del supervisor de la Zona 10 con sede en Guelatao de Juárez: mi nuevo centro escolar sería la escuela primaria Miguel Hidalgo, ubicada en la comunidad de Nuevo Zoquiápam.

Esta localidad se rige por usos y costumbres, así que los responsables de dar servicio a la comunidad son nombrados por los comuneros y deben de cumplir con el año de servicio o son multados; los cargos importantes residen en los hombres, y las mujeres cumplen con responsabilidades menores.

Me asignaron el cuarto grado. Acomodamos las mesas y sillas en medio círculo para que todos pudiéramos vernos. Puse una hoja de papel bond en el pizarrón y anoté la pregunta: ¿Qué vamos a hacer? Solicité que pasara alguien a decir lo que quería hacer, esperé y nadie se decidía, trataba de animarlos, no conseguía nada. El silencio reinaba así que pensé: “ya hice todo mal, por apresurarme ahora nadie va a pasar, debí primero socializar para que me tuvieran confianza, ahora qué resultará de todo esto”. Afortunadamente, Rafael dijo —jugar ajedrez —¡Sí! Muy bien, pasa, puedes escribirlo tú —contesté. Sólo esperaban a que alguien se atreviera. Poco a poco empezaron a decir lo que querían hacer: jugar futbol, cuidar jardines, hacer maquetas; hasta ese momento los únicos que habían pasado eran los varones, las niñas sólo veían y se quedaban sentadas, por más que les insistí hacían un gesto de no querer.

* Profesora de la escuela primaria Miguel Hidalgo, ubicada en Nuevo Zoquiápam, distrito Ixtlán de Juárez, Oaxaca. Pertenece a la Red LEO Oaxaca.

Me puse a leer en voz alta y al finalizar les pregunté: “¿entonces qué queremos hacer este año?”. —¡Jugar fútbol! —gritaron los niños—, intrigada pregunté, dirigiéndome a las niñas “¿en serio quieren jugar fútbol?”, sólo rieron, no objetaron ni apoyaron la idea. Seguí adelante con la elección del tema, propuse hacer una lista con las actividades y si se repetían ya no las anotaríamos otra vez. —¿Están de acuerdo? —pregunté, —¡sí! —dijeron algunos—. Al terminar notamos que dominaba “jugar fútbol”, seguido por “hacer maquetas y diarios”.

Propuse que argumentaran su tema para elegir uno, en coro dijeron: “¡no!, mejor pregunte y alzamos la mano si queremos ese tema”. No sabía qué hacer, pero viendo la poca participación mostrada opté por llevarlo a votación, fue un momento difícil. El resultado fue el esperado: “jugar fútbol”. Éste sería nuestro primer proyecto. Tocaron el timbre de salida; observé que los niños iban contentos, pero las niñas no. Tenía que lograr integrarlas, mostrar que también las mujeres pueden jugar fútbol, aunque se tenga el concepto que es un deporte para hombres.

Soy una persona que defiende mucho la igualdad entre hombres y mujeres, así que este es un muy buen momento para demostrar qué tan sensata soy para manejar una situación de género y enseñar los valores que harán que estos alumnos puedan aprender a convivir y no trabajar por separado.

En la siguiente sesión elaboramos el contrato, tal vez por ser un nuevo día o porque iban de mejor humor todos participaron, poco, pero lo hicieron. Fui guiando la actividad, qué y cómo hacerlo, fue un contrato muy pequeño, aunque muy completo, porque mencionaba los textos informativos, la realización de una línea del tiempo, una maqueta, entre otras muchas actividades que se enfocaban al aprendizaje; las propuestas eran hechas en su mayoría por las niñas, porque en esto los hombres no hablaban mucho.

En el contrato sólo aparecía “jugar fútbol” y la única oportunidad donde jugarían sería cuando entrenaran, sin llegar a un fin. No me convencía, pero no sabía en qué punto me había perdido, necesité la ayuda de mis compañeros del diplomado para darme cuenta de que no

La vivencia de una maestra que tiene problemas de interacción con su grupo, los hombres son los únicos que participan y las mujeres muestran una gran apatía. El único mecanismo que puede salvar la situación es el proyecto de un torneo de fútbol, el cual causa emoción. Los integrantes de los equipos se compondrán de ambos géneros, para que exista la equidad, será un torneo mixto. Se describe el proceso de emisión de la convocatoria y el uso de la pedagogía por proyectos como herramienta de interacción con los alumnos.

Palabras clave: fútbol, hombres, mujeres, torneo, equidad, proyecto, apatía, emoción, mixto.



The experience of a teacher who has problems interacting with their group: men are the only involved and women show great apathy. The only mechanism that can save the situation is the project of a soccer tournament, which causes excitement, the members of the teams comprise both genders, so that there is equity; it will be a mixed tournament. The process of issuing the call and the use of Project Pedagogy as a tool for interaction with students is described.

había puesto atención en el deseo principal: los niños querían jugar fútbol y no sólo conocer las reglas o las medidas de la cancha, tal vez por eso no lograba integrarlos.

Reflexioné por varios días y decidí que lo mejor era rehacer el contrato. Platiqué con el grupo, que no lo tomó tan mal; al principio sólo preguntaron: “¿entonces ahora sí vamos a jugar fútbol?”, les respondí que sí. En ese momento decidimos la modalidad de fútbol que querían jugar, fútbol rápido o soccer. Analizando los espacios con que contábamos en la escuela —una plaza cívica y ninguna cancha—, los alumnos escogieron llevar a cabo un torneo de fútbol rápido con toda la escuela. Les pregunté la razón de tal propuesta, Alex dijo: “para que ganemos, porque nosotros ya sabemos un poco”. Johnny mencionó que también serviría para que los demás aprendieran porque no saben mucho del fútbol. Merari comentó que podía funcionar para que los niños dejaran jugar también a las niñas.

Era necesario ver qué hacer para llevar a cabo este torneo: “ir a los grupos a decirles que se vengán a anotar y que paguen 5 pesos”, dijo Josué. Les pregunté si era correcto ocupar la plaza cívica así nada más, ellos dijeron que sí porque era de la escuela. Les recordé que había alguien encargado de la escuela, —ah, sí la directora, pues vamos y le avisamos —mencionó Hugo. Pero ¿cómo le avisamos? Se pusieron a pensar, no daban con la solución, hasta que a alguien se le ocurrió: “hay que mandar un escrito para que nos dé permiso”. Entonces debemos pedir permiso a la directora para ocupar la cancha y ¿cómo lo haremos?

Aparecía la ocasión perfecta para trabajar la interrogación de textos, les proporcioné a mis alumnos varias copias de distintos documentos: una solicitud de permiso, una convocatoria, una carta familiar, un recado, una receta, y dejé que leyeran en silencio, luego pregunté: “¿cuál de todos estos textos nos va a servir para pedir permi-

so?”. Nadie dijo nada, se empezaron a oír algunos murmullos, —creo que éste —mencionó Hugo—, refiriéndose al recado, —aquí le están pidiendo permiso a su mamá para ir a jugar —pregunté nuevamente: ¿será este texto el adecuado para que la directora nos dé permiso?, —¡no!, porque ese es uno que a veces dejamos en la casa sólo para avisar que regresamos más tarde.

Entonces, ¿cuál podrá servirnos?, Rosa, que tenía en su mano el oficio de solicitud, con timidez alzó la mano y dijo —creo que éste nos va a ayudar, —¡a ver, Rosa! —empezaron a exclamar algunos compañeros que fueron a arrebatarle el texto para poder leerlo, —momento —dije— las cosas se piden con respeto, no podemos ir así nada más agarrando lo que queremos, sin preguntar de quién es. Algunos niños agacharon la cabeza y devolvieron la hoja.

Pregunté: Rosa, ¿puedes leernos lo que dice el texto?, me respondió que no, que mejor lo leyera alguien más. Podía ver cómo sus ojos se llenaban de agua, pero se aguantó, resistió y la animé. Después de un rato lo leyó, al escucharlo todos dijeron: —sí, ese es el que tenemos que hacer, —muy bien, ahora voy a presentarles este mismo oficio pero en grande para que todos lo vayamos viendo, ustedes me van a decir cómo se llama, —al tiempo que ponía el papel bond, les iba preguntando: “esto es un cuento,



¿verdad?”, —no, no es un cuento porque no tiene dibujos y es muy cortito —ah, entonces es una receta —dije, —no, porque no dice qué platillo es, —entonces, ¿qué es esto? —pregunté, —pues un papel para pedir permiso, —y cómo se le llamará a este tipo de texto, sólo papel para pedir permiso o cómo —volví a preguntar, —¡no!, se le llama solicito permiso para ocupar dos porterías —dijo Rafael leyendo el asunto del oficio, —creen que así se llame, piensen, tal vez ya lo han visto en algún otro lado y no se acuerdan, —les dije, —creo que es un oficio, —comentaron, —muy bien, esto es un oficio, y díganme para qué necesitamos un oficio, —pregunté, —pues para pedir permiso a la directora, —y que será lo que le diremos, —que nos preste la cancha, —muy bien, ahora vamos a ver qué partes tiene esta solicitud, me podrían decir quién la escribió, —el director de la escuela, —mencionaron el primer nombre que se ve—, ah, y por qué piensan eso, —pues porque aquí dice su nombre y que es el director de la escuela, —qué otro nombre aparece, —el de la maestra de la tele, —por qué creen que está al final, también aparece su firma, entonces fue ella quien la escribió para pedir dos porterías que iba a ocupar, a quién se las está pidiendo, —creo que al director, —respondieron.

Poco a poco empezamos a ver las partes de la solicitud, pudimos

ir armando el bosquejo del oficio que íbamos plasmando en otro papel bond. Al finalizar anotamos algunas de las características principales de este tipo de documento, como el uso de la letra mayúscula y minúscula, los datos del lugar en que se está escribiendo, lo que se pide y la manera en que se debe de solicitar. Los niños participaron más que de costumbre, iban ayudándose para contestar rápido las interrogantes, así logramos hacer el oficio de solicitud para pedir permiso a la directora de la escuela y llevar a cabo el torneo, el cual se efectuaría durante el recreo.

El siguiente paso fue la interrogación de la convocatoria. Ya que los niños tenían los conocimientos de las partes que la conforman, procedimos a elaborar la que publicaríamos en la escuela y así se inscribieran en el torneo. Iniciamos con el encabezado, todos sabían que los datos de la escuela debían estar en el centro, pues es la institución de la que formamos parte; seguían los datos de los organizadores, Johnny dijo —ahí tiene que ir que nosotros lo estamos organizando, —sí —dijo Rosa—debe de ir que los de cuarto grado lo estamos organizando. —Muy bien, cómo ponemos la frase, —les pregunté. Un poco indecisos se negaban a hablar, de pronto Josué dijo —los alumnos de cuarto grado los invitamos a participar, —eso es, entonces aquí anotamos los alumnos del cuarto grado y después la palabra

“Convocan”, luego de esto qué va, —que los invitamos a participar en el torneo y que se pasen a inscribir, —eso está bien, pero debemos ir por partes, escribiré todas sus ideas y después las ordenamos, —dije. —Bien, ahora que tenemos todo lo que ustedes van a anotar, vamos a poner en forma la convocatoria, —les comenté.

Fuimos anotando uno a uno los puntos básicos como lugar, fecha, participantes. Cuando llegamos a cómo se conformarían los equipos, algunos dijeron que se hicieran dos ramas, una para mujeres y otra para hombres, pero algunos más opinaron que deberían estar integrados con mujeres y hombres, los hombres dijeron “no, porque esta Rosa ni puede, mejor sólo de hombres para que podamos ganar”. Merari, dijo “ya ve, maestra, los hombres no van a querer” Johnny, dijo “mejor sí de los dos, así como en el cuento, las niñas jugaron y metieron gol”, haciendo referencia al cuento *Patando lunas*, que les había leído en la clase de Formación Cívica.

—Entonces, qué dicen, ¿se hace mixto o separado? —pregunté. Fue un gran debate, y en ese momento tuve que elegir de qué lado ponerme aun cuando no fuera lo más indicado. Apoyé a las mujeres y les di argumentos para defenderse porque curiosamente las niñas hablaban y defendían su posición. —Déjenos jugar, nosotras también hicimos el proyecto —dijo Rosa.

PROYECTO: Torneo de futbol rápido			
TAREAS	RESPONSABLES	RECURSOS	FECHA
Buscar información sobre el futbol rápido	Hugo	Libros, Computadora	6 - NOV - 2011
Hacer un reglamento para el torneo	Josue	Plumones, papel dibujos	8 - NOV
Pedir permiso a la Directora para hacer el torneo	Tosue, Hugo	Computadora, papel libreta	7 - NOV
Hacer la red de la portería	Josue, Hugo	Hilo,	9-10 NOV
Hacer carteles para invitar a los alumnos a jugar futbol	Rosa, Paolo, Josue	Cartulina, plumones lápiz, dibujos	10- NOV
Hacer un trofeo y medallas	Johnny, Denis, Rosa, Alex, Luis	Papel china, cartón resaca, tijeras, pintura, dulces	9-10 NOV
Buscar árbitros para el torneo	Josue, Hugo	Oficio	7- NOV
Solicitar ayuda para entrenar	Paola, Rosa	Oficio	7- NOV
Hacer uniformes y usar nombre del equipo	Maestra, Todos los alumnos	Pintura	10 - NOV
			11 - NOV

—Pero ustedes ni saben —dijo Alex.

—Por eso vamos a entrenar, ahí dice en el contrato —dijo Isela.

—Sí, pero ustedes ni sirven para patear, les da miedo —dijo Rafa.

—No, maestra, mejor que jueguen aparte —dijo Hugo.

—Vamos a jugar todos juntos —dijo Johnny.

—Pues juega tú con ellas, tú tampoco puedes jugar bien —dijo Rafa.

La situación estaba muy tensa, se veían sus rostros de enojo y algunos de tristeza, pero aproveché que había dos hombres del lado de las mujeres para llevar el asunto a votación. Así que votamos por sí o no.

La mayoría aceptó. Otro punto en el que nos atoramos fue cuando íbamos a decidir cómo se jugaría: si lo hacíamos de una sola categoría los chiquitos tendrían que enfrentarse a los de sexto grado, situación que no les pareció muy bien a todos, fue entonces cuando Johnny, dijo —hacemos dos categorías, una de primero a tercero y la otra de cuarto a sexto.

—No, mejor que sea de primero a cuarto para que así ganemos —dijo Alex.

—Sí, maestra, porque los de sexto están muy grandes y luego nos van a ganar—

—Y así nosotros les vamos a ganar a los chiquitos y ya nos toca un premio, sino mejor ni los hacemos.

—Piensen —pregunté— ¿sería justo que los niños chiquitos jueguen contra ustedes?

—Sí, para que ganemos.

—No, porque los podemos lastimar.

—Entonces qué hacemos —pregunté.

—Bueno, está bien, que sea de primero a tercero y otra de cuarto a sexto pero ni vamos a ganar y va a ser por su culpa.

—Vamos a platicarlo, no es culpa de nadie, todos vamos a entrenar y si no ganamos ni modo, lo importante es que van a convivir con sus compañeros —les dije.

—Pero nosotros queremos ganar.

—Sí, pero los niños chiquitos también deben de jugar con niños que no estén muy grandes sino se pueden lastimar —les comenté.

—Bueno, está bien —respondieron.

No quedaron muy convencidos pero se animaron al saber que ellos ya estaban entrenando y los demás no. La convocatoria quedó lista y fue momento de ir a invitar a los demás alumnos. Los niños pasaron de grupo en grupo invitando a todos. Los comisionados fueron Josué, Hugo y Rafael, quienes al regresar sólo dijeron que los grupos más emocionados fueron los de primero y segundo. A la hora de salida, se acercaron los alumnos de grados superiores, quienes ya querían anotarse, llegó el grupo de quinto, sólo los hombres,

y dijeron —nos podemos inscribir, —sí, claro, pero ¿sí leyeron bien la convocatoria?, deben de incluir también a sus compañeras, —no, mejor así no, nomás de nosotros, —podría ser así, pero en la convocatoria ya está escrito —dijo Rosa, —no, niños, nadie se va a inscribir a su torneo, mejor cámbienle y que sea de hombres. Su expresión era de gran inconformidad y un tanto agresiva, se retiraron muy enojados.

Hubo muchos casos similares con los grupos superiores, lo cual nos desanimó un poco y hubo un momento de indecisión. Mis alumnos querían cambiar la convocatoria para que fuera sólo para hombres, pero las mujeres decidieron defender su organización y no lo permitieron; lo que calmó un poco las cosas fue la emoción de los grados inferiores quienes no pusieron peros e inscribieron a sus equipos con mayor número de niñas que de niños, esto sirvió de ejemplo y los demás poco a poco se fueron integrando porque no quisieron quedarse sin jugar.

El torneo empezó. Se jugaba durante la hora del recreo, sólo se daban 10 minutos para el almuerzo y luego empezaban los partidos. Los primeros juegos, que fueron de los grados inferiores, se llevaron a cabo sin contratiempos, fue una sorpresa que los alumnos de primero ganaran esta categoría. Cuando inició el partido entre quinto y sexto, los niños se percataron de que estaban metiendo a más hombres y fueron a decirles que no iba a iniciar el partido hasta que hubiera igual cantidad de niños y niñas; molestos llamaron a otra niña para que entrara a jugar, los ganadores fueron los alumnos de quinto. En el siguiente partido jugaron cuarto contra quinto, fue muy emocionante, las mujeres demostraron que aunque no sabían jugar sí podían defender la portería por lo que el marcador fue de uno a uno, por lo que nos fuimos a penales. Y por fin ganaron el segundo lugar.

Llegó la premiación a cargo de los mismos alumnos, se les dieron dulces al primer lugar y a los dos primeros lugares de cada categoría medallas de chocolate. Se desarrolló de manera desorganizada ya que se les amontonaron los niños pequeños y el

sonido no servía muy bien, pero aun así premiaron a los equipos ganadores.

Una vez terminado el proyecto tenía que asignar una calificación para el primer bimestre, ya me había atrasado dos semanas, así que tenía que idear alguna manera de hacerlo. Primero pedí que todos se evaluaran de acuerdo con las actividades del contrato. En este punto hubo discusiones, por lo que se hizo o no se hizo y un poco de recriminaciones hacia algunos niños por no cumplir con lo que habían prometido. Me tocó el papel de mediadora, analizando y reflexionando todos quedamos conformes, al menos esa impresión tuve, pero aún no lograba asignar la calificación. Los padres me presionaban, por un lado, la dirección, por el otro, y yo no lograba saber de dónde obtendría las calificaciones, ya que en mi lista de cotejo sólo había puesto anotaciones cualitativas que en este momento tenía que convertir en calificaciones.

Con esta escala asigné calificaciones, la mayoría estuvo entre el 7 y 8, pero era su trabajo, sé que me falta conocer cómo poder evaluar estos proyectos, pero en este momento fue lo que más me sirvió. Algunos padres estuvieron en desacuerdo pues sus hijos tenían mejor promedio, pero al explicarles cómo se estaba trabajando les pareció y quedaron conformes en lo que sus hijos habían aprendido y cómo lo habían hecho.

Trabajar desde la pedagogía por proyectos nos abre un nuevo panorama tanto para los docentes como para los alumnos. En lo particular ha sido una experiencia importante. Hoy en día puedo decir que el grupo que yo recibí en octubre ha tenido cambios notables en el trato entre compañeros, existe el respeto y la tolerancia, estoy consciente que romper con el machismo en una comunidad es algo que no está en mis manos, pero al menos en el aula se ha podido establecer un clima moderado entre los géneros y eso es un aliciente para apostar hacia una pedagogía por proyectos. @

La experiencia de una duda

*Romelia Barragán Nolasco**

romina_ayt@hotmail.com

Somos profesores e intervenimos en nuestras aulas colaborando en la formación de experiencias que se viven día a día, a veces sin valorar nuestra participación y darnos los créditos que nos merecemos. Si supiéramos que lo único que nos falta es teorizar nuestra práctica docente para que como los grandes científicos quede plasmada en lugares tan exigentes y a la vez tan cálidos: como son el alma, la razón y el papel, tres lugares por medio de los cuales el hombre trasciende y permanece para siempre.

Era una mañana soleada y, como parte del escenario, la escuela primaria Axayácatl, en lo más alto y cercano al volcán Tetlalmán de la sierra de Santa Catarina, región San Miguel Teotongo, se encontraba llena de paz y hasta cierto punto alegre, aunque en mi corazón y pensamiento el sentimiento que se albergaba era de duda y temor por aplicar una estrategia conocida en teoría pero desconocida en la práctica.

No sabía qué iba a pasar con la aplicación de la Pedagogía por Proyectos, ni siquiera podía asegurar que en mis manos diera buenos frutos para desarrollar la comprensión lectora, pues ya tantos y tantos autores reconocidos como Jolibert, Carlos Lomas, Amparo Tusón, por mencionar algunos, habían teorizado y publicado sobre esta y otras estrategias de comprensión, y ahora yo, una incipiente investigadora, no sabía si mi granito de arena podría aportar junto con mis 21 niños y 16 niñas de segundo A una estrategia propia para comprender nuestros textos. Sin embargo, el reto era importante en mi vida profesional y se duplicaba, pues mis alumnos eran unos pequeños con una energía desbordante y sin conocimiento de límites.

En fin, por lo pronto era una exigencia de la maestría y no había de otra más que aplicar, observar y registrar en el diario autobiográfico lo que fuera ocurriendo para después compararlo con aspectos teóricos que darían fundamento a estas vivencias. Por otro lado, para mis adentros me decía: “Romelia, más vale que te salga bien si no quieres enfrentarte a la furia de un océano de preguntas que lanzarán tus maestros y tus lectores”.

* Profesora de nivel primaria, adscrita a la escuela oficial Axayácatl, turno matutino. Actualmente es alumna de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Lengua y Recreación Literaria en la UPN Unidad 094 Centro de.

Y bueno, ahí estaba, parada frente al director pidiéndole permiso para que Maritza, la niña que presta su servicio social en la escuela, pudiera ir a mi salón a grabar la intervención, y como siempre mi director, confiando plenamente en mí, ya que dice que todo el trabajo que he realizado ha sido exitoso, se dirigió a Maritza y le dijo:

—Maritza, asiste en lo que te pida la maestra Romy, no importa lo que estés haciendo. ¿Qué más necesita, maestra Romy? —se dirigió el director hacia mí y yo, con una risita nerviosa le contesté —eso es todo, gracias.

Esta respuesta del director lejos de alegrarme me hacía sentir un nudo en la garganta y me comprometía más, pues tenía duda de dar buenos resultados en el experimento educativo que estaba a punto de iniciar.

La presentación con los niños transcurrió sin contratiempos, pues recordaron perfectamente lo que era un taller de lectura y además de que íbamos a echar a andar el nuestro.

Y bien... llegué y vi sus caritas curiosas y dije: —¡adivinen qué traigo en esta canasta?!, a lo cual los niños respondieron gritando: —¡libros! Así, en medio de ojitos expectantes comencé a presentar los libros de la colección *A la orilla del viento*, los cuales había llevado como propuesta, además de que ellos también propusieran textos de su agrado para que los leyéramos en nuestro taller de lectura. Aunque he de confesar algo: dudé un poco en llevar los libros, pues tenía miedo de que me dijeran que estaba imponiendo las lecturas, y justo en ese momento llegó a mí el rayo de luz que necesitaba y me dije: “Romelia, ¿por qué dudas?, ¡que no la misma Jolibert dice que el maestro también es parte del grupo y tiene derecho a proponer!

La seguridad que en ese instante mi pensamiento fabricó permitió que sintiera una gran tranquilidad y que el sentimiento de inseguridad se ahogara en el fondo de la bahía de la duda, así como lo hiciera Sarracen Hobday, personaje de la obra *Tiritimoras, tubértifas y teléfonos* (Mahy, 2000).¹ Yo también tengo derecho de opinar

¹ Sarracen Hobday es un chico que deja su inseguridad en la bahía de la duda al vencer al peor de sus enemigos: la timidez.

En este relato se desliza la experiencia sobre la duda y temor por aplicar una estrategia conocida en teoría, pero desconocida en la práctica. A pesar de conocer la propuesta de J. Jolibert sobre la pedagogía por proyectos, no sabía cómo reaccionarían los chicos ante una propuesta nueva para adentrarnos en la comprensión lectora. Así que entre juegos y libros, descubrimos la lectura. Modificamos las condiciones del aula y generamos la participación. La duda no es algo que incomode o detenga, más bien, una forma diferente de pensar el aula, una manera para aprender entre todos.

Palabras clave: pedagogía por proyectos, contrato de acción, taller de lectura, pregunta detonadora, estrategia, principios pedagógicos, lectura silenciosa, metacognición, seres autónomos.



This account describes the experience of doubting and fearing to implement a strategy that is theoretically known, but unknown in practice. Despite knowing the proposal of J. Jolibert on Project-based teaching, I did not know how the guys would react to a new proposal to get into reading comprehension. So between games and books, we discovered reading. We modify classroom conditions and generate participation. Doubt is not something that bothers or prevents working, it is rather a different way of thinking about the classroom; a way to learn together.

aunque finalmente somos todos los que tomamos las decisiones, terminé diciéndome.

Aún me llena de alegría recordar sus caritas entusiasmadas y sus pequeñas manitas de 7 años ansiosas por tomar los libros y ver de qué se trataban. En ese momento mis miedos se iban disipando como agua que lleva un río.

Al lanzar la pregunta que nunca me dio miedo pero sí respeto: “¿quieren que leamos juntos en nuestro taller de lectura?”, sentí que una nube suave de aire tormentoso cubría mi ser y entonces escuché melodiosamente complacida: “¡todos, maestra!”, en medio de una gritadera de júbilo e ilusión; quedé tan emocionada que continué aprovechando el tiempo para ahondar más en mi labor profesional y avanzar con lo planeado.

—¿Qué día quieren que tengamos el taller de lectura? —pregunté.

—¡Diario! —al unísono dijeron todos.

Rápidamente coloqué papel y, con el marcador en la mano, me preparé para que elaboráramos el proyecto de acción, lo cual no es otra cosa que tomar acuerdos entre los niños y yo, repartirnos tareas, nombrar responsables, afinar fechas y anticipar recursos del proyecto que en ese instante tomaba la forma caprichosa de una cascada profunda con vegetación exuberante y agua cristalina, lo cual inspiraba a que nuestros compromisos e intereses serían frescos y estarían impregnados de olor a tierra húmeda y sabor de niños:

Nombre del proyecto: Taller lector para niños lectores				
Propósito: lectura de libros para comprender lo que leemos				
Tareas	Responsables	Fecha	Personas y recursos	Material necesario
Traer cojín diario. Respetar. Pedir la palabra. Poner atención. Sacar copias. Leerles.	Niños. Niños. Niños. Maestra. Maestra.	D I A R I O 17 de abril de 2012	Libros elegidos	Cojín Libros: <i>Fantasmas...</i> <i>Dinosaurios...</i> <i>Minka</i> <i>Conejo</i> <i>Pericos</i> <i>Lectojugos</i> <i>Sputnik</i> <i>La silla mágica</i> <i>Un pájaro me...</i> <i>Cumpleaños con...</i> <i>Oveja con botitas.</i> <i>Los casibandidos.</i> <i>Este era un lápiz</i> <i>El rey que...</i> <i>Víboras vivas</i> <i>A golpe de calcetín</i> <i>La escuela vuela</i> <i>Ida y vuelta del pueblo</i>

Cuadro elaborado por los niños y la docente.

Pero aquí no culmina la sensación de satisfacción, pues más grande fue el momento y me sentí genial cuando me animé y les lancé la pregunta que para mí era muy importante:

—¿Y para qué vamos a leer niños?

Mis oídos no cabían en sí mismos al escuchar las respuestas que como dulce melodía dejaban transmitir los niños:

—¡Para sacar información!
—gritó el intrépido Mario.

—¡Para pintar y dibujar!
—comentó Carlitos.

Y emocionada por las respuestas, me decía: “¡eso es, pequeños, muy bien, cuando leemos obtenemos información!”.

—¿Quién más nos dice para qué vamos a leer en nuestro taller de lectura?

—¡Para hacer avance lector!
—propuso Jonathan.

Bien, pensé, el avance lector fue una propuesta del director, sin embargo, no es nada despreciable.

—¿Para qué más?
—¡Para conocer, maestra!
—Mario volvió con una maravillosa respuesta.

En mi pensamiento desbordante de alegría me decía: “¿qué más niños?, ¿qué más? ¡Esos son mis niños!”.

—Para conocer a los personajes del libro —propuso la pequeña Sherlyn.

Excelente, pensé. ¿Qué más, qué más...?

Yo me sentía como el antropólogo investigador de las *Enseñanzas de don Juan* de Carlos Castaneda,² me creí volando entre las nubes aunque realmente sólo era una principiante dentro de la investigación y terminé diciéndome: “¡qué niños más listos tengo!”.

Hasta aquí todo iba bien, según yo, leía el libro, hacía animación a la lectura utilizando la lectura en voz alta; interrogábamos el libro entre todos, haciendo la preparación para el encuentro con el texto a partir de las herramientas ya construidas y mediante anticipaciones e inferencias, posteriormente construíamos la comprensión del mismo con la participación de todos para localizar palabras desconocidas y al volver a hacer una segunda relectura los niños expresaban ideas principales del libro, para después realizar la sistematización metacognitiva y metalingüística del texto, asunto sumamente importante pues los niños expresaron las dificultades que tuvieron al enfrentarse con el texto y lograron detectar las herramientas que a ellos les ayudaría a comprender posteriormente algún otro libro.

Sin embargo, era precisamente en la construcción de la comprensión del texto donde no estaba satisfecha, pues algo me decía que hacía falta un ingrediente para preparar el platillo completo, eso me preocupaba, ¿qué era?

¡Claro! Era indispensable la lectura individual y silenciosa que propone Jolibert para la interrogación de textos, y aun cuando ya lo habíamos deliberado en la clase de literatura y recreación literaria y me había quedado claro que por la edad de los niños se podía hacer una lectura en voz alta por parte del docente sin tener el texto individual para cada niño, me inquietaba no saber a ciencia cierta si “todos” los niños realmente llegaban a la comprensión del texto o sólo eran gotas que se reproducían imitativamente al contacto con las otras, pero que en esencia no compartían el hallazgo de comprender el texto.

² Un antropólogo que inicia una investigación, nada exitosa al principio, hacia un hombre misterioso: don Juan, que le hace vivir y comprender la cosmovisión de un pueblo.

Por esta razón, había que echar mano del recurso de la adecuación y recurrir a esa cualidad que nos caracteriza a los maestros “la improvisación de recursos” y ¡claro!, cómo no lo había visto antes, el libro de antología para segundo grado de la SEP estaba más que dispuesto a ayudarnos.

Retomamos de inmediato el libro de la colección *A la orilla del viento*, *Oveja con botitas* y recordamos el sentido que tenía leer este libro en nuestro taller de lectura, así como identificar referentes que nos habían ayudado a predecir de qué se trataba la misma, sólo hasta ese momento lo leí en voz alta y, como anillo al dedo, nos dimos cuenta de que en la antología de la SEP se encontraba la lectura de la *Oveja negra*, la cual utilizamos para interrogarla.

Ahora sí, les dije, a leer individual y silenciosamente.

¡OJOS A LA LECTURA Y COMENZAMOS!

Un silencio total se apoderó del salón de clases y una postura de lectores comprometidos mostraron los niños al ver que les estaba grabando.

Al terminar la lectura silenciosa, un mar de emociones surgió en mí, pues al pedirles a los niños que revisáramos las dificultades que se les habían presentado en el momento de leer, comentaron lo siguiente:

—Las letras no se veían muy bien en la copia —comentó William.

—Había palabras que no sabíamos qué significaban —aportó Alan.

—Las letras eran chiquitas —comentó Jonathan, quien necesita lentes.

—Algunos niños tuvieron flojera de leer —dijo Omar tan serio como siempre.

—Algunos no leyeron completa la lectura —dijo el travieso e inteligente Mauricio.

—¿Qué pasa si no leemos completa la lectura o sólo leemos una frase, niños? —pregunté.

—¡Pues no entendemos, maestra! —dijo Emiliano.

Estos y otros comentarios más vertieron los niños, esto me llenó de alegría pues ¡estaban evaluando el proceso de la lectura!

Y qué decir cuando les pregunté:

—Para que comprendamos la lectura, ¿qué debemos hacer niños?

La lluvia de respuestas no se hizo esperar y torrencialmente respondieron:

—Leer la lectura completa —dijo Mauricio una vez más, lo cual me llenó de alegría, pues efectivamente un cambio importante dentro de la enseñanza del español es leer textos completos y auténticos.

—Leer más rápido —contestó el travieso Eder.

—¿Por qué tenemos que leer fluidamente niños? —pregunté.

—Si leemos muy despacito, letra por letra, al final no entendemos nada —dijo la inteligente Alexia.

—¿Qué más hacemos para comprender lo que leemos, niños?

—Razonar la lectura —gritó por ahí Jassivet.

¡Ah, caray! Me dije y pregunté: “¿qué es razonar la lectura?”.

Jassivet se encogió de hombros y contestó: pensar.

—Preguntar y usar diccionario para encontrar las palabras que no entendemos —dijo una vez más Mario, ese pequeño que había mostrado situaciones hiperactivas y de déficit de atención, lo cual provocaba en ocasiones una conducta desesperante para mí, y hoy era el chico que más atención demostraba en el taller de lectura.

La lectura en silencio me permitió observar cómo se apropiaban de forma más personalizada de las herramientas que les permitirían enfrentar la comprensión de un texto.

UN DÍA SIGNIFICATIVO PARA... SEGUNDO A

Ya para finalizar hicimos una recapitulación de la estrategia que utilizamos para comprender una lectura, es decir, llegamos a un punto importante de la

metacognición, además de comparar lo que habíamos realizado con el contrato de aprendizaje, es decir, lo que decidimos aprender juntos y que desde luego reforzó los aprendizajes esperados propuestos por la SEP, y luego de manifestar cómo habíamos aprendido y lo que nos faltaba por retroalimentar, llegamos a la generalización de la estrategia de comprensión lectora de segundo A.

Y juntos, como lo hiciéramos en el trabajo de cada sesión del taller y con ese toque de cooperación y solidaridad cuando alguien no entendía o tenía miedo de comentar o de pasar al frente a externar su opinión —y aclaró que en tres años no había tenido un grupo tan comprensivo, solidario y cooperativo con sus compañeros como estos sorprendentes pequeños—, como una gran comunidad de inteligencia y perseverancia, recuperamos lo siguiente:

Al tener un libro en las manos, ¿qué debemos observar niños?

Lo que debemos observar en la lectura

- Título
- Autor
- Dibujos o ilustraciones
- Índice
- Sinopsis
- Preguntarnos y opinar de qué se trata
- Leer en silencio
- Poner atención a la lectura
- Leer la lectura completa
- Leer rápido y fluido
- Subrayar palabras que no entiendes
- Preguntar al diccionario, maestra o compañero las palabras subrayadas
- Volver a leer la lectura si algo no acabamos de entender
- Platicar la lectura con nuestras propias palabras
- Hacernos preguntas para saber si entendimos el texto

Con estas y otras respuestas, los niños me dejaron maravillada, pues pude observar el proceso y el desarrollo de las funciones superiores de la mente que plantea Vygotsky (en Bodrova, 2004). Pude apreciar la atención y memoria deliberada y el pensamiento lógico, y pude concluir que la estrategia de interro-

gación de textos logra crear todo un ambiente de aprendizaje, en el cual se ponen en juego principios pedagógicos que bien se pueden expresar a través de otra área importante para la humanidad: las matemáticas, que nos proporcionan una mirada palpable y materializan estos principios en una fórmula que haciéndola realidad supera las expectativas más altas.

¿Una fórmula matemática de principios pedagógicos en lengua y recreación literaria? ¡Claro!

Una fórmula matemática parecería ilógico dentro de lengua y la recreación literaria, pero ¿qué más ilógico que lo lógico? y ¿qué más lógico que lo ilógico?, las matemáticas también tienen su corazoncito lector y un lenguaje que se manifiesta en todo el universo e incluso en la evolución misma del hombre, el cual descubrió a través de un número el principio de la vida y de todo lo que nos rodea, y que mediante el uso del lenguaje oral y escrito podemos decirlo quedito y gritando, ¡es el cero!, que buscó el lugar ideal para esconderse y desde luego mejor escondido no puede estar más que en el centro de nuestro cuerpo, donde se da la conexión con la vida o la muerte, es decir, ¡el ombligo! o el centro de tu ser donde los principios pedagógicos de Pedagogía por Proyectos encuentran su razón de ser.

Entremezclándose las matemáticas y el español forman una pareja racional que incitan a una vida armoniosa en la palabra y febril en el simbolismo. Y como en toda relación de nuestra extraordinaria naturaleza, han existido principios que nos envuelven hasta la transformación en nuevos seres, así precisamente en el aula con el desarrollo de los principios de una pedagogía que invita a una libertad consciente y liberadora como propusiera Paulo Freire, es que el taller lector abrió las puertas para la manifestación y desarrollo de la siguiente fórmula:

$$[\{ 3C + (L_E + P_T)^{CA} \} \times E^C]^M = \text{Seres autónomos.}$$

*Una vida cooperativa, constructivista y comunicativa
más la suma de una lectura-escritura y producción de*

textos elevados a textos completos y auténticos, todo esto multiplicado por una evaluación y coevaluación será la base para elevar a la potencia de la metacognición, que nos dará como producto seres autónomos.

REFLEXIÓN

Aun cuando no interrogamos diferentes tipos de textos, ni logramos sacar siluetas de ellos, los niños y yo disfrutamos cada libro leído, pues la imaginación de mis pequeños encontró senderos bondadosos que me permitieron ver, a través de sus caritas, las emociones que borboteaban y se expandían como un fresco y abundante rocío que hace sumergirte en recuerdos y añoranzas, para vivir a flor de piel el mundo maravilloso de la lectura.

La interrogación de textos de lecturas recreativas, específicamente de libros de la colección A la orilla del viento, nos proporcionó la oportunidad de deleitarnos de esa vida lectora y crear a la sazón de los niños de segundo A nuestra propia estrategia de comprensión lectora.

Ser maestra de estos niños y haber tenido la oportunidad de volver a ser niña de 7 años en cada lectura compartida con ellos, me permitió vivir mundos fantásticos y sobre todo llenarme de la alegría y de la inocencia imaginativa de ser niño. @

REFERENCIAS

- Bodrova, E. (2004). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson.
- Castaneda, C. (2010). *Las enseñanzas de don Juan*. México: FCE.
- Jolibert, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Lom Ediciones.
- Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Manantial.
- Mahy, M. (2000). *Tiritimoras, tubértifas y teléfonos*. México: FCE.

Textos libres en un aula multigrado*

HAN PASADO 4 MESES

*Berenice Acosta Trejo
(Quinto grado)*

Han pasado 4 meses desde que ya no vienes a casa hermano Erick. Yo siento que tú ya no me quieres porque ahora eres papá de un bebé, él es Cristofer Joan.

¿Te acuerdas cuando jugábamos a que tú eras el toro y yo el jinete y me montaba arriba de tu espalda? ¿Cuando cantábamos las canciones juntos y yo ganaba y tú no?, pero esos recuerdos ya se los llevaron las hojas.

Esto es para ti hermano Erick, quiero decirte lo siguiente: Te extraño y deseo con toda mi alma que algún día vengas a jugar conmigo como lo hacías antes.

LAS ESTRELLAS

*Adolfo Elizalde Hernández
(Segundo grado)*

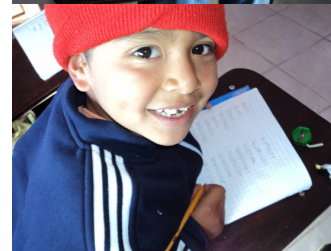
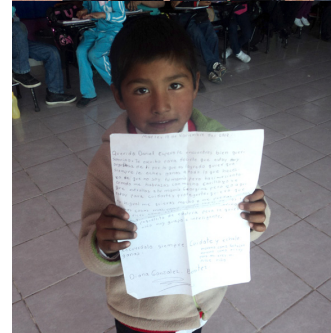
Las estrellas son como unos puntos blancos brillantes. Una estrella es mi madre, me cuida desde el cielo, ella se llamaba Chabela. Quiero que regrese. En mis sueños la veo feliz y cuando despierto parece que la veo junto a mi cama. Eso me hace sentir contento, porque sé que desde donde está me protege.

* Niños de la escuela primaria multigrado unitaria Juan Escutia ubicada en Totoapita La Herradura, municipio de Acatlán, Hidalgo.

LOS LIBROS

Fernando Fragozo Meneses
(Sexto grado)

Los libros te hacen imaginar cosas fantásticas
con hojas de alegría, imaginación y arte.
Para los niños son sueños,
para los viejos descanso,
para los jóvenes la niñez,
para la biblioteca su alegría.



CRISTALES DERRAMADOS

José Antonio Guzmán Ortiz
(Quinto grado)

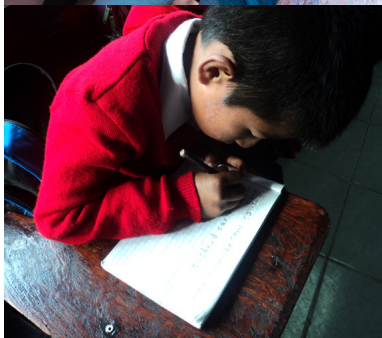
Tus ojos derraman cristales sabor a miel,
de aguas traslúcidas que hay en el mar.
Aguas que forman las nubes
y te comparten el agua.
Para que la derramen tus ojos,
para formar juntos un solo mar,
de aguas cristalinas.

LAS ESTRELLAS QUE CAYERON DEL CIELO

Adiled Elizalde
(Tercer grado)

Esas estrellas que cayeron del cielo son Marisol, Estefani, Bere e Irene. Ellas son tan dulces y tan cariñosas. Sus sonrisas son frescas como el amanecer.

Ellas son mis mejores amigas, nunca en la vida las voy a olvidar, cada día y cada noche están en mis sueños. Nunca olvidaré sus voces.



MI SOBRINO MISAEL

*Estefanía Muñoz Soto
(Tercer grado)*

Gerardo era el nombre que quería para mi sobrino y se me cumplió
El es una estrella dorada y su mamá una
Rosa blanca, aunque me dice cosas que no me gustan y
A su hijo también, pero eso no importa, yo sé que en el fondo es una
Rosa hermosa. Mi hermano es un dulce de chocolate en forma de
Oso polar.

Mi sobrino tiene un nombre muy largo, es Gerardo Misael Muñoz Cruz
Insisto en que es malo que no se apellide
Soto como yo, pues así llevaríamos el mismo
Apellido y casi la misma sangre.
El siempre se despierta cuando canta el gallo
Luego lo imita diciendo: ¡quiquiriquí!

Mi sobrino es inteligente y a la vez inquieto,
Un niño ya grande no hace todo lo que él.
Ñomp ñomp, ¡es un dulce! tiene
Ojos de caramelo y
Zapatos pequeñitos que me gustan mucho.

Cascarón de huevo parecía su cabecita de
Recién nacido, ¡era tan pequeño!
Un fuerte niño ahora es y al parecer no le gustan las
Zanahorias.

BERE

*Marisol Avilez Guarneros
(Cuarto grado)*

Bere, yo te quiero mucho y cuando te separas de mí me pongo triste.
Me gustan tus ojos, tu pelo y tus labios de fresa. Yo te quiero mucho y
te extraño cuando hay vacaciones.

¿Quieres ser mi amiga otra vez?

¿Quieres ser mi hermana?

Yo quiero tener una hermana, quiero que seas mi hermana.

LOS NIÑOS ASTUTOS

Emanuel Trejo Huazo
(Sexto grado)

Había una vez un grupo de niños a los que les gustaban mucho las golosinas, pero cuando iban a la tienda la señora que les despachaba les hacía trampa, pues en lugar de darles productos reales, les daba unos falsos hechos con fomi. Todos los días les hacía lo mismo, así que decidieron dejar de comprar en esa tienda.

Cuando la señora vio que los niños no volvían a comprar puso un letrero que decía: “Sabritas gratis para todos”. Los niños regresaron entonces y como la señora les dio dos días sabritas verdaderas decidieron volverle a comprar. Ellos planearon juntarse en equipos para que cada grupo comprara sabritas distintas y luego las compartieran, pero la tendera, al ver que los niños le compraban otra vez, les hizo nuevamente la trampa de darles productos falsos.

—¿Qué vamos a hacer? —se preguntaron los niños— le haremos lo mismo: cuando vayamos a comprarle le daremos trozos de fomi pintados como dinero de verdad. Cuando hicieron esto la señora se dio cuenta de lo que sentían los niños cuando ella les hacía trampa. Eso la hizo recapacitar. Desde ese día despachó productos verdaderos a los niños y hasta les cobró de menos. Así vivieron felices por siempre.

MIS AMIGOS

Sergio Velázquez Márquez
(Sexto grado)

Esto es para ustedes, mis mejores amigos, aquellos aunque pobres y humildes, son respetuosos y estudian en la escuela.

Daniel, eres un niño muy especial e inteligente, corres por aquel campo lleno de alegría cuidando tus corderos y tus vacas, eres el árbol que me da la paz y la alegría.

Luis, eres aquella luz que iluminó el pasillo de mi vida lleno de oscuridad, de tristeza y de dolor, siempre trabajas duro igual que las hormigas, sigue así y serás una persona independiente.

Ricardo, eres la mariposa multicolor de mi vida, me ayudas cuando te necesito. Al llegar a tu pequeño jacal tu familia me recibe muy bien. Tu familia es la mejor del mundo, cuidala como ellos te cuidan a ti.

Martha, eres una flor delicada de pétalos de seda, tu tallo es de oro y tu alegría de caramelo, nunca dejes que te roben tu belleza, nunca dejes que las cosas materiales te invadan.

Armando, eres una persona seria, humilde, respetuosa y amable. Armando, esfuérzate en el estudio, nunca olvides que te recordaré a ti y a tus primos en donde quiera que esté.

Hasta pronto. @

Lo importante es contar la historia: vivencias de la carrera de Psicología Iztacala

Miguel Ángel Martínez*

mikelectric@gmail.com

En este texto me propongo exponer ante ustedes amables lectores y con ayuda de mis alumnas relatoras, una idea muy simple y sencilla: empezar a contar nuestra propia historia, hacer partícipe al otro de lo que es, lo que fue o ha sido nuestra vida, aunque ésta sea muy corta; la intención es transmitir al otro, a los demás, lo que ha sido nuestra experiencia, alguna vivencia, con el fin de darle sentido y entender nuestra existencia.

Para ello quiero partir de una premisa muy cierta y contundente: uno no tiene historia hasta que la escribe. Todos creemos que tenemos una historia, misma que es la que vivimos en nuestra cotidianidad; sin embargo, nadie conoce esa historia más que nosotros mismos y aun eso yo lo pondría en duda puesto que cuando comenzamos una pesquisa en torno a nuestra propia vida, nos damos cuenta de que hay una gran cantidad cosas: hechos, acontecimientos, eventos, personas, relaciones y otros momentos que nos son muy preciados, pero que rara vez reparamos en ellos y en otros casos, ya no nos volvemos a acordar de ellos. Hay que contar la historia, la historia de uno mismo. *Una historia de fugacidades*, pero que si no la recuperamos, se pierde para siempre. Como en la siguiente historia que nos cuenta Carolina

Seis de agosto del dos mil trece, interesante día, diría yo, segundo día de clases después de un primer día que comenzó a las 10 –para algunos–, a las 10:30 para mí y Gonzalo. Llega el profesor

* Doctor en Psicología, profesor e investigador de la carrera de Psicología de la FES Iztacala. Asesor de la Maestría en Pedagogía, MADEMS y del Doctorado en Pedagogía de la UNAM.

S dice algunas palabras, quiere esperar al otro profesor, todos estamos de acuerdo, sale del salón y mientras comentamos entre nosotros las referencias que tenemos de cada maestro, nos preguntamos con quién tendríamos un mejor futuro, jugando a la pitonisa como siempre, como cada semestre, como cada clase, como lo hacemos con cada cosa. Nos gustan los futuros exitosos; el futuro aún no existe pero ya pesa en nuestras decisiones.

No ha llegado el profesor W, comienza el discurso del profesor S, parece un tipo agradable, nos explica en qué consiste su forma de trabajo y nos hace reflexionar sobre los hombres y las mujeres, reímos. Llega el otro profesor, un “qué onda banda” nos saluda, volvemos a reír pero esta vez ante la inverosimilitud del saludo.

Escucho, no hago otra cosa, escucho a S luego a W, ellos saldrán para que tomemos más libremente nuestra decisión. ¿Decisión?, ¿pero cuál decisión?, el futuro ya estaba escrito desde hacía unos 20 minutos, las listas pre-hechas siempre son efectivas. Quizás es que ya todos sabíamos lo que queríamos de sólo verlos. Para mí, era una decisión difícil, desde los primeros semestres me tocó escuchar en un congreso al profesor W y desde entonces he deseado entrar a su intersemestral de terapia narrativa, no se me ha hecho, parecía una buena oportunidad, al menos hasta que el profesor explicó la dinámica del semestre, era prácticamente lo mismo que hicimos hace unos meses con el profesor M. May y yo nos volteamos a ver, pedimos la lista de S y nos anotamos.

Surge la primera desgracia, se pide un grupo equitativo en integrantes, los dados se cargan hacia S: 3 listas legítimas y ninguna clandestina. Comienzan las quejas y las usuales sugerencias de pasar a la otra lista los últimos en anotarse, quizás esta práctica sería justa, si la lista no fuera pre-hecha y los primeros nombres no delataran a los creadores. No cedemos, nadie cede y nadie lo hará, ¿a qué pitonisa le gustaría que le cambien el futuro que ya adivinó? Vemos cómo pretenden tachar, poner y quitar nombres para emparejar las listas, nos acercamos algo decepcionadas, casi estamos seguras de que nos dejarán fuera. Intentamos equilibrar las listas con los compañeros que no fueron, que tal vez vendrán, todo sea por mantenerse en la lista deseada.

La idea que se presenta es invitar al lector a escribir su historia con el fin de recuperar experiencias de lo que ha dejado huella en la memoria. Durante una experiencia educativa en la que alumnos de psicología se preparaban para hacer una intervención en una escuela, comenzaron a relatar sus vivencias en su paso por la carrera. A la vez que presentamos los relatos se analizan elementos que nos llevan a escribir historias. Se insiste en la necesidad de no perder de vista lo importante: narrar la experiencia y darla a conocer a los demás.

Palabras clave: narración, vivencias, historias, experiencias significativas, relatos estudiantiles sobre profesores



The idea presented is to invite readers to write their history in order to retrieve experiences that have left their mark on memory. During an educational experience in which psychology students were preparing to make an intervention in a school, they began to relate their experiences on their way through the career. While the narrations are presented, an analysis is also made of the elements that lead us to write stories. It emphasizes the need not to lose sight of what's important: narrating the experience and make it available to others.

Surgen las controversias, las 3 listas del profesor S se convierten en una; la del profesor W en un tachadero de nombres y por el otro lado en letras firmes y bien escritas de personas que desean tomar esa clase sin lugar a dudas. La molestia por las listas pre-hechas es evidente, pero también tenemos buen humor y bromas cizañosas para los compañeros que las iniciaron, nunca olvidaré a Gonzalo diciéndoles que ya tenía la lista del siguiente semestre, que si no querían irse anotando, ustedes saben, más vale prevenir.

No tardan en llegar los profesores, veo la cara de Lilo, sabe que las dos listas que tiene en las manos serán motivo de futuros conflictos. Entran ambos profesores nos preguntan si las decisiones ya fueron tomadas y si las listas están parejas, les damos la mala nueva. S llama a nuestra civilidad y pregunta si alguien voluntariamente se pasaría al otro lado, eso no ocurrirá.

Las bocas inconformes comienzan a denunciar, ocurre algo que no hubiera esperado, el profesor W no estuvo ahí y, sin embargo, sabe paso a paso lo que ocurrió. Escucho atentamente sus palabras, todo es verdad, nos complicamos la convivencia nosotros mismos, haciendo listas en lo oscuro, agandallando lugares. Vuelven a proponer lo de quitar a los últimos en anotarse, Jecka se queja y yo la apoyo, sería recompensar al gandalla.

Vuelven a pedir sugerencias, W pide que nos anotemos en el pizarrón, todo a luz del día y sin agandalles, yo estoy de acuerdo. Sugieren que se vuelvan a hacer las listas. Más tarde el problema será sólo para los de la lista S. Mayra sugiere un sorteo, creo que no todos están de acuerdo, el azar es más difícil de controlar que las listas pre-hechas, al final, todos aceptan. La justicia no es un bocado fácil de tragar.

El profesor S, que curiosamente nos ha hablado de la metodología con anterioridad, me sorprende con su método preciso y sistemático para hacer el sorteo, papелitos de 2 x 4 cm para los nombres, do-

blados hasta medir 1 cm, bolsa de plástico en la que se pondrán los nombres y se rellenará con aire para que los papелitos tengan la misma oportunidad de salir, agitar la bolsita mágica 3 veces antes de sacar cada nombre (tal vez nunca ha tenido tan fuerte responsabilidad una bolsa de supermercado), dos interventores que den constancia de la veracidad del concurso. Algo me dice que el profe es un experto en desaparecer variables extrañas, pero por desgracia no se sabe palabras mágicas que hagan aparecer conejos o flores de la bolsa.

El profesor nos dice que elijamos a alguien del grupo de W para que saque los papелitos, elegimos a Miriam, en verdad confío en ella, el segundo secretario resulta ser Gonzalo, lleva el honorable puesto de doblar los papелitos una vez que Miriam los lee y se confirma que el dueño del nombre está presente; no era su función, pero también se encarga de regañar a quienes no saben medir papелitos de 2 x 4 cm y se los regresa.

La mano santa de Miriam se introduce y comienzan a salir los nombres, hasta parece chiste, Mayra y yo salimos sorteadas, no cabe duda que hasta nuestros nombres hacen equipo. ¿Qué tan probable será que ocurra eso? Sonreímos y bromeamos en complicidad, nos alegra estar en el mismo lado. Por mi mente pasa Johnny Laboriel cantando: “la vida es una tómbola, tom-tom-tómbola...”. Sonríe sola y sin problemas acepto mi destino, sé que no a todos va a gustarles su nuevo futuro. Mi esperanza está puesta en lo razonable que es el profesor W, que bien dice Fernando Savater, es mejor ser razonable a racional.

No me molesta escribir ni redactar ni narrar, pero sí me molesta repetir muchas veces una historia, un mismo trabajo, espero que podamos llegar a un acuerdo con lo de las narrativas, eso es todo, las infinitas posibilidades aún existen y están ahí esperando a ser vividas. Al final, nos despedimos alegremente del profesor S y del profesor W, sin rencores con la tómbola, con una sonrisa en el rostro y con la esperanza de aprender cosas nuevas.

Seguía nuestra primera clase de Clínica, no conocíamos a la profesora, pero resultó ser muy graciosa y agradable, me cayó bien de inmediato. Todo iba muy bien, comentábamos las referencias y los temas que veríamos a lo largo del semestre, hacíamos equipos y demás. Una pregunta solitaria nos dejó a todos mudos: “¿qué tal se llevan como grupo?”. Antes de la clase del profesor S y del profesor W, esa respuesta no hubiera tardado ni dos segundos, “bien”, hubiéramos dicho todos. Pero ese conflicto de dos horas, además de dejarnos a todos agotados, nos dejó pensativos con respecto a cómo nos llevábamos.

No se escuchaban respuestas, sólo susurros que la profesora no lograba descifrar, nos regresó la pregunta, se escucharon “más o menos” tímidos que intentaban dar respuesta. Ante nuestra propia incertidumbre de cómo nos llevábamos la profesora, aclara: “me refiero a si se pasan los materiales”. Reímos y suspiramos todos, nos sentimos aliviados, “¡ah!, en eso sí, profesora, en eso sí”.

Me retumban nuestras respuestas en la cabeza, ¿en eso sí?, ¿cuánto nos falta para que ni en eso sea un sí? Hace dos semestres me di cuenta de eso, de lo cerrados que están los grupos. Me decepcioné y avergoncé de nosotros mismos, ¿cuál es el mejor equipo? El equipo que te

recibe y quiere trabajar contigo, el que no tiene prejuicios, el que puede abrirse a nuevas personas, lástima que todavía no lo comprendamos del todo.

Hay una territorialidad no dicha, inclusive sentarse en un mesa-banco diferente puede representar la mayor ofensa posible y parar en el típico “ese es mi lugar”, ¿mi lugar?, pero si todo lo que hay en el salón son un montón de bancas con infinitas posibilidades de acomodarse, ninguna tiene nombre y ningún lugar debería estar reservado, ¿dónde quedó esa capacidad de adaptación por la que la especie humana se hizo famosa?

Creo que nunca había quedado tan al descubierto nuestro egoísmo, tal vez eso fue lo que nos agotó de la clase, sabernos divididos y cada quien en su trin-

chera, con sus propios intereses. En unos días para todos habrá pasado, ya no lo recordarán, sin embargo, yo pienso y repienso nuestras actitudes, ¿acaso esto es parte de la naturaleza humana?, ¿a alguien más le habrá movido algún sentimiento, alguna reflexión?, ¿acaso se indignaron o se arrepintieron?

Los pensamientos y señalamientos se agolpan en este relato que nos muestra cómo las percepciones que teníamos de compañeros y amigos, que lo han sido durante mucho tiempo, van cambiando a lo largo de nuestra trayectoria. Los relatos nos ayudan al conocimiento de nosotros mismos, como raza y como seres humanos que somos, nos ayuda a reflexionar sobre nuestro pasado para darle sentido al presente e ir delineando al pensar



en planes y proyectos, nuestro futuro. Podemos ver a ese personaje que somos, movido por los hilos de los acontecimientos, de las acciones de los otros, tomando decisiones que no necesariamente eran las que queríamos en nuestra lista de jerarquías. No todos tenemos un plan de vida definido, decidido. Al contrario, creo que casi siempre vamos viviendo nuestra vida en función de nuevos intereses, como por ejemplo, cuando tenemos una pareja, una novia, un esposo, eso ya nos cambia la vida, pues uno no tiene ya el poder de decidir para uno solo; sino que ahora tiene que tomar en consideración al otro, de ahí la importancia de pensar en el relato como una reflexión de la vida para la vida misma que estamos llevando y aquí cabe cuestionarse, si es esa la vida que habíamos pensado para nosotros. Si es ese nuestro porvenir, si debimos haber hecho esto o aquello o haber tomado una decisión diferente. Como nos relata Sonia también del grupo de alumnas de psicología:

Aún recuerdo mi primer día en la FESI, me sentía muy rara y temerosa, ya que todo era muy diferente a mi vieja escuela, era otro ambiente, otra gente y las clases ni se diga, me preguntaba: ¿qué estarán haciendo mis amigos? ¿Me extrañarán como lo hago yo? ¿Ahora con quién me voy a juntar? ¿En dónde será el Laboratorio 6008?, y muchas preguntas más, recorría los pasillos sin saber exactamente a dónde me dirigía, me sentía perdida y que no pertenecía a ese lugar.

En especial recuerdo una clase, Laboratorio I, ese día me tocó a la última hora y ya que había encontrado el laboratorio en donde tenía clase, tomé asiento y esperaba nerviosa para conocer a mi nueva maestra, cuando llegó vi que tenía una cara de pocos amigos, uñ! Sólo dejó sus cosas sobre la mesa y comenzó a hablar, nos explicó la forma de evaluar y, además, se veía muy enojona y yo me sentía muy nerviosa, después comenzó a decirnos que seguramente muchos de nosotros habíamos llegado ahí por accidente, que unos porque no les habían dado medicina, otros para

tratar de resolver sus propios problemas y que otros cuantos, pun! La pedradota, porque justamente no sabía exactamente las razones por las que eligieron la carrera. Cuando escuché eso yo dije chin! ¡Ya se dio cuenta de que no sé nada sobre la carrera y que no estaba segura si escogerla o no!

Después nos comenzó a espantar diciéndonos que al salir de esta carrera no es fácil encontrar trabajo, que de hecho no había trabajo para los psicólogos, en ese momento yo no sabía ni qué pensar, me preguntaba, ¿será cierto? ¿Y si mejor me cambio de carrera? Es que aparte, no sé nada sobre psicología, ¿aprenderé rápido? Muchas cosas pasaban por mi cabeza, al regresar a casa me estuve acordando de todo lo que esa maestra nos había dicho, había sembrado muchas dudas en mi cabeza y yo nada más no sabía qué hacer.

Después de dar muchas vueltas al asunto dije por favor, apenas es el primer día, eso sólo lo ha dicho uno de todos tus profesores, todos podemos aprender algo, vas entrando a la carrera y obviamente te enseñarán desde el principio. Acomodé mis ideas y pensé: sí, ¿por qué no?, psicología es lo que quiero aprender, tranquila no te precipites y sigue en este camino que apenas llevas un pie sobre él, ya con el tiempo podrás decidir si te vas por otro lado o si le sigues hasta llegar al final.

Los seres humanos somos ese tipo de seres que generamos historias que surgen de las experiencias que derivamos de otros y obtenemos del contacto con los que nos rodean. En un principio, de nuestros padres y familiares, pero después la situación se torna cada vez más compleja ya que a lo largo de la vida llegamos a conocer gente que sólo está con nosotros por muy poco tiempo y, sin embargo, con frecuencia llegan a tener una gran influencia en nuestros pensamientos y acciones; también hay otros con los que a pesar de estar mucho tiempo no nos dejan gran cosa o tal vez sí, amargura o rechazo como en este caso, la autora dice: “Acomodé mis ideas y pensé: sí, ¿por qué no?”. Claro, por qué no darse la oportunidad, digo yo.

Todos estos aspectos, temas y situaciones, salen a la luz en el momento de escribir un relato de vida o una historia sobre la vida. Aquí es importante hacer una distinción, el relato de vida es el recuento que hace una persona de su vida, en cambio, la historia de vida es un relato triangulado con los testimonios de otras personas, fuentes documentales, archivos, que tiene la función de comprender patrones de relaciones sociales e interacciones en que la vida en cuestión está envuelta. La primera tiene que ver con las acciones individuales, mientras que la segunda es más como una genealogía del contexto (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Son varios los autores que señalan que el relato es como un medio de inventar al yo porque el autor se crea a sí mismo o *crea un yo que no existiría sin ese texto* (Bolívar y cols., 2001). También Bruner (1986) dice: es un acto de invención del yo que se realiza sin importar si el relato es totalmente verídico. Bruner hace referencia a dos tipos de pensamiento que utilizamos: uno, el pensamiento paradigmático; el otro, es el sintagmático o narrativo. Podemos inventarnos un personaje que hace cosas como ser reportera, y le hacemos decir las cosas que queremos que diga en nuestro lugar, como hace Liliana en este siguiente relato:

Me encontraba en el salón buscando hacer un reportaje sobre los abusos del personal docente hacia los alumnos en cuestiones académicas dentro de la FESI y escuché que un grupito de chicas estaba hablando de un profesor muy conocido. Entonces decidí adentrarme a la plática y les propuse hablar de ello para que los demás alumnos conocieran y tomaran precauciones. Sólo una chica quiso hablar detalladamente mientras las otras escuchaban:

“Estábamos en el salón de clases con mucho entusiasmo por conocer a mi próximo profesor y la materia que nos brindaría, ya que no había oído hablar de ella. Se trataba de una materia nueva. Entonces llegó por fin, serio, muy serio, no saludó y comenzó a

hablar con un tono de voz extremadamente bajo sin voltear a ver a nadie. Me percaté de que quería que nos calláramos para ponerle atención, sin embargo, en cuanto el grupo guardó silencio él seguía con ese mismo tono de voz. Como me aburría comencé a imaginarme que me dormiría en todas sus clases para descansar un rato, pero volví a ponerle atención y comenzó a escribir como en árabe en el pizarrón porque no se le entendía nada.

(Como comenzaba a exaltar su voz como si estuviera muy enojada, preferí no interrumpirla hasta que decidiera terminar.)

“Después de 2 minutos pude escucharlo y entender a lo que se refería. Nos dio una pequeña introducción sobre el enfoque que manejaba y de qué trataría en cuanto al contenido. Entonces pude descifrar los códigos que escribió y se referían a los criterios: participación, ensayo y tener una asistencia del 80% para tener derecho a recibir la calificación final.

“Nos dejó comprar un libro escrito y dirigido por él mismo y nos dejó leer los primeros capítulos. En las siguientes clases, el profesor sólo llegaba al salón y volteaba a vernos preguntando: ¿qué leyeron?. Por un momento me temblaron las piernas con esa mirada de villano. Todos se quedaban callados porque no sabían cómo expresar lo que entendían. Yo siempre sentía una mala vibra o incomodidad al verlo tan serio y como si no tuviera ganas de estar ahí enseñándonos. Comenzó a hablar un compañero y al término de su participación ese compañero volteó su mirada hacia el profesor en espera de que le aprobara o le dijera si estaba bien o mal lo que había entendido del tema, sin embargo, esperó mucho y el profesor no le dijo nada al respecto. El profesor lo miró y luego volteó a ver a alguien más que tuviera la mano levantada para darle la palabra, tan sólo señalándolo con su dedo. Ocurrió lo mismo: ¡no le importábamos!

“En ninguna clase retroalimentaba nuestra participación. No nos dijo si lo que decíamos era aprobado como tal, ni siquiera llevaba un registro

Un día, llegó con la lista en su mano, la cual sólo la usaba para pasar lista frente a nosotros y nos dijo que nos daría el número de participaciones que habíamos llevado en todo el curso. El profesor nombró al primero de su lista, de tal forma que el alumno tenía que alzar la mano para identificarse. Le dijo que no tenía ninguna. Al siguiente le dijo lo mismo y así continuó hasta el final haciendo también algunas bromas y con un tono sarcástico. Nadie podía creerlo



frente a nosotros sobre la lista de tal participación y así continuó hasta el final. Su clase era la más temida, la más odiada y la más criticada.

“Al término del primer libro que nos dejó leer, nos dejó otros más que él mismo escribió y las clases continuaban así. Algunos hasta temían hablar o se limitaban y eso se veía en el tono de voz de cada uno, tanto así que una vez un amigo comenzó a hablar y luego... y luego... se le olvidó totalmente.

Yo creía que hasta se quedaba poseído por aquella mirada de: ‘te vas a equivocar’. En otra ocasión le pasó lo mismo a otra amiga y trató de remediarlo diciendo algo que no era parte del contenido de su libro y en eso: ‘¡Oye! – Dijo el profesor – ¡Eso no viene en el libro!, ¿Creen que no me doy cuenta? ¡Si yo lo

escribí!’ La chica no volvió a hablar en todo el día.

“Es así como llegó la semana de evaluaciones de todas las materias. En esa semana teníamos que entregar ensayos, proyectos, videos y demás. Un día, llegó con la lista en su mano, la cual sólo la usaba para pasar lista frente a nosotros y nos dijo que nos daría el número de participaciones que habíamos llevado en todo el curso. El profesor nombró al primero de su lista, de tal forma que el alumno tenía que alzar la mano para identificarse. Le dijo que no tenía ninguna. Al siguiente le dijo lo mismo y así continuó hasta el final haciendo también algunas bromas y con un tono sarcástico. Nadie podía creerlo. Todos se preguntaban para empezar, si estaba hablando en serio, y luego, en qué se había basado si no llevaba un

registro y además, varios de nosotros sí habíamos participado en más de una ocasión. A pesar de que algunos reprochaban su registro, al profesor pareció no importarle. Al término de la lista, dijo que había muchos reprobados y que nos esforzáramos en hacer un buen ensayo para poder salvar la calificación. Es decir, nos dio la oportunidad de entregar el trabajo a pesar de que, según él, no tuviéramos ninguna participación.

“Llegó el día de entrega de trabajos, los cuales recibí en el salón y después se retiró. Una compañera le preguntó frente a todos si podíamos verlo en su cubículo para saber cuál iba a ser nuestra calificación final, pero él respondió: ‘¿para qué?, la calificación que ponga la verán en el sistema, si es posible la próxima semana y *no habrá reclamaciones*’. Todos nos quedamos muy sorprendidos por su comportamiento tan autoritario. Se me vinieron las ganas de ir al baño, mis piernas temblaban al igual que mis manos de la impotencia de no poder reclamarle o decirle: ‘¿Está loco?!’, y a la vez pensar: ‘¿qué voy a hacer ahora, no quiero reprobar!’.

“Es así como pasó el fin de semana y la calificación no aparecía en el sistema. ¡Para el colmo!, incluso terminaron las clases y seguía sin aparecer. Algunos compañeros fueron a visitarlo con la esperanza de que les dijera su calificación ya que si estaban reprobados, podrían presentar el extraordinario de esa materia. No se las dio. Fue hasta 20 días antes de iniciar el siguiente semestre cuando por fin subió las calificaciones, mismo día en que se presentaba el extraordinario. Es decir, a los alumnos que estaban reprobados los dejó sin la oportunidad de poder presentar el examen que salvara nuestro promedio general.

“Al ver tal injusticia, el grupo decidió hablar con el profesor Ponchado en la Jefatura de la Carrera y le comentaron lo que el profesor había dicho y hecho respecto a la calificación. Le comentó al grupo que había un reglamento respecto a la evaluación y al derecho que teníamos como alumnos para recibir una justificación de esa evaluación. Les pidió que hiciera

un escrito dirigido al Jefe de Carrera y que le explicara lo sucedido. Después de unos días el Doctor decidió llamar al grupo para que le explicaran el escrito y así tener bases para dirigirse al profesor. Le dijo al grupo que les avisaría de lo sucedido. Después de unos días más volvió a llamar y dijo que el profesor le respondió mediante un escrito argumentando que a cada uno de nosotros nos dijo nuestros resultados de participación frente a todos y nadie reclamó nada, así que ese era el resultado. De manera que, lo que dijo acerca de salvarnos con el ensayo, fue una mentira. También dice que le mostró pruebas (seguramente hechas un día anterior), que en este caso sólo sería la lista de participaciones y la calificación del ensayo final. Dijo que le mostró la lista de participaciones y que efectivamente muchos estaban reprobados ya que la participación tenía el 50% de la evaluación final. Le preguntaron al Doctor que qué les hacían a los profesores que mandaban la calificación bastante tarde afectándonos como alumnos y me dijo: ‘pues sólo le decimos: ya manda la calificación más temprano no profe?’. Es decir, no les hacen nada. El Doctor dijo también que no estaba del lado de nadie pero quería ayudarnos, así que nos pidió pruebas para poder cambiar la calificación. Sin embargo, sus pruebas consistieron en que alguno de los que estuvimos en esa clase hubiera anotado los nombres de quienes participaban y qué era lo que decían. Claro que nadie hacía eso. Así que para evitar que pasara lo mismo este semestre, metimos una carta de cambio de profesor. Luego, nos enteramos que el profesor decidió cambiarse de grupo, lo cual fue un gran alivio para todas nosotras”.

¡Wow!, me pareció muy interesante todo lo que me has contado, me encargaré de que lo sepan los demás. En ese momento corrí hacia mi oficina para editar el contenido y poder publicarlo lo antes posible, pues se acercaban las fechas límite.

Hay muchas historias que podemos contar de lo que nos ha pasado. El medio es lo de menos, podemos

escribir cartas a los amigos e ir formando nuestra propia historia, este sería el medio epistolar. Los temas también podrían variar, por ejemplo, uno que es muy utilizado en el mundo de la academia es sobre nuestra relación con los libros, con la lectura y con la escritura. Jean Paul Sartre tiene una especie de autobiografía que se llama: *Las palabras* y la divide en dos capítulos: Leer y Escribir.

Por su parte, Bioy Casares (1999) dice: un posible sentido para mis escritos sería el de comunicar al lector el encanto de las cosas que me inducen a querer la vida. Creo que la mayoría de nosotros estaría de acuerdo en que amamos la vida y en que a veces nos enfrentamos a la imposibilidad de poder comunicar lo que sentimos, lo que pensamos y lo que queremos ya sea por falta de interés, de apatía por ese afán de privacidad o simplemente porque no sabemos cómo. En el siguiente relato Mayra nos cuenta una experiencia que la impactó un día de clases como cualquier otro:

Frente a la computadora en la sala de mi casa, sin poder escribir, un día me senté, no podía concentrarme, muchas ideas llegaban a mi mente, así como recuerdos y sentimientos, ¿cómo podría resumir en unas cuantas palabras todo lo que me ha pasado?, pensé y pensé, entonces recordé que mis profesoras del semestre pasado me decían “hay que ser sistemáticas”, así que decidí escribir paso por paso, recordé

cada uno de mis semestres, y decidí contarte algo que me sucedió durante el primer año.

Al comenzar a escribir recordé a mis amigas, ya no estábamos juntas, en muchas ocasiones ya ni siquiera nos hablábamos, *estoy casi segura que contribuí mucho a eso*, lo que me llenó de nostalgia, en fin, lo importante es que tengo un bonito recuerdo de ellas. Como la vez en la que Bony casi muere por atragantamiento, ahora lo verás:

Un día, de mmm... ¡espera!, no recuerdo el mes, pero era un día soleado, con los árboles muy verdes, eso sí lo recuerdo bien, seguramente era primavera, o quién sabe, “*con eso de que ahora las estaciones están todas volteadas*” como dice mi papá, antes en mi pueblo, los agricultores esperaban con ansias el mes de junio para comenzar a sembrar sus semillas, mismas que tiempo después les darían la comida suficiente para un año entero, pues durante el otoño, invierno y primavera no se podía sembrar; durante el otoño se cosechaba lo sembrado en el verano, el invierno era una época muy tranquila porque aún la comida era suficiente; para la primavera, como los recursos comenzaban a escasear, nos subíamos a los árboles a cortar ciruelas, ¡mmm... qué delicia, salsa de ciruela!, ¡ah... pero espera de nuevo!, ah... sí, el día en que Bony casi muere era un día muy soleado, aunque la sombra de los árboles nos ayudaba a refugiarnos.

En cuanto vimos a Bony notamos que se veía mal, encorbaba su cabeza y tenía los pelos extrañamente levantados *seguramente tiene un cuadro de depresión*, dije, para auto-tranquilizarme, no quería ni pensar que estuviera enferma o algo parecido. Al notar que pasaba y pasaba el tiempo y no cambiaba su forma de comportarse, nos espantamos y fue entonces cuando corrimos en busca de alguien que pudiera ayudarnos a salvarla, *que no le pase nada, que no le pase nada*, decíamos mientras corríamos de un lugar a otro.

Buscamos a los doctores y no estaban, ¡ash!, ¿por qué cuando más se les necesita no están, y cuando no hay ninguna emergencia me los encuentro en los pasillos?, pensé. Buscamos en otras partes y nadie podía



ayudarnos. Andábamos de un lugar a otro, rogando porque no tuviera algo grave.

En uno de los pasillos me encontré con una vieja amiga que tenía mucho tiempo sin ver: ¡Hola, Dany! ¿Cómo estás, May? Qué bueno que te veo porque...”.

Luego te veo, disculpa (dije atropelladamente y viéndola casi de reojo)

No quise ni detenerme a saludarla, el simple hecho de perder un segundo me aterrorizaba, *en un segundo puede suceder un accidente, en un segundo las personas mueren*, pensé, y entonces corrí detrás de mis amigas.

Después de esto, regresamos de nuevo con los doctores y no recuerdo muy bien por qué pero por fin nos atendieron, nos dijeron que no nos preocupáramos de nada, lo que había sucedido era algo completamente normal, esto había ocurrido porque nuestra pequeña Bony se estaba ahogando ¡Uff!, respiré. Para curarla la bañaron y no sé qué más le hicieron, pero al final todo salió bien.

Ese día aprendimos una gran lección, Bony se atragantó con un pellet, *eso le pasó por glotona*, decíamos mis amigas y yo mientras recordábamos el acontecimiento tiempo después; y a su vez todo eso sucedió porque las ratas no tienen el reflejo de deglución, el cual no les permite que regresen la comida cuando se les atora... ¡Ojalá lo hubiésemos sabido con anterioridad!

No hay que perder de vista que la memoria va de la mano con el olvido. Recordamos lo que queremos y olvidamos aquello que no nos gusta y por eso tergiveramos los hechos cuando interpretamos los eventos, pero tenemos que hacer un gran esfuerzo por recordar tal como se dieron los hechos aunque no siempre se logre. Hay que darle a las personas su justa dimensión: si miramos a nuestro alrededor veremos que hay mucha gente que tiene una gran necesidad de ser vista, escuchada, deseada, amada, recordada y no olvidada.

La memoria es maravillosa nos dice Ricoeur (2000), le es dado acordarse de la alegría sin alegría y de la tristeza sin tristeza.

En efecto, dos veces admirable es la memoria. Lo es en primer lugar en virtud de su amplitud. En efecto, las cosas recogidas en la memoria no se limitan a las imágenes de las impresiones sensibles que la memoria arranca a la dispersión para reunir las, sino que se extienden a las nociones intelectuales, que podemos decir aprendidas y en lo sucesivo sabidas (Ricoeur, 2000, p. 131).

Queda claro que una experiencia es única y que el narrador la describe conforme la vivió, conforme la guardó en su memoria, en sus sentimientos, sea verdadera o de ficción. Respetar eso es una forma de permitir escuchar su propia memoria y entender que hay distintas formas de ser y que de todas se puede aprender algo; es también una forma de sentirse más libre para empezar a escribir sus propias narrativas, sin temor al juicio por parte del más crítico de los lectores. @

REFERENCIAS

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Bruner J. S. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bioy Casares, A. (1999). *De las cosas maravillosas*. Buenos Aires, Argentina: Temas.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

AUTORÍA DE LOS RELATOS

Los textos presentados fueron escritos en 2013, por las siguientes alumnas que cursaban sexto semestre de la carrera de Psicología en Iztacala:

- Carolina Garmendia: *Día cero... y todos en la tómbola, tom tom tómbola*.
- Sonia González: *La temida clase de Laboratorio I*.
- Liliana Esperón: *Una experiencia escolar*.
- Mayra Moreno: *Mis experiencias en la carrera*.

La vinculación en el rediseño curricular del siglo XXI

*Alma Delia Acevedo Dávila**

dacevedo@upn.mx

En las últimas décadas del siglo xx, la educación experimenta profundas transformaciones en el contexto mundial, este marco entrelaza exigencias culturales, políticas y socioeconómicas; por consiguiente, es indispensable el reconocimiento de posibilidades que den cuenta de avances o la identificación de nuevas variables que sean indispensable estudiar, por lo que se incluye como propósito central el intentar *vincular* puntos de vista que resulten pertinentes para atender entornos desiguales, inciertos y diversos.

En el panorama de estas responsabilidades, la vinculación debe favorecer la transformación de escenarios de vida que consideran la mirada educativa que parte de saberes previos, atesorados y cultivados en función de intereses, motivos o metas que se establecen para atender necesidades; por ello, no debe concebirse la formación educativa como un calco de contenidos, sino que ésta merece interpretarse como vínculos o plataformas que engloban tanto la superación cognitiva del educando como la apropiación de una complejidad de vivencias escolares que valoran inferencias y acercan a contribuciones que llegan por distintas vías.

Importante no olvidar que las determinaciones de gobiernos y procedimientos administrativos apuntan a encerrar el cometido escolar dentro de un freno de normas, prohibiciones, rigideces y bloqueos heredados, que con frecuencia pasan desapercibidos, ya que brindan estabilidad según Pichón Rivière (1975) y limitan la toma de decisiones; por lo que se pierde

* Docente investigadora adscrita al Área Académica 1 Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión de la UPN Ajusco.

la oportunidad de proceder a realizar actividades que concreten alcances, con la idea de progresar en el apoyo de saberes que respalden alguna mejora.

Por otro lado, para favorecer la formación de un “intelectual protagónico” que confronta ideas y experiencias, con conocimientos existentes, es indispensable que se realicen “andamiajes” que aporten el entrelazamiento de elementos para la construcción de nuevas acciones o pautas que toman en cuenta diversidad de expresiones para estudiar el problema, determinar la intención de intervenir y, en consecuencia, se confeccionen proyectos para ejercer un “hacer”.

Bajo la concepción vinculadora, las ideas están abiertas al reconocimiento de todo tipo de encadenamientos teórico-procedimentales, estos deben focalizar casos que propicien utilizar herramientas intelectuales adquiridas durante el proceso escolar, lo que pone de manifiesto la posibilidad de diseños que resulten convenientes para repercutir con mayor certeza en la aportación de medidas que hacen hincapié en progresos.

Antes de avanzar, es esencial definir la concepción de “vinculación” que se puede sostener en el proyecto educativo. Este término conlleva la idea de tomar en cuenta diversos acercamientos disciplinares, así como habilidades que fusionan o posibilitan el deseo de considerar diferentes orientaciones posibles que favorecen avances.

LOS ENTRETELONES QUE DAN SENTIDO A LA VINCULACIÓN

El recorrido que se gestiona en la realización de este documento, toma forma a partir de una nota periodística que impulsa un diplomado “con visión ética y holística que promueve la vinculación con la problemática social...”; en esta referencia se percibe un conjunto de asociaciones que invitan a realizar un trayecto académico que posiciona los siguientes puntos de vista (*La Jornada*, 2013, p. 15).

La palabra vínculo procede del latín *vinculatio*, hace mención a la acción y efecto de vincular (atar algo en otra cosa, someter el comportamiento de alguien al de otra persona); también se habla de ligar o unir cosas

El artículo da cuenta de las transformaciones que la educación ha venido experimentando en el contexto mundial. Sobre todo aquellas exigencias culturales, políticas y económicas, ante las cuales se abren posibilidades de estudio en torno a la desigualdad y diversidad como forma de transformación y potenciación de la educación en los escenarios de vida cotidiana. Lo que en suma requiere de un rediseño curricular con base en el respeto y la responsabilidad en los procesos sociales del país, así como el acceso a las TIC como oportunidad de aprendizaje. *Palabras clave:* educación, cultura, diversidad, igualdad, diseño curricular, políticas educativas, aprendizaje, TIC.



The article reports on the changes that education has been experiencing in the global context. Especially those economic, political and cultural requirements which unfold possibilities of study about inequality and diversity, as means for transformation and empowerment of education in everyday life scenarios. These in sum requires a curriculum redesign based on respect and responsibility in social processes in the country, as well as access to ICT as a learning opportunity.

de manera firme o duradera (el hombre y la mujer vinculan sus vidas en el acto religioso o jurídico del matrimonio); al abundar en otras explicaciones que den paso a lo pedagógico, se localiza el asociar, relacionar o hacer que un hecho o cosa dependa de otra; o bien, se enfatiza el apoyar con determinados argumentos una idea u opinión, en la búsqueda de intersecciones que pueden ser abordadas para sostener iniciativas y crear condiciones para hacer frente a situaciones complejas (Enciclopedia Rialp, 1981).

Todas estas ideas ofrecen oportunidades a los interesados para considerar contenidos con posibilidades de vinculación, su empleo tiene que ver con conectes, uniones o enlaces de personas o cosas que dan cuenta de posibles afinidades entre intereses, habilidades o recursos en donde se implique la ocasión de concertar un hacer. Otro insumo que se destaca es el caso de lazos que son simbólicos (los seres humanos se vinculan afectivamente e incluso a miles de kilómetros de distancia, en cambio se pueden generar resistencias y frustrar un compartir con vecinos próximos).

Ciertamente, se implica en un vínculo el fortalecer la inclusión y la pertinencia de posibles conexiones entre comunidades que estudian y deliberan criterios idóneos entre conocimientos y cómo llevarlos a la práctica. Estos implicados necesitan información para corregir creencias, cometidos, enunciados o tareas que cultivan el co-pensar y encadenen experiencias por la vía de la negociación; esto quiere decir que se aborda una unión de sucesos que en ocasiones adquieren sentido tras la reflexión de un trazado inicial.

Al profundizar en este significado se confirma que al trabajar posibilidades para acceder al establecimiento de un vínculo, es indispensable un diálogo que considera la inserción de elementos académicos, transferencias tecnológicas o la prestación de servicios socio-profesionales (Backhoff, 2002, p. 63).

Ahora bien, si lo que se pretende es el reconocimiento de otras ideas, se proporcionan las siguientes aportaciones:

- a) Vinculación en el lenguaje jurídico describe una situación de propiedad o un determinado manejo de contenidos que dan cauce de respuesta al uso de bienes comunales o beneficios caritativos o institucionales.
- b) Se utiliza igualmente cuando los interesados o implicados en atender un encargo “afrontan nuevas demandas que aparecen en el día a día, estos estudiosos manifiestan una conexión enérgica y efectiva ante sus compromisos”, el ejercicio contempla el perfeccionamiento de tareas y servicios que suponen la búsqueda de respuestas cognitivas, instrumentales o afectivas que se consideran particularmente apropiados para generar soluciones oportunas o conclusiones defendibles (Russomando, 2003).
- c) Con el propósito de establecer todo tipo de complementariedad a la concepción de “vínculo”, se respalda también en un cruce de puntos de vista, para conformar opiniones suficientes y adecuadas que plantean el progreso de la educación; posición que pone en juego la aportación de diversos tejidos disciplinarios para dar respuestas creativas, crecientes y accesibles, lo que permite que los estudiantes intervengan competitivamente en la implementación de prácticas apropiadas.

La exigencia en esta tarea es atender advertencias que invitan a evitar el enciclopedismo e invitan a compartir experiencias en modalidades educativas que dan paso a diversas intermediaciones consensadas, para superar la acumulación de información. Estas demandas perfilan el uso de enlaces con el propósito de contribuir a incrementar de manera gradual y significativa las peticiones de la sociedad del conocimiento, que apunta el utilizar diversas posibilidades; el referente que sirve de ejemplo es la posición que asume Finlandia, al atender “la excelencia académica... posicionando en el centro de la enseñanza, el aprendizaje de sus niños y jóvenes e impulsa con ello,

la curiosidad, la reflexividad y la creatividad” (Ímaz, 2013, p. 21).

LOS VÍNCULOS EN EL REDISEÑO CURRICULAR

El rediseño curricular considera importante atender tanto la enseñanza como el aprendizaje con cambios y transformaciones que garanticen respuestas pendientes y poner en marcha un sumario de posibilidades con impacto formativo y especificidad institucional; es ahí donde reside principalmente la concepción que motiva a estimular y obtener una proliferación de distintas perspectivas que establecen una interrelación entre el *conocer* y el *hacer*.

El *conocer* continúa perfeccionándose en el *hacer* mediante la adecuación de los aprendizajes y la reintroducción de estos en tareas que permiten recorridos con múltiples sentidos educativos, este entorno requiere de identificar y ofrecer explicaciones que resalten la participación emprendedora del estudiante, “razón de ser, por cuanto se orienta el incremento de la calidad de los servicios y productos escolares, con la preocupación de enfrentar cambios en situaciones inciertas”, lo que invita a un mirar y resignificar el objeto de estudio, una y otra vez (Pedrol, 2006).

Este proceso incluye un trabajo en espiral que parte de la comprensión de la situación y uso de teorías, frente a posibles intenciones de respuesta que asocian intereses con circunstancias. Importante señalar que cuando se habla de un usuario, éste prefiere la información sobre hábitos de trabajo a modo de condicionantes, que se consolidan con mayor fuerza en la rutina cotidiana (Gros, 2008).

Para concretar diversos vínculos en la propuesta curricular es indispensable garantizar condiciones que lo permitan; por ello se resalta la misión de la institución y el tratamiento que se lleva a cabo en los contenidos y prácticas que promueve la modalidad académica, una vez considerada la unión de sucesos con la posibilidad de un buen desenlace, el otro paso señalado es la exploración de los programas que

apoyan de manera diferente contextos y áreas de desarrollo en cada asignatura. Ambos ejercicios movilizan iniciativas con la participación de grupos de docentes interesados en consolidar la cooperación, el diálogo, la tolerancia y la resolución conjunta de dificultades.

En la bibliografía pedagógica el currículo reemplaza la idea de plan de estudios y establece lineamientos para la organización de criterios y ofertas que se concretan en el ambiente académico en que se promueven y se deben alcanzar; por lo que se utilizan mediaciones didácticas diversas, que facilitan dar cauce al solicitado logro de uniones.

En la actualidad este diseño conlleva también un cometido psicológico, el estudiante es alentado para proyectar sus aspiraciones intelectuales, puede exteriorizar no sólo lo que sabe, sino también sus sentimientos, habilidades y sus singularidades; en esta experiencia, el participante se observa a sí mismo y sus talentos emprendedores que lo conducen a un ritmo de búsqueda que indaga interrelaciones ilimitadas.

Los puntos de vista socio-psicológicos se orientan hacia el refinamiento de los aprendizajes que ofrece el currículo, así como el despliegue de experiencias que desarrolla plenamente la formación profesional, son competencias alcanzadas que van a ser utilizadas en los distintos escenarios de la vida laboral.

Estas implicaciones cognitivas apoyan variados niveles de pensamiento: el comprensivo, la indagación y la producción de proyectos cuyo cumplimiento cabal requiere de su realización y el uso eficaz en una área de concreción, acciones que no limitan la evaluación de resultados (Ardoino, 2005).

Se reconocen varios sentidos a la palabra formación:

- Durante el siglo XVIII se utiliza con un sentido espiritual.
- Desde el siglo XIX se asocia a la formación de obreros y profesionales.
- En el siglo XX se habla de una acción educativa que alude a la perfectibilidad profesional (Mastache, 2009, p. 126).

En el siglo XXI la formación del estudiante señala la apreciación de una experiencia personal, singular y única, que vuelve indispensable el aprender más y proceder de la mejor manera; es pensar en ser y actuar con criterios que aluden a secuencias pedagógicas.

Este andar pedagógico supone un aprender haciendo en condiciones reales, supera el papel del profesor como trasmisor de contenidos, facilita la actualización y la autonomía que conllevan a la reflexión crítica de las costumbres cotidianas o las rutinas del mundo laboral. Al llegar a este punto, el currículo requiere de otra apertura que matiza formas alternativas e intercambios imprescindibles entre lo laboral y lo social, todo ello favorece movilizar medios, soportes, andamios, bucles, fusiones o integraciones que den cuenta de alternativas en la construcción

de prácticas que requiere el mundo global.

Podemos afirmar que todas estas formas de crear vínculos reconocen: *a)* espacios, tiempos y contenidos; *b)* toma en cuenta a diversos interlocutores; *c)* considera la práctica docente como objeto de estudio; *d)* modifica el aula caracterizada por la pasividad; *f)* organiza diversas mediaciones para lograr un fin deseado.

Para la puesta en marcha de estas precisiones y ganar espacios que den cuenta de conexiones, se debe concretar un cuerpo de didácticas que reconocen recorridos que deslindan múltiples sentidos a la distribución de tareas y la posible aplicación de procedimientos que posibiliten elecciones en los modos de actuar (Carreras, 2008, pp. 7-20).

Consensuadas todas estas pautas para lograr diversas ini-

ciativas, es indispensable otro paso más, entrelazar una serie de dispositivos donde se conjunten otras experiencias que son útiles para optimizar el aprendizaje como “inteligencia colectiva” (López, 2013, p. 108).

Todas estas experiencias reconocen la vinculación como actividad integral, donde se cohesionan espacios escolares con los nuevos perfiles de las ocupaciones sociales, se puede considerar asimismo el mecanismo para el aprendizaje mediado por recursos digitales que permiten otra fusión de contenidos, es el apoyo del ordenador que da cuenta de rapidez y disponibilidad, para que cualquier persona ponga en juego su propuesta y la comparta con oportunidad de mejora.

Sin afán de polemizar con acuerdos o desacuerdos, se retoma una de las recomendaciones de la

...es insuficiente la vinculación del modelo educativo con el fomento innovador de la tecnología; esta inquietud tiene que ver con un aprender en forma conjunta, en el lugar, el momento y el ritmo que resulte más oportuno o apropiado para cumplir con tareas factibles, viables e interesantes



Secretaría de Educación Pública (2011), durante la gestión del maestro Alonso Lujambio, “es insuficiente la vinculación del modelo educativo con el fomento innovador de la tecnología; esta inquietud tiene que ver con un aprender en forma conjunta, en el lugar, el momento y el ritmo que resulte más oportuno o apropiado para cumplir con tareas factibles, viables e interesantes” (López, 2013, p. 106).

Es así que el currículo tiene que identificar en forma permanente, todas aquellas evidencias que ayuden a examinar los diferentes niveles de desempeños que se propicien en un currículo, las formas de apropiación que logren los alumnos y la evaluación de los beneficios que se observen, localizando consecuencias.

La perspectiva de la evaluación se centra en el desarrollo del currículo, toma en cuenta a los actores del mismo, siendo válido como siempre el estar atento a los nuevos entornos que orientan de manera diferente el progreso. Por lo anterior es importante reconocer ideas innovadoras que se consideren indispensables para llevar a cabo una retroalimentación evaluativa que pondere logros en contextos socio-escolares.

Como evaluación formativa se propone que los estudiosos elaboren criterios que den paso a una autoevaluación en forma de lista de cotejo, es un modo de reflexión que invita a observar cómo se llevó a cabo una actividad; otra variable del ejercicio evaluativo consiste en preparar una rúbrica (criterios de actuación que deben reconocerse y que localiza matices en la participación), es un guión que da pauta a todo tipo de contribución y detalla la trayectoria o forma de explorar el avance de los resultados.

La concepción evaluativa involucra al profesor, éste puede elaborar crucigramas o reconstrucción de frases sobre un tema o tópico particular, asimismo llevar a cabo un torneo para determinar logros en la aplicación de tareas, o bien, esclarecer la colaboración en una actividad que propone el programa.

El proceso evaluativo ayuda a determinar en forma más precisa un enfoque de detalles favorables,

o bien, aporta pormenores en forma de balance; es otra oportunidad para repensar el vínculo, en un clima comprometido para explorar la riqueza de toda estrategia académica (Penzo, 2010).

Las formas de evaluación crean conciencia sobre el desempeño personal y colectivo, ayudan a aclarar la percepción de los participantes sobre su acción y creatividad, constantemente construyen nuevos usos en la aplicación de otras estrategias, al reconocer fortalezas y fragilidades de todos los procesos involucrados.

La evaluación espera que los participantes alcancen diversos niveles de formación “según principios pedagógicos” donde previamente se explicitan condiciones o requisitos, también se habla de la evaluación basada en comparaciones “según criterios”, van de acuerdo con el estudio de diversas aportaciones con la característica fundamental de verificar resultados (Argudín, 2001, p. 38).

La vinculación facilita de una u otra manera diversidad de espacios académicos que competen un “hacer”, sello ineludible de la transformación que se exige al actual modelo educativo, para evidenciar que se trabaja en prácticas de utilidad social o profesional.

Para adentrarnos en otros espacios de pertinencia sobre este objeto de estudio, la pregunta es qué herramientas favorecen una trayectoria didáctica y muestren modelos que vinculen áreas de conocimiento con actividades de contexto ocupacional.

LOS FAVORITOS VIRTUALES

La presencia de la tecnología digital es una alternativa para el espacio escolar, en vista de que rompe con tiempos y espacios; es un nicho de oportunidades que orientan a los estudiosos en la negociación de experiencias y el procesamiento de datos, donde el esquema de la enseñanza no presencial promueve la valoración del trabajo realizado fuera del aula.

Para que los alumnos y profesores incluyan el uso de la tecnología a la práctica educativa es indispensable una mirada al uso de la computadora y las diversas comunidades de practicantes, ello refiere una

interacción que posibilite la investigación, el diseño de proyectos y el aprovechamiento de competencias asociadas a la exploración que se logra a través de los recursos informáticos disponibles (Espinosa, 2013).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un constante apoyo para adquirir e intercambiar información, asimismo asistir a la exposición y comprensión de datos que posibilitan diversos anclajes para el discernimiento y mejoramiento de la interacción, la negociación y el trabajo colaborativo. Esta confluencia de aprendizajes, gesta otros niveles de recursos, por mencionar: *web*, *chats*, *facebook*, *blogs* o *wikis* que aseguran un pensar para utilizar los formidables recursos de las redes de aprendizaje que promueven y orientan la innovación del conocimiento (Espinosa, 2013, p. 138).

Los escenarios virtuales admiten tanto desigualdades como significados compartidos, al crear distintos contextos de apropiación cultural, su coexistencia con posiciones antagónicas da sentido al análisis, la reflexión y el diálogo caracterizado por el impulso de una mejora continua.

La tarea del educador no requiere de estar conectado con todos los sentidos de este conocimiento tecnológico, en vista de que posibilita a los estudiantes un acceso y apropiación de su proceso de alfabetización digital, también permite navegar y establecer conexiones con diferentes recursos y diversas perspectivas indispensables para el aprendizaje, son procesos incluyentes que tienen en cuenta la búsqueda de estrategias para apoyar el acto educativo y reconducir un buen desenlace, sin importar horarios o distancias.

En esta forma los responsables del diseño de los nuevos escenarios educativos tienen que considerar varias cosas: *a)* los estudiantes no aprenden de la misma manera; *b)* el profesor debe participar en la habilitación de diversos escenarios donde se implica la conveniencia de integrar el computador; *c)* el desarrollo tecnológico invita a iluminar zonas de oportunidad con el trabajo académico. La presencia de estas perspectivas va a definir la nueva relación docente-estudiante y

habla también de la renovación escolar, con amplias posibilidades de transformar las ideas didácticas, al utilizar la red mundial, acreditada como internet. Así la noción de vinculación está referida a la posibilidad de navegar entre distintos documentos mediante la utilización de todo tipo de opciones como los enlaces o *links*; son selecciones que permiten a los internautas pasar de una a otra presentación digital, con un *click* y así lograr una conexión enérgica y efectiva como medio de apoyo educativo (Olivé, 2007).

Los dispositivos digitales remiten a entender el pensamiento que pasan del yo al nosotros, en donde se localizan códigos, imágenes y audios que buscan intercambiar y compartir constantemente nuevos significados.

CONCLUSIONES

El modelo educativo apegado a dogmas y centrado en la información que proviene de una educación tradicional, está basado en la memorización de hechos, pero sobre todo destaca al estudiante que “sabe mucho”, postura que ha cambiado de manera radical, lo que supone una separación cada vez mayor del sentido escolar actual que invita a pensar y contribuir e innovar el aprendizaje.

La vinculación entre teoría y práctica va ganando terreno; bajo este enfoque el currículo aprovecha no sólo lo que sabe el estudiante, sino que a partir de las actividades que realizan estos se enlaza la escuela con la vida.

Las actividades de aprendizaje son las responsables de lograr la movilización del cambio requerido dentro y fuera del aula, en ellas se destaca el papel protagonista del alumno que vincula los diferentes elementos que confluyen y favorece indagar, analizar, elaborar y evaluar los proyectos que se acercan a dar respuesta a diferentes realidades.

Los vínculos académicos son miradas innovadoras, brindan una perspectiva para tejer conocimientos, talentos y habilidades; este recurso de la didáctica moderna, apoya diversas propuestas para fortalecer

apropiaciones a modo de actos integradores y contextualizados con posibilidades para cimentar un pensar y actuar.

Es claro que la vinculación debe garantizar diversos dispositivos para enriquecer la visión de futuro, en vista de que al tiempo que incorporan una serie de acciones situadas dentro de la vida del educando, orientan también múltiples desempeños para la vida social.

En la aparición de los entornos de aprendizaje requeridos por la sociedad del conocimiento, sobresale como reto inmediato el reconocimiento de experiencias que dan paso a los ambiente colaborativos; a mediano plazo se localizan formas de comunicar y producir con uso de tecnologías digitales y de la misma manera se visualizan logros con tiempos más amplios, cuando se trata de innovar.

La integración de internet a la sociedad del conocimiento no tiene marcha atrás, representa una fuente de información muy eficaz, pues se ha convertido en una mediadora del conocimiento, ya que favorece indagar, interactuar y reconocer nuevas formas de contribución tecnológica.

En función de esta perspectiva, el uso de la computadora revitaliza el campo pedagógico, el paradigma de la escolarización y los límites del espacio educativo al promover la participación de sujetos sociales, con la posibilidad de adecuar experiencias académicas a diversos terrenos de búsqueda y transformación.

El ordenador ha incursionado en todas las actividades de los hombres y las organizaciones, localiza, facilita y apoya el cambio apresurado con mayor precisión; pero es la escolarización la que tiene como responsabilidad asegurar múltiples maneras de acompañar la circulación del conocimiento con el vínculo de las prácticas digitales. @

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: U. El Cuyo.
- Argudín, Y. (2001). *El portafolio del alumno es una evidencia*. México: DIDAC.
- Backkhoff, E. y Fuentes, D. (2002). *La administración de la vinculación*. México: SEP- IPN.
- Carreras, J. (2008). *Competencia y planes de estudio*. Barcelona, España: Octaedro.
- Espinosa, J. (2013). *El uso de las TIC en las universidades. Espejismos y disimulos*. México: Porrúa.
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y otros artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ímaz, G. (09/04/2013). *La reforma educativa, una receta para el fracaso*. México: La Jornada-Opinión.
- Instituto Mora (2013). *Diplomado sobre responsabilidad social*. México: La Jornada.
- López, C. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.
- Mastache, A. (2009). *Formar personas competentes*. México: Noveduc.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: FCE.
- Pedrol, H. (2006). *El trabajo práctico: cinco buenas razones para usarlo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Penzo, W. (2010). *Guía para la elaboración de actividades de aprendizaje*. Barcelona, España: Octaedro.
- Real Academia Española, Diccionario. www.rae.es
- Russomando de C. (2003). *Ambiente físico, significado y sentido de la escuela actual*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Prácticas pedagógicas y planificación

Epicentro de la atención a la diversidad en la educación inclusiva

*Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez**

tere_prez@yahoo.com.mx

DIVERSIDAD, DIFERENCIA Y EXCLUSIÓN

El incremento demográfico en los últimos 50 años de la población ha sido considerable en países de América Latina que como México enfrentan serios problemas de orden estructural; su condición de países en desarrollo o tercer mundistas con una fuerte condición de dependencia y vulnerabilidad en la dinámica internacional del capitalismo ha provocado el cierre de espacios que garanticen condiciones mínimas de equidad y justicia a grupos sociales que por sus condiciones de existencia, como lo son indígenas, migrantes, mujeres, niños expulsados de sus hogares por violencia doméstica en situación de calle y minusválidos, entre otros, terminen siendo excluidos y marginados por el Estado. Son efectivamente sujetos de derecho, ciudadanos con voz y voto, pero no sujetos con necesidades especiales por su ambigua definición social. No importaba, por lo tanto, la percepción que del ejercicio de su ciudadanía y su correspondencia con su mundo de vida tienen estos grupos, nadie se preguntaba cómo vivían y sentían la justicia, la libertad o la igualdad, no sólo en la formalidad del juego político, sino el reconocimiento de su individualidad y su diferencia.

Tardará casi dos décadas, después de 1968, que sociedades como la mexicana y algunas latinoamericanas, se planteen por primera vez la necesidad de reconocer las diferencias e indefiniciones políticas y sociales que en materia de derechos tienen estos grupos, que por su estado de vulnerabilidad social son objeto de violaciones y transgresiones constantes a sus derechos e individualidad. De esta forma se hace visible el vínculo entre desigualdad y condiciones sociales que produce la desigualdad escolar, fenómeno visible en las cifras de fracaso en la escuela, analfabetismo y rezago, pero casi siempre invisible o normalizado al

* Profesora de tiempo completo titular A de la Unidad 094 del Centro de la UPN. Responsable de la Especialidad de Inclusión e Integración Educativa de la Maestría en Educación Básica.

interior de las aulas, al asociarse a la diferencias individuales, culturales, lingüísticas y sociales, o por razones de capital cultural, que producen prácticas de exclusión que marginan e ignoran a los alumnos que las portan, donde la diferencia va de la mano de la exclusión.

En este sentido, señala Jimeno Sacristán, “debemos estar muy atentos a que bajo el paraguas de la diversidad, no se esté encubriendo el mantenimiento o la provocación de la desigualdad” (Sacristán, 2007, p. 12). De este modo, se entrelazan diferencia y diversidad sin perder su significado, la diversidad es la expresión plural de las diferencias traducidas en el reconocimiento de los otros como parte de una misma colectividad que nos incluye.

Por lo que la diversidad se inscribe en lo biológico, en lo étnico, en lo cultural, en lo intelectual, en lo vocacional, en lo emocional, en fin, en todas las naturalezas que conforman al individuo. Mientras la diferencia es una noción que alude al proceso de producción del ser, que se expresa en formas diversas de vivir, de habitar el mundo, es la subjetividad del propio actor, la experiencia misma del hombre en el mundo, que busca un “dispositivo que permita la reconstrucción de un horizonte de vida que tenga sentido”, desde la cual se crean nuevos modelos de vida, se cuestionan y destruyen todas las formas de esencia o de identidad; por ello la diferencia corresponde al momento de la constitución preliminar de una subjetividad que se separe para poder existir (Negri, 2009, p. 124). La escuela es y deberá seguir siendo la productora de esta diferencia, y está obligada a separarla de la exclusión, ampliar su conceptualización, sólo así se operará un cambio sustancial.

En este sentido, las escuelas y sus actores se convierten en líneas maestras para edificar sistemas educativos y practicas con *orientación inclusiva, con calidad para todos, que no sólo atiendan a la diversidad sino que participen en la constitución de la diferencia*. Con lo que nuevamente la diferencia en su carácter relacional emerge para ser definida como un principio de construcción socio-cultural, producto de las condiciones objetivas y subjetivas en las que se configuran hombres, mujeres y niños.

Pero ¿desde dónde la escuela y sus actores enfrentarán esta ardua tarea?, dar respuesta a esta pregunta nos sitúa

La Reforma Educativa de la Educación Básica plantea como eje sustantivo y principio pedagógico la *inclusión*, concepto poliédrico y polisémico en la misma política educativa mexicana que se define asociado a la diferencias individuales, sociales, culturales y cognitivas que están presentes en el aula y, como una categoría de intervención, asociado a la participación del aprendizaje que hace del currículo, las prácticas pedagógicas y las metodologías del aprendizaje los epicentros de la inclusión educativa. En este artículo se analiza la relación entre el concepto inclusión educativa y el movimiento ideológico y pedagógico de la educación inclusiva que resignifica la labor del maestro de educación básica como promotor de la participación en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: política educativa, inclusión educativa, currículo, diversidad, exclusión, maestros, equidad y accesibilidad curricular, prácticas pedagógicas, metodologías de aprendizaje.



The Educational Reform of Basic Education proposes *inclusion* as a substantive axis and a pedagogical principle, a multifaceted and polysemic concept in the Mexican educational policy itself, which is defined in association with individual, social, cultural and cognitive differences that are present in the classroom, and as a category of intervention associated with the participation of learning, which places curriculum, teaching practices and methodologies of learning as the epicenters of educational inclusion. In this article the relationship between the concept of Educational Inclusion and the ideological and pedagogical movement of Inclusive Education, that redefines the work of the teacher of basic education as a promoter of participation in the learning process, is analyzed.

en los códigos y sus prácticas, en los significados y los modos habituales de actuación, presentes en la concepción y desarrollo curricular (planificación, evaluación, estrategias de enseñar y aprender), en lo organizativo y metodológico de las escuelas (gestión escolar, participación de los padres de familia, creación de redes de apoyo y comunidades de aprendizaje) y en la composición social y pedagógica del aula (la interculturalidad, acciones comunicativas e interacciones personales), ámbitos en los que los actores edifican su experiencia educativa.

En este sentido, es del interés de este artículo centrar la atención en los ámbitos y códigos presentes y ha de constituirse sobre la atención y entendimiento de la diversidad, que se aparten de la segregación y etiquetación de la diferencia, que se vayan convirtiendo en acontecimientos que alcancen el rango de común y cotidiano en las aulas, la escuela y, por supuesto, en la vida social.

Pues no basta con reconocer el binomio diversidad-exclusión, sino emprender actuaciones que modifiquen las situaciones en las que los alumnos sean apartados y exiliados del flujo de la enseñanza, e impidan su participación en las experiencias de aprendizaje del grupo-clase. Es en las formas de aprender y en lo que se aprende, donde la escuela puede contribuir a compensar las diferencias o condiciones de origen o agregar más valor a la realidad inicial de los alumnos. El valor agregado o las escuelas que hacen la diferencia, son aquellas que aseguran que todos sus estudiantes aprendan y progresen en el currículum, independientemente de condiciones equiparables en calidad y oportunidades para los alumnos más vulnerables (Echeita Sarrionandia y Duk Homad, 2008, p. 6).

La heterogeneidad existe en las escuelas, en las aulas, en la familia, en todos los sistemas sociales, no olvidemos que la educación es causa de las diferencias o de la acentuación de algunas de ellas. Los maestros participamos en la causación de las diferencias, de la unidad forzada, de la estandarización, de la desigual-

dad, de la exclusión, pero también de la reciprocidad, del consenso y de la igualdad. No hay tal naturalidad, es necesario mirar más a fondo la escuela, el aula y la familia para hacer visible la singularidad y la posibilidad de un nuevo sentido de lo colectivo. El reto es no hacer de la diferencia un principio de desigualdad, que en condiciones de riesgo exponga a una minoría o grupo social con características culturales y de adscripción marginales a la exclusión educativa.

INCLUSIÓN Y DIFERENCIA EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

A la noción de diferencia está asociada la de inclusión, categoría que es una constante en las teorías de la educación y en la política social, desde la segunda mitad del siglo xx (1950) en el contexto de las democracias liberales, apoyadas en la idea de igualdad de oportunidades para todos; pues en el liberalismo hay una especie de buena voluntad, de un discurso interesado por la suerte de los excluidos, por eso se implementan las políticas de inserción

(Autés, 2008, p. 36); definiéndose como la acción gubernamental que remediará la exclusión de aquellos que han permanecido invisibles, los que viven la pobreza, la discapacidad, el éxodo y la expulsión del mundo del trabajo, la marginalidad por cuestiones étnicas, religiosas o de género. Configurándose aquí el significado dominante de la noción de inclusión, como categoría de intervención asociada en lo político y lo educativo al derecho a la educación, que garantizará el acceso y la equidad de todos los ciudadanos a ésta. Es en las políticas sociales que la inclusión asume una interpretación clave, al emprenderse desde ellas acciones remediales, compensatorias y focalizadas para garantizar el “derecho a”, y para muestra veamos el caso de la política educativa, donde se fusiona el enfoque educativo con lo pedagógico y lo estructural para “garantizar una sociedad inclusiva y justa”, sin que ello implique olvidar la historia de la política educativa del pasado reciente (1970) y de la presente política educativa mexicana (1990), que diseña acciones

y programas para cubrir la cuota de inclusión necesaria para la buena marcha de la sociedad, como es el caso de la Reforma Integral de la Educación Básica que se opera desde 2004 y concluye en 2011 y se define como inclusiva en el enfoque y en lo pedagógico, pero sin cambios en lo estructural, es decir sólo es reparadora y no preventiva.

Donde la noción de exclusión no aparece, pero sí la de *diferencia excluyente*, cuyos rostros son la pluralidad cultural y étnica, que constituyen a nuestro país en primera instancia, luego la discapacidad y los sujetos en riesgo de fracaso escolar, pero siempre vista como condición individual y no como producto de la pobreza que la población mexicana vive y lleva a las aulas, reproduciendo procesos de exclusión y desigualdad social y educativa.

De ahí que se ubique la primera paradoja de la política educativa para la educación básica en México, y del enfoque de la educación inclusiva que la sustenta al centrarse en alumnos vulnerables, facilitando que el sistema educativo no se cuestione, y se vaya desvaneciendo la aspiración para todos. Ya que a pesar de lo novedoso de este lenguaje, que pretende impactar las prácticas educativas y pedagógicas, no logra construir una nueva noción de lo común y de una nueva relación con lo común, que permita generar una comunidad producto del reconocimiento del *otro*, del ser y del nosotros, que acoja a todos en una sociedad de iguales, en cuanto a derechos.

En este horizonte se plantea *el derecho a la educación para todos y de todo*, pero quién, cómo y hasta dónde se puede llegar en el cumplimiento de este derecho, frente a los efectos irreversibles de pobreza que asume múltiples rostros de exclusión. En México, como ya se señaló anteriormente, la Reforma Integral de la Educación Básica tiene esta pretensión, y es en la modificación del enfoque curricular del Plan 93, que se da paso al de competencias, donde lo curricular y lo pedagógico se convierten en elementos que desdibujan la desigualdad y exclusión escolar dentro y fuera del espacio áulico, a través de nuevas formas

de entender el aprendizaje, el currículum, la acción pedagógica, la evaluación y la enseñanza.

He aquí donde la política educativa se convierte en una pieza clave, al impulsar programas compensatorios que atienden el trinomio desafortunado diversidad-diferencia-desigualdad, presente en grupos cuyas características culturales y de adscripción son excluidas del sistema educativo.

EDUCACIÓN PARA TODOS: COMO DERECHO Y CONDICIÓN DE INCLUSIÓN

El vivir en sociedad trae serias dificultades para el individuo no visto como parte de una comunidad, grupo o clase, pues corre el riesgo de sufrir el ejercicio de poder por parte del Estado sin ninguna regulación, es así como en el siglo XVIII se habla de derechos fundamentales y naturales de hombre, derechos inalienables, humanos, entre los que destacaban el derecho a la “vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad”, todos ellos basados en la premisa de que todos los hombres han sido creados iguales. Casi un siglo más tarde se les sumó una segunda generación de derechos humanos, aquellos que tienen que ver con las garantías individuales y ciudadanas, y que garantizaran a todos “salud, vivienda, educación, trabajo” y también el derecho a la libertad de credo, de opinión, de manifestación y agrupación. Estamos en presencia según los especialistas del tema, de los derechos civiles y políticos y en la construcción de los derechos económicos y sociales.

Es en el último tercio del siglo XX donde organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales (la ONU y la UNESCO) y algunas veces con la participación gubernamental que se pusieron al descubierto las irregularidades, exclusiones, violaciones y maltratos de grupos sociales como jóvenes, mujeres indígenas, homosexuales, lesbianas y discapacitados; se inició la lucha por el reconocimiento a la diferencia y la diversidad, el primer paso fue la elaboración de proyectos de iniciativa de ley en relación con estos grupos.

Ante los aspectos inequitativos de la globalización, que produce una gran exclusión socioeconómica, mayor pobreza y menores niveles de inclusión educativa, los estados, en especial en los países en vías de desarrollo, promueven programas de compensación para grupos en situación de riesgo, siendo cada vez más crecientes aquellos que garantizan el derecho a la educación de la población, que por características culturales o de adscripción mantienen una relación de desigualdad en el ingreso, pertinencia y continuidad en el sistema educativo.

En general, viene siendo una preocupación internacional garantizar a cada individuo su acceso a la educación de calidad, que respete y promueva el derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo, a través de acuerdos que obligan a todos los países a la atención educativa de la mayor parte de la población. Este reconocimiento se plasma en el acuerdo Educación para todos (Jomtien, Tailandia). En este contexto, aparece la educación inclusiva como una promesa y necesidad para acortar las brechas educativas y de desigualdad educativa a través de la *equidad y accesibilidad curricular*, es decir, en igualdad de oportunidades para acceder al currículo, a los materiales, libros de consulta y al uso de tecnologías en las que en su cotidianidad no sería posible, por sólo mencionar algunos.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, EPICENTRO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para la educación inclusiva, el epicentro está en lo pedagógico, que se refiere a las formas de aprender, convivir y vivir en el interior de aula. Así, encontramos una estrategia de resistencia y la posibilidad de cambiar las prácticas de jerarquía que se viven en la escuela y el salón de clases, al mirar a la diferencia como alteridad y hacer una interacción constructiva con otro, a través de la conversación, el diálogo, la deliberación, la cooperación y la libertad de enseñar y aprender en cada uno de los miembros de la comunidad escolar, donde

el aprendizaje cooperativo y el contrato pedagógico redefine la dinámica de la escuela.

Entonces, se requiere:

- Terminar con aquellas prácticas educativas que clasifiquen a los estudiantes por su origen social, capital cultural y académico.
- Flexibilizar las directrices que regulan los contenidos.
- Que los profesores no traten exactamente igual a todos los estudiantes, implica reconocer los desiguales niveles de inteligencia general, así como la variedad de las aptitudes específicas de cada uno, que muestran importantes diferencias en cantidad y calidad entre los individuos.
- Fomentar la conciencia de la multiculturalidad integrando al currículo las señales de identidad cultural del grupo, comunidad y nación.
- El reconocimiento de la cultura ligada al género.
- Difundir una cultura universalizante.

Sólo si en las escuelas y en las aulas se producen los cambios de mentalidad y actitud necesarios para el respeto entre todos y con todos, se logrará la inclusión y su expresión democrática, la ciudadanía social.

Así como la forma en que los maestros diseñen actividades en las que los alumnos sean el centro de la actividad pedagógica, donde se aprenda a aprender, se acceda a los conocimientos necesarios para no ser objeto de exclusión y marginalidad, el currículo es una herramienta de inclusión, para romper con la cultura hegemónica en la escuela tradicional, un currículo planificado, transformador e igual para todos, que se centre en los procesos de aprendizaje y en una metodología que favorezca el aprendizaje autónomo mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de estrategias para aprender a aprender (metacognición), tales como el planteamiento de problemas o situaciones problemáticas y explicación de las mismas, discusión, debate, búsqueda de infor-

mación más allá de la clase, trabajo cooperativo y solidariamente en grupos heterogéneos, elaboración de mapas mentales en los que el error sea un importante medio de aprendizaje (López Melero, 2005, p. 16).

Por ello, es pertinente mirar hacia el desarrollo del currículo, que comúnmente alude a las prácticas pedagógicas que concretizan el desarrollo de competencias, los aprendizajes esperados y hacen posible los estándares, también en éste se ubica la planificación, en la que se diseñan situaciones didácticas de aprendizaje, donde el maestro no es sólo un aplicador de técnicas y procedimientos, sino un profesional reflexivo, que pone en acción sus saberes, para lograr una intervención pedagógica autónoma y eficiente en el aula y propiciar el aprendizaje en libertad y en relación con el otro.

En el marco de la educación inclusiva, hoy existen propuestas importantes que reconocen la importancia de la relación entre currículum y planificación, como epicentro para la mejora educativa; entre ellas están Los proyectos de investigación de aula, de López Melero; las Unidades didácticas, de Pere Pujolas y Pilar Arnaiz; los Centros de Interés, de Rebeca Anijovc. Todas ellas tienen en común un modo de aprender a aprender en colaboración, un modo de enseñar a pensar y hacer, donde el profesor y el alumno deben llegar a un consenso y metacognición antes de tomar una decisión a través del aprendizaje dialógico y convertir al aula en una comunidad de aprendizaje y convivencia. Sólo conociendo estas propuestas y operando en el aula desde ellas, es que la inclusión educativa no será sólo una categoría de intervención de la acción gubernamental, sino una realidad educativa posible. @

REFERENCIAS

- Alcudia Rosa, M.del C., Sacristán, J. *et al.* (2007). Atención a la diversidad. España: Editorial Laboratorio Educativo (Claves para la innovación educativa).
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Digital Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Calderón, F. (2007). Ciudadanía y desarrollo humano. Argentina: Editorial Siglo XXI (Cuadernos de gobernabilidad democrática).
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en Argentina de hoy: algunas reflexiones y propuestas*. Argentina: Flacso. Disponible en [http:// bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf)
- Echeita Sarrionandia, G. (2011). *Hacer visibles los procesos de exclusión educativa*. México: UAM/Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la educación.
- Echeita Sarrionandia, G. y Domínguez Gutiérrez, A. B. (s/f). Educación inclusiva, argumento, caminos y encrucijadas. *Revista el Aula* (17), 23-35.
- Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra, A. Fernandes de Alencar (comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/campus/freire/31_Ferna.pdf.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación? *Kikiriki. Revista del movimiento cooperativo escuela popular* (38).
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Currículum y diversidad cultural. *Educación y sociedad* (11).
- Hardt, M. y Negri, A. (2003). *El trabajo de Dionisos*. España: Akal.
- Hardt, M. y Negri, A. (2009). *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*. España: Akal.
- Karsz, S. *et al.* (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. España.
- López Melero, M. (agosto 2006-enero 2007). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Sinéctica* (29). México: ITESO.
- Negri, A. (2008). *La fábrica de porcelana. Una nueva gramática de la política*. España: Paidós.
- Piqué, B. (2006). La atención a la diversidad: ¿realidad o ficción. *Aula de evaluación para inclusión. Diseño y desarrollo curricular*. Barcelona, España: Graó.

Alternativas de autoformación docente para fortalecer prácticas pedagógicas

*Héctor Gaspar del Ángel**

hgaspar2000@hotmail.com

*Luz María Gutiérrez Gutiérrez***

lmg.upn@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Es claro que los avances tecnológicos hoy en día son cada vez más sorprendentes y están presentes en todos los ámbitos de la vida personal y social. Incluso su incorporación y acceso generalizado ha iniciado una configuración de formas de relación y estilos de vida entre los individuos. En el ámbito escolar, los docentes que están frente a grupo en todos los niveles educativos, desde niveles de preescolar hasta la educación superior, están resintiendo las diferencias generacionales en las matrículas actuales por el hecho de atender a alumnos que demandan y utilizan ampliamente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los ámbitos de vida.

Esta dinámica del uso de las tecnologías en las aulas impulsa la necesidad en los docentes de modificar sus estilos de enseñanza aprendizaje en el aula. Sin duda, los hábitos y costumbres en la formación profesional de los docentes y en su práctica educativa se han visto drásticamente impactados cuando, por un lado, el acceso a internet y a la web facilita una multiplicidad y tipos de información (Brunner, 2000) y, por otro lado, cuando los menores, niños o los jóvenes que asisten en el aula manejan la tecnología con mayor habilidad y lucidez que el mismo docente que se encuentra frente a grupo (UNESCO, 2008). Situación determinante para que la labor de los docentes se torne cada vez más trascendental y, por lo tanto, su necesidad y requerimiento de alternativas para potenciar sus competencias digitales aumenta (Monereo, 2007).

* Profesor investigador de tiempo completo en la UPN Unidad DF Norte 096.

** Egresada de la Licenciatura en Pedagogía por la UPN Ajusco.

No obstante, también es cierto que la existencia y el mayor acceso de las tecnologías en las aulas, no significa que los docentes logren cambiar sus paradigmas de enseñanza, pues en muchos casos, la formación de las competencias digitales con que cuentan los docentes es mínima y el beneficio de la utilización de las TIC aún no es trascendental.

El resultado de este trabajo muestra sólo la punta del iceberg de los beneficios que las tecnologías pueden lograr en la autoformación de los docentes y, a su vez, se proporcionan herramientas digitales que permitan fortalecer las prácticas pedagógicas en el aula.

Este trabajo forma parte de una investigación llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional, por el Cuerpo Académico Estudios sobre Educación en la Sociedad del Conocimiento, adscrito al Área Académica 4 Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos de la Unidad Ajusco y la Unidad del DF 096 Norte, con el objetivo de formular de un modelo tecnopedagógico para la formación docente.

¿TRANSICIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS?: EL DOCENTE, PIEZA CLAVE PARA LA TRASFORMACIÓN

Actualmente se espera que las instituciones de educación escolar fomenten y promuevan la formación por competencias en sus espacios laborales, de tal manera que los alumnos (de cualquier nivel educativo) logren enfrentar y solucionar problemas de vida según la edad correspondiente, lo que implica que el docente a través de situaciones didácticas establecidas, genere ambientes y escenarios educativos para transmitir el conocimiento contextualizando los aprendizajes de acuerdo con las diversas realidades sociales. Esto es ya, sin duda, una labor formidable que requiere una preparación continua y de actualización constante, pues el esfuerzo de la enseñanza del conocimiento se refleja en el aprendizaje y asimilación de los alumnos a sus diferentes realidades que enfrenta y no en la aprobación numérica del curso asistido.

En este esfuerzo, el docente debe estar siempre en cuestión de su práctica educativa y su desempeño en el

Con la incorporación tecnológica y la globalización en todos los ámbitos aumenta la necesidad de incrementar las competencias digitales en los docentes para propiciar en el aula un mejor desempeño educativo. Más aún cuando los tipos y modalidades escolares tienden hacia ambientes tecnificados y con entornos virtuales favoreciendo y expandiendo las prácticas educativas empleando las TIC. Este trabajo reconoce la importancia de la formación de los docentes de educación básica, media superior y superior, por lo que se brindan alternativas de la web 2.0 que fortalecen la autoformación profesional.

Palabras clave: autoformación docente, uso de las TIC, práctica educativa, entornos virtuales, plataformas educativas, competencias digitales, transformación educativa, procesos educativos, redes sociales.



The incorporation of technology and globalization in all areas intensifies the need for increased digital competences in teachers in order to promote a better educational performance in the classroom. Especially when school types and modalities tend to technically advanced environments and virtual environments which promote and expand educational practices using ICT. This paper recognizes the importance of training of teachers in basic, secondary and higher education, so alternatives of Web 2.0 are provided that strengthen professional self-education.

aula, así como la forma en que organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, la manera en que enfrenta los problemas académicos de los alumnos y los aprendizajes adquiridos por ellos (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000, p. 35). Así se espera que transiten los procesos educativos del énfasis de la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje (SEP, 2011, p. 10). En realidad, como docentes, ¿hemos transitado hacia el aprendizaje? Al parecer, la respuesta aún no es afirmativa, pues los resultados que hoy muestra la educación en México no es reflejo de poseer aprendizajes significativos.

Aunado a lo anterior, las TIC están avanzando a ritmos impresionantes y son complementos cada vez más de los individuos, incluso desde la infancia, pues las aplicaciones tecnológicas y los teléfonos inteligentes abarcan todo tipo de edades y necesidades, por lo que se vuelven mayormente indispensables para la vida cotidiana. Los docentes en este sentido no están ajenos a su uso y aplicación, por lo que la transición de los procesos educativos y modelos de enseñanza y aprendizaje se vuelve un requerimiento actual y futuro.

HABLANDO DE TECNOLOGÍA Y SUS APLICACIONES PARA LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE

Los procesos tecnológicos que se instauran y se desarrollan para brindar otras modalidades de estudio son aquellas que transitan hacia la virtualidad, pues se utilizan herramientas tecnológicas (*webtools*), plataformas educativas en línea, repositorios académicos, bibliotecas virtuales, libros digitales, portales educativos, *blogs*, *podcasts* y *wikis*. En este sentido, las instituciones educativas en todos sus niveles, especialmente en los centros de formación de nivel superior, han transformado sus procesos a favor de la apertura y disposición a integrar las TIC en su ámbito de acción. La adaptación de esta tendencia transfor-

ma los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, se modifica el papel de los docentes en todo momento (UNESCO, 2008).

REDES SOCIALES Y EDUCACIÓN

Los estilos de vida de las personas hoy en día está caracterizada cada vez más por la integración de redes sociales que permiten a los usuarios mantener contacto con otras personas con las que se comparten intereses comunes (las más usadas son Twitter, Facebook, Youtube, Google+, entre otras). En este ámbito, se espera que los docentes logren emplear este tipo de comunicación para facilitar la transmisión de contenidos educativos hacia los alumnos y se estimule la participación y generación de nuevas formas de enseñanza y construcción del conocimiento. Sin embargo, el uso de estos sistemas digitales aún no está regulado y frecuentemente se advierten los latentes riesgos sobre su uso, de hecho se sabe del gran número de personas que las utiliza con fines muy distintos a lo educativo. Sin embargo, rompiendo con los estereotipos tradicionales y por la plasticidad de las redes, hace que sus aplicaciones sean bastas e innovadoras en la educación, por ejemplo, de Haro (2008) muestra las aplicaciones más comunes en este ámbito que son las siguientes:

1. *Redes de asignaturas.* La finalidad es establecer un diálogo a partir de la red, consultar dudas, realizar trabajos, etcétera.
2. *Redes de centros educativos y grupos para crear comunidades internas.* Un centro educativo, sea un colegio, instituto, academia o universidad, en una única red social crea un sentimiento de pertenencia a una comunidad real. Las diferentes asignaturas, tutorías o agrupaciones de cualquier otro tipo se pueden realizar a través de los grupos internos de la red.
3. *Grupos como lugar de consulta de dudas y de actividad académica de una asignatura.* Un lugar donde los alumnos acuden para estar en

contacto con el profesor para preguntar sobre la materia, consultar notas de los exámenes, etcétera.

4. *Grupo como tablón de anuncios de la asignatura.* Es un lugar donde se envían las tareas, trabajos o deberes que realizarán los alumnos. Los grupos con *blogs* son ideales para desempeñar esta función ya que cada día el profesor puede publicar las tareas del día en el *blog* del grupo.
5. *Grupos de alumnos.* Los propios alumnos crean sus grupos y utilizan su foro de discusión, panel de mensajes (muro) y otras herramientas para organizarse, dejar información a sus compañeros e ir elaborando el trabajo de forma conjunta.
6. *Tutoría de trabajos.* Cuando un alumno o un pequeño grupo de ellos realiza un trabajo bajo la dirección de un profesor-tutor, que mantiene el contacto alumno-profesor y revisa el trabajo realizado.

En este sentido existe una área de oportunidad en las instituciones educativas para fortalecer el logro educativo en las aulas en la medida que se impulse y fomente la formación de los docentes y sus competencias digitales para usar las TIC en las aulas (Talbot, 2004).

ALTERNATIVAS PARA FORTALECER LA AUTOFORMACIÓN DOCENTE Y EL DESEMPEÑO EDUCATIVO

Primero, se reconocen los principales programas educativos a nivel internacional que favorecen la autoformación docente, posteriormente se hace una recopilación de programas y plataformas que se generan en México.

Se recomienda como alternativa de autoformación que el docente navegue por cada una de estas plataformas con el afán de percibir los avances instaurados en los diversos países y conozca los recursos digitales y los materiales didácticos que ofrece cada una de ellas.

En Europa a finales de la década de los ochenta, en reunión de ministros de Educación de esa región,

se impulsó la modalidad de estudio formativo en línea, con el objetivo de desarrollar en los alumnos y docentes las habilidades digitales, y que se presenta en el siguiente cuadro.

Programas de formación a distancia creados en Europa a finales de 1980

Programa	Consiste en
Erasmus	El programa Erasmus tiene como objetivo atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en educación superior formal y en formación profesional de grado superior http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus.html
Comett	Reforzar la cooperación entre la universidad y la empresa en el campo de las tecnologías. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11015a_es.htm
Eurotecnet	Observar qué nuevas habilidades requería el mercado a raíz de los cambios tecnológicos. Valorizar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías a los sistemas de formación profesional. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11017_es.htm
Comenius	El programa Comenius tiene por objeto reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos. http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html
Delta	Desarrollo de las tecnologías avanzadas de aprendizaje (Developing European Learning Through Technological Advance)
Lingua	Enseñanza a distancia de idiomas a trabajadores y jóvenes
Socrates	Fomentar la enseñanza abierta y a distancia a nivel superior, intercambio de información y experiencias en políticas y sistemas educativos
Leonardo Da Vinci	Mejorar la calidad de la formación profesional continua, fomentar el intercambio y movilidad, incrementar el uso de las TIC

Con el *blog* del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Gobierno de España se llevan cabo los proyectos siguientes (<http://educalab.es> consultado el 28 de abril de 2013):

- *Abrir la educación de par en par*: propone desarrollar las competencias básicas y transversales como el manejo de la tecnología y mejorar el acceso a la educación por medio de los recursos educativos abiertos (REA).
- *Plan de cultura digital en la escuela*: este plan se subdivide en siete proyectos entre los cuales está el facilitar la conectividad en centros escolares, diseño del repositorio de contenidos educativos y de uso común, definir un modelo de competencias digitales docentes y trabajo colaborativo.

En Australia se tienen dos proyectos educativos, por parte de una asociación sin fines de lucro aprobada por el Consejo Permanente de Educación (www.esa.edu.au consultado el 28 de abril de 2013):

- *Las TIC en el aprendizaje diario, herramientas para profesores*: es un proyecto en el que se promueve que los docentes accedan a materiales digitales y con ellos cambien sus prácticas educativas en aula.
- *Capacitando maestros para el futuro*: consiste en desarrollar competencias digitales en docentes en formación.

En Finlandia están en marcha los siguientes proyectos según la Researching Virtual Initiatives in Education (www.virtualcampuses.eu consultado el 9 de mayo de 2013):

- *Proyecto VISCED*: es un proyecto planificado para el nivel medio superior y consta de cinco modalidades para tomar las clases en seis de las escuelas finlandesas de este nivel: totalmente virtual, parcialmente virtual, clases virtuales fuera de aula.
- *Helsinki Virtual Campus*: consiste en ofrecer una amplia variedad de cursos y nuevas formas de aprendizaje innovadoras, creativas y de trabajo colaborativo con las características de un plan curricular basado en competencias, construcción

del aprendizaje por experiencia, portafolios virtual, plataformas de aprendizaje y redes sociales.

En Inglaterra se promueven los siguientes proyectos:

- *El proyecto cambiando el escenario de aprendizaje (Changing the learning landscape)*: este programa consiste en proveer, a las instituciones, un programa intenso de desarrollo para la formación de líderes en procesos de enseñanza-aprendizaje, consultoría y soporte tecnológico y un programa continuo de desarrollo para académicos y desarrolladores educativos, todo bajo el esquema de uso de las TIC (www.jisc.ac.uk consultado el 14 de mayo de 2013).
- *El proyecto nQuire (Online tools to make science more accessible to the young)*: pretende impulsar la investigación científica y desarrollar habilidades de razonamiento y resolución de problemas científicos (www.open.ac.uk consultado el 13 de mayo de 2013).

En Estados Unidos se cuenta con los siguientes programas:

- *El proyecto EDUCAUSE*: se facilita capacitación en procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje aplicando las herramientas tecnológicas que resulten en innovadoras formas de educación superior dentro de la virtualidad (www.educause.edu/eli/about consultado el 28 de abril de 2013).
- *El proyecto RED*: está patrocinado por empresas como Intel, Hewlett Packard, Fundación Pearson y Smart Technologies quienes invierten tanto fondos económicos como conocimiento tecnológico y capacitación para que tanto docentes como personal administrativo de las instituciones educativas dominen el uso de las TIC y con ello mejorar el nivel académico de los estudiantes (www.projectred.org consultado el 14 de mayo de 2013).

En lo que respecta a Corea del Sur:

- *Project Smart Education*: es un proyecto cuyo propósito es digitalizar todos los libros de texto en los siguientes cuatro años y lograr equipar las aulas con redes inalámbricas de tal manera que los estudiantes tengan el acceso a este material en el lugar y momento que ellos lo requieran tanto en computadoras personales, tabletas, *laptops* y televisiones interconectadas a internet (www.bbc.co.uk consultado el 15 mayo de 2013).
- *Proyecto KAIST*: creado en 1971 con la idea de transformar una nación agrícola y de una incipiente industria, en uno de los países líderes en ciencia y tecnología con inversión gubernamental e ingenieros preparados en Norteamérica. Este instituto ha logrado integrar el trabajo colaborativo con otras instituciones afines internacionales, promocionar el intercambio académico e integrar las tecnologías más avanzadas al ámbito educativo (www.kaist.edu consultado el 28 de mayo de 2013).

Por otro lado, la tendencia mundial que se está dando en la actualidad es el uso de plataformas educativas en línea que se están apropiando de la preferencia de estudiantes y personas adultas con necesidad de actualizarse o simplemente desear conocer más sobre alguna disciplina adicional. Son de uso sencillo para un amplio alcance y participación a través del libre acceso por medio de la web.

Se trata del surgimiento de los *Cursos masivos abiertos en línea* mayormente conocidos con las siglas MOOC en inglés. Son plataformas educativas y consisten en ofrecer cursos en línea abiertos al público en general con la firme convicción de que toda persona tiene derecho y acceso a formas de educación diferentes, novedosas y prácticamente en cualquier parte del planeta, tan sólo con tener los medios pertinentes y necesarios como la computadora y conexión a la red internet. Se pueden

considerar como la evolución de la inicial educación a distancia sólo que ahora con la sofisticación de las tecnologías y recursos actuales.

Estas plataformas se pueden considerar de las mejor posicionadas por la cantidad de alumnos, la calidad y cantidad de cursos que ofertan y por ser accesibles tanto en conexión como en costos, ya que son gratuitos. Adicionalmente ofrecen otorgar certificado con valor curricular lo cual es bastante atractivo para los estudiantes. Son ejemplo de esta modalidad de estudio las siguientes plataformas:

Khan Academy: es una asociación sin fines de lucro cuyo objetivo es cambiar la forma de aprender y ofrecer educación gratuita de excelente calidad a toda persona en cualquier parte del mundo. Este sitio está dirigido a estudiantes, maestros o personas adultas que desean regresar al estudio en alguna de las áreas que se ofrecen: Biología, Álgebra, Cálculo, Física, Química, Historia y Finanzas. Por medio de videos educativos realizados por maestros de diferentes países (www.khanacademy.org consultado el 28 de mayo de 2013).

edX: esta plataforma es un proyecto resultado de la alianza de la Universidad de Harvard y el Instituto Tecnológico de Massachusetts (Estados Unidos). El objetivo es promover la educación de manera gratuita y el mejoramiento de la docencia y la investigación educativa (www.edx.org consultado el 29 de mayo de 2013).

Coursera: esta plataforma educativa es gratuita y accesible. Los cursos que se ofrecen provienen de prestigiadas instituciones educativas como el Instituto de Artes de California, Escuela Politécnica de Francia, Universidad Nacional de Taiwan, Universidad Nacional de Singapur, Universidad Técnica de Dinamarca, Instituto Tecnológico de Monterrey y la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otras (www.coursera.org consultado el 28 de abril de 2013).

UNED: es la Universidad Nacional de Educación a Distancia con sede en Madrid, España. Algunos de los cursos que se ofertan en este sitio bajo el esquema COMA (cursos online masivos y abiertos) son Curso básico de comercio electrónico, TIC para enseñar y aprender, Inglés profesional y Alemán para hispanoparlantes, entre otros. Una vez concluido el curso, los alumnos tienen dos opciones de obtener un certificado oficial: Certificado de aprovechamiento o el Diploma UNED COMA (www.portal.uned.es consultado el 23 de mayo de 2013).

Universia-Proyecto Miríada X: es una red de universidades hispanoparlantes (comprende toda la zona ibérica) creada para promover proyectos universitarios y vinculados con empresas e investigación. Entre los cursos que se ofertan en Miríada X: Competencias digitales básicas, Educación digital del futuro, Búsqueda en internet y Programación de aplicaciones en android (www.universia.net consultado el 28 de mayo de 2013).

Futurelearn: es la plataforma lanzada por la Open University en alianza con otras universidades británicas de prestigio como Bristol, Lancaster, Leeds, Birmingham, Warwick y Southampton. Ofrece cursos en las áreas de Medio ambiente, Ciencias, Negocios, Educación, Humanidades, Ciencias sociales e Idiomas (www.futurelearn.com consultado el 29 de mayo de 2013).

ALTERNATIVAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO Y LATINOAMÉRICA

En nuestro país existe también la necesidad de implementar y promover los cursos masivos abiertos en línea, así como la educación virtual formal y no formal, para ello se cuenta ya con proyectos muy valiosos creados por instituciones tradicionalmente reconocidas por su alto prestigio. Estos son algunos

ejemplos de instituciones que ofrecen estudios medio superior, superior y educación continua en México y algunos países de América Latina.

Universidad Abierta y a Distancia de la UNAM: CUAED: su origen inicia en la creación del Sistema Universidad Abierta en 1972. Para el año de 1997 se transforma en la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia y finalmente, en 2003, una reestructura en la institución, establece que esta coordinación estará a cargo de los programas formales escolarizados y abiertos y no formales así como de la educación continua (www.cuaed.unam.mx consultado el 30 de mayo de 2013).

Polivirtual: es la plataforma educativa del Instituto Politécnico Nacional en México que a través de la Unidad Politécnica para la Educación Virtual, ofrece educación formal en línea (www.polivirtual.ipn.mx, www.upev.ipn.mx consultado el 30 de mayo de 2013).

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav): cuenta con nueve planteles en todo México. Ofrece algunos cursos por videoconferencia como Inteligencia computacional, Codificación y comprensión de datos, Cómputo móvil, Lenguajes de programación y Bioinformática, entre otros (www.cinvestav.mx consultado el 30 de mayo de 2013).

Universidad TecVirtual: surge en un principio con el nombre de Sistema de Educación Interactiva por Satélite (SEIS) en el año 1989, a través del Tecnológico de Monterrey debido a la demanda de profesionistas de obtener grados de maestría o doctorado. Se establece en 1996 como Universidad Virtual. Es a partir del año 2012 que se propone una etapa renovada ahora con el nombre de Universidad TecVirtual con cursos totalmente por internet (www.tecvirtual.mx www.tecvirtual.mx/20uv consultado el 30 de mayo de 2013).

Universidad TecMilenio: pertenece al Sistema Tecnológico de Monterrey y fue fundada en 2002. La

conforman 30 campus en la República (*www.tecmilenio.edu.mx* <http://www.campusenlinea.com/> consultado el 31 de mayo de 2013).

Universidad Pedagógica Nacional: ofrece los siguientes posgrados en línea: Maestría en Educación Básica (<http://campusvirtual.upn.mx/meb-mx> consultado el 31 de mayo de 2013), Especialización en enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera y Licenciatura en Enseñanza del Francés (<http://www.lef.upn.mx> consultado el 28 de abril de 2013).

Universidad Autónoma Metropolitana: ofrece los cursos: Trayecto formativo en docencia en educación virtual, Diplomado virtual en políticas y desarrollo cultural, Posgrado virtual en política y cultura en América Latina, entre otros (<http://virtuami.izt.uam.mx> consultado el 31 de mayo de 2013).

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE): Organismo internacional conformado por 14 países de Latinoamérica y el Caribe, se fundó en 1954, con la finalidad de promover la utilización de los medios y recursos tecnológicos con objetivos culturales y educativos. Es un organismo certificador de conocimientos (CONOCER) especializados en áreas tecnológicas (www.ilce.edu.mx consultado el 31 de mayo de 2013).

Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM): en el año de 2008, la Secretaría de Educación Pública inicia las gestiones para la creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México con el propósito de consolidar y expandir esta modalidad de estudio en el grado superior (www.unad-mexico.mx consultado el 31 de mayo de 2013).

Universidad Tecnológica Latinoamericana en línea (UTEL): su oferta educativa consta de los siguientes niveles: preparatoria, licenciatura, maestría, doctorado, diplomados y certificaciones (www.utel.edu.mx consultado el 2 junio de 2013).

Sistema de Universidad Virtual (UDGVirtual) de la Universidad de Guadalajara: este organismo

ofrece en línea seis licenciaturas: Administración, Educación, Seguridad Ciudadana, Bibliotecología, Gestión Cultural y Tecnologías e Información. Asimismo tienen cinco maestrías en línea: Gestión de Servicios Públicos en Ambientes Virtuales, Generación y Gestión de la Innovación, Maestría en Valuación, Periodismo Digital y Docencia para la Educación Media Superior y Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos. En el área de educación continua ofrecen también varios diplomados (www.udgvirtual.udg.mx consultado el 2 de junio de 2013).

Espacio Común de Educación Superior a Distancia (Ecoesad): es una agrupación de diferentes universidades mexicanas cuyo fin es impulsar la educación superior en línea mediante el uso de los medios tecnológicos. Ofrecen cursos en línea desde el nivel medio superior, licenciaturas, posgrados y diplomados (www.ecoesad.com.mx consultado el 2 de junio de 2013).

ALGUNAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS QUE OFERTAN CURSOS EN LÍNEA

Alianza Khan Academy-Fundación Carlos Slim: con la experiencia y prestigio que ya ha alcanzado la plataforma Khan Academy, ahora une esfuerzos con la Fundación Carlos Slim con el objetivo de promover cursos en línea igualmente gratuitos y dirigidos a estudiantes, maestros, padres de familia, investigadores y en general a toda aquella persona que requiera o desee incrementar su formación académica, así como capacitarse en un área específica para su desarrollo laboral. La idea de colaborar en equipo es “acelerar la formación de capital humano en México y Latinoamérica”. Esta plataforma cuenta con al menos 500 cursos y 1,000 videos en español que son de acceso gratuito y alta calidad. Algunas materias que se imparten son Matemáticas, Ciencias, Física y Humanidades. Por medio de la puesta en mar-

cha de Bibliotecas Digitales y Aulas Digitales Telmex, se prevé lograr que más estudiantes puedan acceder a los cursos y satisfacer así la gran demanda de educación superior (www.carlosslim.com consultado el 2 de junio de 2013).

Coursera: en esta plataforma ya mencionada anteriormente, además de universidades muy prestigiadas de todo el mundo, están colaborando dos instituciones mexicanas: el Instituto Tecnológico de Monterrey con cursos como El ABC del emprendimiento esbelto y Latin american culture, colabora también la Universidad Nacional Autónoma de México con cursos como Ser más creativos y Tecnologías de información y comunicación en educación. Los cursos son impartidos en español o en inglés, también de manera gratuita, abierta a toda persona y se otorga certificado por parte de la universidad que imparte el curso (www.coursera.org consultado el 4 de junio de 2013).

Educatina: este es un portal creado por las profesoras Denise Abulafia y Mariela Loszpe ambas egresadas de la Universidad de Buenos Aires en Argentina en el año 2011. Básicamente con el mismo esquema de ofrecer cursos gratuitos de manera abierta a quien lo solicite; son en español en las áreas de Matemáticas, Ciencias, Ciencias Sociales, Artes, Economía y Astronomía entre otras. Cuenta con más de 1,500 videos gratuitos, 3,000 ejercicios prácticos y un promedio de 2,000,000 de estudiantes al mes (www.educatina.com, www.cyldigital.es consultado el 4 de junio de 2013).

Acamica: esta plataforma educativa argentina fue fundada por Tomás Escobar, Ignacio Puig Moreno, Gonzalo Orsi y Juan Badino. En ella se ofrecen cursos en línea en español. Son gratuitos y algunos de los cursos que ofrecen son Entrenando la inteligencia emocional, La empresa familiar y sus protagonistas y Programación creativa con Processing. La cantidad de cursos que ofrece esta plataforma es reducido debido a que es de nueva creación, se espera que aumente su oferta

conforme avance el tiempo (www.acamica.com consultado el 4 de junio de 2013).

Virtual Educa: es una iniciativa establecida por la Organización de Estados Americanos y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el año 2001. Los objetivos son colaborar con instituciones para promover la innovación educativa, fomentar la participación activa de educadores y la investigación de otros modelos y recursos tecnológicos aplicables a la educación, así como divulgar el conocimiento desarrollado. Varios países iberoamericanos participan en el proyecto (México en específico se incorpora en el año 2008), cuya misión es ofrecer recursos didácticos telemáticos para complementar el trabajo docente. Ofrecen cursos como Tecnología educativa, Modelos alternativos de educación, Formación e innovación docente y Producción de contenidos E-Learning, B-Learning y M-Learning, entre otros. Estos cursos sí tienen costo, sin embargo estos no aparecen publicados en su página (www.virtualeduca.com.mx consultado el 4 de junio de 2013).

CONCLUSIONES

Es evidente la tendencia actual de las instituciones de educación superior de adoptar y aplicar las diferentes herramientas tecnológicas con fines de formación profesional o de aprendizaje para la vida. Se ofrecen cursos planeados de forma que sus contenidos reflejen calidad, pertinencia y eficacia. El objetivo de llevar a cabo esta labor por medio de los recursos electrónicos y de internet, es cubrir la mayor cantidad de personas que ya sea por su ubicación geográfica, ocupaciones u otras razones, les es más viable prepararse académicamente en línea.

La globalización está exigiendo a las sociedades y a las personas entrar en el concepto de la competitividad y para ello la necesidad de estar mejor preparados en formación académica. Por ello, las instituciones juegan hoy un rol vital en la preparación y desarrollo

de competencias de los individuos, ya sea como docentes o como alumnos; ambos deben actualizarse y conocer sobre ciertos temas de manera permanente.

Las TIC han permeado de forma importante en el ámbito educativo, toca a los docentes tomar la iniciativa para conocerlas, aceptarlas e incorporarlas en sus actividades pedagógicas y promover así diferentes metodologías de aprendizaje en sus alumnos. Si bien la figura tradicional del docente se desvanece paso a paso, porque en los ámbitos educativos actuales es el acompañante, el guía del alumno y es este último quien tiene el acceso a una gran cantidad de información que debe ir aprendiendo a tratar.

Se observan esfuerzos reales por incorporar de forma exitosa y eficiente las TIC a las actividades pedagógicas en general, y aunque aún hay mucho por hacer al respecto, se puede ver con satisfacción, por ejemplo, cómo una gran cantidad de universidades y demás instituciones educativas han provisto de la infraestructura (a sus posibilidades) necesaria para que tanto docentes, alumnos y personal administrativo conozcan y utilicen la tecnologías.

Esto no quiere decir que el docente debe ser un experto absoluto en materia de uso de TIC, pero que sí debe al menos saber que estas opciones existen y comentarlas con sus alumnos ya que, si están interesados en usarlas, tienen la facilidad de acceder a tutoriales en línea para aprender cómo aplicarlas.

Lo importante es que el docente conozca el manejo y gestión tanto de las herramientas tecnológicas como de la vasta información existente en internet, de tal modo que transmita a sus alumnos formas eficaces de manejo de contenidos y contribuir a la construcción de conocimiento de los alumnos y evitar perderse entre tanta información. @

REFERENCIAS

- Brunner, J. J. (2000). Educación, globalización y tecnologías educativas. http://www.geocities.com/brunner_cl/global.html
- Cabero A., J. (2007). *Tecnología educativa*. Madrid, España: McGrawHill.
- Fierro, C. Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Haro de, J. J. (noviembre 20, 2008). *Aplicaciones educativas de las redes sociales*. <http://www.slideshare.net/jjdeharo/aplicaciones-educativas-de-las-redes-sociales-presentation>
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Graó.
- SEP (2011). *Acuerdo núm. 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Talbot, C. (2004). *Estudiar a distancia*. Barcelona, España: Gedisa.
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencia en TIC para Docentes*. París, Francia: UNESCO. <http://www.unesco.org/en/competency-standards-teachers>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Zubieta, J. *et al.* (2012). *Aceptación de las TIC en la docencia*. México: UNAM-Porrúa.
- RIDE (2012). *El fortalecimiento de competencias digitales en los docentes en formación en la ENSM*. www.ride.org.mx/pdftec...en.../01_tec_emergente_en_educacion.pdf

Un cambio de mirada desde la MEB

Creación de escenarios interculturales en una escuela primaria de la Ciudad de México

*María de Jesús de la Riva Lara**

maridelariva@hotmail.com

*Adriana Ramírez Xolo***

talitakume@hotmail.com

INTRODUCCIÓN: LA MEB Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La Maestría en Educación Básica (MEB) impartida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Ciudad de México, tiene entre sus especialidades la de Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad. Esta línea se propone abordar la heterogeneidad cultural, étnica, lingüística, de clase, de género, o de capacidad, de los estudiantes de educación básica, dado el aumento de la presencia y reconocimiento de grupos “diferentes” que se enfrentan a la invisibilización y etiquetación de su identidad y condiciones (Aguado, 1998).

Si bien en los planes de estudio vigentes se reconoce gradualmente la diversidad, para Bello (2013) sus estrategias están lejos de un enfoque intercultural inclusivo por lo que queda en manos de los educadores movilizar los significados que los niños comparten con su grupo de origen y que difieren con el grupo que acoge. Educar en la diversidad implica la superación de la cultura oficial para abordar las culturas particulares que aportan los educandos. Esto supone:

[...] la exigencia para el docente de adoptar una óptica multicultural e intercultural que se encamine hacia la valoración de las culturas silenciadas en el currículum, valorando otras formas de conocer y de vivir, permitiendo que expresen sus ideas y experiencias aquellas personas que no han sido escuchadas habitualmente en la toma de decisiones que les afectan (Bello, 2013, p. 68).

* Profesora titular C de tiempo completo en la Unidad 094 DF Centro. Doctora en Ciencias (DIE-CINVESTAV-IPN), licenciada y maestra en Pedagogía (UNAM), profesora de educación primaria (BENM).

** Licenciada en Educación Primaria (BENM). Estudiante de la Maestría en Educación Básica de la UPN, en la Especialidad de Pedagogía de la Diferencia y la Interculturalidad.

Para Godenzzi (1996, citado en Candela, 2013, p. 96) la interculturalidad no es un concepto, ni una articulación de contenidos, es la

[...] tarea de construir nuevas relaciones entre culturas que va más allá del conflicto, la dominación y las relaciones asimétricas para establecer relaciones equitativas, basadas en el diálogo, dentro de un contexto de igualdad y mutuo respeto, donde hay apertura a los diferentes puntos de vista sin renunciar al punto de vista propio, pero donde ambos pueden transformarse a través del enriquecimiento mutuo.

Por tanto, entendemos la interculturalidad como la movilización de significados en una nueva forma de relación entre sujetos.

LOS EDUCADORES SIENTEN LA NECESIDAD DE INTERVENIR

Lo que hemos observado en la MEB, es que los educadores que ingresan como estudiantes —maestros de grupo o no— comparten la necesidad de cambiar las situaciones a las que se enfrentan. En sus escuelas asisten niños de otras regiones del país y también de otros países, que migran desde zonas rurales o urbanas, que provienen de distintos barrios, que manifiestan su desconcierto a través de la disrupción o el rezago (González, 2014; Ramírez, 2014; Sánchez, 2014; Vargas, 2014).

Los educadores sienten la necesidad de intervenir y son capaces de aprovechar esos “pequeños espacios” que operan en lo intersticial, intervienen en aquellos pliegues de la institución que se producen entre la lógica de la institución y que puede remitirse a la enseñanza. Esto lo explica Arteaga (2008, p. 8) como un “cambio de mirada, al operar en lo pequeño, en procesos cargados de complejidad y tensión, donde el intervenir implica mediación de distintos elementos que ejercen fuerza para el hacer, a través de operaciones activadas por el deseo” de satisfacer las necesidades de los alumnos a su cargo. De ahí se produce un trabajo de emprendimiento conjunto entre el interventor educador y los que participan de la intervención. Auna-

A partir de los proyectos de intervención generados por alumnos de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Ciudad de México, se plantea la necesidad de rescatar las experiencias de profesores de educación básica que pretenden atender la diversidad étnica y lingüística de sus alumnos en la vida cotidiana de las escuelas, a través de la implementación de proyectos que crean escenarios de *interacción entre culturas*, y que paralelamente cuestionan su acercamiento a la perspectiva intercultural y su papel en la cultura escolar.

Palabras clave: Interculturalidad, multiculturalidad, diversidad, escenarios, docentes, Maestría en Educación, intervención educativa, mediación, folclorismo.



From intervention projects generated by students of the Master in Elementary Education (MEB) from the National Pedagogic University (UPN) in the City of Mexico, there is a need to recover the experiences of primary school teachers who seek to attend the ethnic and linguistic diversity of their students in the daily life of schools, through the implementation of projects that create scenarios of *interaction between cultures*, while also questioning their approach to the intercultural perspective and their role in the school culture.

dos a los propósitos de la MEB, las intervenciones se plantean como rupturas de las condiciones regulares en la creación de nuevos vínculos y nuevos escenarios.

Pero una intervención no se genera desde la teoría o por prescripción (Guzmán, 2011). Los procesos de intervención en la práctica educativa cotidiana no sólo son influidos por los cambios en las representaciones que los educadores resignifican; una educación intercultural tiene como principal referente la *propia práctica* y en su reconstrucción se generan significados compartidos con los usuarios (educandos) y los pares (otros educadores) potenciados por el debate (De la Riva, 2012, 2013).

Por otro lado, los educadores median el aprendizaje, lo que implica que la participación está marcada por la negociación situada de los significados (Naranjo, 2011); promueven el diálogo y cuestionamiento sobre las suposiciones sobre los roles, objetivos y medios utilizados por los participantes y que determinan el significado funcional de las acciones. Por ello consideramos que el aprendizaje consiste en el desarrollo de *habilidades interactivas transportables* (Lave y Wenger, 1991). Los mediadores aparecen primero en la actividad compartida y luego la persona se apropia de ellos (Bodrova y Leong, 2004, pp. 69, 82-84).

PROBLEMAS OBSERVADOS POR LOS EDUCADORES

Entre los problemas enunciados por los estudiantes de la MEB concernientes a la interculturalidad están:

1. Los cambios en las condiciones laborales parentales que generan la reorganización de las familias y movilidad en las escuelas. Cada vez hay más niños y adolescentes en condición de migración o pobreza. Se invisibilizan los grupos de referencia en condiciones urbanas.
2. Las condiciones sociales, culturales, lingüísticas o económicas no siempre favorecen la práctica pedagógica. La política educativa se posiciona en el multiculturalismo más que en la educación

intercultural. La escuela no se involucra a las redes familiares y comunitarias.

3. Hay tensión entre las relaciones alumno-alumno y docente-alumno. Los procesos comunicativos se reducen a lo verbal y escrito en el ámbito de la instrucción. La toma de decisiones y la resolución de conflictos son ajenos al consenso y la legitimación. La no convivencia se expresa en indisciplina, desinterés y bajo aprovechamiento. Las formas de participación son diferentes en lo individual y lo grupal. Se dificulta el trabajo autónomo y la autorregulación
4. El mediador tiende a entorpecer el desarrollo de los aprendizajes. Los educadores o maestros son los principales legitimadores en la construcción del conocimiento. Hay un aumento en su movilidad y sus perfiles.

Para este grupo de educadores es claro que se requiere pluralismo, tolerancia, respeto y colaboración, generalmente identificadas con propuestas de aprendizaje cooperativo. Por ello se requiere el reconocimiento sistemático de “buenas prácticas” o de prácticas alternativas en la creación de escenarios, la explicitación de su intencionalidad pedagógica y didáctica, y la clarificación de los puntos de contacto entre el enfoque intercultural, la apropiación del conocimiento y la situación de aprendizaje. La construcción de escenarios parte de la modificación de la organización espacial y temporal, del lugar que ocupan los participantes, pues su posicionamiento fortalece las identidades y el diálogo.

UN CASO: “SER DIFERENTE ES LO NORMAL”

A continuación se describe el caso de un proyecto escolar que surge a iniciativa de cuatro profesores de una escuela primaria ubicada en el centro de la Ciudad de México, pero cuyos resultados son el punto de partida para la etapa de diagnóstico en una intervención desde la MEB con un enfoque metodo-

lógico de investigación-acción (McNiff, en Latorre, 1996, p. 40).

El propósito de la intervención es la gestación de escenarios que posibiliten el diálogo entre los saberes de los niños y enriquecer su identidad a través del conocimiento de los otros con los que convive a diario en la escuela primaria. Para ello se considera que en los grupos asisten niños originarios de otros estados de la República Mexicana (Oaxaca), o de otros países (China, Perú), que estos niños hablan otros idiomas y manifiestan en la vida cotidiana tradiciones y costumbres diferentes a las de la mayoría de la población urbana. En esas condiciones, ha habido intentos por parte de algunos profesores de adaptar a los individuos a los usos considerados más comunes. Con el paso del tiempo, estas situaciones ahora son cuestionadas y consideradas por los mismos actores como *asimilacionistas*. Por ello a iniciativa individual o grupal los profesores han creado nuevos escenarios de interacción, comunicación, consenso y comprensión del otro, de difusión hacia la comunidad; suponen que así se propicia la convivencia.

El título original del proyecto escolar era Vamos juntos a conocer el mundo. El proyecto se comenzó a planear el mes de diciembre 2013 con un grupo de segundo y uno de sexto grado. Primeramente se consultó el Plan y Programa 2011 de la SEP (Secretaría de Educación Pública) de ambos grados y se trató de interrelacionar los contenidos que se planteaban, tomando como eje el contenido de Tradiciones y costumbres de la asignatura de Exploración del medio, de segundo; y el de Diálogo entre culturas, de la asignatura de Formación cívica y ética, de sexto. El tema es recurrente en esta escuela donde se dedica un día para hacer visible la multiculturalidad.

1. Se acordaron el propósito, los tiempos y algunos productos básicos. Algunas actividades en las que trabajarían los grupos unidos. El cierre del proyecto sería en colectivo con la asistencia de los padres de familia. El propósito fue el siguiente: *Que el alumno reconozca situaciones*

difíciles que han existido a lo largo de su vida y las confronte con la vida de otros compañeros para que en lo posible comience a fomentar en su entorno familiar valores encaminados al respeto, aprecio por la diversidad y la no discriminación hacia los que lo rodean.

2. Hecho lo anterior el plan se comenzó a poner en práctica y durante el mes de enero de 2014, se aplicó casi tal cual, se comenzó a ver cómo los alumnos, incluso los maestros, tenían dificultad al tratar de no caer en reduccionismos de lo que conlleva el hablar de diversidad, puesto que es muy fácil caer en una visión de diversidad solamente hacia las diferencias físicas o visibles.
3. A principios de febrero surge la idea de integrar a los alumnos de quinto grado al proyecto, pues la profesora titular del grupo comentaba que le parecía interesante el proyecto pero que ella no sabía cómo hacerlo. Se integra el contenido de Tipos de energía planteado en el programa de quinto grado, posterior a ello el profesor de sexto integra también el contenido de Combustión y es entonces que otra profesora de segundo pide participar debido a que ella en ese momento estaba llevando a cabo un proyecto con experimentos. Reorganizada la planificación se acordó que como cierre del proyecto se realizara una muestra de diversidad basada en costumbres y tradiciones chinas, con un fundamento científico de cómo funcionan los globos aerostáticos utilizados en la celebración de dicha tradición.
4. Entre las actividades previas al cierre de proyecto estuvo una lectura guiada de la historia de un mono que deja su lugar de origen (la selva) para adaptarse a una vida urbana, después regresa a la selva y se ve desequilibrado pues ahora ya porta otras costumbres, usa otra ropa, tecnología y no actúa como los demás de su especie. Un equipo de niños escriben una carta a la mamá del mono como si fueran él y estuvieran viajando por el mundo, por ejemplo,

escribieron que le mandaban un saludo a su mamá desde Brasil, le decían que las piñas estaban muy sabrosas; otros llevarían pizzas de Italia, etcétera. Otro equipo tendría que vestir unos monos de cartón con diferentes accesorios propios de los lugares por los que había viajado. Un tercer equipo debía investigar sobre el lugar original de hábitat del mono. Posterior a un intercambio de ideas, pudieron apreciar la diversidad de comida, climas, culturas. Además como al final de la historia se hablaba de que el mono casi moría al no poder correr por traer pantalones ajustados y quedar como presa de un jaguar, se cuestionó sobre el concepto de identidad. Fue en ese momento que

los profesores decidieron replantear el título pensando en que involucrara todos los contenidos, quedando de la siguiente manera: “Ser diferente es lo normal: mezclar, interactuar y crear”.

5. Durante el proyecto fue notorio cómo los alumnos se interesaban cada vez más en conocer las formas de ser del otro. Se confrontaron la tradición china con la mexicana. Una alumna de origen chino de segundo grado platicó un poco de su experiencia al llegar a México y tener que vivir en un lugar totalmente distinto en todos los aspectos. Se mantuvo el trabajo en equipo la mayoría del tiempo. Los niños asistieron a la celebración del año chino que tuvo lugar en el Barrio Chino de la Ciudad

de México durante los primeros días de febrero. Se habló de la migración, de los derechos y deberes de los niños. Se mencionaron algunos artículos constitucionales y finalmente se trabajó un poco el lenguaje de señas ya que dentro del grupo también hay un alumno con debilidad visual y auditiva. Se retomó en todo momento la diversidad en cuanto a comida, climas, culturas. Además se hicieron globos aerostáticos en cada grupo. Finalmente se mandó una invitación a los padres de familia.

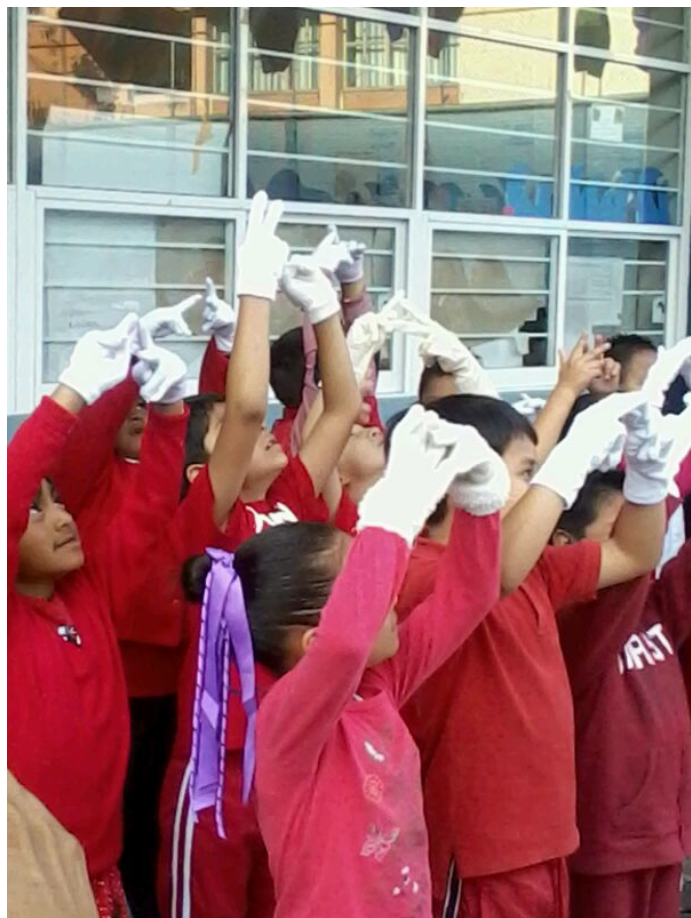
6. El cierre de proyecto constó de lo siguiente: una explicación de las medidas de prevención por alumnos de segundo C apoyados por un instructivo que ellos mismos realizaron como parte de los contenidos de programa, posteriormente una presentación del proceso de combustión por alumnos de sexto donde se evidenció la necesidad del oxígeno para que ésta existiera, continuó una explicación de los tipos de energía, en este caso prevaleció la energía calorífica ya que con ella se lanzaría en globo aerostático, y finalmente una danza tradicional presentada por los alumnos de segundo A relacionada con la celebración del año





nuevo chino. A lo anterior procedió el lanzamiento de globos aerostáticos, en el que participaron alumnos, maestros y padres de familia, mientras tanto los alumnos de segundo grado interpretaban una canción en lenguaje de señas. Al final se compartió una galleta de la suerte antecediendo la explicación

Entre los resultados de este proyecto destacan la capacidad de los educadores para cambiar su acción durante la organización y ejecución de las actividades y redefinir su intencionalidad



de que, según la cultura china, era mal presagio comer más de una. Finalmente los padres de familia apreciaron la pequeña exposición que se montó en uno de los pasillos de la escuela.

LAS REFLEXIONES DE LOS EDUCADORES

Entre los resultados de este proyecto destacan la capacidad de los educadores para cambiar su acción durante la organización y ejecución de las actividades y redefinir su intencionalidad, pues pasaron de un mero conocimiento

mutuo, a un compartir, enriquecer y respetar la identidad de los otros y la propia, ellos consideran que es necesario insistir que la diferencia está en todos.

Como plan de intervención los resultados iluminan las subsiguientes actividades, pero su diseño demanda la participación del conjunto de profesores y de expertos externos para evitar una mirada internalista, evitar *abusar del término* como dicen Balaguer y Salinas (1993), no pensar en la interculturalidad como fin sino como la gran necesidad que existe de construir alteridades a partir de

la gestación no de simples prácticas donde permee el folclorismo y los procesos asimilacionistas y adaptativos que menciona Dietz (2011), sino de escenarios en donde prevalezca la atención a la diversidad y la erradicación de los procesos homogeneizantes de manera permanente. Las *buenas prácticas* de los maestros permean una crítica a la cultura escolar en los centros, para fomentar la interculturalidad reorientando los ya acostumbrados festivales escolares, pero más cercano aún, las prácticas que cotidianamente se llevan a cabo donde la estrategia diversificada se plantea para todos. @

REFERENCIAS

- Arteaga, T. (2008). El campo de la intervención educativa: soportes analíticos y experiencias de interventores. *Memoria del X Congreso de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE-Universidad de Veracruz.
- Aguado, T. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. Serie Investigación 141. Madrid, España: CIDE.
- Balaguer J. y Salinas, X. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía* (2512), 80-84.
- Bello, J. (enero-abril 2013). Educación Intercultural, ¿trabajar con los diferentes o con las diferencias. *Ra Ximhai*, 9 (1), 61-73. El Fuerte, México. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP-Pearson.
- Candela, A. (2013). Dialogue between cultures in Tzeltalteachers' cultural discourse: co-construction of an intercultural proposal for science education. *Journal of Multicultural Discourses*, 8 (2), 93-112. <http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2012.756492>
- De la Riva, M. (2012). El paradigma del "Pensamiento del Profesor". *XICTLI Revista de la Unidad UPN 094 DF Centro* (69), julio-septiembre. México: Universidad Pedagógica Nacional. http://xictli.sytes.net:90/revista/search/resul_num.php?number=63
- De la Riva, M. (2013). Los límites de los programas de formación docente: el caso de la LE'94. *XICTLI Revista de la Unidad UPN 094 DF Centro* (663) julio-septiembre. México: Universidad Pedagógica Nacional. http://xictli.sytes.net:90/revista/search/resul_num.php?number=69
- De la Riva, M. (2014). La intervención necesaria: propuestas interculturales de mediación en aulas con alumnos en condiciones de migración. Ponencia presentada en el *V Congreso Latinoamericano de Psicología ULAPSI*. 14 a 17 de mayo en La Antigua, Guatemala.
- Dietz, G. (2014). La educación intercultural en México. *Revista de investigación Educativa CPUE* (18). Veracruz: Universidad de Veracruz.
- González, K. (2014). *La práctica docente desde la convivencia y las relaciones interculturales en las aulas de niñas y niños migrantes* (manuscrito).
- Guzmán, M. (2011). Las representaciones sociales acerca de la interculturalidad, orientadoras de prácticas educativas innovadoras en la escuela y el aula. *IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/as que Hacen Investigación desde la Escuela*. Córdoba, Argentina: REDIEE.
- Latorre, A. (2003). *Qué es investigación-acción*. Barcelona, España: Graó.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado*. México: UNAM-FES Iztacala.
- Ramírez, A. (s/f). *Los desencuentros culturales como punto de partida para construir el diálogo entre saberes* (manuscrito).
- Sánchez, A. (s/f). *Creación de escenarios interculturales educativos en la escuela secundaria* (manuscrito).
- SEP (2008). *Plan de Estudios de Educación Primaria*. México.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. 5 a 9 de marzo.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*. Salamanca, España.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. México: ONU/Ediciones UNESCO/Correo de la UNESCO.
- UNESCO (2000). *Reunión Mundial Educación en Dakar, Senegal*.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos*. México: Paidós.
- Vargas, L. (s/f). *Ambientes interculturales. Aprendiendo del otro: entornos cooperativos* (manuscrito).

El cuento de Gilgamesh y el retorno a sí mismo

*Gabriela Irene Ortega Pierres**

gabrielapierres@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Durante las sesiones del seminario de Reflexión filosófica en apoyo a las competencias para la vida, que llevamos a cabo semanalmente en la Unidad UPN 097 DF Sur, el cuento ha sido el móvil sobre el cual ha girado el rescate de los valores. De manera particular, la lectura de Gilgamesh me ha llevado a reflexionar acerca del sujeto en el ámbito escolar, donde los maestros realizan una actividad ancestral: la de narrar cuentos a los niños.

En el nivel preescolar, la maestra juega un papel sustancial para los niños. A partir de sus acciones ella será el reflejo del mundo de lo cotidiano en el cual se entretienen los valores sociales en el ámbito escolar, rol que desarrollan los padres en casa.

Es mi intención enfatizar en esta breve reflexión escrita, la manera como podemos recuperar el retorno sobre sí mismos a través de la lectura de Gilgamesh, hecha por la maestra y su inclusión en una fresca mirada hacia el amor y la amistad.

EL ROL DEL SUJETO

La maestra juega el rol del sujeto que narra la historia del rey, proceso de externalización (la sociedad es producto de la actividad humana: la existencia de una tablilla de arcilla que da cuenta de la epopeya y fue construida en otro tiempo); los niños son los sujetos escuchas que imaginan a través de la narración los sucesos que se relatan sobre la amistad. A su vez, la maestra también es una niña que se escucha y que vive las mismas angustias y motivaciones

* Doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad René Descartes París V Sorbona. Docente por más de 15 años en la UPN, está adscrita a la Unidad 097 Sur.

que los niños a quienes está leyendo. Se sucede una doble historia: la que ya existió tiempo atrás y que la llamamos *proceso de objetivación* (el mundo que el hombre ha producido y se convierte en algo exterior a él, independiente de su voluntad, en este caso el cuento de Gilgamesh y su amistad con Enkidu). Por otro lado, la nueva historia que se cuenta que denominamos *proceso de reabsorción* del mundo, a través de la cual tanto la narradora como los oyentes toman un mensaje de la primera narración que es el cuento.

Cuando la maestra revive la historia para sus niños también lo hace para ella. Así, en el conocimiento recíproco (se siente triste o contenta por lo que está narrando), se va construyendo un tejido de intersubjetividades a través de los diálogos que ella y ellos van elaborando. Reconocer este hecho implica darse cuenta de un suceso fenomenológico (develar lo oculto) que se sucede al momento de abrir un libro y leerlo a los niños. Al mismo tiempo, durante la lectura del cuento surgen elementos simbólicos que permiten hacer una interpretación del mensaje de la obra, en este caso la amistad entre el rey y el hombre-bestia y el amor entre la bella Shamhat y Enkidu. La maestra podrá desmenuzar poco a poco estos elementos junto con los niños y de esta manera la lectura de un suceso del pasado logrará su función al traer al salón eventos de la vida presente.

En otras palabras, cuando la maestra o los papás llevan a cabo la acción de “cuentacuentos” actúan un doble papel: por un lado, la narración en voz alta (rol del actor); por el otro, el retorno a sí mismos (regreso a ser niña o niño).

La acción de narradora abre un abanico de intersubjetividades que reflejan la vida social en el mundo, tanto infantil como adulto, tanto dentro del aula como en la calle o en la casa.

En la lectura y comprensión de los cuentos infantiles es de capital importancia reflexionar sobre algunos elementos filosóficos tales como proceso de externalización, de objetivación e internalización.

Presencia en el seminario semanal permanente de Reflexión filosófica en apoyo a las competencias para la vida, del cuento *Gilgamesh, mitad dios mitad hombre, primera escritura cuneiforme en tablilla de arcilla que se originó en Mesopotamia*, que trabajamos en la Unidad UPN 097 DF Sur, los jueves. Enfatiza la importancia de los procesos de externalización, objetivación, internalización y reabsorción del mundo a través de la lectura por la maestra de educación preescolar. Destaca importancia del retorno a sí mismo, y la construcción social de la realidad.
Palabras clave: externalización, objetivación, internalización, amor, amistad, retorno a sí mismo.



This paper is about our presence in the permanent weekly seminar of *Philosophical reflection in support of competences for life*, and the story “Gilgamesh half god half man” –the first writing text in a cuneiform clay tablet that originated in Mesopotamia–, which we worked in the DF 097 South Unit of the National Pedagogical University, on Thursdays. It emphasizes the importance of externalization processes, objectification, internalization and reabsorption of the world through reading by a preschool teacher education. It stresses the importance of the return to oneself, and the social construction of reality.

EL CUENTO Y LOS VALORES DEL AMOR Y LA AMISTAD

“Hace muchísimo tiempo, en el reino de Mesopotamia, el dios Sol envió a un rey llamado Gilgamesh a gobernar la ciudad de Uruk. Gilgamesh era mitad hombre y mitad dios. Parecía humano, pero no sabía qué significaba ser humano”.

De esta manera inicia el cuento de Gilgamesh escrito e ilustrado por Zeman L. y publicado por primera vez en español en 2003. Se trata de una gran epopeya en la que se entretajan el amor y la amistad. Son tres los protagonistas



de la historia: Gilgamesh, el rey; Enkidu, quien en la narración se dice parecía más bestia que hombre; y Shamhat, la mujer más hermosa con voz dulce y manos de artista. Obra que se sitúa en la cuna de una de las civilizaciones más antiguas del mundo, donde se inventaron los primeros códigos legales y el más importante: la escritura cuneiforme, la primera en el mundo.

En el momento actual, en que necesitamos recordar lo que somos: hombres, animales y dioses, personajes que llevamos en las entrañas, huellas indelebles de nuestra evolución, época de cambios y crisis en muchos ámbitos de la vida, resulta particularmente relevante volver la mirada hacia el pasado para reencontrarnos con valores como la amistad y el amor en la convivencia humana que puedan ayudarnos a ser mejores ciudadanos del mundo.

Uña Juárez (1993), en su artículo *La dialéctica sujeto-objeto en la construcción social de la realidad: breve introducción a P. L. Berger*, expone la visión de varios escritores que trabajan la postura del sujeto, tales como: Berger, Schutz, G. H. Mead, Bergson y Husserl, Weber, todos ellos importantes para el estudio y comprensión de los diversos ámbitos de la vida para contar con otras herramientas enriquecedoras de nuestro quehacer humano. La dicotomía individuo-sociedad es una dialéctica en la que

una instancia construye a la otra, al mismo tiempo que es construida por esta. Esto sucede en el aula día a día, y en la construcción de los valores es imperante reconocer la forma tanto sutil como profunda de cómo la actitud de la maestra influye en la asimilación que hace el niño de la realidad. Durante el proceso de externalización, nos damos cuenta de que hay algo ya hecho, ya escrito, ya pensado por el hombre. A través de la objetivación reconocemos que eso ya hecho existe independientemente de que yo lo quiera o no. Por último, lo más importante, la internalización es cuando llevamos a cabo un proceso de reabsorción del mundo que nos permite no sólo comprender el significado de la amistad, sino lo trascendente que es reconocer al “otro” para poder construir este valor, como sucedió entre Gilgamesh y Enkidu. Sólo cuando tomamos conciencia de que el otro es un ser que al igual que uno mismo tiene sentimientos y deseos, podremos empezar a tejer la amistad y el amor.

Otra mirada es la de Filloux, quien da cuenta de los procesos de intersubjetividad que se desarrollan en torno a la formación. Para ello hace una revisión de varios filósofos, entre ellos, Hegel (teoría del reconocimiento, conciencia de sí, conciencia para sí); sociólogos como Alain Touraine (la vuelta del actor en el análisis sociológico); y literatos como

... La leyenda sobre este rey cuenta que los ciudadanos de Uruk, viéndose oprimidos, pidieron ayuda a los dioses, quienes enviaron a un personaje llamado Enkidu para que luchara contra Gilgamesh y le venciera. Pero la lucha se hace muy igualada, por fin vence Gilgamesh, y Enkidu lo reconoce como verdadero Rey, a continuación, los dos luchadores se hacen amigos. Juntos deciden hacer un largo viaje en busca de aventuras, en el que aparecen toda clase de animales fantásticos y peligrosos...



Tolstoi y su propuesta del retorno a la infancia, la existencia de obras literarias tan importantes como *La guerra y la paz* o *Ana Karenina*, de corte socio-psicológico, a través de las cuales podemos encontrar la presencia de los valores. En este caso hemos querido abordar el cuento de Gilgamesh, por considerar que contiene toda una gama de propuestas, no sólo filosóficas, sino también históricas, políticas, mitológicas creativas y artísticas. También los grandes escritores han contribuido a la arquitectura de la realidad. Tolstoi mismo fue un hombre considerado dentro de la pedagogía libertaria, creador de temas didácticos que puso en marcha en la escuela Yasnaia Poliana en los inicios del siglo XIX.

El gran filósofo alemán Friedrich Nietzsche señala cinco pasos para que una frase, un párrafo o una obra quede integrado en nues-

tro ser: leer, comprender, asimilar, rumear y escupir. La maestra habrá de pasar por estos pasos para estar lista a la narración. ¡Es un camino largo pero seguro!

CONCLUSIÓN

El retorno a sí mismo es entonces el retorno a ser niños. Cuando contemos cuentos, recordemos que también fuimos esos pequeños que escuchamos: "... Hace muchísimo tiempo..., había en un país muy lejano..., un rey y una reina... como en el principio de los tiempos cuando se encontraron los dos sexos frente a frente".

El retorno a sí mismo es el regreso al pasado en un presente continuo donde entretejemos la realidad con la conciencia y recuperamos los pasos no dados, los espacios no habitados para integrarlos a este presente. La narración del cuento nos lleva una vez

más a los lugares en que crecimos reconociendo lo simbólico y metafórico, meditando para resignificar nuestra propia vida. Una historia acontecida hace miles de años nos ayuda a recordar lo importante que son el amor y la amistad, valores que no pasan de moda. @

REFERENCIAS

- Filloux, J. C. *Intersubjetividad y formación. El retorno a sí mismo*. Seminario septiembre 1995. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.
- Uña Juárez, O. (1993). La dialéctica sujeto-objeto en la construcción social de la realidad: breve introducción a P. L. Berger. *Revista Mexicana de Sociología*, 55 (4), 121-130. México: UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Zeman, L. (2007). *Gilgamesh*. México: Ediciones Tecolote.

Cazadores

*José de Jesús González Almaguer**

jjesusalmaguer@gmail.com

En par de jóvenes se mira con fijeza; las manos de él acarician los dedos finos de la muchacha. Están sentados ante una mesa, en el mercado de Santa Lucía. Él olvida los huevos rancheros que ha pedido, ella abandona un pan dulce. Ambos se contemplan en un discreto diálogo amoroso.

Muchas personas pasan con premura, cerca de ellos; algunas se detienen: compran verduras, frutas, yerbas de olor. Los jóvenes amorosos no las ven: sólo tienen ojos el uno para el otro.

Ella se mueve intranquila y sugiere que es tiempo de partir. Él asiente, y sin dejar de sonreír, ambos salen del pequeño mercado. La mesa y los platos quedan abandonados.

Juan y Pedro se meten a hurtadillas y a toda velocidad. Han visto toda la escena. Tratando de no ser descubiertos,

llegan hasta la mesa y se apoderan de las sillas vacías.

Sonríen. La alegría asoma en sus dientes. A Pedro le falta un colmillo: lo perdió por defender a Juan quien es más pequeño y todavía no sabe pelear bien.

Las manos sucias se acercan al plato, Pedro toma un pedazo de pan y lo humedece en la yema del huevo. Lo lleva a su boca, lo muerde y sus ojos chispean gustosos. Ambos comen rápidamente y agitan los pies suspendidos en el aire.

Terminan con la comida antes de que sus estómagos estén llenos.

Pedro observa a la gente. Recorre el merendero con un vistazo y baja del asiento. Espera a Juan y juntos se agazapan en una orilla del local. Los clientes siguen comprando, consumen sus alimentos y se marchan.

Pedro es paciente. Juan se desespera y comienza a hablar. Un codazo del mayor obliga al otro a callar.

* Académico de la UPN Unidad 095.

Aguardan. Sus ojos fuertes miran con detenimiento, pero no hacen mella en los comensales. Todos ellos conversan mientras comen con calma.

Un señor de chamarra gris se levanta y se aleja del local. Juan adelanta un pie y es detenido por Pedro, quien extiende un brazo ante su pecho, al tiempo que escucha cerca de su oído: “nomás tomó café”.

Juan entiende con alguna pequeña desilusión y reasume su actitud expec-

tante. ¡Cómo admira a Pedro! ¡Siempre descubre los mejores lugares, las mejores oportunidades!

Siente otro codazo, más ligero y escucha a su amigo en un susurro: “ya se va la señora... esa... la de camisa verde... ¡Ponte abusado!”.

Juan saborea con anticipación el platillo. Si tienen fortuna, tal vez encuentren un poco de gelatina. @



Recreación de la obra: *Naturaleza muerta con botella y cesta de manzanas* de Paul Cézanne

¿Un nuevo útil escolar? Las netbooks en la formación docente¹

(primera parte)

Lili Ochoa de la Fuente*

ochoadelafuente@gmail.com

Pues es imposible no darse cuenta: con la era de la pantalla global, lo que está en proceso es una tremenda mutación cultural que afecta a crecientes aspectos de la creación e incluso de la propia existencia.

Gilles Lipovetsky

Por arbitraria que sea la ocasión, por deliberada la condición del tiempo y del espacio, todo parece convertirse en certidumbre planetaria cuando de la potencia de las nuevas tecnologías se trata. Hoy, aún tratándose del complejo mundo escolar sólo algunos se atreverían a revelar una apreciación pesimista —o prohibitiva— de la inédita presencia de las tecnologías digitales en la escuela. Y, justamente, es este acuerdo extendido sobre las omnipresentes y multimediáticas pantallas en el sistema educativo lo que, entre otros, provoca la indagación: el reconocimiento acerca *de hasta qué punto* los nuevos medios digitales dialogan con las prácticas pedagógicas de quienes están profesionalmente implicados en la formación docente. En otras palabras, ¿en qué medida las percepciones, escenas escolares y las prácticas docentes nos dan señales de que el mundo digital permean la escuela?

¿Un nuevo útil escolar? Las netbooks en la formación docente, describe e interpreta las prácticas y las relaciones pedagógicas que integran las nuevas tecnologías en contextos institucionales formadores determinados. En esta primera parte del artículo sólo se dará cuenta de los usos y condiciones que posibilitan la inclusión en las instituciones escolares y sus ambientes de trabajo.

¹ El presente artículo se referencia en el Informe de Investigación de Lili Ochoa de la Fuente del proyecto mencionado quien bajo la guía de la directora de Investigación Educativa del INFD, Inés Cappellacci, formó parte del equipo de investigación coordinado por Cecilia Ros y conformado por: Delia González, Analía Segal, Julieta Montero, Melina Masnatta y Silvina Simolai. La autora también elaboró materiales pedagógicos sobre los criterios de escritura y grillas de edición de los informes de investigación de los investigadores de los ISFD. Este artículo cuenta con la valiosa lectura y el trabajo de su correctora de estilo Carolina Fernández.

* Investigadora y colaboradora en el Ministerio de Educación, Argentina.

CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE FAVORECEN Y OBSTACULIZAN LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN LOS ISFD

Las condiciones institucionales que favorecen la inclusión de las TIC en el ISFD fueron tematizadas de la siguiente manera: Ambiente de trabajo institucional; Espacios, equipamiento tecnológico y comunicación digital disponibles; Constitución de un colectivo de docentes interesados en las TIC; e Iniciativas institucionales y curriculares con TIC/netbooks. Luego se presentan algunas conclusiones respecto a las dificultades para la inclusión, usos y modalidades de uso de las netbooks, en este caso, del sistema formador.

Ambiente de trabajo institucional

Los actores consultados reconocieron como fortalezas del ISFD el sistema democrático de elección de un gobierno colegiado, la conducción del equipo directivo, el reconocimiento y respeto profesional entre pares y el modo de constitución del grupo de trabajo. En tanto el gusto por las disciplinas que se enseñan –en el caso de los docentes– y por las que se enseñarán –en el caso de los alumnos, en su mayoría adultos– pareciera favorecer el clima de producción e intercambio pedagógico en el ISFD sin resaltar las diferencias.

Se valora del nivel superior la posibilidad con la que cuentan los docentes de distender aquellas tensiones referidas a la motivación y a la autoridad docente, como ocurre en el secundario. Este alivio, el establecer relaciones de confianza y el gusto disciplinar, podría decirse que da algunas pistas acerca del agrado por desempeñarse en el ISFD.

Espacios, equipamiento tecnológico y comunicación digital disponible

Resulta evidente que la llegada de las netbooks del PCI al Profesorado de Física se inscribe en una institución de formación superior con cierto desarrollo en iniciativas tecnológicas externas e internas. En el primer caso, refieren a la implementación de otras políticas y programas nacionales, como:

Este artículo difunde algunos resultados del proyecto de investigación realizado en Argentina, que entre 2012 y 2013 se ocupó de un estudio denominado: Inclusión digital y construcción de prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente de nivel Secundario bajo el modelo 1:1. A partir de políticas pedagógicas diseñadas y desarrolladas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) desde 2007, el Programa Conectar Igualdad (PCI) y los correspondientes lineamientos jurisdiccionales, la Coordinación de Investigación Educativa promovió la indagación que hoy presenta evidencias para la discusión de la comunidad educativa.

Palabras clave: indagación pedagógica, educación, tic, formación docente, netbooks, prácticas escolares, Programa Conectar Igualdad, prácticas de enseñanza, experiencias formativas.



This article shares some results of the research project carried out in Argentina between 2012-13, which worked on a study entitled: “Digital inclusion and construction of teaching practices under the Connecting Equality Program for Secondary Teacher Education” under the 1:1 model. From educational policy designed and developed by the National Institute of Teacher Education (INFD) since 2007, the Connecting Equality Program (PCI) and the applicable jurisdictional guidelines, the Coordination of Educational Research promoted the inquiry which today presents evidences for discussion in the educational community.

- el Centro de Actualización e Innovación Educativa –CAIE–, remarcado como hito histórico, allí se instalaron las primeras *computadoras negras* que constituyen la sala de informática, actualmente, con 30 computadoras;
- los Planes de Mejora, que permitieron desarrollar la radio FM, y
- ofertas de capacitación en TIC que habilitaron la formación de saberes profesionales para el diseño del blog de materias como Física y Química.

Además, el ISFD contaba con una pizarra digital y seis o siete proyectores multimediales distribuidos en las dos sedes.

En cuanto al desarrollo interno, las netbooks del PCI arriban a una carrera del ISFD donde existen espacios físicos que están habituados a usos tecnológicos vinculados con la especificidad disciplinar como es el laboratorio de física, biología y química. Si bien la presencia de las netbooks de profesores y alumnos ingresó a un laboratorio con dos computadoras de escritorio y coexisten con proyector multimedial y el tradicional pizarrón, las prácticas pedagógicas de los docentes son exploratorias, esporádicas y aún incipientes.

El estudio permite inferir que la presencia y el uso de las netbooks “liberó” a los profesores del engorroso uso de la sala de informática al incluir las TIC y facilitó las imposibilidades de movilidad física. En tanto la mayoría de los docentes consultados manifestaron usar con anterioridad al PCI la sala de informática. En la actualidad el espacio sigue siendo utilizado por carreras del ISFD que no recibieron netbooks y como espacio de auxilio y soporte técnico de las netbooks.

El ISFD desde la plataforma del INFD dispone de un campus virtual, un blog y una página web permanentemente actualizados con información de interés institucional y profesional. En tanto el

Facebook relevado parece no estar en vigencia y no se dispone de Wiki.

Constitución de colectivos de docentes interesados en las TIC

La identificación de los perfiles profesionales referentes de las TIC se presenta como auxilio ante la solución de un problema técnico para el uso con las netbooks. En cuanto al apoyo y asistencia entre docentes referidos al uso y prácticas con netbooks y recursos tecnológicos puede inferirse que se fueron construyendo desde antes y a partir del PCI diferentes maneras de apropiarse de este nuevo mundo digital. Resulta evidente que, complementariamente a la continuidad del formato institucional y los modos de relación entre los actores se abre una discontinuidad donde ingresan las TIC/netbooks entre colegas interesados en ellas y nutre, renueva una comunidad atenta a las TIC, muchos de los cuales se formaron en ofertas de capacitación del INFD. Durante las entrevistas los estudiantes identifican individual y colectivamente a los docentes de esta comunidad atenta a las TIC: *yo creo que es la carrera que más usa TIC es Física*. Pertenecer a esa comunidad es valorado por todos los participantes más allá de la función profesional específica y los saberes que disponga y ofrezca. En un intento de tematizar la cuestión existen colegas que ocupan el lugar de informantes clave, dan a conocer materiales, información de capacitaciones, difunden sitios, *pasan* datos específicos de recursos didácticos. Otra de las tareas que realizan los docentes y se suman al colectivo se refieren a efectivizar en el aula este corpus de saberes y luego compartir cómo resultó, su aplicación en el aula. Sí, es diferencial el desarrollo profesional de aquellos docentes que luego de conocer los recursos se ocupan de recrearlos al ingresarlos en su propuesta de enseñanza. En este sentido, todos los miembros de la comunidad suman una doble actitud: de indagación y puesta a prueba de las TIC y la socialización de los resultados con los alumnos, futuros docentes y colegas.

Iniciativas institucionales y curriculares con TIC/netbooks

Los directivos reconocen que se gestionaron iniciativas de inclusión de TIC antes de la llegada del PCI, a saber: la Expoeducativa, la Radio FM, Cursos de capacitación de utilización de TIC para docentes, alumnos, egresados y la comunidad a cargo del Departamento de Formación Inicial. En tanto que con posterioridad a la implementación del PCI se incluyeron las netbooks en las mismas iniciativas y se desarrollaron tres nuevas. Por un lado, capacitaciones institucionales ofrecidas para el personal administrativo con el propósito de digitalizar algunos procesos de administración y gestión escolar y una capacitación básica de sensibilización, cuidado y seguridad de las netbooks. Se tiene prevista una capacitación para el tratamiento de las Aulas Digitales. Desde una inclusión más curricular, el Congreso de Prácticas Profesionalizantes que si bien puso en escena la presentación de los expositores con sus netbooks no consideró ningún eje temático referido a las TIC. Si bien durante el proceso de discusión sobre los cambios en los diseños curriculares la Dirección Provincial de Educación Superior habilitó en la plataforma del INFD un Aula Virtual específica para el debate, fue insignificante el uso de este recurso digital.

CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN DE LAS TIC EN LOS ISFD

Las debilidades del ISFD se identifican con la falta de condiciones edilicias (dos sedes con las que se comparte niveles educativos y carreras), ciertos desajustes de logística en los laboratorios de física y las dificultades de conectividad para un mejor desarrollo de las clases con netbooks. Al mismo tiempo, y relacionado con aspectos de cultura institucional: tensiones políticas en el gobierno escolar, la resistencia a los cambios de algunos docentes, y aquellas referidas al núcleo de la carrera: definiciones curriculares y carga horaria. Lo que menos gusta del ISFD son aquellas ocupaciones institucionales que tensionan o descentran el foco de la enseñanza o, más bien, de la renovación de la enseñanza. Y, por lo menos, desde dos perspectivas: por un lado los asuntos de gobernabilidad que se aprecian como un logro superador y positivo para el ISFD, y por otro, las actividades o eventos que restringen, pareciera en demasía, el tiempo de clase.

Usos y modalidades de uso de las netbooks

Tanto los directivos como los docentes reconocen que si bien algunas tecnologías ya eran utilizadas en el ISFD



es reciente la llegada de las netbooks y por eso mismo, demasiado pronto para indagar usos y prácticas más extendidas en el plantel docente. Las evidencias de uso diferencial parecerían depender, hasta ahora, más del gusto, la exploración, la voluntad y responsabilidad de cada docente que de iniciativas institucionalizadas.

Todos los docentes observados consignan que más allá de una solicitud específica los alumnos llevan las netbooks en su mochila como un elemento de estudio más, esto es, los dispositivos están incluidos en el cotidiano del aula y fuera de ella.

Por otro lado, al igual que sucede en las aulas, en el laboratorio de física, las netbooks aparecen como colaboradoras de la enseñanza y el aprendizaje —explicaciones del profesor y comprensión de fenómenos complejos— y para el seguimiento personalizado de las actividades de los alumnos y se realizan sin conexión a internet ni a una intranet. Es valorado y reconocido por los docentes observados el uso asociado entre la proyección de la netbook del profesor, sin descartar la tiza y el pizarrón, y netbooks de los alumnos como facilitador para la explicación y comprensión de fenómenos complejos.

En el caso de los docentes observados el uso frecuente de las netbooks referido a su rol docente se concentra en: buscar y seleccionar información, desarrollar textos y documentos, crear presentaciones, utilizar software y contenidos educativos de las netbooks, interactuar con docentes (foros, correo, etcétera) con fines pedagógicos y desarrollar recursos multimediales. Es destacable que todos los alumnos indicaron que usan las netbooks del PCI en el ISFD y no existen casos de estudiantes que nunca usaron las netbooks y la elección menos elegida corresponde a las horas de informática o TIC.

En tanto, el uso frecuente que los estudiantes realizan con las netbooks se pondera de manera similar con las operaciones de los docentes observados: buscar y seleccionar información, desarrollar textos y documentos, crear presentaciones, utilizar software y contenidos educativos de las netbooks,

interactuar c/docentes (foros, correo, etcétera) con fines pedagógicos y en menor incidencia que los docentes desarrollar recursos multimediales. Ahora bien, aunque está presente la comunicación por medio de correo electrónico, foros, las actividades llevadas a cabo con las netbooks menos frecuente o explícitamente nunca realizadas son equivalentes entre todos los docentes y refieren a: producir colaborativamente documentos, trabajar en colaboración con compañeros (aulas virtuales, utilizando recursos *online*, correo, foros, AV). En el caso de otros docentes se incrementa la operación al acceder al blog, página web o Facebook institucional del ISFD y el proponer a sus alumnos luego de las netbook actividades *on line* como objetos de enseñanza, actividad que era inexistente con anterioridad al PCI.

Según lo descripto se evidencia que los usos de las netbooks que realizan los estudiantes a los que se refieren los docentes (buscar información, consultar páginas web, enviar correos, bajar simuladores, entre otros) exigen acceder a internet, cuestión que resulta dificultosa en el ISFD. Puede inferirse entonces que tanto docentes como alumnos efectivizan estas actividades por fuera del horario escolar, lo cual extiende el tiempo de formación y trabajo por fuera de la clase y de la presencia del instituto. Y, en el caso de los alumnos, los usos de espacios virtuales de trabajo e intercambio entre pares se realizan de manera autónoma, por fuera de la intervención de los docentes.

Los actores referentes de TIC comentan que los docentes utilizan las netbooks para la proyección de videos, realizar presentaciones, compartir páginas de interés o explicar funcionamientos de software. También se señala no conocer las actividades que se realizan. En tanto invitados a evocar actividades desarrolladas por los docentes con las netbooks que les parecieran ricas o significativas; los dos que lo hacen refieren a experiencias de los alumnos, no específicamente de los docentes.

A la fecha en el ISFD institucionalmente no se estableció ningún acuerdo o pauta de uso que limite

el tiempo o espacio de los usos, fuera de estas cuestiones más burocráticas vinculadas a la disposición del aparato.

Se releva como facilitadores de uso el arraigo de las netbooks como parte de los útiles escolares, el dar continuidad al uso de las netbook de los alumnos egresados del secundario o la provisión de netbooks desde primer año del profesorado, el regular acceso a internet y un eficiente sistema de mantenimiento de las netbooks. También el sostener las ofertas de capacitación para los docentes que por cuestiones laborales, aunque desean, no pueden realizar.

En relación con el uso de las aulas virtuales para el dictado de alguno de sus materiales con posterioridad a la llegada de las netbooks del PCI, de los siete docentes no observados uno de ellos señala utilizarlas.

CARACTERÍSTICAS DE DIRECTIVOS, DOCENTES, PRACTICANTES Y ALUMNOS ASOCIADAS A UN MAYOR Y MEJOR USO DE LAS TIC/NETBOOK

Capacitación en TIC

En este caso tanto directivos como docentes encuestados manifiestan haber participado de espacios de formación en usos pedagógicos de TIC específicos. Coinciden en señalar que esas ofertas de capacitación del PCI se desarrollaron después y en simultaneidad con la entrega de las netbooks, y que entre los contenidos se incluían construcción y gestión de blogs, manejo de software específicos para la disciplina organizados por el ISFD. En cuanto a la aplicación de lo aprendido en los cursos de capacitación a cargo de especialis-

tas, los tres docentes observados señalan que lo aplican, aunque se evidencia que el uso pedagógico de los recursos digitales corre por cuenta de los docentes, ya que si bien las ofertas de capacitación tienen ese objetivo, las reflexiones pedagógicas u operaciones no necesariamente son incluidas en los espacios de formación. Es decir, queda a cargo del docente el modo de implementación de los recursos en el aula, ya que los especialistas no orientan en ese sentido. No obstante esto, es de destacar que la capacitación se vuelve formación en aquellos docentes que se desempeñan en el nivel secundario y superior.

Otros actores institucionales de apoyo a las TIC

Existen actores institucionales de apoyo a las TIC. Estos actores hacen hincapié en las necesidades y requerimientos que las netbooks han creado, tanto por parte de los docentes como de los alumnos, que incluyen también cuestiones de software en las que hay que prestar asistencia. El tipo de demandas antes y después de la recepción de las netbooks varió en volumen, ampliación del espacio físico de las consultas, frecuencia y tipo. Sin embargo, no todo queda en la demanda, ya que según se señala, algunos alumnos —y en menor medida los docentes— *son intuitivos y exploran por sí mismos las potencialidades de las netbooks*.



En tanto, las demandas también se reciben desde el equipo de conducción a propósito de la capacitación digital o los eventos institucionales. La actualización, o no, de formatos digitales inciden en la dedicación y cierta tensión en el ejercicio profesional docente. Resulta evidente que generar nuevas circunstancias de formación y el estar disponible para operar con estos recursos provoca que los directivos recurran a los referentes TIC.

Usos de las TIC-internet en la vida cotidiana

Los alumnos que concurren a las 10 carreras y cuatro tecnicaturas que ofrece el ISFD, por lo general, son padres y madres de familia trabajadores cuya procedencia es la ciudad y las localidades aledañas. En cuanto a su uso cotidiano de TIC-internet, la mayoría de los alumnos señala un uso bajo y medio en el índice Web 2.0, y en el índice entretenimiento respectivamente y dos casos expresan uso nulo. En tanto ningún alumno manifiesta un uso nulo ni en el índice de acceso a la información ni a la comunicación virtual. El uso alto se concentra casi en la mitad en el índice acceso a información. La totalidad de los estudiantes señala tener un uso autónomo del sistema

operativo y de archivos y la gran mayoría también un uso autónomo, el más alto, en usos de periféricos y de programas y ofimática.

Por su parte, los tres docentes observados presentan un uso idéntico y autónomo en los índices de uso de computadora. Señalan tener un nivel de uso idéntico y medio en los todos los índices de uso de internet menos en índice Web 2.0 donde un profesor presenta un índice nulo.

Usos pedagógicos de las TIC

Hay acuerdo en torno al hecho de que las TIC favorecen la comunicación, la difusión y el intercambio de información entre los docentes y alumnos a través de distintos formatos digitales y redes sociales. Sin embargo, se reconoce que hasta ahora, estos espacios fueron creados de manera independiente, por iniciativa y administración personal más que institucional. Incluso aparece, en alguno de los referentes institucionales de apoyo a las TIC, una tensión respecto de la disponibilidad y uso de la información institucional a partir de los modos de comunicación, acceso, procesamiento y guardado digital. Resulta evidente que las nuevas maneras de comunicación a través de las cuentas



personales exigen y ameritan cuidados responsables del manejo, circulación, procesamiento y archivo de la información institucional.

Con todo, pareciera ser que el gusto y la indagación de qué hacer con las TIC en las instituciones escolares, se engendran, en general, en la curiosidad personal por las tecnologías. En todo caso, cierta curiosidad disciplinar lleva al docente a explorar y seleccionar los recursos tecnológicos según sus intereses: la disposición a la experimentación y el juego en una primera etapa y la aplicación en la clase en la segunda.

Es importante, sin embargo, que los docentes y futuros docentes sepan cómo la tecnología puede presentar un tema que debe ser enseñado. En algunos casos, las tecnologías coexisten en las clases: están presentes las notebooks junto con otras tecnologías más tradicionales como el papel y la calculadora, cuando estas facilitan la tarea del alumno.

En general se estima que los alumnos se interesan con las notebooks del PCI. No sólo aprenden los contenidos disciplinares, sino que también aprenden el uso de software. Sin embargo, la falta de conectividad es un problema que, para algunos, impide un mejor aprovechamiento de las notebook y los recursos.

Las TIC son, por otro lado, una herramienta inigualable a la hora de enseñar fenómenos complejos por experimentación. Por ejemplo, un docente observado experimenta con fenómenos subatómicos y, gracias a las TIC, cuenta con la posibilidad de que sus alumnos lleguen a visualizar procesos micro o subatómicos. Utiliza simulaciones para hacer que esa experiencia que no se puede realizar en el laboratorio se pueda ver, visualizar, de alguna manera en la computadora: la imagen animada muestra el proceso y clarifica las cosas. Así, no sólo se logra la conceptualización, sino también una mejor comprensión de los fenómenos. Los alumnos aprenden y entienden contenidos difíciles haciendo uso de las notebook en clase, pero además, aprenden cómo enseñarlos.

Es interesante el punto de vista de un docente que asocia las notebook con la capacidad de sorpresa

y señala que las notebook estimulan las habilidades de descubrimiento y de indagación, tanto en los alumnos como en los docentes. Asimismo, su uso en la clase permite aprender cómo *enseñar temas* para salir de los ejemplos clásicos y entusiasmarse por experiencias diferentes.

A pesar de sus claras ventajas, el uso de TIC también entraña el riesgo de que los alumnos se distraigan del foco de la clase, la investigación, y se evidencien usos no debidos de las TIC en lugar de “aprovecharlas” para su formación. Asimismo, al momento de evaluar, también aparecen los argumentos culturales y los docentes prefieren el “respaldo del papel”, y confiesan la tensión entre el saber aprender con TIC y el demostrar el saber aprendido con TIC en los exámenes finales. Además, con las TIC surge el clásico asunto escolar del “copiarse”.

A su vez, quienes utilizan las TIC no escatiman la enseñanza de herramientas básicas (por ejemplo de programas de ofimática) a los alumnos más allá de su materia específica. Tampoco dejan de considerar ciertos “nuevos cuidados” procedimentales diferentes a los usados en un laboratorio o taller tradicional: operaciones para el guardado y archivo de datos e información. @

REFERENCIAS

- Burbules, N. C. (2008). Conferencia: *Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años?* Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/IIPE_Tic_06.pdf
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Coria, A. (2011). *Aportes para la elaboración de Dimensiones de análisis de las prácticas de enseñanza con TIC*. Ponencia presentada en el primer encuentro del Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires, Argentina (2012).

Formación docente en redes: pensar, aprender y enseñar con el otro

*Carmen Sanches Sampaio**

carmensanches.unirio@gmail.com

*Tiago Ribeiro***

trsunirio@gmail.com

DE DÓNDE HABLAMOS

Hace tiempo que hemos asumido y defendido, con los colectivos docentes a los cuales estamos vinculados, acciones de formación referenciadas por los principios de alteridad, dialogicidad e investigación sobre la propia práctica. Acciones que interrogan la idea, aún dominante, de que los docentes necesitan ser preparados y capacitados para que puedan implementar, de modo eficiente, programas y paquetes pedagógicos elaborados por equipos de especialistas vinculados con ministerios y secretarías de educación e investigadores de las universidades. De ese modo, (re)conocer, legitimar y valorar saberes y haceres de maestros, niños y jóvenes y, con esas vivencias y experiencias cotidianas, pensar, aprender y enseñar, es lo que tenemos invertido, hasta este momento en la formación en red.

Cuando conocimos, a través de Daniel Suárez (2007), la perspectiva de las redes de formación docente, nos quedamos encantados con esa idea. Percibimos que nos organizábamos, sin saber, en colectivos docentes articulados entre sí y que fuimos, a lo largo de los años, construyendo de modo (com)partido y practicando, con esos colectivos, acciones de formación docente fundamentadas en presupuestos teórico-epistemológicos, metodológicos y políticos comunes. Percibir eso nos llevó, en 2010, a la creación de la Red de Formación Docente: Narrativas y Experiencias (Red Formad) y a la participación, en 2011, en el VI Encuentro Ibero-americano

* Profesora de la Escuela de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (Unirio), Brasil.

** Profesor alfabetizador del Instituto Superior de Educación de Río de Janeiro (ISERJ), Brasil. Maestro en Educación/Unirio.

de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/as que Hacen Investigación e Innovación desde la Escuela, realizado en Córdoba, Argentina.

Durante el encuentro conocimos a la RIE (Red de Investigación en la Escuela/Brasil), la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje así como a profesores de escuela básica y universidad vinculados a otras redes de diferentes países de América Latina.

Poco a poco, la Red Formad fue ampliándose, fortaleciéndose y vinculándose con tantas otras redes y grupos. Actualmente, somos una red constituida por algunos grupos de estudios e investigadores vinculados a la universidad o a la escuela básica de diferentes ciudades y provincias brasileñas.

Una de las acciones permanentes de la Red Formad, acción de investigación-formación, son los Foros de Alfabetización, Lectura y Escritura (FALE) que reúnen a docentes de escuela básica y universidad, estudiantes de licenciatura y posgrado, con el objetivo de discutir y conversar sobre temas relacionados con la práctica e investigaciones en el área de la alfabetización.

Nos retamos a pensar otro modo de formación que posibilite ver y reconocer la esperanza donde no es autorizada. Indagamos la supremacía de una lógica capacitadora del otro. Perseguimos la reconfiguración del poder en las tomas de decisiones, “basándose en los principios de horizontalidad, solidaridad, igualdad e inclusión” (Duhalde, 2012, p. 6).

Principios constitutivos de prácticas de formaciones vividas en colectivos docentes organizados en redes, los cuales bordan la utopía por otra escuela, nutrida por procesos y experiencias que (con)forman horizontes posibles de relaciones descolonizadoras entre las personas, pues reflejan una búsqueda constante, una construcción compartida de maneras de relacionarse que interrogan la jerarquía, la linealidad y la verticalidad como condiciones naturales de las formas de relaciones entre los sujetos.

Las redes de formación, desde nuestro punto de vista, son horizontes de posibilidades abiertos a la construcción colectiva de otros modos de pensar y producir

En este trabajo se comparte la experiencia de la visita pedagógica realizada en Río de Janeiro: un encuentro de formación, investigación, intercambio cultural y pedagógico entre docentes de diferentes países de América Latina, organizado por la Red de Formación Docente: Narrativas y Experiencias (Red Formad/Brasil). La visita tuvo como principio la formación docente en la perspectiva de las redes, de la alteridad y de la dialogicidad, como potencia formativa con el otro. Socializamos, además, lo vivido y algunas implicaciones para la práctica pedagógica realizada en una de las escuelas visitadas.

Palabras clave: Redes de formación, formación docente, visita pedagógica, narrativa, experiencia, dialogicidad, alteridad, experiencia pedagógica, cotidiano escolar.



This paper shares the experience of a pedagogical visit in Rio de Janeiro, a gathering of education, research, cultural and educational exchange between teachers from different countries in Latin America, organized by the Teacher Education Network: Narratives & Experiences (Formad Red/Brasil). The visit had as a principle the teacher training in the perspective of networks, of otherness and dialogicality as a formative power with the other. In addition to the experience, it shares some implications from the teaching practice carried out in one of the schools visited.

conocimientos y saberes pedagógicos. Espacios/tiempos privilegiados para la indagación de modos sedimentados de relación verticalizada entre universidad y escuela básica.

En este sentido, lo que socializamos en este texto es la experiencia que vivimos al organizar la Visita Pedagógica en Río de Janeiro, parte de las actividades del VIII Encuentro de la Red de Lenguaje –Congreso Latinoamericano: Pedagogía, Lenguaje y Democracia–, realizado en Río Claro/São Paulo/Brasil. Aquí, nos interesa, sobre todo, lo que esa experiencia nos ha posibilitado pensar sobre tal perspectiva de formación: colectivos y grupos de profesores organizados en redes de formación docente.

LA VISITA PEDAGÓGICA EN RÍO DE JANEIRO

Asumimos la organización de la Visita Pedagógica en Río de Janeiro en el encuentro de la Red de Lenguaje, que ocurrió en Córdoba, durante el VI Ibero, en 2011. Se decidió que el próximo encuentro de la Red de Lenguaje sería en Brasil, en Río Claro, São Paulo, del 14 al 19 de julio de 2013, en la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), bajo la coordinación de la Red Raio de Sol; y, en la semana anterior, ocurriría la visita pedagógica, en Río de Janeiro.

Para nosotros la Red Formad es un desafío: organizar y coordinar un encuentro que involucraría maestros de redes y colectivos docentes de Brasil y otros países de América Latina. Después de algunas reuniones y muchos

Todos los que pertenecían a la Educación Infantil del quinto grado de escolaridad de enseñanza fundamental, se organizaron para recibir a los visitantes con poemas, canciones, historias, dibujos y preguntas sobre los profesores extranjeros, quienes movilizaron, en algunos salones de clases, proyectos o propuestas pedagógicas que abrirían posibilidades de romper con un currículum prescrito, desafío perseguido por algunos maestros de la escuela

correos electrónicos, la estructura de la visita fue tomando forma: dos escuelas públicas cariocas recibirían a los visitantes con entrada en las clases y rueda de conversación entre los docentes y gestores; una de esas escuelas ofrecería alojamiento y alimentación; pensamos, además, en actividades de intercambio cultural y visita al centro de Río de Janeiro y a otros sitios en la ciudad.

Es importante registrar que esa programación fue pensada a partir del objetivo de la visita: vivir el espíritu de las Expediciones Pedagógicas, que comenzaron en América Latina en la década de los ochenta y llevada a cabo por los movimientos pedagógicos y por las redes de profesores en todo el continente. Luego, un espacio/tiempo privilegiado de formación docente a partir del encuentro y del intercambio de experiencias entre maestros, gestores y niños de los países involucrados.

En las escuelas, la preparación para la visita ha movilizó niños, profesores, padres y directivos. Todos los que pertenecían a la Educación Infantil del quinto grado de escolaridad de enseñanza fundamental, se organizaron para recibir a los visitantes con poemas, canciones, historias, dibujos y preguntas sobre los profesores extranjeros, quienes movilizaron, en algunos salones de clases, proyectos o propuestas pedagógicas que abrirían posibilidades de romper con un currículum prescrito, desafío perseguido por algunos maestros de la escuela.

La visita pedagógica, poco a poco, fue cobrando forma en el día-

a-día de las escuelas y cuestiones aún no pensadas en los planteamientos; fue delineándose en el deseo de saber lo aún no sabido y de decir sí a los visitantes. Y, casi todos los días, algunos niños preguntaban a su maestro: “*profe, ¿cuándo van a llegar las maestras? ¡Yo estoy ansioso!*”.

REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA VIVIDA

¡Finalmente llegó el día! Teníamos un grupo de 52 participantes: tres brasileños y 49 colombianos (46 maestros y tres niños). Para la mayoría, era la primera vez que salían de su país. Alegría, ansiedad, dudas, preguntas, atención y escucha, disponibilidad, apertura.

Apertura al encuentro con el otro. Apertura a la experiencia. Apertura a la posibilidad de que el encuentro educativo, como señala Contreras (2011), podría ser vivido como una experiencia. Este movimiento, aparentemente simple, ha exigido escuchar y hablar despacio. Ha exigido escuchar al otro. Pensar con el otro. Decidir con el otro y no al otro. El deseo de comprender y ser comprendido hizo posible la mediación de los conflictos vividos. Las relaciones de solidaridad y acogida, constitutivas de acciones vividas en encuentros de esta naturaleza –colectivos docentes organizados en redes– fueron ganando expresividad. Y lo que inicialmente aparecía como caos, a través del complejo proceso de auto-organización, se reorganizó. La mayor parte del grupo se estableció en el gimnasio de la escuela –un gran espacio con cuartos de baño y colchones– lo cual fue reservado para los maestros-visitantes en este periodo.

Insistimos: en el encuentro con el otro, hecho posible gracias a los colectivos organizados en redes de formación, la valoración de las experiencias vividas en el cotidiano escolar. Experiencias desacreditadas, devaluadas y hechas invisibles por una lógica ya fuertemente criticada, pero todavía hegemónica: la

“*razón metonímica*¹ –razón obsesionada por la idea de totalidad en la forma de orden” (Santos, 2010, p. 97). Una razón que produce dicotomías conocidas para nosotros, porque aunque no nos dimos cuenta, ellas subsidian fuertemente a nuestras concepciones y, por lo tanto, a nuestros saberes y haceres: razón/emoción; cuerpo/mente; conocimiento científico, conocimiento común; saber/no saber; bueno/malo; universidad/escuela; teoría/práctica; normal/anormal; investigador/maestro; blanco/negro; norte/sur; hombre/mujer; cultura/naturaleza. Es importante no olvidar la jerarquía implícita del primer término sobre el segundo, la cual introduce, en el campo de las relaciones entre el conocimiento y el poder, relaciones de verticalidad, cancelación y silenciamiento de las diferencias que nos constituyen como sujetos de conocimiento que somos.

Por lo tanto, el desafío de pensar acerca de las relaciones desde la idea de solidaridad y horizontalidad, ideas que constituyen la formación en red, nos exige aproximación. Aproximación como movimiento de encuentro, de disponibilidad, de apertura. Aproximación necesaria para la conversación donde cada uno se presentó –los maestros visitantes, la dirección de la escuela, los organizadores de la visita–; y para la asistencia a las clases, los niños, ansiosos, les esperaban.

Cada grupo recibió a dos o tres maestros visitantes. Esta recepción y bienvenida fue solamente un momento del proceso vivido por cada grupo, en virtud de la Visita Pedagógica, porque ésta movilizó de diferentes maneras a los maestros y a los niños. Es importante destacar cómo la expectativa del encuentro con maestros de otros países de América Latina suscitó movimientos de investigación, creación e invención entre las clases.

Algunos grupos han trabajado juntos, haciendo investigaciones acerca de Colombia, país de donde

¹ No hay que olvidar: “la razón metonímica produce la no existencia de lo que no se ajusta en su totalidad y en su tiempo lineal”. Recomendamos consultar el trabajo de Boaventura de Sousa Santos con el fin de conocer, ampliar o profundizar en esta discusión (Santos, 2010).

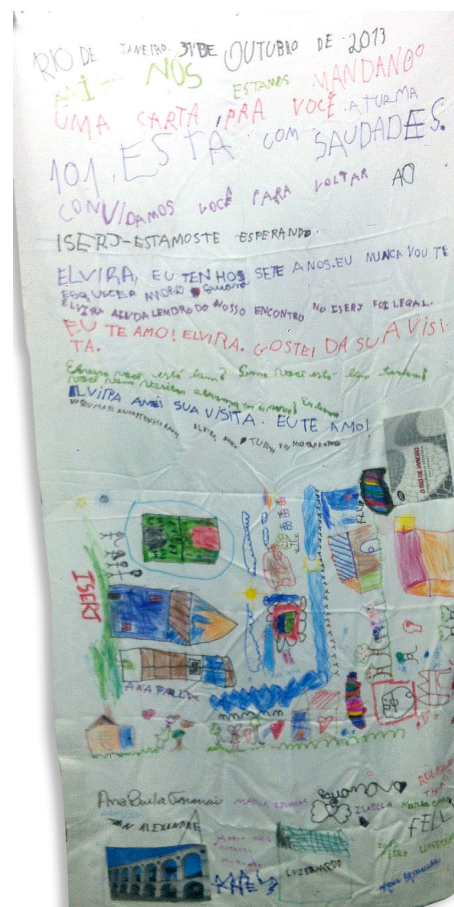
En la rueda de conversación, nos desafiamos a nosotros mismos para vivir la solidaridad, la horizontalidad, la inclusión y la igualdad también con los niños: no es sólo el profesor quien decide sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que también los niños interfieren en las decisiones, proponiendo, indagando y cuestionando acerca de lo vivido.

Así que cuando nos enteramos de la noticia de la visita, fuimos a la rueda para pensar en la recepción de los maestros colombianos y sobre lo que íbamos a hacer para recibirlos. En la rueda han surgido muchas preguntas: “¿profe, cómo hablan ellos?, ¿ellos entienden nuestra lengua?, ¿cómo juegan los niños allá?, ¿los niños también tienen que ir a la escuela?, ¿la escuela es como la nuestra?, ¿a ellos también les gusta la poesía?, ¿los niños escriben poesía en la escuela?”.

Con tantas preguntas, sugerí² a la clase construir un cartel con las interrogantes de cada niño. Además de mi propuesta, Isabela, una de las estudiantes nos dijo: “¿Por qué no escribimos un poema hablando de nuestra ciudad a los maestros que nos visitarán? Entonces sabrían dónde vivimos también y nos dicen cómo es allí.

La propuesta de Isabela fue aceptada por todo el grupo. Entonces, escribimos nuestro poema: *Me encanta Río*. Los versos fueron pensados por la clase, con discusión, disenso y negociación. Mientras los niños hablaban y el maestro mediaba la construcción, el poema era escrito en el pizarrón por el maestro. Después de escrito el poema, los niños lo transcribirían a un pedazo de tela de dos metros y lo ilustraron: La producción quedó hermosa, con detalles de atracciones turísticas ilustradas por los niños, quienes también firmaron el trabajo.

² Utilizamos la tercera persona del singular por tratarse de una experiencia vivida por uno de los autores del texto.



Rio de Janeiro, 31 de outubro de 2013.

Amiga, nós estamos mandando uma carta para você. A turma

101 Está com saudades. Convidamos você para voltar ao iserj – estamos esperando.

Elvira eu tenho sete anos. Eu nunca vou te esquecer amor. (Luana)

Elvira ainda lembro do nosso encontro no iserj. Foi legal.

Eu te amo, Elvira! gostei da sua visita.

Elvira você está bem? Luna você está bem também?

Você vem visitar a turma de novo?

Elvira, amei sua visita. Eu te amo.

Turam 101



Las maestras se presentaron, dijeron de dónde venían y cómo era el lugar donde vivían. Los niños hicieron lo mismo. En la rueda vivimos la escucha, el respeto y el deseo de comprender al otro

Esta experiencia, así como muchas otras que no se comparten aquí, vividas en el marco de la Visita Pedagógica, nos lleva a pensarla como un espacio/tiempo, un movimiento formativo no sólo para los maestros sino, también, como un proceso de reflexión pedagógica y curricular que abre posibilidades para pensar en otra política de conocimiento a ser vivida con los niños: el currículum pensado como creación cotidiana, la relación pedagógica, la alfabetización vivida como experiencia (Sampaio, 2008). Esto nos invita repensar los límites de las disciplinas y nos incita a comprender el conocimiento como algo entretelado, enredado. Por lo tanto, al escribir un poema colectivo, ¿qué disciplinas se comunican?, ¿cuáles elementos están involucrados?

Tal vez en lugar de hablar de contenidos y disciplinas, podríamos pensar acerca de saberes, conocimientos, afectos y sentimientos que se entrelazan, que emergen en la experiencia de esta actividad pedagógica. No se puede pensar, en ese sentido, acerca de disciplinas, sino en lenguajes que se trabajan, en conocimientos que se potencializan: los niños se expresan a través de la escritura, a través del dibujo, pero no se detienen ahí: discuten colectivamente, escuchan unos a los otros, reflexionan, resignifican lo pensado y, con la mediación del maestro y de sus propios colegas, pueden repensar su propio pensamiento, ampliar sus saberes y transformar sus aún no saberes. Transformaciones que se producen en el encuentro con el otro:

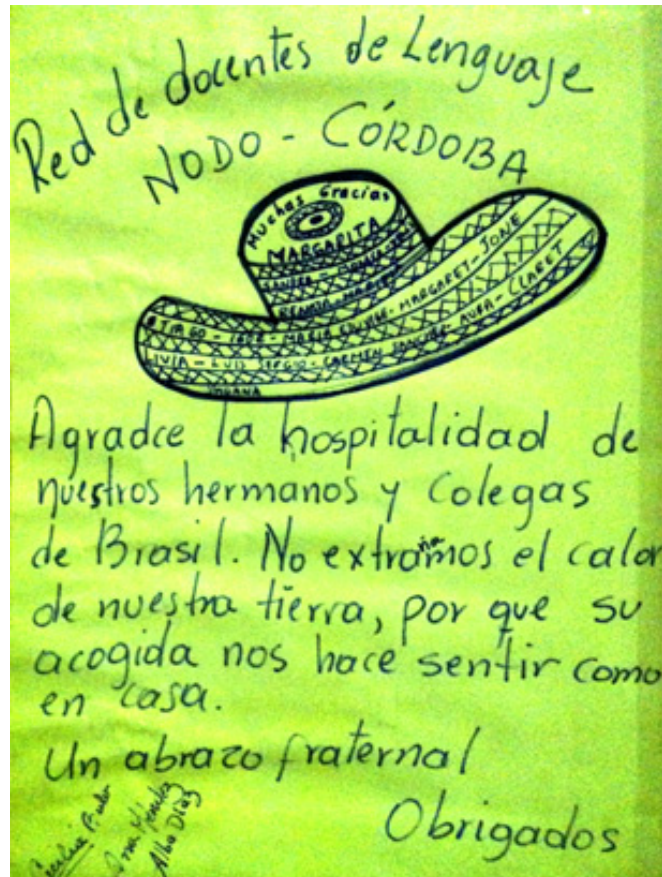
Un momento de transformación fue el encuentro de la clase con las maestras, dos de Colombia y una de Brasil, también participante de la Red Formad. Los niños, muy entusiasmados y curiosos, tenían muchas preguntas. Emergían interrogantes, en medio de la vergüenza y la timidez. Mas la ansiedad no era solamente de ellos; el maestro, también

ansioso, ha olvidado el cartel con las preguntas del grupo. Sin embargo, el encuentro ocurrió.

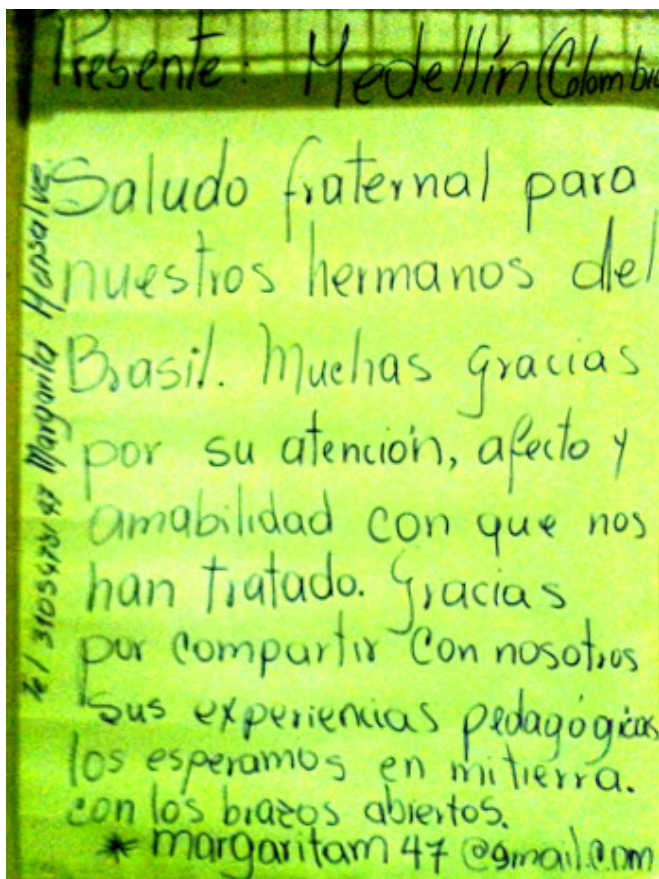
Las maestras se presentaron, dijeron de dónde venían y cómo era el lugar donde vivían. Los niños hicieron lo mismo. En la rueda vivimos la escucha, el respeto y el deseo de comprender al otro. La conversación tuvo lugar, a veces se hizo necesaria la mediación del maestro para ayudar con la lengua, a veces no. Es importante recordar, además, que, en muchas clases, incluso los niños considerados “más traviesos, desatentos, indiferentes, distraídos”, se comprometieron en la rueda. ¿Por qué?

Este hecho nos recuerda lo que Sampaio (2008) desde hace algún tiempo nos ha venido señalando: sólo aprendemos lo que tiene sentido. ¿Cuando un niño se niega a participar en una actividad propuesta y se desvía su atención en otra cosa, la única lectura posible es la falta de interés de este niño? ¿Él no estaría también llamando la atención sobre nuestra propia práctica docente? ¿Acerca la propuesta realizada y su descontextualización con la vida?

La Visita Pedagógica nos provocó a pensar en ello, nos invitó a salir del lugar del saber todo. Así que es también una invitación a que nosotros podamos asumir nuestra incompletud, nuestra siempre necesaria formación y aprendizaje. Además, nos invita a pensar en un proceso de enseñanza que, a pesar de que se sucede en la escuela, ya sea para la vida, con la vida, hay una diferencia entre aprender en la escuela y aprender para la escuela. Elegimos la primera en lugar de la segunda opción, pero vivir relaciones con los niños en las que podamos aprender en la escuela en lugar de aprender para la escuela sigue siendo un reto, especialmente para nosotros que hemos sido formados con una idea de currículum y educación como lista de contenidos y transmisión de conocimientos creados, diseñados y seleccionados por otros.



**Esta experiencia,
así como muchas otras
que no se comparten aquí,
vividas en el marco de la
Visita Pedagógica, nos lleva
a pensarla como un espacio/
tiempo, un movimiento
formativo no sólo para los
maestros sino, también,
como un proceso de reflexión
pedagógica y curricular
que abre posibilidades para
pensar en otra política de
conocimiento a ser vivida
con los niños**



**La visita pedagógica
nos habla de la
importancia de una
formación pensada en
la perspectiva de las
redes, de la vivencia
de una formación de
maestros con el foco en
la propia experiencia,
en el movimiento
de pensar**

Aprender en la escuela y no aprender para la escuela... una provocación que nos exige compartir, intercambiar, conversar. Nos exige pensar juntos, crear, atreverse... tejer redes, hablar... Y, como un puente para el diálogo y la creación colectiva, una de las clases del primer año, la 101, con la cual trabaja la maestra Ana Paula, ha recibido un correo electrónico enviado por la maestra de Colombia que les ha visitado. Ana Paula y los niños contestaron: construyeron colectivamente una carta, también en términos de declaraciones, deseos e ilustraciones.

¿Qué se desarrollará a partir de ahí? ¿Qué movimientos van a surgir? Sólo hay una manera de saber: permitirse vivir la experiencia.

PARA NO CONCLUIR: UNA INVITACIÓN PARA CONTINUAR PENSANDO... Y FORMÁNDOSE CON EL OTRO

La Visita Pedagógica nos habla de la importancia de una formación pensada en la perspectiva de las redes, de la vivencia de una formación de maestros con el foco en la propia experiencia, en el movimiento de pensar. Tales experiencias engendran la tesis de relaciones de horizontalidad y potencializan la construcción de prácticas orientadas al inconformismo, a la recuperación de sus voces, a la humanización del humano: "ser dueño de la propia voz es lo más humano que podemos alcanzar en nuestro reparto de vida con los otros" (Yunes, 2003, p. 50), y porque solamente compartimos lo que vivimos, la necesidad de tales experiencias serán vividas por maestros en su formación permanente. ¿Cómo invitar al otro a vivir la experiencia de pensar si no la vivimos también?

Y es esa la invitación que los registros de los docentes que participaron de la Visita Pedagógica nos hacen. Nos queda el desafío de crear e inventar caminos para una formación como

apertura a la experiencia compartida y colectiva del pensar; nos queda el desafío de pensar lo vivido y de transformarlo, de inventar otras posibilidades de relacionarnos con el otro y con el conocimiento, porque no existe un modelo acabado a nuestra espera, así que podamos asumirnos como maestros inventores, de acuerdo con Simón Rodríguez o Walter Kohan (2013), y podamos crear lo aún no pensado, lo aún no hablado, lo aún no vivido. Compartir la palabra, la experiencia, como diálogo que provoca puntos de encuentros, que potencializa la reinención de nosotros mismos y del mundo, son como ventanas abiertas para la experiencia de una vida diferente, de una vida aún por ser vivida, como apertura, como promesa de (re) aprendizajes cotidianas. @

REFERENCIAS

- Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. En I. B. Oliveira y N. Alves (orgs.), *Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas: sobre redes de saberes* (3a. ed.). Río de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Contreras, J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Duhalde, M. A. (2012). Las redes de educadores/as que hacen investigación en el devenir del movimiento pedagógico latinoamericano. En *Encuentro Internacional de Pedagogías de Emancipación y Resistencia al Neoliberalismo*. Seminario de la Red-SEPA. Vancouver, Canadá.
- Gallo, S. (2013). Do currículo como máquina de subjetivação. En C. E. Ferraço y J. M. Carvalho (orgs.), *Currículos: pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Río de Janeiro, Brasil: DP et Alii. Vitória: NUPEC3/UFES.
- Kohan, W. O. (2013). *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Sampaio, C. S. (2008). *Alfabetização e formação de professores: Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali*. Río de Janeiro, Brasil: WAK.
- Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y La indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick, et al., *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Yunes, E. (2003). Leitura como experiência. En E. Yunes y M. L. Oswald, *A experiência da leitura*. São Paulo, Brasil: Loyola.

La formación de la subjetividad política

Propuestas y recursos
para el aula

*María de Lourdes Salazar Silva**

salazarlulu@yahoo.com.mx

Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuesta y recursos para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Este libro aborda una cuestión importante y poco trabajada de la educación: la formación de la subjetividad política. Para estos autores colombianos, Ruiz y Prada, esa formación surge de la imperiosa necesidad de que todas las personas de cualquier parte del mundo y sector social, participemos de forma activa y propositiva en la transformación del mudo que habitamos; es decir, que nos involucremos en la toma de decisiones para poder construir una realidad social más humana para todos. Para ello es necesario que nos reconozcamos primero como sujetos capaces de lograrlo.

La formación a la que apuesta el libro ha estado ausente en la mayoría de las escuelas de todos los niveles educativos, por obvias razones, no es un asunto que preocupe y del que se ocupen los gobiernos autoritarios y excluyentes. Los autores construyen una propuesta para ser trabajada desde las aulas, incluyendo interesantes referentes teóricos que permiten comprender esa idea de subjetividad política, además de diversas herramientas didácticas.

* Doctora en Pedagogía por la UNAM. Profesora de la UPN Unidad 097



En una primera parte, *La subjetividad política. Cinco elementos constitutivos*, Ruiz y Prada exponen cómo esta subjetividad se construye y transforma por cinco elementos que se entrelazan entre sí, identidad, narración, memoria, posicionamiento y proyección. La identidad como ese acto de reconocernos y ser reconocidos por los otros, a partir de lo que hemos hecho, de los caminos recorridos y de los sujetos que nos han acompañado en el trayecto. La narrativa como un acto intersubjetivo que nos permite hacer ese recuento, a partir del uso de nuestra memoria selectiva, y comprender cómo nos hemos constituido en lo que somos, además de pensar nuestra vida como proyecto, dando sentido a nuestra existencia.

Ese recuento de elementos del pasado a través de la narración, mediante el ejercicio de la memoria, hace posible nuestro posicionamiento en el mundo en relación con los otros, así como la apertura hacia nuevos proyectos, nuevas historias por vivir.

En la segunda parte, *La subjetividad política en el aula*, en el capítulo, *Didáctica de la fantasía*, los autores proponen una serie de recursos pedagógicos centrados básicamente en cuestionar el sentido común, suscitar pensamientos y promover el dialogo entre los alumnos. El objetivo es formar sujetos capaces de generar colectivamente respuestas críticas y creativas a las problemáticas sociales. Las actividades están diseñadas para trabajar cada uno de los elementos constitutivos de la subjetividad política y para ello se utiliza la literatura, el cine, la poesía y la música, subrayando el potencial pedagógico, epistemológico y heurístico de cada una de estas manifestaciones

artísticas. Las propuestas se acompañan de algunas sugerencias de uso para los maestros con la aclaración de que no constituyen recetas que deban aplicarse al pie de la letra, más bien se apela a la inventiva de los profesores en sus contextos específicos de trabajo.

El libro termina con un tercer apartado, peculiar y sugestivo, *Subjetividades en formación, de Pinocho a Blade Runner*, que nos lleva a inquietantes reflexiones sobre los procesos de formación de subjetividades de los alumnos en las aulas, a partir de los relatos que dan título a esta sección.

Sin duda, la formación de subjetividad política que proponen los autores es urgente ante la situación de crisis económico-social y violencia que se vive actualmente en muchos países del mundo, incluyendo por supuesto a México, de allí el interés por reseñar un texto que contribuye en tan compleja, pero importante, tarea. @



La Universidad Pedagógica Nacional



presente en la

FIL Minería



del 18 de febrero al 2 de marzo de 2015

¡Te esperamos!

Estimados maestros, compañeros del quehacer pedagógico, es una verdadera aventura leer las experiencias que se van construyendo en las aulas, leer y compartir lo que vamos viviendo juntos. Nos permite ver y analizar lo que se hace dentro y fuera del salón de clases y cómo vamos dando vida a nuestras prácticas escolares. Revivir y despertar la imaginación de lo que ocurre a través de los relatos que nos comparten en esta revista, llevándonos también a una reflexión colectiva de lo que estamos construyendo junto con nuestros alumnos.

Poder reconocer que lo que vivimos en las aulas puede ser compartido y enriquecido con opiniones de docentes de otras regiones que viven los mismos procesos en otros contextos.

Este espacio me permite socializar lo que viví con mis alumnos al aplicar una estrategia de pedagogía por proyectos, en donde comparto cómo fuimos construyendo nuestro proyecto, mis estudiantes y yo, la forma en la que fuimos insertando necesidades, contenidos programáticos y, por qué no decirlo, también angustias, incertidumbres, alegrías y certezas.

Felicito y agradezco al colectivo de Entre Maestr@s que con su gran trabajo hace posible esta publicación. @

Juana Jiménez Castañeda
Profesora en México DF

NORMAS DE ARBITRAJE

- Los artículos para la publicación de la revista **entre maestr@s** serán sometidos al dictamen de un cuerpo de árbitros.
- El Consejo Editor efectuará una preselección de los artículos recibidos, tomando como base los siguientes criterios: vinculación con el eje temático del número de la revista considerada, relevancia del tema, planteamiento claramente expresado de la tesis o del objetivo central, respaldo teórico o de investigación, ajuste a las normas para autores.
- Si el Consejo Editor lo considera pertinente hará uso del “juicio de experto”, a fin de estimar el aporte al tema y la novedad del mismo con miras al arbitraje correspondiente.
- Después de la preselección, someterá los trabajos enviados para su publicación a la revisión crítica de tres árbitros, para lo cual se utilizará el sistema doble ciego.
- El dictamen del arbitraje se basará en la calidad del contenido, su impecable expresión escrita, lo novedoso del aporte al tema tratado, el cumplimiento de las normas para los autores y la presentación del material.
- Los árbitros considerarán para su evaluación: claridad en el planteamiento de la tesis y objetivo central, ubicación explícita del enfoque en el debate correspondiente, relevancia del tema, contribución al área de estudio, fundamentación de los supuestos, nivel de elaboración teórica o metodológica, apoyo empírico, bibliográfico o de fuentes primarias, consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados, adecuación del título al contenido del trabajo, capacidad de síntesis manifiesta en el resumen, aplicabilidad, bibliografía actualizada, entre otros.
- Los árbitros deben contar con las calificaciones adecuadas en el área temática en cuestión y formar parte del banco de árbitros de la revista según sus respectivas especialidades, el cual ha sido levantado en distintas universidades del país y del exterior.
- El informe del arbitraje concluirá con recomendaciones pertinentes a la publicación o no publicación del artículo en cuestión, para ello se valdrá de las siguientes categorías:
 - I) **ACEPTADO**, cuando según el criterio del árbitro, el contenido, estilo, redacción, citas, referencias, evidencian relevancia del trabajo y un adecuado manejo por parte del autor, como corresponde a los criterios de excelencia editorial de la revista **entre maestr@s**.
 - II) **DEVUELTO PARA REVISIÓN**, cuando a pesar de abordar un tema de actualidad e interés para la revista y evidenciar adecuado manejo de contenidos por parte del autor(es), se encuentren en el texto deficiencias superables en la redacción y estilo.
 - III) **RECHAZADO**, cuando según el juicio de los árbitros el texto no se refiera a un tema de interés de la revista **entre maestr@s** o evidencie serias carencias en el manejo de contenidos por parte del autor, y en la redacción o estilo necesarios para optar a la publicación en una revista arbitrada.
- En el caso del Consejo Editor, una vez recopilado el dictamen de los árbitros, se comunicará con el autor a fin de que éste haga los ajustes correspondientes. Para ello dispondrá de una semana para el reenvío final.
- Una vez que los textos hayan sido aprobados para su publicación, la revista se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes. Siempre que sea posible, esas correcciones serán consultadas con los autores.