

REVISTA ENTRE

52

MAESTR@S

**Facebook, mucho más
que fotos y vida social**
Elizabeth Camacho González

**Los alumnos,
fuente de aprendizajes docentes
en el camino de hacerse maestro**
Etelvina Sandoval Flores

**La reforma educativa para mejorar
los hábitos de alimentación en el
nivel de educación básica**
Sonia Miriam Hernández Muñoz

Entretejidos con la palabra escrita
María Luz López Morales



Guía para autores

Entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestros de educación básica y educación superior, los acompañan especialistas ocupados en temas que involucran ámbitos de educación preescolar, primaria y secundaria; las producciones de los niños y los jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen la intención de recuperar la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarla, de descubrir y dar a conocer acontecimientos relevantes y significativos para los maestros de educación preescolar, primaria, secundaria y educación superior, desde su contexto sociocultural.

Características de los textos publicables

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde* o *sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, etcétera, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos han de ser breves, máximo 12 cuartillas para las secciones *Desde el aula*, *Para el consejo técnico* y *Hojas de papel que vuelan*; para las otras secciones se recibirán máximo cinco cuartillas. En el caso de *Para la biblioteca* y *Aprendiendo a través del cine* serán máximo dos cuartillas.
3. Los trabajos deben acompañarse de:
 - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras) y nombre del autor.
 - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo o particular, teléfono del centro de trabajo o particular, correo electrónico).
4. Los originales habrán de presentarse:
 - a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un archivo digital (en procesador de palabras Word) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura, y una copia impresa en mayúsculas y minúsculas.
 - b) Sin cortes de palabras (eliminar los guiones a fin de renglón).

- c) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.
 - d) Tabla de abreviaturas o siglas al final del texto.
 - e) Las referencias bibliográficas deberán elaborarse de acuerdo con las normas establecidas en el *Manual de Publicaciones* de la American Psychologic Association (APA).
 - f) Las fotografías, gráficas e ilustraciones que acompañen al texto deben ser de alta calidad y contraste adecuado, con el pie o referencia pertinente, e indicar dentro del texto el lugar donde deben incluirse. Es importante que los autores aporten ilustraciones o fotografías susceptibles de ser utilizadas como complemento informativo. En cualquier caso, es indispensable que el autor informe si las imágenes enviadas requieren recibir algún crédito o algún permiso para su publicación. Todas las imágenes utilizadas deberán manejarse en formato EPS, TIF o JPEG con una resolución mínima de 300 dpi (deben pesar más de 700 kb). No insertar imágenes en archivos de Word.
 - g) Palabras, frases o señalamientos especiales en cursivas (itálicas).
 - h) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, acompañar el texto con una fotografía o un archivo digital de calidad, de la portada del ejemplar que se trate.
5. Los autores pueden dirigirse para la entrega de sus trabajos a la siguiente dirección electrónica:
conciencyarte@gmail.com

Indicaciones generales

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

El autor es el único responsable de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

A petición escrita del autor se devuelven por correo los originales de los trabajos no publicados.

Los textos incluidos en **Entre maestr@s** pueden ser publicados en otro órgano editorial previo permiso expresado por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

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 Esau Cedillo Ávalos

Rector

Ernesto Díaz Couder Cabral

Secretario Académico

Romel Cervantes Angeles

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

Consejo Editorial

Diana Violeta Solares Pineda

Rigoberto González Nicolás

María de Jesús López Cervantes

Daniel Lara Sánchez

Angélica Jiménez Robles

Carlos Anaya Rosique

Carmen Ruiz Nakasone

Rosa Isela Barrera Salgado

María Guadalupe Correa Soto

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

Jesús Arriaga Morales

Gerardo Ortiz Moncada

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

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: Mariana Jali Salazar Guerrero

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. 52, primavera, 2015. 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: A. María Teresa Brindis Pérez.

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

DESDE EL AULA

Facebook, mucho más que fotos y vida social

Elizabeth Camacho González

6



Y ahora, ¿cómo ves el mundo?

Edith Montes de Oca Castillo

14

Una situación extra-ordinaria

Claudia Mireles Olmos

18



Carita de melancolía

Leticia Ruiz Hernández

24



La conferencia escolar en la escuela secundaria

Socorro Cruz García

28

Los asesores técnicos pedagógicos
ante la reforma laboral de la educación básica

Edelfonsa Correa Soto

34



DESDE LOS MESABANCOS

Poemas de jóvenes normalistas

38

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO



Los alumnos, fuente de aprendizajes docentes en el camino de hacerse maestro

Etelvina Sandoval Flores

42

Conversaciones sobre la práctica docente y la RIEB en videoclub

José Simón Sánchez Hernández y Gerardo Ortiz Moncada

50

Miradas sobre la docencia

La perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria

Roxana Lilián Arreola Rico

58



La educación ambiental en la formación docente inicial

Raúl Calixto Flores

66

Defendamos la diversidad sexual en la escuela

Rosa García Mancilla

72

La reforma educativa para mejorar los hábitos
de alimentación en el nivel de educación básica

Sonia Miriam Hernández Muñoz

80



La diversidad de los docentes de las escuelas secundarias de Iztapalapa

*Vicente Paz Ruiz, María de la Luz Martínez Hernández
y Ana Luisa Mas Pérez*

86

ENCUENTARIO



Antípoda de una distopía

Óscar Cortés Jiménez

92

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

¿Por qué necesitamos a los niños para salvar la ciudad?

Francesco Tonucci

94

REDES



Entretejidos con la palabra escrita

María Luz López Morales

100

PARA LA BIBLIOTECA



Un maestro singular

Vida, pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance

Teresita Garduño Rubio

108

CARTAS DEL LECTOR

Raquel Martínez García

111

PARA PRACTICAR



Más sabe el diablo por viejo que por diablo

Angélica Jiménez Robles

EDITORIAL

De viaje por las aulas a través de la lectura y la narrativa, descubrimos en voz de maestros una situación extraordinaria a partir de un círculo de lectura; cine y literatura para construir otra mirada del mundo, la de los jóvenes de secundaria; otra manera de utilizar el Facebook: gestionar un encuentro entre niños de primaria con una escritora y productora de radio; historias desgarradoras como la de Normita, quien construye con valentía situaciones de vida digna; la conferencia escolar en chicos de secundaria; y el papel de los asesores técnico-pedagógicos en la educación primaria.

Los investigadores, desde ese otro lugar, el de la mirada atenta, elaboran un abordaje distinto: prestan un maletín de herramientas tan necesarias para desmarcarnos del lugar áulico y retornar en un camino de análisis y reflexión, como para pensar las aulas, las escuelas y sus protagonistas, en tanto que parte del fenómeno educativo para destejer ese entramado de significaciones que lo constituye y llevarlo a su cabal comprensión.

Miradas a la docencia, conversaciones sobre la práctica docente, los aprendizajes en la formación de maestros, la educación ambiental en la formación inicial, la diversidad sexual en la escuela, los hábitos alimenticios en adolescentes, la diversidad docente en la enseñanza de las ciencias, entretajidos con la palabra escrita, son algunas apuestas de investigadores y académicos para incentivar el diálogo sobre la educación.

¿Por qué necesitamos a los niños para salvar la ciudad? Es la apuesta de Francesco Tonucci, invitado especial en las líneas de esta revista.

Nuestras sugerencias para leer, mirar y disfrutar: *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance*, libro de Fernando Jiménez Mier y Terán; el tratista o el maestro que prometió el mar, es la historia

de Antoni Benaiges, maestro freinetista animado por los ideales de la República Española en 1934.

Para que los niños escriban, la separata de este número sugiere recuperar las fiestas y tradiciones de nuestra cultura.

Nuestros textos, los que se publican en *Entre maestros* intentan ser una opinión fundada en la experiencia, el saber y el conocimiento para presentar otras miradas y apuestas de lo que puede ser la educación en nuestro país. Sobre todo hoy, en que una mal llamada Reforma Educativa, da cuenta de una política educativa neoliberal, elaborada desde intereses capitalistas internacionales, que no incursiona en lo educativo sino a partir de maneras diferentes de control que atentan contra el derecho fundamental de los trabajadores de la educación: la seguridad en el empleo, a través de una evaluación que no está en la búsqueda de analizar el fenómeno educativo y generar rumbos políticos precisos para fortalecer la educación, sino para vilipendiar mediante campañas mediáticas una profesión con gran sentido humano como es la de los docentes.

Con el número 52 de la revista *Entre maestros* llega a buen puerto mi estancia en la dirección de esta publicación, doy gracias a todos los que hacen posible que éste sea un espacio para el análisis, la reflexión y el lugar idóneo para hacer presente la experiencia desde las aulas, siempre en un diálogo horizontal, en el que fluyen múltiples voces: la de las niñas y los niños, los jóvenes estudiantes, las maestras y los maestros de educación básica, investigadores, cuentistas, poetas y académicos de educación superior. ¡Enhorabuena! Y que *Entre maestros* siga su rumbo trazado hace ya más de una década. Con la ternura del alma y la tesitura de la razón.@

Jorge Alberto Chona Portillo
conciencyarte@gmail.com

Facebook, mucho más que fotos y vida social

Elizabeth Camacho González*

liligonzalez@live.com.mx

 Oh, no! ¡No les puede pasar esto a los niños!, ya tienen preparado todo...

Estas fueron las palabras que escribí como respuesta al mensaje en Facebook que me envió Kirén Mirét, autora de los libros *Espejos, mocos, cucarachas y otras pócimas curiosas*, *De los pies apestosos a las papas fritas y otras curiosidades*, y productora en Noticias mvs con Carmen Aristegui, un día antes de la fecha acordada para que nos visitara en el grupo de 5° grado, el 22 de marzo de 2013.

Su mensaje decía “Creo que no podré acudir mañana, ¿por qué no lo programamos para la semana próxima?”.

Tuve que explicarle que iniciarían las vacaciones y que, sobre todo, los niños ya tenían preparadas varias actividades. La conversación terminó diciendo que estaba muy preocupada pues no podía retirarse del programa tan fácilmente y la distancia hacia la escuela era muy larga y complicada; ella en el centro de la ciudad y nosotros hasta el sur, en la salida hacia Morelos, pero haría todo lo posible por llegar, aunque no lo garantizaba...

Las horas que faltaban para terminar el día, parecían eternas, no dejaba de pensar qué sucedería si no podía venir, qué pensarían los niños y sobre todo qué sentirían si no viniera después de tanta emoción al preparar lo que a cada uno le correspondía. Acostada en mi cama después de tanto pensar, ya en la madrugada, decidí no mencionarles nada... Tenía la certeza o mejor dicho la esperanza de que sí llegaría...

Todo comenzó meses atrás cuando al iniciar el tema Elaboración de un guión radiofónico, propuesto en el plan de estudios, nosotros trabajaríamos de manera más amplia: la grabación de un programa de radio con sus diversas secciones y correspondientes comerciales. Así lo

* Profesora de educación básica en el Distrito Federal. Forma parte de la Red Metropolitana del Lenguaje.

consideré, pues hemos tenido buenas experiencias en años anteriores. Entonces, de manera sigilosa, sencilla y natural Kirén empezó a escabullirse dentro de nuestra vida en el aula... me vinieron de golpe a la mente las cápsulas que ella presenta diariamente en la radio a las 7:30 horas. Durante 90 segundos explica a los niños muchas curiosidades de la vida: el origen de los inodoros, la escuela, el acné, los ositos de goma, las canicas, entre otras cosas. Obviamente con los necesarios y sorprendentes efectos de sonido. Los libros que ha elaborado son resultado de dichas cápsulas. Incluyen un CD con éstas y agregan información o presentan cuentos, poemas u otros textos inventados a partir de los temas de cada una.

INICIAMOS ESCUCHANDO UNA CÁPSULA CADA DÍA

Recordé además que uno de los periódicos llamado *Mi primer diario*, enviado por parte de la SEP (y al que cabe mencionar que no le damos el valor y uso adecuado), también fue otro medio de acercamiento, ya que presentaba una entrevista a Kirén Mirét acerca de su trabajo en la radio y la leímos. Yahir preguntó si la podía recortar para pegarla en el cuaderno y le respondí que sí. La mayoría de los compañeros que la conservaban hicieron lo mismo.

Entonces, llevé el libro que yo tenía en casa y día a día fuimos escuchando una o dos cápsulas y leyendo su información. De esta forma abordamos lo que a nosotros nos interesaba y al mismo tiempo cubríamos la lectura obligada diariamente de 8 a 8:30 establecida por nuestras autoridades. Todos estábamos fascinados, ellos al escucharlas y yo al verlos tan divertidos e interesados. No paraban de comentar experiencias relacionadas con el tema que se trataba.

Una mañana Arturo en relación con el tema del día, con mucha pena y risa preguntó frente a todos:

—Maestra, ¿usted también se echa pedos.

—Todos al mismo tiempo comenzamos a reír y yo pregunté: —¿Ustedes qué creen?

—¡Qué sí!— gritaron al mismo tiempo.

Hablé de la importancia que tiene la eliminación de gases del cuerpo y que debemos verlo como algo normal;

En este relato se busca trascender más allá del aula y el Facebook, establecer vínculos de comunicación entre estudiantes de primaria y escritora/productora de radio, a través de un contenido educativo: elaborar guiones de radio. Experiencia que da cuenta del proceso educativo en el que se abordan de manera placentera y en forma transversal, los contenidos disciplinares del plan de estudios de educación primaria, la interrogación y producción de textos, y que culmina con el encuentro y reconocimiento, festivo y placentero entre niños, maestra, autoridades escolares y escritora. Como para pensar la educación desde otra manera.

Palabras clave: Facebook, educación, transversalidad, interrogación y producción de textos, escuela.



This report seeks to transcend beyond the classroom and Facebook, establishing communication links between elementary school students and radio's writer/producer, through educational content: to develop radio scripts. Experience that realizes the educational process that present so pleasant and cross-curricular way, the disciplinary content of the curriculum of elementary school education, interrogation and text production, that ends with the festive and enjoyable meeting and recognition, among children, teacher, school authorities and writer. To think about education otherwise.

aunque no por eso vamos a estar haciéndolo delante de todos, pues en ocasiones es gracioso, otras vergonzoso o peor aún, molesto. Algunos rieron, otros haciendo gestos se culpaban unos a otros por los olores emanados alguna volátil ocasión.

Conforme pasaban los días empezaban a surgir diversas inquietudes: “¿dónde venden ese libro?”, “¿cuánto costará?”, “le voy a decir a mis papás que me lo compren”.

He aquí un problema cotidiano, la falta de recursos económicos para poder adquirir libros. En este caso con un valor de más de \$200 no era accesible para la mayoría, pues la comunidad es considerada de bajos recursos.

Una mañana Paulina llegó con dinero para encargarme que se lo comprara y después de ella, Arturo hizo lo mismo. Me sorprendía mucho que los niños me llevaran el dinero para que yo lo comprara, pues les avisé que la librería estaba a 10 minutos de la escuela, que ellos fueran con sus papás, pero no lo hacían. Días después, Geovani llegó con la novedad de que había conseguido la segunda parte. El libro azul como lo llamaríamos de ahí en adelante.

Al terminar de escuchar la cápsula yo les leía el texto, pero días más tarde Arturo, Paulina o Geovany eran quienes lo hacían en voz alta.

Así continuamos varias semanas, íbamos combinando otras lecturas con las cápsulas y ahora los temas que trabajábamos en español eran Leer, resumir y escribir textos expositivos y después Artículos de divulgación. Los niños me preguntaban cada vez con más insistencia ¿cuánto tiempo se tardará Kirén en hacer sus cápsulas?, ¿cómo sabe todo eso?, ¿de dónde sacará la información? Entre todos comentábamos las posibles respuestas, hasta que un día mencioné: “Yo pienso que la que nos puede responder todas estas preguntas tan importantes es Kirén; nosotros sólo comentamos lo que creemos y tal vez no sea así”. Dana rápidamente y entusiasmada dijo: ¡háblele, maestra!”. Les comenté que una manera de contactarla sería por medio de Facebook, pero que ellos la

buscaran. Pensé “Vamos a ver, si de verdad tienen interés, la buscarán”.

—¡Vamos a decirle que venga! Comentó Josué.

Transcurridos algunos días Iand, Dana y Josué dijeron que ya le habían mandado solicitud pero no los había aceptado. “Pero sí me respondió”, dijo Dana, dice que estaría bien venir. También Josué mencionó que había conversado con ella y que le preguntó si era del mismo salón que Dana e Iand y que sí le gustaría visitarnos. Dije que hablaría con ella para ver si de verdad podría y ponernos de acuerdo.

Igual que a ellos, tampoco me aceptó como amiga, situación que me pareció justa, pero sí mantuvimos comunicación. Le comenté que estábamos escuchando sus cápsulas y leyendo sus libros. Respondió que le daría mucho gusto acudir, sólo que tendría que organizarse.

El día 15 de marzo nos volvimos a comunicar para acordar la fecha: el viernes 22 de marzo.

Al momento de darles la noticia el salón se transformó al instante: risas.. abrazos...felicidad... ¡locura! Entonces Paulina con su mirada chispeante, sonriente y segura de lo que va a decir levanta la voz: “Maestra, tenemos que hacer un proyecto”. ¡Wow! Ahora la locura y felicidad es mía, no lo puedo creer, ¡Ha surgido de manera natural la necesidad de un proyecto! No como en otras ocasiones donde los maestros lo vamos induciendo.

Al inicio del año escolar habíamos realizado un proyecto sobre volcanes y además conversamos sobre los proyectos que hice con mi grupo el ciclo anterior, ya que ellos tuvieron la oportunidad de conocerlos cuando fueron socializados en la comunidad escolar. Así que hablar de proyectos ya era un tema familiar.

¡Me siento feliz! Pregunto al grupo: ¿qué les parece la idea de Paulina? Todos aceptan y rápidamente, comenzamos a andar por un camino titubeante, pero ya conocido, de la mano de Josette Jolibert y de la pedagogía por proyectos. Puesto que sólo tenemos cuatro días para organizarlo, iniciamos con el contrato colectivo, señalando qué tareas se realizarán, quiénes

serán los responsables y los recursos que se necesitarán. Yo voy anotando en el pizarrón sus propuestas: Juan sugiere una rueda de prensa y le pido que nos explique en qué consiste.

—Juan: Yo he visto en la tele que se reúnen muchos periodistas para hacerle preguntas a un artista o deportista sobre lo que hacen.

María José pide una firma de autógrafos. Cuando aceptan, les sugiero que los que tienen su libro lo traigan para que se los firme. Rápidamente Fabiola menciona que ahora sí va a ver si se lo pueden comprar.

Poco a poco van proponiendo las siguientes actividades: convivio, periódico mural, sesión de fotos, bienvenida o presentación y coordinación de todo el trabajo. Al momento de decidir cuáles se aceptan y cuáles no, Dulce sugiere que se hagan todas pero repartiéndolas para que todos participen, y es aceptada su propuesta.

Nuevamente intervengo para sugerir que organicemos el orden en que deben hacerse las actividades. Finalmente se concluye la distribución de tareas en el contrato de actividades.

NOMBRE DEL PROYECTO: KIRÉN MIRÉT				
TAREAS A REALIZAR	RESPONSABLES	CALENDARIO	PERSONAS/ RECURSOS	MATERIAL NECESARIO
1. Bienvenida y presentación	Karen, Dana, Juan, Arturo y Paulina	22 de marzo	Kirén Mirét	
2. Rueda de prensa	Iand, Santiago, Luis, Berenice, Geovany, Gustavo, Mariana, Iliana, Andrea e Irvin	19 de marzo	Conocimiento de las características de una entrevista	Preguntas elaboradas para la entrevista
3. Periódico mural	Presentador: Emiliano Todos participan	20 y 21 de marzo	Cartas, poemas	Papel kraf, hojas de colores, resistol, plumas y plumones
4. Firma de autógrafos	Todos	22 de marzo	Colaboración de papás y mamás	
5. Sesión de fotos	Todos Por equipos	22 de marzo	Papá de Arturo y maestra	Cámaras
6. Convivio	1. Sandwiches 2. Fruta 3. Postre 4. Agua			Ingredientes para cada comida, vasos, servilletas y platos
7. Permiso para realizar la actividad	Maestra Elizabeth	19 de marzo	Oficio de autorización al director	Hojas blancas y computadora

PRIMERAS HERRAMIENTAS

Los responsables expusieron al grupo qué es una entrevista, para qué se hace y las partes que la conforman. Mencionan ejemplos de entrevistas que han visto o escuchado. A nivel grupal escribimos la definición que construyeron: “Entrevista es una sesión de preguntas que se le hacen a una o más personas con fin específico.

Sus partes son introducción, cuerpo (donde van las preguntas) y cierre (incluye despedida y agradecimiento)”. Esta información quedó registrada por si en un futuro se pudiera necesitar.

El siguiente paso sería plantear las preguntas, pensarlas en relación con sus libros y cápsulas. Cada pregunta que se sugería, era analizada. Cuando Irvin

Por último, cada uno decidió hacer un texto para ser colocado en el periódico mural. Hubo cartas, poemas y pequeños mensajes. Paulina les recordó que hicieran primero el borrador y ya después de revisarlo, lo pasaran en limpio. Ella me ha platicado que va a ser escritora y que de hecho ya está escribiendo su primer cuento

propuso ¿Es casada? O Iliana, ¿cuántos años tiene? El grupo decidió que no eran relevantes pues no brindaban información necesaria. Así después de varios minutos de análisis las preguntas elegidas fueron:

¿En qué se inspiró para hacer sus libros? ¿Cuánto tiempo se tarda en preparar cada cápsula? ¿Cómo le hace para los efectos de sonido y quién los hace? ¿Quién ilustra sus libros? ¿Dónde encuentra la información? ¿Cuánto tiempo se tardó en hacer cada libro? ¿Por qué puso cuentos y textos de otros autores? ¿Le gusta su forma de investigar? ¿Piensa seguir haciendo libros? ¿Qué nos aconseja para ser buenos escritores y escribir un libro?

Una vez seleccionadas las preguntas se repartió cada una a los que serían entrevistadores.

Otra herramienta trabajada de manera colectiva fue la elaboración y entrega del permiso para el director de la escuela. Por la premura del tiempo analizamos qué datos debía incluir y los ordenamos: fecha, a quién va dirigido, asunto, agradecimiento y quién la envía. También quedó registrado como una herramienta más. Hicimos el borrador y a mí me encargaron transcribirlo en la computadora y hacerle entrega al director.

Yo decidí también entregarle la invitación al supervisor, que se encuentra en nuestra escuela, debido a que mi relación con el director no es nada buena. En varias ocasiones ha hecho lo posible por obstaculizar mi trabajo. Como resultado el supervisor me comunicó que puedo hacer todas las actividades que desee pero siempre se lo comunique a él, para que a su vez le diga al director que me autorice realizarlas. Esto no se lo mencioné a los niños, pues pienso que no era necesario.

Para la sesión de fotos y firma de autógrafos se acordó que todos los que lo desearan participarían y Arturo invitaría a su papá, quien en todos los eventos toma fotografías para venderlas. Además yo también llevaría mi cámara.

Decidimos invitar a todos los papás del grupo para que vinieran a conocer a Kirén, pues al leer el libro en casa, comprarlo y estar escuchando a sus hijos, igual que ellos estaban sorprendidos y a la



expectativa de poder conocer a una persona tan importante y sobre todo que sus hijos hayan sido los que la invitaran. Además colaboraron con la preparación del pequeño desayuno que se planeó.

Andrea preguntó: ¿maestra, también puede venir mi hermanita que va en segundo?

—¿Ustedes cómo ven?, pregunté a todos. Respondieron que sí y que también invitarían a sus hermanos y primos, los que tenían en la escuela. Así que nuestro público ahora sería más amplio: alumnos, papás, mamás, hermanos y maestra.

Por último, cada uno decidió hacer un texto para ser colocado en el periódico mural. Hubo cartas, poemas y pequeños mensajes. Paulina les recordó que hicieran primero el borrador y ya después de revisarlo, lo pasaran en limpio. Ella me ha platicado que va a ser escritora y que de hecho ya está escribiendo su primer cuento.

Después de estos cuatro días de trabajo express, todo quedó preparado para el esperado viernes.

Lo último que me tocó realizar a mí fue recordarle al director que el día siguiente tendríamos la visita de la escritora. Él sugirió que hiciera la actividad en el patio para que todos los niños pudieran verla y yo le respondí que no puesto que ya estaba todo organizado en el salón. Un rato después, también al recordar al supervisor la invitación, me sugirió lo mismo que el director y yo tranquilamente le expliqué que no tenía caso pues los niños de la escuela no sabían nada de ella, que nosotros llevábamos meses leyendo sus libros y escuchando sus cápsulas y en torno a ello se trabajaría. Para los demás no representaba nada su persona.

A mí me hubiera gustado decirle “no pueden ver burro, porque se les antoja viaje”, y que no era payaso o un espécimen raro que debemos mostrar.

El viernes me levanto cansada pues la noche no logró su propósito de generar descanso.... Sigo pensando qué sucederá el día de hoy. Minutos después de entrar a la escuela Dana viene corriendo hacia mí, me abraza gritando y sonriendo: ¡maestra, no pude dormir. Hoy viene Kirén!

—¡Yo tampoco! “Si supieras por qué”, sólo pensé. Me dirigí al director para avisarle que si se presentaba alguna emergencia, no llegaría la escritora y programaríamos la sesión para otra fecha.

—¿A qué hora dices que va a llegar?

—Como a las 10:30.

Igual que Dana el grupo estaba feliz y nervioso al mismo tiempo. Ultimamos detalles y de manera sutil comenté que siempre existe la posibilidad de que una cita no se concrete pues pueden surgir imprevistos. “Pero hoy no, maestra, sí va a venir”, afirmó Geovany.

Cuando comenzó el recreo el director pidió por el micrófono que los niños se acomodaran como en ceremonia, pues debido a que ya era el último día de clases pondrían juegos organizados y que le echaran porras a sus compañeros. El griterío comenzó. De pronto me avisan que me buscan en la puerta y siento como me vuelve el alma al cuerpo. ¡Sí llegó! ¡No lo puedo creer! Les aviso a los niños y al instante se atraviesan corriendo por el patio para subirse al salón. Todos los maestros y alumnos se sorprenden al verlos pasar y detrás de ellos, Kirén Mirét y yo junto con 10 o 12 papás.

Al pasar yo junto al director le comenté que con ese ruido no podríamos trabajar y 5 minutos después suspendió su sesión de juegos.

Cuando entramos al salón hay gritos, empujones, sonrisas y de no sé dónde muchos niños sacan teléfonos celulares para fotografiar a su escritora consentida. Costó unos minutos tranquilizarlos para poder iniciar el trabajo. Kirén se presentó e intentó iniciar la organización del trabajo y tuve que interrumpirla diciendo que ya estaba organizado todo. Le agradó la idea y dijo: “Me parece bien. Empecemos”.

Los encargados nos presentaron y dieron la bienvenida. Después explicaron que habría una rueda de prensa.

—¡Perfecto! Dijo Kirén. Entonces ya saben, ustedes dicen su nombre y de qué medio vienen.

Una a una, fue dando respuesta a las preguntas. Explicó que las cápsulas son producto de un trabajo

en equipo, que consultan diversas fuentes, incluyendo internet, pero deben cerciorarse de que la información sea verdadera mediante la confrontación de textos, es decir, debe coincidir. Comentó que su inspiración para escribir fueron las cápsulas y les confío que estaban haciendo el tercer y último libro en el que incluirían temas como derechos de los niños, *bullying* y situaciones por el estilo que están afectando a los niños hoy en día.

Todas las actividades se realizaron como se habían planeado. Aunque Kirén agregó dos más. Primero les preguntó si les gustaría que les leyera algo del libro y todos aceptaron. Cuando terminó Geovany, con una mirada de asombro, dijo: “¡Se escucha igualita su voz como en los discos!”.

Algo inesperado fue la presencia del director y el supervisor durante toda la sesión. Los dos con sus cámaras tomando sus fotos para las evidencias de que ahí sí se trabaja y, claro, no podía faltar el toque personal del director, justo en esos momentos mandó tocar el timbre para hacer simulacro. ¿Cuál era la necesidad tan urgente de realizarlo en ese momento?

No podría decidir quién estaba más emocionado si los niños o Kirén. Ella feliz al ver el periódico que le hicieron y les pidió autorización para llevárselo. ¡Claro, si se lo hicimos a usted! Mencionó Josué; sorprendida al darse cuenta de todo lo que sabían de ella, hasta de sus gatos; divertida al escuchar por voz de los autores, lo que cada uno le escribió:

Kirén: “¡Eres súper! Te admiro, eres de mis escritoras favoritas. Me gustan tus libros y cápsulas, espero comprar tu libro”.

Kirén: “La cápsula que más me gusta es la de los pedos. Espero que sigas haciendo muchos libros y nunca dejes de ser una buena escritora”.

También se mostró agradecida por el obsequio que le entregaron: el libro *El corazón y la botella*, pues como Dulce le explicó, la protagonista se parece a ella, siempre interesada por las curiosidades de la vida. Al recibirlo Kirén les pidió que se lo dedicaran y en pocos momentos había dos filas una para que cada

niño le escribiera en su libro y otra para la sesión de fotografías y la firma de sus libros, cuadernos y hasta el periódico que Yahir traía pegado en su cuaderno. Ella le pidió que le dejara tomar una foto a su cuaderno.

Así llegamos al término de la jornada y algunos niños le entregaron el sándwich que le habían preparado para el convivio o el vaso de fruta, pero ya no se pudo realizar. Eran cerca de la una y tuvieron que despedirse.

Lo único que quedó pendiente fue la evaluación del proyecto. Estas fueron algunas voces:

—Supervisor: Estuvo muy bien la actividad. Luego le comenta a la escritora que venga otra vez, pero ahora sí con toda la escuela. Estas actividades son las que hacen falta.

Iand al regresar de vacaciones señaló lo siguiente: “Fue un éxito. ¡Kirén se sintió feliz! Lo mejor fue conocerla y que contestara nuestras dudas. Gracias a un proyecto radiofónico pudimos contactarla y conocerla. Nos felicitó por nuestro gran trabajo en equipo y nos invitó a su programa de radio. Ella nos motivó para leer más y dedicó nuestros libros. En agradecimiento le regalamos un libro y muchas cartas”.

¡PORQUE APRENDER NO DUELE!

Un par de días después Kirén colocó la foto que se tomó con el grupo y su periódico en la portada de su Face. Sus amigos la felicitaron por su gran foto y su cara de felicidad. Por supuesto eso también hizo feliz a los niños.

Al finalizar el ciclo escolar estando juntos papás y alumnos y evaluar el trabajo, la mamá de Paulina dijo que me agradecía el trabajo realizado, pero sobre todo el haber hecho el proyecto de Kirén Mirét, pues gracias a eso, los niños entendieron que no hay imposibles, que si ellos se proponen algo, lo conseguirán.

Yo me sentí feliz, pues veo que poco a poco vamos obteniendo mejores resultados al trabajar la pedagogía por proyectos con las adaptaciones correspondientes a las necesidades e intereses tanto de los alumnos como míos.@

elpisoazul.upn.mx
Una ventana a la cultura

A través de

El Piso Azul

podrás conocer gente,
obtener boletos para cine,
conciertos, obras de teatro,
inscripciones a talleres
y seminarios, clubes de
ópera, teatro, cine, lectura,
compra y consulta de libros
electrónicos, entre otros
servicios.



Para más información:
cubículo 429 de El Piso Azul,
tel.: 5630 9700, exts. 1364 y 1324.

Y ahora, ¿cómo ves el mundo?

*Edith Montes de Oca Castillo**

montesdeoca13@gmail.com

Lo emotivo mueve lo cognitivo. Es una frase que quedó grabada en mi memoria desde aquella visita al Centro Cultural Bella Época. En ese recinto fue nuestra primera cita para los maestros que trabajamos en escuelas de tiempo completo y jornada ampliada y que participamos en el Trayecto Formativo Diferentes Formas de Enseñar, Diferentes Formas de Aprender. La visita fue sorprendente y original por sacarnos del contexto tradicional. Un lugar ideal para conocer personas que, como yo, dedican gran parte de su tiempo a la formación de niños y jóvenes. Los que asistimos eran en su mayoría maestros de los niveles de preescolar y primaria, casi no habíamos de secundaria. Esto me desconcertó al principio, me sentía ajena, pero el tiempo y la convivencia se encargaron de borrar esa sensación.

Después de la segunda reunión de trabajo, en el marco del Trayecto Formativo, trabajamos en el Centro de Maestros. Ahí conocí el *Kamishibai* y realizamos cuadros inspirados en el *Art decó*; me comenzaron a surgir ideas con las que diseñé estrategias de trabajo para mis alumnos de tercer año de secundaria.

Fue en la segunda visita programada en el Trayecto Formativo al Antiguo Colegio de San Ildefonso, con la plática de Educación Artística impartida por la maestra Rosario, que tuve una idea más clara de lo que quería trabajar con mis alumnos: ¡algo que tuviera conexión con el arte! Quizá esta idea se alimentó por las emociones que me despertó ese mágico lugar.

Justamente por esos días, fui convocada a una plática de la Asociación Mexicana de Internet, ya que mi trabajo lo desempeño dentro de un aula digital impartiendo el Taller de Tecnologías de la Información y Comunicación, en el tiempo complementario. El ingeniero

* Docente frente a grupo de tiempo completo en la escuela secundaria *Acamapichtli*.

Armando Navoa, director de la asociación, hizo énfasis en las conductas de riesgo en el uso de internet, principalmente en niños y adolescentes. Con esta información, mi idea quedaba completa.

Realizaría un proyecto que combinara las artes y la tecnología, que resultara útil para la comunidad escolar: alumnos, maestros, padres de familia y todo el personal que laboramos en la escuela. En esa charla, me di cuenta de que era importante sacar provecho de internet, la computadora y los teléfonos inteligentes en beneficio de la formación de los alumnos.

Comencé a planear mi cronograma para trabajar con cinco grupos de tercer grado. Teníamos una clase a la semana. Inicié el trabajo con mis alumnos con un trabajo de investigación en la red. Con esa información realizarían trípticos, carteles, historietas y exposiciones.

En la primera clase empecé con una explicación general de los temas y la presentación de la página de la asociación. Percibí que mis alumnos no estaban entusiasmados.

Mis alumnos revisaron el material que les sirvió de base para la investigación. Encontraron videos subtítulos hechos en Norteamérica. A pesar de que ejemplificaban los delitos cibernéticos a los que están expuestos, no representaban su contexto ni su mundo. En este momento, modifiqué mi planeación. Además de los carteles, los trípticos, el material didáctico y las exposiciones, los alumnos crearían sus propios cortometrajes. Fue entonces cuando el entusiasmo y la creatividad de los alumnos se hicieron presentes.

Los personajes de los cortometrajes de los alumnos, comenzaron a desfilar. Algunos utilizaron el *story board*, que es una herramienta que se usa para organizar los cortometrajes. Las clases transcurrían y los proyectos tomaban forma.

Entre los temas que los alumnos eligieron: *sexting*, delitos cibernéticos, el *spam*, *el cortejo en internet*, *password seguro* y *open office*. Los alumnos escribieron su guión técnico. Cuando los leo, me parece que encierran el sentir, no sólo de estos adolescentes, sino de cientos de jóvenes de este país. Y como dice el refrán, “para muestra, un botón”.

Lo emotivo mueve lo cognitivo. Así comienza el relato de la maestra Edith Montes. Este texto muestra los procesos de formación que siguen los maestros para innovar en el aula. En esta experiencia, la pintura y el cine fueron los detonantes para trabajar de otra manera con las nuevas tecnologías en el aula. El mundo desde la mirada de los jóvenes de secundaria, es como dice uno de los chicos: Cuéntamelo en corto, significó una experiencia muy grata, ya que aprendí nuevas técnicas de cómo expresar mis ideas, lo que pienso y lo que siento.

Palabras clave: emoción, cognición, arte, TIC, cine, literatura, aprendizaje, educación, primaria.



The emotive moves the cognitive. This is how the story of the teacher Edith Montes begins. This text shows the formation processes that teachers follow to innovate in the classroom. In this experience, painting and cinema were the triggers to work differently with new technologies in the classroom. The world through the eyes of high school young people, is like one of the boys says: Tell me in short, it meant a great experience, and I learned new techniques of how to express my ideas, what I think and what I feel.

*Soy una pieza sin rompecabezas, hasta que me calzo las zapatillas,
no hay público, no hay sol ni luna, no hay exámenes o deberes,
floto en el aire y siento cada segundo, cada instante, cada gota de sudor
y el pulso de mi corazón, que lleva el ritmo de la melodía...*

*Cuando escucho una canción, sonando en perfecto orden,
mezclando sonidos de instrumentos y voces tan diferentes;
pienso en armonía, la regla musical lo permite, tal y como funciona el mundo...*

*Estoy consciente que afuera está el mundo duro,
al cual debo enfrentarme y al que debo buscarle también lo bello,
una inspiración, un sentimiento, arte abstracto.
Escucho sobre la corrupción, narcotráfico, delincuencia, discriminación,
calentamiento global, hambre, trata de personas, maltrato a los seres vivos...*

*Todo aquello que rompe el sentido de la canción,
desorienta el tiempo y puede hasta detenerlo.*

*Se ha originado el caos y parece que todo ha terminado,
extinguendo la esperanza, solo que al igual que en la canción,
hay que comenzar de nuevo,
recuperar el ritmo, el tiempo perdido, reestablecer la armonía...*

*Reconocernos como personas con pasiones, talentos y emociones,
que tienen la capacidad de sentir, de perdonar y de mejorar.
A pesar de las caídas, decepciones y de aquellos que intentan frenarnos,
Vale la pena seguir adelante, luchar por nuestros deseos, sueños y anhelos.*

*Si recorres el mundo con amor, pasión y honestidad,
en cada paso que das...*

Él te corresponderá, mostrándote su belleza y regalándote grandes momentos de inspiración.

De la mente a los guiones, de los guiones a la actuación y de la actuación, la edición del video. En este proceso, los alumnos fueron totalmente libres para crear y plasmar sus ideas y emociones. Fue un proceso largo, pero divertido.

Cada propósito que se plasmó en la planeación, se cumplió paso

a paso. Se acercaba uno de los momentos más importantes, dar a conocer a la comunidad escolar el trabajo que realizaron los alumnos. Justo antes de terminar los cortometrajes, llegó la convocatoria por parte de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, *Cuéntamelo en*

corto. En ella, invitaban a los jóvenes a contar su visión del mundo a través de un cortometraje. Los alumnos se entusiasmaron, sabían lo que tenían que hacer. Se organizaron en equipos, elaboraron sus guiones y eligieron para grabar la Ciudad Universitaria y el Palacio de Bellas Artes, lugares que para



Orgullosamente, el 17 de mayo de 2012, los alumnos presentaron en la sala dos de la Cineteca Nacional los tres cortometrajes que ellos mismos realizaron, *Desde un sueño, Libera tu mundo, e Inspiración*. Obtuvieron las calificaciones máximas. Sus cortos fueron de los más destacados a nivel Distrito Federal

ellos son muy significativos. La reflexión, la libertad, la creatividad y la inspiración, se manifestaron en sus producciones.

Orgullosamente, el 17 de mayo de 2012, los alumnos presentaron en la sala dos de la Cineteca Nacional los tres cortometrajes que ellos mismos realizaron, *Desde un sueño, Libera tu mundo, e Inspiración*. Obtuvieron las calificaciones máximas. Sus cortos fueron de los más destacados a nivel Distrito Federal.

Cuando te hacen un reconocimiento público, te felicitan las autoridades y los críticos relacionados con el tema, sin duda lo agradeces. Como maestra te sientes muy bien. Pero cuando percibes en la mirada de tus alumnos la felicidad por alcanzar un sueño, la admiración y el respeto por su propio trabajo, las palabras enmudecen.

No puedes describir las emociones que te sobrecogen. Tal vez, a través de las palabras de Leslie y Mauricio, dos de los alumnos que participaron en los cortos, puedan comprender mi sentir. “Para mí, participar en *Cuéntamelo en corto*, más que una experiencia fue una oportunidad de expresarme y dar a conocer mis sentimientos, mis ideas, mi ideología y lo que pienso.

Creo que es algo que me llevaré toda la vida porque aprendí mucho y nos reímos mucho. Enfrentamos todas las dificultades y al final, pudimos lograrlo. Estamos muy orgullosos de nuestro trabajo y espero que más niños se atrevan a vivir estas experiencias”, Leslie Nayeli Cardona Espinoza. *Cuéntamelo en corto*, significó una experiencia muy grata, ya que aprendí nuevas técnicas de cómo expresar mis ideas, lo que pienso

y lo que siento”, Mauricio Trejo Terrazas.

Durante una semana los alumnos expusieron sus cortometrajes a sus compañeros. En la muestra pedagógica que se realizó en la escuela en el mes de junio, los padres de familia asistieron a una plática-taller que dieron sus hijos, sobre la seguridad en internet. Los alumnos se apoyaron en todos los trabajos que realizaron, incluyendo obviamente los tres cortometrajes.

Aun en tiempos difíciles, de cambios estructurales, de largas jornadas laborales, de sentir que vamos en solitario en algunas tareas o simplemente contra corriente, con mis alumnos, yo gano cada día. Cada ciclo escolar, cada generación, es una nueva oportunidad... yo digo que lo mejor, ¡siempre está por llegar!@

Una situación extra-ordinaria

*Claudia Mireles Olmos**

claudia7u7@gmail.com

En el ciclo escolar 2011-2012 formamos un círculo de lectura, ocho alumnos y yo. Nos anotamos en el proyecto llamado Leer es iniciativa de Fundación Televisa. Todo salió muy bien, como yo era la encargada de la Comisión de Biblioteca, pude combinar a la perfección las actividades que demandaba este proyecto.

En este ciclo 2012-2013, decidí con el grupo que tenía a mi cargo, el 5° B, llevar a cabo la misma actividad. El primer problema era resolver quién formaría parte del tan peleado círculo de lectura. Los alumnos querían participar, pues varios de ellos fueron testigos vivenciales de las actividades que realicé con el equipo anterior. Al igual que la convocatoria del año pasado, sólo podían ser ocho integrantes. La elección la hice yo, con la consigna de que todo el grupo participaría en las actividades. A nuestro club de lectura le llamamos Los súper lectores regresan. Quedó formado por Francisco, Delia, Luis, Estephany, Sergio, Mayrin, Emmanuel y Gabriela.

Este año, el nombre del proyecto fue Olimpiada de lectura. La calendarización para las actividades se hizo en tres etapas. En la primera, se consolidó el grupo de lectura durante los meses de noviembre y diciembre. En la segunda, el círculo de lectura invitó a otros alumnos de la escuela a leer, esto fue en los meses de enero y febrero. Y por último, la tercera etapa, se llevó a cabo en los meses de marzo y abril, cuando realizamos El círculo de lectura y la comunidad.

Cité a las mamás y papás de los alumnos que quedaron como miembros del círculo de lectura. Les expliqué el objetivo del proyecto y del apoyo que tendría que darles, sobre todo, dirigiendo el club. Les comenté que sus hijos, en ocasiones, se llevarían “tarea extra”, la cual

* Docente frente a grupo de tiempo completo en la escuela primaria Beatriz de la Fuente.

consistía en que leyeran. Cuando terminó la plática, yo insistí en que lo hablaran con sus hijos, antes de aceptar, pero inmediatamente los ocho papás aceptaron. La mamá de Mayrin me dijo: —No maestra, yo de una vez digo que sí. Ya Mayrin me contó que sólo hay ocho lugares y que tal si viene otro papá y me gana. Mi hija se va a enojar conmigo—. La mamá de Fany afirmó: —Si mi hija ya aceptó, yo la apoyo en lo que ella decida—. Todos dijeron que sí y no hubo más que decir. Les di las gracias y se retiraron. La mamá de Luis se quedó y me preguntó: —Maestra, sí acepto que Luis participe, me da mucho gusto, pero tengo una duda, ¿mi hijo está en el club?—. Le contesté que sí y le pregunté por qué lo dudaba. —Es que Luis me comentó que usted iba a escoger a los mejores alumnos y mi hijo no es de los primeros, y aunque él es inteligente yo sé que hay niños mejores que el mío —me respondió.

Me dio mucha ternura la forma como dijo estas palabras. Como mamá sé que es difícil reconocer que nuestros hijos carecen de algo, así que le contesté: —Efectivamente señora, Luis no es de los ocho primeros promedios pero se ha esforzado mucho. Tiene la habilidad de resolver problemas y, como usted lo dijo, es muy inteligente. Así que estoy segura de que será un buen elemento en nuestro equipo—. La señora me agradeció la oportunidad y se fue muy contenta.

Una vez que los papás autorizaron y quedaron establecidas las normas y tareas de cada integrante, empezamos a cumplir con las actividades recomendadas. Nos dimos de alta en la página de internet que venía en la convocatoria, subimos videos, fotografías y resultados. Sergio estaba poco participativo, así que platicamos con él y le pedimos que decidiera si quería seguir en el círculo o buscábamos otro integrante. Le aclaramos que la actitud que tenía no nos ayudaba en el trabajo. Nos dijo que él estaba a gusto y que cambiaría su actitud, cosa que efectivamente cumplió.

Gaby le pidió varias veces ayuda a su mamá para solicitarle libros, pues trabajaba en una escuela particular que tenía una biblioteca grande. Al igual que ella, los demás integrantes estaban muy participativos. Una de las actividades más importantes de la primera etapa, fue

Una lección de vida, es el aprendizaje en el Club de Lectores, cuando los chicos deciden y toman en sus manos las acciones para disfrutar de la lectura, para compartir libros, y para organizar una feria de lectura. Compartir los sentidos de la lectura, la escritura sobre el otro, y la alegría de padres de familia al participar en la lectura de sus hijos, fue parte de esa experiencia de animación a la lectura, en la que se mezcla el arte y la literatura infantil.

Palabras clave: animación a la lectura, educación, literatura infantil, feria de lectura, arte y club de lectores.



A lesson of life, is the learning in the Readers Club, when the guys decide and take in their hands the actions to enjoy the reading, to share books and to organize a reading fair. Share the senses of the reading, writing about another and the parents' happiness at participate in their children's reading, was part of that experience to encourage reading, in where art and children's literature mix.



la grabación de un capítulo de la historia de terror llamada *La noche de los muertos*. Representamos exitosamente *La llorona* en el patio de la escuela, causando miedo, sobre todo, a los más pequeñitos. Invitamos al periódico *Mi Primer Diario*, nos entrevistaron y nuestra foto salió publicada. Leímos mitos y leyendas, *La chistera maravillosa* e historias cortas a la hora del recreo a los más pequeños. En varias de estas actividades, los papás nos apoyaron mucho, como cuando leímos *El fantasma robotortas* y nos llevaron tortas a propósito de la historia.

En la segunda etapa, grabamos el cuento clásico *Caperucita roja*. Inventamos un cuento a partir de una pintura. Realizamos varios juegos, como el de *las cebollitas* y *las pompas de jabón*. Todas las actividades fueron muy divertidas, pero sobre todo, lo más importante, es que no sólo las realizaban los integrantes del equipo, sino que todo

el grupo participaba. En la tercera etapa leímos *Pedro es una pizza*. Con la participación de los padres, fue muy divertido ver cómo eran amasados y enharinados los niños. Leímos *El día de campo de don Chancha*. Culminamos esta etapa con un día de campo en el patio trasero de la escuela.

El club de lectura necesitaba presentar un proyecto para realizarlo con la comunidad. Me acerqué a la profesora encargada de la biblioteca escolar para pedirle que trabajáramos juntas. Ella aceptó y entre las dos decidimos realizar una feria de lectura. Le pedimos ayuda al maestro encargado del Programa de Lectura y acordamos organizarla entre los tres.

En la junta de Consejo Técnico del 22 de febrero, decidimos en la escuela que la Feria de la Lectura se llamaría *Todos a leer*. Acordamos invitar a los padres de familia. La fecha en la que la realizaríamos sería el 22 de marzo, un mes después.

Durante la planeación de la feria en la junta de consejo, les comenté a mis compañeros que mis alumnos que integraban el círculo de lectura y yo, podríamos apoyar. Sobre todo, porque esto era parte de las actividades que planeamos desde un inicio en el proyecto. El 15 de marzo, en una junta extraordinaria que solicitó la directora para tratar algunos asuntos, entre ellos la Feria de la Lectura, algunos profesores determinaron que no se realizaría por la premura del tiempo. Argumentaron que todavía no planeaban su actividad. Así que se canceló hasta nuevo aviso.

Cuando salí de la junta de consejo, sabía que estaba en un gran problema pues ya estaba planeado realizar la Feria de la Lectura. Los papás de los niños de mi grupo ya estaban informados e invitados. ¡No era justo que ésta ya no se realizara! Yo sola no podía hacerla y sólo contaba con dos semanas, pues estaban en puerta las vacaciones y tenía que entregar resultados. ¡Era terrible! ¿Qué podía hacer? Era viernes y ya eran las 16 horas. Los niños ya se habían ido a sus casas. Salí desilusionada, triste y enojada. Para salir del paso pensé en una solución “fácil”. ¡Pongo las fotografías del año pasado, y ya! Resuelvo el problema. Desistí porque siempre les digo a mis alumnos que hablen con la verdad y resulta que ahora, yo les pediría que mintieran con esas fotos. Luego me dije, ¡pues no

hagas nada y ni modo, no termines el proyecto! Como a los cinco minutos reaccioné. ¡No! ¿Qué te pasa? ¡Tú nunca te das por vencida tan fácilmente! Tal vez las cosas no te salgan como las planeaste pero tu objetivo en el proyecto era invitar a leer, así que ¡piensa! ¡Esfuérzate!

El lunes que llegué al salón de clases, lo primero que hice fue disculparme con mis alumnos porque ya no realizaríamos La Feria de la Lectura. Les expliqué la propuesta que diseñé para tratar de solventar la situación. Las preguntas no se hicieron esperar. “¿Por qué maestra?”, me preguntó Emmanuel. No podía decir lo que en realidad pasó. “Porque tenemos mucho trabajo y lo dejaremos para después”, respondí. Vi caritas tristes, desconcertadas, dudosas. Se hizo un silencio que Fany irrumpió, “¿Qué resultados pondremos?”. Un niño que no es del club le respondió, “no es obligatorio, ya no hay que hacerlo, además no ganamos nada”.

Hablé con el grupo, pero principalmente me dirigí a los niños que integraban el club. “Miren chicos, su compañero tiene razón, no es obligatorio y efectivamente, no ganamos nada; porque hace un año nos dieron un diploma y unos libros. Es decisión de ustedes seguir o dejar inconcluso el trabajo. Por mi parte saben que elaboré una nueva propuesta. Si deciden realizarla, estaré en la mejor disposición de ayudar, si deciden lo contrario, no hay problema”.



Los alumnos que integraban el club de lectura se juntaron, salieron del salón y lo discutieron. Preferí no acercarme para que no se sintieran presionados en su decisión. Entraron al salón y Gaby fue la vocera, “seguimos maestra, ya lo empezamos y ahora terminamos”.

La noticia de continuar con el trabajo me encantó. Inmediatamente le comuniqué al grupo que sus compañeros habían decidido seguir, pero que necesitábamos mucha ayuda porque los nueve no podíamos solos. Les pedí que alzarán la mano los que estaban dispuestos a ayudarnos. Tal y como lo esperaba, todos se solidarizaron. Escribí en el pizarrón el plan a seguir, lo expliqué, al no haber dudas, comenzamos a trabajar.

Cada integrante del club coordinaba a un equipo. Las actividades por día estaban definidas. El día lunes, se dedicaron a buscar el libro que recomendarían y la actividad que realizarían en torno a él.

El día martes, cada equipo elaboró su material. El miércoles no asistí a la escuela. Para el día jueves, como fue 21 de marzo, hubo ceremonia. Les dieron a mis alumnos un diploma por haber participado en la actividad de la lectura. Yo misma lo hice y la directora lo firmó. Eso los estimuló. Vi su entusiasmo. A las 10, empezamos a bajar. Les asigné un lugar alrededor del patio. Bajaron mesas, sus carteles y sus materiales. Estaban muy nerviosos, pero contentos. Se dio el toque y los niños empezaron a salir de sus salones. En ese momento pensé que en la ceremonia hubiera comunicado por micrófono lo que los niños harían. Pronto me di cuenta de que no fue necesario.

Al interior de la escuela, se fue corriendo la voz. El integrante del club era quien presentaba el libro y decía brevemente de qué se trataba, se los mostraba a los alumnos de los otros grupos y los invitaba para que



Llegó el viernes, cada uno de mis alumnos sabía lo que tenía que hacer para que continuara esta fiesta de la lectura.

A petición mía, llegaron antes para ultimar detalles.

Estaban muy nerviosos. Les dije que ya iban a cerrar la puerta, que se olvidaran de los nervios, que salieran seguros de lo que iban a hacer



lo buscaran en la biblioteca. Posteriormente, el equipo realizaba la actividad manual que los alumnos programaron.

Todos los equipos tenían filas largas de niños que querían participar. Pensamos que sólo los pequeños querrían hacerlo, pero nos sorprendió ver que los de sexto grado estaban ahí participando. Creímos que iba a ser rápido, pero la actividad se alargó y trabajaron todo el recreo. Mi grupo y por supuesto yo, quedamos muy satisfechos por el resultado obtenido. Mis alumnos me comentaron que sus compañeros de los otros grados, les preguntaron si estarían al día siguiente, para que salieran rápido al recreo y alcanzaran a realizar alguna actividad. Otros alumnos se quejaron conmigo, porque ya no alcanzaron a pasar a otra actividad. Mis alumnos recibieron felicitaciones por sus mismos compañeros de la escuela.

Mis alumnos tenían una enorme sonrisa de satisfacción por su gran esfuerzo. Cada integrante del

grupo se portó a la altura. Fue un trabajo laborioso. ¡Salimos triunfantes! Recogimos todo el material que ocupamos. Nos fuimos al salón porque teníamos invitados en el salón de clases. A las 14 horas iría el grupo de 1° A y, a las 14:30 el de 1° B. Mis alumnos les contarían un cuento.

Empezamos a preparar todo en el salón para narrar el cuento a los alumnos de primer grado. Era un cuento sensorial llamado *El país de los animales de dulce*, del profesor Álvaro Reyes Romero Sánchez. Alistamos la entrada con bancas, simulando una cueva. Pusimos ramas de árbol, atomizadores con agua, música y aromatizante olor a limón para la cascada. Teníamos tiras de papel para simular la telaraña y hojas para el aleteo de los murciélagos. Antes de que entraran los niños cubrimos los ojos con un paliacate. Éramos 33 personas en el grupo, así que nos repartimos muy bien el trabajo.

Llegó el viernes, cada uno de mis alumnos sabía lo que tenía que hacer para que continuara esta fiesta de la lectura. A petición mía, llegaron antes para ultimar detalles. Estaban muy nerviosos. Les dije que ya iban a cerrar la puerta, que se olvidaran de los nervios, que salieran seguros de lo que iban a hacer. Cambiaron su postura, se abrazaron, se desearon suerte y se mostraron más serenos cuando les dije: –cualquier situación, yo voy a estar a su lado, me hablan y lo arreglamos.

Algunos se disfrazaron de acuerdo con lo que eligieron para leer. Paco se disfrazó de poeta y leyó poemas. Magaly dio datos interesantes de las vacunas y llevaba puesta una bata blanca. Llevaron libros de canciones mexicanas. Iban dispuestos a que sus escuchas repitieran los trabalenguas, refranes, pequeñas leyendas y pequeños cuentos de terror que habían elegido.

La directora, que nos autorizó salir desde el día lunes a la calle, cerró la puerta para que mis alumnos se dispusieran a leerles a las madres y padres de familia y a uno que otro transeúnte que pasara en ese momento. Sabía que por lo menos estarían los papás de mis niños del círculo de lectura. Me sorprendí al descubrir que casi todos los papás de mi grupo estaban. Sólo faltaba la mamá de Iván, que nunca participaba, ni cooperaba. Las mamás y papás que tenían a sus hijos en otros grupos, se sorprendieron al verlos afuera y disfrazados.

Hice la presentación, “¡Buenos Días a todos! Somos el grupo 5° B y hoy deseamos compartir con ustedes una breve lectura que los niños prepararon. Así que si tienen un poco de tiempo, les agradeceremos que nos regalen unos minutos”.

Los niños empezaron a dispersarse. Lo primero que hicieron fue saludar a la persona que eligieron para leerle en voz alta. Después se presentaban y por úl-

timo, pedían permiso para leerles. Sabían que si alguien decía que no, tenían que dar las gracias y buscar a otra persona. Planeamos leer sólo 10 minutos, pero nos alargamos a veinte.

Empezaron a leerles a los papás del grupo. Conforme transcurrió el tiempo, fueron tomando confianza y hasta a los vendedores ambulantes les leyeron. Mientras ellos leían, yo estaba al pendiente de cualquier detalle. La gente no escatimó sus palabras con las que les mostraban su beneplácito por haberles leído. “Esta niña lee muy bien, yo le pondría 9”. “¡Oye a mí no me han leído!” “¡Me espantaste con esa máscara!” “¡Muy interesante lo que me leíste!”. Una señora, sin tomarse el tiempo de escucharlos les dijo, “¡No tengo dinero!”. A mí no me gustó su actitud. Los niños se sorprendieron, pero le explicaron qué querían hacer y aceptó.

Cuando consideré que ya era tiempo de meternos a la escuela, los reuní en la puerta de la entrada. Me cercioré de que todos los integrantes del salón estuvieran. Les di las gracias a los papás por escucharnos y ponernos atención. Para sorpresa de todos nosotros, empezaron a aplaudir y uno gritó “¡Gracias a ustedes por tomarnos en cuenta!”. Las sonrisas de satisfacción que miré, llenaron mi ego. Los niños se metieron a la escuela. Me quedé afuera con los padres de los niños del club de lectura. Les

pedí disculpas porque no se realizó la feria. Sus hijos ya se los habían comentado, pero me pareció prudente hacerlo yo misma.

Llegaron las vacaciones. Les pedí que de “tarea”, leyeran. Que aprovecharan los lugares que visitarían para hacerlo, que tomaran fotografías y que me las enviaran por correo electrónico. En las vacaciones recibí sus fotografías. Fue una enorme satisfacción ver que mis alumnos continuaron con ese gusto por leer. Valoré mucho ese trabajo, porque sé que no todos tienen fácil acceso a una computadora y a internet. Me reí cuando vi las fotografías de mis alumnos: Delia leyendo dentro de una alberca y bajo el sol; Mayrin en el parque y la palettería; Paco en el centro comercial; Emmanuel en la calle; Sergio en la sala de un familiar; Luis en el parque. Mary y Karina también mandaron sus fotos.

A la distancia, pienso que efectivamente no hubo Feria de la Lectura, pero sí una gran fiesta alrededor de los libros y la lectura.

Mis alumnos y yo comprobamos que cuando se trabaja en equipo, cuando hay compromiso y compañerismo, los resultados son mejores. Los niños nos dieron a mis compañeros y a mí una lección de vida. Cuando le pones el extra a una situación ordinaria, se vuelve extraordinaria.@

Carita de melancolía

*Leticia Ruiz Hernández**

coralazul64@hotmail.com

Me gradué en la Escuela Nacional de Maestros en junio de 1984. En septiembre de 1985 ya tenía mi primer grupo, y también ese mismo año, un 14 de febrero, me casé. Llevo 28 años de matrimonio, con sus altibajos, pero nos seguimos amando, respetando y comunicándonos.

He trabajado por 29 años en escuelas públicas, he tenido a muchos alumnos: unos muy traviesos, otros tranquilos, unos muy listos, otros... no tanto. De algunos me acuerdo muy bien por sus acciones o por sus padres. Algunos me han visitado con sus esposas e hijos, a otros los he encontrado en algún sitio.

Todo maestro o maestra llevamos en el alma a un alumno en especial, que te ha dejado una huella profunda. Aquel o aquella que a pesar de que los años pasan y pasan, los recordamos como si hubiera sido ayer: sentado frente a nosotros, en su pupitre, con su libro en la mano, mirándonos, deseosos de saber.

Norma Elizalde, este era el nombre de mi alumna, quien dejó una huella en mí. Era una niña menudita, delgadita y pequeñita, con sus labios gruesos siempre sonrientes, con su carita morena y melancólica a pesar de su sonrisa.

La conocí en la escuela primaria Gaudencio Peraza en el año 1985. El director me dio un grupo de sexto grado, donde Normita, como yo le llamaba, fue mi alumna. Era una alumna inteligente, dedicada, ordenada en sus cuadernos, tenía una letra grande y bien delineada.

Un día se acercó a mí y me dijo: “maestra, ¿me daría usted permiso de entrar todos los días a las tres?”. Yo me quedé sorprendida porque la entrada era a las dos de la tarde, así que le pregunté por los motivos que tenía para entrar a las tres.

Con su carita melancólica me contestó, “Es que mi papá está en el hospital, mi mamá tiene que estar con él todo el tiempo y yo tengo que cuidar a mis tres hermanitos. Tengo que ir al mandado, hacerles y darles de comer, llevarlos con una vecina para que me los cuide, en lo que yo vengo a la escuela y no me da tiempo”. Llegaba a las tres o un poco más tarde.

* Profesora frente a grupo de tiempo completo en la escuela primaria Jaime Sabines.

Inmediatamente observaba el pizarrón y analizaba con cuidado lo que estaba escrito en él.

Un día en el grupo, estábamos viendo la suma de fracciones con diferente denominador. Les había explicado a los alumnos el procedimiento de resolución, así que pasaban al pizarrón a resolver unos ejercicios. Cuando Normita llegó, observó lo que estábamos haciendo y me pidió que la dejara pasar. Cuál sería mi sorpresa, contestó perfectamente la suma. Le pregunté que si ya las sabía hacer y me dijo, “no, pero es fácil, porque según el ejemplo, este número se multiplicó por este otro, y este por este, y luego ya nada más se sumaron estos dos”. Todo el grupo le aplaudió.

En otra ocasión, a la hora del recreo, Normita se me acercó y me dijo que estaba muy triste, su papá tenía regresión cerebral. Hacía unos días que había dejado de reconocerlos, cuando lo visitaban, sólo les pedía dulces. Los médicos les dijeron que ya no tenía remedio y que sólo era cuestión de tiempo. La abracé, le acaricé su cabello lacio que siempre traía suelto sobre los hombros e intenté darle algunas palabras de consuelo.

Días después tuve junta para preguntar a las madres y padres de familia quién estaba dispuesto a comprar el vestuario del baile para el 10 de mayo, sería del estado de Veracruz, bailaríamos *La bruja* con todo y vaso con agua en la cabeza. Por supuesto que la mamá de Normita no fue a la junta. Comencé a preparar a las niñas para el baile, les pedí que caminaran con un libro en la cabeza, incluso a la hora del recreo. Norma se entusiasmaba mucho y mostró gran equilibrio.

Cuando comencé a enseñarles el paso con un vaso de plástico lleno de arena, Normita les pedía prestado el vaso a sus compañeras y marcaba el paso. ¡Era buena para bailar! Por esos días el director les aplicó un examen a todos los niños de sexto grado para ver quién iba a representar a la escuela, en el concurso de la Olimpiada del Conocimiento. Mi Normita ganó por mucho a sus compañeros de los dos grupos; representó muy bien a la escuela y ganó, siendo la mejor alumna de la zona. Los siguientes días

¿Qué descubre una maestra cuando relata parte de la vida una alumna? En este relato, Lety descubre que en sus años de experiencia como maestra de educación primaria, los niños viven situaciones cotidianas que hacen más complejo sus procesos de aprendizaje. Lo que viven los chicos, como en el caso de Normita, son lecciones de vida y dignidad. Una niña que vive la muerte de sus padres, la responsabilidad de cuidar a tres hermanos, y aún con ello, salir adelante en sus estudios. ¿Quién prepara a los maestros para ayudar a sus alumnos en estas circunstancias? Sólo la experiencia, ese saber sedimentado a lo largo de una vida docente.

Palabras clave: experiencia, saber, educación, vida digna, lecciones de vida, infancia.



What does a teacher discover when she tells part of the life of her student? In this report, Lety discovers, in her years of experience as an elementary school teacher, that children live daily situations that make more complex their learning processes. What guys live, as Normita, are lessons of life and dignity. A girl who lives the death of her parents, the responsibility of taking care for three children (brothers/sisters), and even with that, to succeed in their studies. Who prepares teachers to help students in these circumstances? Only the experience that settled known along a teaching life.

fueron de nervios, hasta que por fin llegó el día que se realizaría el concurso a nivel sector, era un jueves a las ocho de la mañana.

En cuanto la vi el día viernes por la tarde, le pregunté qué tal le había ido. “No fui a hacer el examen maestra, mi papá murió anoche”, me dijo. Le dije que si quería irse a su casa para que estuviera con su mamá, respondió que no. Me comentó que necesitaba estar en la escuela para distraerse un poco porque no quería estar en su casa; además, su mamá estaba arreglando todos los papeles para que le entregaran a su papá y que se lo iban a dar hasta el día sábado. Por iniciativa de sus compañeros hicimos una colecta para apoyar a Norma. Sus compañeros la estimaban mucho y sentían realmente la muerte de su padre

Los ensayos para celebrar el festival del día de las madres continuaron. En uno de esos días, Norma se fue a sentar a una banca, miraba cómo ensayaban sus compañeras. Suspiró y dijo, “cómo me gustaría bailar, pero, ¡ni pensar! mi mamá no tiene dinero para el vestido”.

No le dije nada, pero esa tarde cuando llegué a casa, saqué del ropero mi vestido de novia con el que apenas dos meses atrás me había casado, no lo dudé ni por un segundo, saqué las tijeras y empecé a cortarlo. El sábado y domingo me la pase quitándole chaquiras, cortando y cosiendo.

El lunes llegué con el vestido para Normita, le pedí que fuera al baño y que se lo probara. Le quedó perfecto. Su cara brillaba de felicidad y daba vueltas y vueltas con el vestido puesto.

Llegó el 10 de mayo, la mamá de Normita fue a verla bailar, con sus tres hijos pequeños. Era la segunda vez que asistía a la escuela, la primera, fue para inscribir a Norma. ¡Era una mujer sumamente delgada! Me dio las gracias y me regaló un abrazo muy cálido.

Terminó el ciclo escolar, Normita se fue a la secundaria y yo me cambié de escuela. En el mes de septiembre Normita dio conmigo y me fue a visitar. Llevaba su uniforme de la secundaria que portaba con orgullo. Como siempre llegó sonriente, con su

cabello lacio suelto a los hombros y con su carita de melancolía.

Nos dio mucho gusto vernos. Le pregunté cómo estaba su mamá. “Ay, maestra, ya se murió”. ¿Cómo?, le pregunté, abriendo los ojos y realmente sorprendida. “Sí, maestra, le dio anemia”. “¿Y tus hermanos?”. Ya su rostro había perdido la alegría y ahora estaba muy seria. “Le prometí a mi mamá que cuidaría de ellos y que los mantendría juntos” ¿Y de dónde sacas para darles de comer? “Estoy trabajando sábados y domingos en una radiodifusora, en un programa para jóvenes, además los vecinos nos ayudan mucho, a veces nos llevan comida o pan y leche. La otra vez nos regalaron ropa, una vecina me compró el uniforme de la escuela y me dieron beca”.

Otra vez abracé a mi Normita, limpié sus lágrimas que rodaron por su mejilla y acaricié su cabello. No la volví a ver, alguien me dijo alguna vez, que se la habían encontrado en Tlaxcala, que iba a la preparatoria y tuvo que dejar a sus hermanos con diferentes parientes.

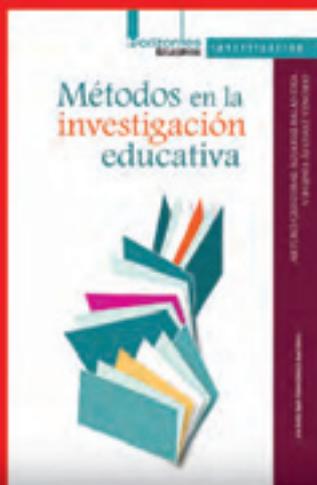
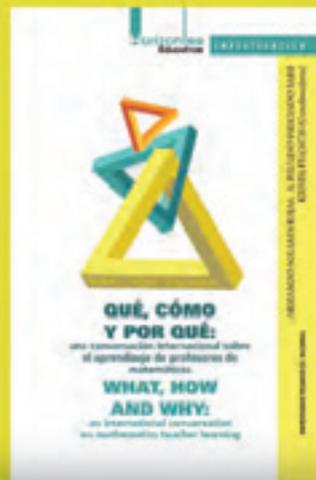
Hoy, después de más de 20 años, la sigo recordando como mi Normita. Mi vestido de novia no pudo tener mejor uso. A veces cierro los ojos y la veo dando vueltas sonriendo con su vestido de Veracruz.

¿Cuántas Normitas habrá en cada grupo? ¿Cuántos alumnos y alumnas asisten día a día cargando sus propios problemas en hombros? Como maestros seguramente hemos escuchado cientos de veces aquel consejo, “no te involucres con los problemas de tus alumnos”. ¡Esto es imposible! Los maestros somos formadores de hombres y mujeres capaces de enfrentarse a la vida, que en muchas ocasiones, no es nada fácil. Es cierto que no podemos resolver todos los problemas, pero basta con una sonrisa, un abrazo, una palabra cálida, escuchar con atención y respeto a nuestros alumnos, ávidos de cariño y comprensión. La escuela brinda un espacio donde los alumnos no sólo aprenden conocimiento, sino también, tienen el derecho y la libertad de expresar sus sentimientos, es aquí donde interviene el ser humano que es el maestro.@

EDICIONES 2015

UPN, 36 AÑOS PUBLICANDO

Novedades



De venta en la Librería Paulo Freire de la Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, del. Tlalpan, CP 14200, México, DF.
www.upn.mx
www.elpisoazul.com

La conferencia escolar en la escuela secundaria

*Socorro Cruz García**
sococruz2706@yahoo.com.mx

El presente trabajo está conformado por tres apartados: en el primero presento qué es la Conferencia, la secuencia de actividades para realizarla e inmediatamente después cómo la he trabajado en la escuela secundaria; en el segundo apartado aparecen los principios pedagógicos a los que responde; y en tercer lugar los tipos de saberes que favorece el trabajo de la Conferencia.

QUÉ ES Y CÓMO TRABAJAR LA CONFERENCIA

La Conferencia es una técnica Freinet que consiste en que el alumno selecciona un tema de su interés, investiga sobre él, los hallazgos, como resultado de la búsqueda, selección, revisión, análisis, organización y síntesis de la información son mostrados al grupo, para realizar la conferencia el estudiante se auxilia de materiales, láminas u objetos, referentes al tema, la presentación es la muestra de todo el trabajo anterior.

Para impartir la conferencia se lleva a cabo la siguiente secuencia de actividades, pero a su vez cada actividad presenta una gama de posibilidades a desarrollar.

La primera actividad es “elegir el tema”. Los alumnos eligen su tema a partir de una lista de propuestas que tienen que ver con el temario del curso, también es posible que los alumnos elijan un tema diferente al enlistado. Para presentarles cómo la hemos trabajado en la escuela secundaria, primero debo contextualizar brevemente mi experiencia. Laboro como orientadora en la secundaria estatal 731 Sor Juana Inés de la Cruz, ubicada en Ecatepec de Morelos, Estado de México. En el año 2006, cuando en el plan de estudios de secundaria incorporan la materia de Formación cívica y ética, las orientadoras cubrimos esa asignatura, fue entonces

* Profesora de educación secundaria en el Estado de México. Forma parte del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

cuando implemente la Conferencia. Actualmente atiendo el espacio curricular de orientación y tutoría, en él se propone trabajar cuatro ámbitos, uno de ellos es orientación académica y para la vida, una forma de atenderlo es por medio de la conferencia.

Al inicio del ciclo cuando les doy a conocer a los alumnos el programa del curso, los propósitos y la forma de trabajo, les platico en qué consiste la Conferencia y les presento los pasos que la integran. En ambos espacios curriculares les indico que pueden elegir alguno de esos temas que les llamen la atención, hago mucho énfasis en que sean temas que les agraden y que quieran saber sobre ello.

Cuando les presento a los padres de familia la forma de trabajo los invito a que apoyen a sus hijos en la realización de la Conferencia.

Una vez que han elegido su tema, por escrito llevo el registro de quién va a dar tal Conferencia y en qué fecha. En la pedagogía Freinet se recomienda que en una cartulina se anote la programación y se tenga pegada en el salón con la intención de que todos tengan presente la información. Lo que me ha resultado es llevar la relación en mi cuaderno de planeación de clase y si alguien necesita la información lo revisamos. El tiempo que los alumnos tienen para preparar la Conferencia es mínimo de dos meses, y les permito que ellos decidan quién inicia, siempre los alumnos más destacados son los que deciden hacerlo primero, esto es muy adecuado porque marcan un modelo a seguir para los posteriores participantes.

La segunda actividad es la "búsqueda de información". Para obtener información se acude a especialistas o personas que tengan que ver con el tema, en fuentes escritas, audiovisuales, libros, revistas, folletos, fotos e imágenes, internet, entre otros. Se sugiere entrevistar a personas que conozcan sobre el tema o bien asistir a lugares que se relacionen con la temática.

El que tengan bastante tiempo para preparar la Conferencia posibilita que como maestra realice un seguimiento en cuanto a la cantidad y calidad de información que recaban, les suelo proporcionar alguna bibliografía u orientarlos en su búsqueda.

La Conferencia escolar como una propuesta didáctica implementada en la escuela secundaria pública 0731 del Estado de México. El primer apartado define la conferencia como una investigación sobre un tema que el estudiante elige y presenta frente a sus compañeros, así como la secuencia de actividades para llevarla a cabo; el segundo apartado atiende los principios pedagógicos a los que responde; entendiendo que la conferencia escolar es una de las técnicas de la pedagogía Freinet. Como tercer apartado se refieren algunos de los tipos de saberes que se favorecen al trabajarla.

Palabras clave: Conferencia escolar, pedagogía Freinet, técnicas Freinet, Propuesta didáctica, Formación Cívica y Ética, Orientación y Tutoría, Educación secundaria e Investigación escolar.



The school conference as a didactic implemented proposal in the public middle school 0731 of the Estado de Mexico. The first section defines the conference as a research on a topic that the student chooses and presents in front of their classmates as well as the activities sequences to carry out; The second section is about the pedagogical principles they respond; understanding that school conference is one of the techniques of Freinet pedagogy. The third section refers some types of knowledge that are stimulated at work it.



Hay chicos que se me acercan y me comentan lo que han encontrado. En otros casos como institución educativa tenemos que proporcionarles cartas de presentación que los respalden como estudiantes, de tal manera que les permitan hacer entrevistas y obtener mayor información. Por ejemplo, Anayeli, que asistió a diversos hospitales para recabar información en relación con los tipos de parto, costos y demás datos, le fue indispensable tal documento. Por otra parte esta etapa me permite verificar que los alumnos realicen tal actividad, cuando percibo que no es así solicito a los tutores y les involucro en el trabajo.

La tercera actividad es “sistematizar la información recabada”. Consiste en elaborar una síntesis con la información recabada. Al alumno le tiene que quedar muy clara toda la información. Es recomendable que los alumnos entreguen un trabajo escrito de la investigación realizada.

Actualmente es muy común que los alumnos consulten internet, bajen la información, la impriman

y la presenten; para complementar les digo que esta bien que entren a internet pero les solicito el trabajo escrito a mano y recupero que en la materia de español estudian el tema de cómo se debe entregar un trabajo académico. Con esos requisitos se los solicito: portada, índice, desarrollo dando respuesta al qué es, cómo, cuándo, dónde, su marco legal y por último la bibliografía.

Esta actividad es muy importante porque favorece las siguientes habilidades cognoscitivas: comprensión lectora, sintetizar información, consolidar la coherencia en la exposición de ideas y desarrollar la capacidad para argumentar en forma escrita.

La cuarta actividad es elaborar material para la exposición. Se pueden recabar y presentar objetos en relación con el tema, la cantidad de información tiene que ser la suficiente para explicar su tema.

Entre las recomendaciones que les hago están que si elaboran láminas en papel bond, la letra tiene que ser mínimo de 3.5 cm. El texto se escribe

con color negro, azul y verde. No usar colores claros porque no se ven. No saturar la lámina de información. Cuidar la ortografía y presentación del material.

Con la intención de utilizar los recursos con los que contamos en la escuela, en algunos ciclos escolares les solicito a los alumnos que en lo posible diseñen sus conferencias en computadora para ser proyectadas con el cañón a todo el grupo. Este aspecto ha sido sumamente interesante porque ha permitido retomar y socializar conocimientos del uso de la computadora. Actualmente he regresado a la presentación con diversos materiales elaborados manualmente, debido a que no contamos con las facilidades para usar los proyectores y las computadoras.

La quinta actividad es la “presentación o socialización del tema”. Consiste en la explicación del tema a los compañeros del grupo. El conferencista tiene que hablar lo suficientemente fuerte para que todos lo escuchen. La duración de la conferencia depende del trabajo realizado con anterioridad. No es de preocuparse si la presentación es breve, en ocasiones en la parte de preguntas y comentarios la conferencia se enriquece y, por ende, se amplía.

Si realizaron un buen trabajo previo no tienen la necesidad de leer la información, es decir, si se domina la información entonces se podrán presentar claramente. Considerando los 50 minutos de las clases, sólo programamos una Conferencia por clase. A los alumnos del grupo les indico que escriban en su cuaderno lo que les parezca más relevante o significativo.

Es importante crear un ambiente de escucha y respeto hacia el conferencista, porque no todos los alumnos tienen facilidad para expresarse en público y para algunos es sumamente complicado, por ello el grupo también debe ser respetuoso y tolerante.

La sexta actividad es la etapa de “dudas”. Consiste en el planteamiento de preguntas por parte de los compañeros de grupo. La intención es aclarar dudas sobre el tema. Entre más preguntas realice el grupo al conferencista más se enriquece la conferencia, por eso es necesario aclarar la función de esta parte.

Inicialmente los alumnos no les preguntaban a sus compañeros para no incomodarlos, tuve que trabajar bastante esta parte para que entendieran la intención de la misma. Si el conferencista realizó una buena investigación las preguntas las contestará y viceversa, a falta de conocimientos no hay respuestas. En ese caso lo que hacemos es que el mismo grupo conteste en caso de saberlo, y si no yo respondo, siempre y cuando tenga la respuesta porque me ha ocurrido que no es siempre así y entonces el conferencista tiene que investigar las preguntas que no se pudieron resolver. A su vez esta etapa le permite al conferencista irse evaluando en torno a su trabajo.

La séptima actividad es la de “preguntas”. Consiste en el planteamiento de preguntas por parte del conferencista, las preguntas ya las trae preparadas y suelen ser de lo más importante del tema. La intención es rescatar lo sobresaliente de la conferencia y reforzar los nuevos conocimientos.

La octava actividad es la “reafirmación”. Es la realización de alguna actividad preparada por el conferencista que permita al grupo mostrar lo aprendido, puede ser un crucigrama, sopa de letras, un texto por complementar, entre otras. En la escuela se ha generalizado que el conferencista entrega la actividad en una hoja y a cada alumno le proporciona la suya. A los alumnos les solicito que peguen esa hoja en su cuaderno, y cuando pasa el tiempo los alumnos con sólo ver la hoja recuerdan qué tema dio determinada persona y de qué trató.

La novena y última actividad es “evaluación de la conferencia”. Para concluir la Conferencia se realiza la evaluación. Se toma en cuánta la cantidad y calidad de la información, el dominio de la misma, el material que utilizó, las preguntas que diseñó y si contestó o no las dudas, los materiales que les proporciono para reafirmación.

Con todos esos elementos los alumnos argumentan la evaluación y hacen sugerencias de mejora. Los muchachos se conocen y saben de las capacidades de cada uno, cuando un alumno que no ha desarrollado

ciertas habilidades y se esfuerza por hacerlo el grupo lo toma muy en cuenta y suelen hacer comentarios como los siguientes: “se esforzó”, “nos sorprendió”, “pero lo hizo”.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA CONFERENCIA

Si decidimos cuestionar teóricamente la Conferencia, con gran asombro descubro que a nivel psicopedagógico la podemos analizar desde diferentes teorías como son: cognoscitivismo, constructivismo o la actual propuesta de competencias. No importa desde qué cristal teórico decidamos explicarla, hay principios pedagógicos básicos que subyacen en la Conferencia y que a continuación presento.

- Nos permite partir de los intereses y motivos de los alumnos, inquietudes que tienen que ver con la vida misma y más aún con la vida diaria de ellos.
 - Permite que los alumnos hagan uso de conocimientos previos. Que puede ser al seleccionar el tema, al obtener información, al sistematizarla, al preparar la presentación o a lo largo de toda la secuencia de actividades.
 - La Conferencia, al ser un proceso de construcción de conocimientos, propicia que los alumnos practiquen habilidades tanto físicas
- como cognoscitivas, vistas como medios para adquirir posteriores saberes. Me refiero a la búsqueda de información, organización de los datos a partir de qué es, dónde, cómo surge, cuándo y muchas otras preguntas que los chicos se hacen ante un tema de interés.
 - Satisface las diversas formas de aprendizaje de los alumnos, sean más visuales, auditivos o kinestésicos, ya que lo mismo leen que preguntan o visitan lugares, por eso es una secuencia de actividades tan diversificada que por sí misma amplía la diversificación de aprendizajes.
 - Es una propuesta didáctica integradora porque permite que a partir de un tema se aborden disciplinas diversas, por ejemplo en la conferencia sobre drogas se suelen hablar de su historia, salud, marco legal, prevención de adicciones, problemas emocionales, entre otros.
 - Como propiciadora de actitudes positivas ante la lectura, la investigación, el conocimiento fundamentado, la escucha...
 - Pone al alumno como responsable de su aprendizaje y promotor de aprendizaje para sus compañeros.
 - A lo largo de la preparación de la conferencia se propicia la comunicación tanto oral como escrita.



Como nos podemos dar cuenta, la Conferencia en sus diferentes etapas va propiciando muy diversos saberes. Al igual que las demás técnicas Freinet, la Conferencia es una propuesta de trabajo muy enriquecedora, porque a nivel formativo propicia desarrollar saberes declarativos que conocemos como conocimientos teóricos; saberes de habilidades, que son de procedimiento tanto físico como cognoscitivo y saberes de actitudes, que tienen que ver con los valores. A continuación presento algunos de los

tipos de saberes que practica un alumno cuando realiza una Conferencia en su grupo escolar, visto desde el enfoque de competencias.

Competencia general a desarrollar por los alumnos de la secundaria 731

Sor Juana Inés de la Cruz

Competencia: el alumno realizará una conferencia sobre un tema de interés personal cubriendo todas las etapas de la misma.

Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las diferentes fuentes para obtener información, como son lugares, libros, revistas, folletos, especialistas o personas que tengan que ver con el tema, fotos e imágenes, internet, entre otros. • Qué, cómo, cuándo, dónde y las características de su tema de interés. • Enriquecer el vocabulario. • Entrevistar o grabar, o hacer cuestionarios o encuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar un tema de interés. • Seleccionar lugares y fuentes informativas. • Buscar, clasificar y sistematizar información documental y de campo. • Hacer uso de conocimientos previos. • Realizar comprensión lectora. • Sintetizar información. • Expresarse frente al público. • Usar el lenguaje oral. • Consolidar la coherencia en la exposición de ideas. • Desarrollar la capacidad para argumentar. • Favorecer el planteamiento de preguntas propias. • Desarrollar la capacidad de escuchar. • Desarrollar la capacidad de emitir juicios de valor respecto del trabajo propio. • Establecer relaciones interpersonales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir seguridad en sí mismo. • Tener iniciativa para buscar información. • Desarrollar el interés por la investigación. • Formentar una actitud de escucha y respeto en el aula. • Ser creativo en la construcción de la investigación.

Después de todo lo anterior considero que lo más importante es que la Conferencia sigue siendo una propuesta innovadora y viable para nuestro trabajo cotidiano en secundaria.@

REFERENCIAS

Rodríguez Ocampo, I. (1997). *La conferencia infantil en el aula*. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (Serie práctica).

Mexicano para la Escuela Moderna (2015). *La pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonios*. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

Los asesores técnicos pedagógicos ante la reforma laboral de la educación básica

*Edelfonsa Correa Soto**

hildita_edel@yahoo.com.mx

No llores porque terminó

sonríe porque sucedió

José Agustín

Los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), o mejor dicho, Ayudantes de los Trabajos Pendientes de las autoridades escolares del sistema en educación básica, han sido utilizados más de una vez para llenar los huecos que va dejando la organización administrativa, unas veces como escudos ante el “terrorismo administrativo”, otras tantas para cubrir ciertas necesidades políticas, como por ejemplo apoyar la creación de un partido político en el Estado de México, y algunas más, como chivos expiatorios de los dizque cambios en las leyes –cambios tipo I como diría Watzlawik, es decir, cambios que no cambian nada–, tal es el caso de esta mal llamada reforma educativa, que en realidad es una reforma laboral, que los ha dejado fuera de la jugada, como prueba de que se reorganiza el magisterio y que de ahora en adelante sólo se justificarán los profesores frente a grupo, o directivos escolares, que demuestren eficacia y eficiencia, según los estándares dictados por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación).

Pero aun así, tanto el gran porcentaje de ATP administrativos como el reducido número de los que organizaban contextos pedagógicos y didácticos, con base en necesidades de directivos, docentes, padres de familia y alumnos, se mantenían en el sistema con un gran espíritu de querer seguir ahí, porque finalmente, estos espacios les daban *algo*, que el salón de clases no, y representaban el derribamiento de barreras tales como el encajonamiento y la rutina. No obstante, los ATP fueron expulsados.

Es probable también, que algunos de los ATP se creyeran diferentes en este proceso y se brincaran fácilmente al camino de la ilusión y la fantasía, cuando en realidad siempre han sido y son idénticos aunque estuvieran en una posición distinta. Tan iguales a los otros que ahora sufren de los mismos males.

* Profesora de educación básica y Asesora Técnica Pedagógica en el Estado de México.

Así, los ATP salieron de la organización administrativa, por lo que surge la inevitable pregunta de si son prescindibles, la respuesta contundente es que sí, dado que siempre estuvieron en el indeciso limbo de la indefinición, porque como se sabe, sólo estaban comisionados en esa función, a pesar de que sus nombramientos siempre fueron de profesores frente a grupo o directores escolares, condición rodeada de incertidumbre, que los tenía frecuentemente en la línea de fuga, o en otros términos, *en el umbral y la clave* (Foucault citado por Castro, 2004) tan vulnerables como a los demás, ya que tanto los profesores de grupo como las autoridades, tendrán –igual que todos– que someterse a evaluaciones y certificaciones, que finalmente los dejarán fuera también tarde o temprano, y si hay alguna duda al respecto, no hace falta más que remitirse a la mencionada reforma educativa y a su cómplice de junto, el INEE.

Socavado pues de antemano, el derecho de seguir ahí de los ATP, algunos de ellos llegaron a las escuelas entrapados en su propio eslabón, como francos desconocidos para los profesores de grupo, quienes a su vez sobreviven en las escuelas enfrascados en feroces luchas internas por las diferencias de siempre: sueldos distintos gracias al Programa de Carrera Magisterial, implementado para desideologizar a los docentes, y que por cierto ya habiendo cumplido su cometido, está pronto a desaparecer; y luchas de poder, que no son otra cosa que máscaras que encubren déficits docentes, tales como la ignorancia, la mediocridad, las diferencias generacionales, la rutina, el tedio y, sobre todo y muy especialmente, el miedo, pues no hay que olvidar que los docentes están en las escuelas, mismas que a su vez se encuentran insertadas en una sociedad que atraviesa por serios conflictos, tales como la inseguridad, la delincuencia organizada y el desvanecimiento de valores, entre otros.

Otros ATP llegaron a escuelas en forma menos desafortunada, porque sólo se incorporaron a contextos cotidianos enmarcados en sus condiciones ordinarias, con problemáticas comunes, pero sin rechazo alguno por parte de los profesores.

Así las cosas, qué importa la expulsión de los ATP, si aunque ubicuos, nunca se definió suficientemente su

La situación complicada de los ATP, ante la reforma educativa, más bien laboral y buscando justificar sus asesores técnico pedagógicos, que hasta ahora habían desarrollado distintos proyectos para apoyar los procesos del aula, ciertos de jugar un papel diferente al de los maestros de grupo, ahora se ven expuestos a una problemática compleja; su participación hoy no tiene cavida, son relegados y “no tienen un lugar” y deben regresar al aula, donde estarán al igual que los demás docentes sometidos a distintas evaluaciones y procesos administrativos, que los pone vulnerables.

Palabras clave: asesor técnico pedagógico, reforma, educativa, laboral, educación, básica, cambios, docente.



The complicated situation of ATP, considering the educative reform, rather labor and seeking to justify their pedagogical technical advisors, who until now had developed various projects to support classroom processes, sure to play a different role of teachers in a group, now exposed to a complex problem; there is no place for their participation, they are relegated and “have no place” and must return to the classroom, where they will be like the other teachers under different assessments and administrative processes, putting them vulnerable.



identidad ni su sentido de pertenencia; su exclusión parece una extraordinaria metáfora de lo que pasa ahora, donde cada vez es más difícil pertenecer a espacios laborales definidos y establecidos para prestar algún servicio o para la obtención de productos, sin la pérdida de los derechos humanos básicos, tales como el significado real contextualizado en el espacio y en el tiempo, que permita soñar o construir expectativas de crecimiento y de expansión. Pero no, al contrario, estos espacios globalizados de producción o de enajenación de los servicios, tienden a borrar cada vez con más frecuencia, los vestigios de libertad y creatividad, y en lugar de esperanzas de un mundo nuevo para los niños y las niñas de nuestra patria, emergen profundas señales de idealizaciones basadas en el consumo y la mercadotecnia de los medios de información y comunicación.

Si es verdad que los ATP son innecesarios, no será esto símil

también de que en general los seres humanos hemos perdido alguna trascendencia originaria, o dicho en otros términos, siempre tenemos que pugnar por no ser arrastrados por el caudaloso río de la enajenación y extrañeza de nosotros mismos, ante acontecimientos que nos atañen de manera directa como la violencia, la precariedad, el consumismo o el vacío existencial.

Otra pregunta que surge, es la que respecta a lo que se llevaron los ATP, ¿qué se fue con ellos? Acaso la participación incondicional, la lealtad inherente, la dulce tolerancia a lo inusual, los rituales de encuentro en abundantes sesiones de asesorías y cursos.

Otro aspecto pendiente, es el que se refiere al cómo enfrentaron los ATP su exclusión del *lugar*, o más bien, ellos dan una gran lección de cómo enfrentar las pérdidas, porque han sido capaces de soportar la falta de definición, dar cuenta de lo que es dejar de sentirse uno mismo

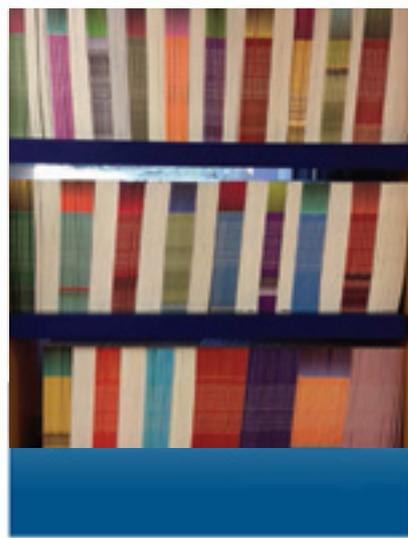
por permitir que los demás sean ellos mismos, llegar a lugares sin certezas o con muy pocas, romper el record de horas laboradas, lugares recorridos, secretos escondidos, conocimientos –trascendentes o no–, difundidos, en fin todo un racimo de experiencias que quizá al irse ellos, no vuelvan más.

Por último, es menester reconocer que también son los ATP, quienes mejor nos muestran cómo derribar fantasmas que acechan, porque ellos soltaron, dejaron ir y se incorporaron a nuevas formas de convivencia y trabajo, algunas veces bien, otras no tanto, pero están aquí, con un nuevo nombre y una diferente chispa, capaz de dar brillo a lo que existe.@

REFERENCIAS

- Castañón, A. (2009). *Alfabeto de las esfinges, ensayos trasatlántico*. México: Dirección de Literatura de la UNAM-Conaculta.
- Castro, E. (2012). *El vocabulario de Foucault*. México: Siglo XXI y B. Nueva.
- Selvini, M. (1990). *Crónica de una investigación*. España: Paidós Ibérica.
- Watzlawic, P. (1965). *Paradoxical predictions*. España: Paidós Ibérica.

:: Visita el stand de la Universidad Pedagógica Nacional
29 Feria Internacional del Libro de Guadalajara
28 nov • 6 dic • 2015



Poemas de jóvenes normalistas*

LA MÚSICA, MI MUNDO

Encerrado en un mundo, que para muchos es indiferente,
un mundo de guitarras, bajos, cantos y percusiones.

Un mundo que es incomprendido o desconocido,
sólo escucho los murmullos de aquellos insensibles, cerrados de mente,
pocas son las personas que entienden el trasfondo de este arte,
la música es para mí como un lienzo donde plasmo mis sentimientos;

Pero como todo, la música no siempre es dicha, alegría y fiesta.
A veces miento en el escenario y tras mi instrumento escondo lo que siento.

Me dicen flojo, que haga algo de provecho,
acaso no se dan cuenta que esto implica un gran esfuerzo,
todos los ensayos, paciencia, dedicación y horas con mi instrumento,
pero para muchos esto sólo es perder el tiempo.

[...]

Ahora sabes un poco de los sacrificios que hacemos los músicos
los sentimientos que se ocultan con una sonrisa cuando tocamos.
Y yo te pregunto, ¿crees que los músicos somos flojos y perdemos el tiempo?

Jesús Canales

* Estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Y ESTA SOY YO

Soy conciencia cuando las cosas andan mal,
carente de sentido, cuando me siento fatal,
soy insolente cuando sé que tengo la razón,
pero ignorante cuando actúo en confusión.

Niña soy, sin ganas de crecer.

Caer en la rutina, ese es mi padecer.

Prefiero ser apasionada, que una tonta obstinada.

Así soy yo, una ingenua envuelta en angustia por envejecer.

Muchas ganas tengo de salir del nido,
no tener carencia, eso es lo que ansío.

Soy una rara apasionada, sin ganas de obedecer,
astuta sin duda y ansiosa de creer.

Anónima

NUNCA TUVIMOS SEXO. TÚ, ENTENDISTE QUE YA TE PERTENECÍA

Extraño tus ojos,
Y durante la noche,
Presiento que estarás en mis sueños.

Te quiero, aunque no seas mío.

... Y la vida sigue, pero el recuerdo sigue ahí, esperando no olvidar ese amor, ese amor que no volverá...

Desconsolada,
enojada.
Tus celos te cegaron,
tu imaginación voló,
y muy alto...
Terminaste nuestra relación.

No te perdí, solo me encontré a mí misma.

Yazmín González



LA DUDA

Se asomaba, sin decir nada
molestando con gran insolencia
su aroma se pegaba en mi piel
así como la angustia se sujetaba a mi ser.

Carolina Armendariz (Fragmento)

Sueles dejarte llevar
al fin velero y viento en el mar
peligroso y duradero huracán
cuando desde tu velero
mi arena pretendes contar.

[...]

Te pido dejar de contar
de pensar, de razonar
no trates de contar lo incontable
jamás entenderás
lo que tu velero significa en mi mar.

Laura Salazar (Fragmento)

La presencia,
en vacíos, en espejos, en miradas
en personas que no son.
La usencia sin mí,
en mis poros
en mi media luna
en el brillo de mis ventanas,
en mi cerebro,
porque todo se ha vuelto
una locura.
Y sí, así es,
estar sin ti.



Yazmín González (Fragmento)

Encontré a la mujer que estaba hecha para Dios,
era un comité, una tormenta, la aurora en cada poro,
era la conjunción del verbo y el ocaso de Agosto,
padecía de una piel de terciopelo y un cabello bruno,
tenía las manos unidas al cielo y los ojos al tiempo,
podía hablar, el rezo era tal de crear la luna y la marea,
era sustancia pura, una fuente alquímica, un sendero,
a su paso violetas y jazmines amaban de celo,
a su vuelta tundras y manglares renacían,
los polos hablaban de la eternidad y la clemencia,
su vientre siempre al compás de una oda,
su silencio siempre en espera de la boca y el beso,
la necesidad parecía afligida, el miedo temía,
la balastra se inclinaba a lo único,
su razón y entendimiento a lo perfecto.

Encontré a la mujer que para Dios estaba hecha,
cada pliegue un respiro, cada mirada una reverencia,
un matiz marcado por una gama inmaculada,
era ella para Dios, era ella el sosiego, el perdón,
ascendía, continuaba, se elevaba...
Aconteció de pronto que el corazón ardía,
una respuesta a lo que no podía ser
porque nada comparado existía,
aseguro que era superior,
entonces Dios la asesinó...

Ahora yace en una crisálida de oro y mirra,
la ciudad desierta está, el mar se ha desvanecido,
la luz no es más luz, sino sentencia, el miedo,
el odio y la venganza no tiritan sino se erigen,
el amor, la pasión y lo perfecto amainado
Ahora ella es todo, ahora ella es Dios.

Michelle Ruiz @



Los alumnos, fuente de aprendizajes docentes en el camino de hacerse maestro*

Etelvina Sandoval Flores**

etsandov@hotmail.com

PUNTOS DE PARTIDA

Susana inicia a los 22 años su vida profesional como maestra en una escuela ubicada en una comunidad lejana en la que sus niños hablaban lengua chol que ella no comprendía. Como si fuera una narración de Juan Rulfo ella describe el pueblo en medio de la neblina, el frío, su salón de clases oscuro. La pobreza y penurias de sus alumnos le calaban hondo y pensaba que a pesar de que ella estaba pasando por dificultades –joven, alejada de su familia, viviendo en una comunidad aislada y enseñando en un salón húmedo y lodoso– las condiciones de los niños eran peores y por eso tenía que “echarle ganas... “Ahí me empecé a formar porque vi realmente las realidades que existen”.

Jazmín empezó a trabajar como maestra de inglés en una secundaria ubicada en un barrio marginal de la Ciudad de México y en un entorno que define como “peligroso”. Cuatro horas de camino diario entre viaje de ida y vuelta. Encuentra un ambiente hostil pues las maestras con muchos años de servicio ven con recelo a las jóvenes que llegan. Pero también enfrenta el atraso de los alumnos que han estado varios meses sin maestro y a los que hay que nivelar...empieza a construir sus estrategias de trabajo.

Iván egresó de la Normal Superior de Chiapas donde estudió la especialidad de química. Inicia su trabajo como maestro en una telesecundaria ubicada en una comunidad indígena donde los niños hablaban tzotzil “yo hablaba en español y no me comprendían”. Refiere su experiencia como un choque cultural que lo enfrentó a la necesidad de conocer palabras básicas, de interactuar con ellos “por señas o por dibujos... logré apropiarme de algunas palabras en tzotzil... el trabajo en zonas indígenas me ha formado mucho como persona y también como maestro”.

* Este artículo es una versión revisada y ampliada de la ponencia *Los alumnos. Fuente de aprendizajes docentes*, presentada en Memoria de II Jornadas Internacionales Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Universidad de Buenos Aires-Universidad de la Plata-CTERA, 2014.

** Docente e investigadora en la UPN Ajusco.

Los tres casos de maestros aquí enunciados brevemente, refieren a jóvenes de reciente ingreso al servicio en relación con su primer año de trabajo. Fueron entrevistados y observados también en sus escuelas en el marco de un proyecto de investigación en el que nos propusimos analizar las prácticas y experiencias de los primeros años de ejercicio de docentes noveles de primaria y secundaria en contextos desfavorecidos, tanto en zonas rurales como urbanas.¹

En este artículo, el recorte analítico se enfoca en profesores de secundaria y su relación con los sujetos del entorno escolar, de manera particular con los estudiantes que, como ya se dijo, son de ámbitos culturales diferentes. Algunos puntos de los que partimos:

- El contexto social y las características de la escuela en que se inicia la profesión docente tienen impacto en la formación en la práctica del profesor novel. Así, la escuela particular se convierte en un espacio de formación en el que la organización escolar y las relaciones con los sujetos del entorno juegan un papel importante.
- El profesor principiante va construyendo su modelo de docencia, en relación con las condiciones que enfrenta y en ello pone en juego su creatividad, conocimientos y compromiso social.
- La imagen que construyó del alumno en su trayecto de formación inicial se trastoca frente a los estudiantes concretos y las necesidades y exigencias que le presentan, por lo que debe construir nuevas estrategias para responder a la situación específica.
- En el aula se gesta una dinámica en donde los referentes culturales de los maestros y estudiantes –y en su caso, padres o comunidad– median en las relaciones y en los intereses que se negocian en el espacio escolar.

¹ *Los primeros años de ejercicio docente. Prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos.* Etelvina Sandoval (responsable), Alicia Carvajal (investigadora participante). Los resultados de esta investigación se encuentran en Informe del Proyecto SEP-SEB-Conacyt 2009-1/146031. Publicación multimedia.

En este artículo se analizan algunos aprendizajes que en función del encuentro con los alumnos y las necesidades que perciben, van construyendo profesores principiantes que trabajan en escuelas secundarias de contextos desfavorecidos. Se plantea que el contexto social y las características de la escuela en que se inicia la profesión tienen impacto en la formación práctica del profesor novel. Se analizan algunos de estos aprendizajes centrados en los alumnos, en contextos distintos: secundaria urbana y telesecundaria indígena.

Palabras clave: profesores principiantes, aprendizajes, estudiantes, relaciones, secundaria, telesecundaria,



This article analyzes some learning by teachers that works in disadvantage middle schools context and is associated with the convergence between the students and the necessity they perceive. It argues that the social context and the characteristics of the school in which the profession starts impact the practical training of the novice teacher. It analyzes some of this learning focus in the students, in different contexts: urban middle school and indigenous TV middle school.

LA EXPERIENCIA ESCOLAR.

LOS ESTUDIANTES COMO FUNDAMENTO DE APRENDIZAJE

Rockwell (1997, p. 13) señala que el proceso escolar va más allá de las acciones de enseñanza o aprendizaje en las que solemos encasillarlo. Este proceso incorpora una compleja trama en la que se intersectan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas y administrativas, y en general un conjunto de relaciones institucionalizadas. Las prácticas cotidianas resultantes de este proceso constituyen la experiencia escolar cotidiana que para los maestros deja huellas formativas.

Los alumnos son una de las principales fuentes de las que se nutre la experiencia escolar de los nuevos docentes, quienes deben aprender a relacionarse con ellos, idear estrategias para enseñarles y entender los referentes culturales del contexto social del que provienen que están en la base de sus acciones y actitudes. Los maestros de secundaria que atienden a jóvenes de entre 12 y 15 años, fueron formados en la escuela normal bajo la idea de que irán a trabajar con “adolescentes”, categoría marcada por una visión psicológica y biológica que durante largo tiempo contribuyó a forjar estereotipos bajo los que se formaron muchas generaciones de docentes de secundaria. Si bien actualmente se empieza a introducir una visión social y cultural para pensar a los jóvenes con los que trabajarán, sigue primando una idea homogénea sobre éstos, al margen de su diversidad y complejidad sociocultural.

El encuentro con la diversidad, constituye un espacio de aprendizaje que presenta retos para los maestros principiantes, pues por regla general son enviados a trabajar a escuelas alejadas, de difícil acceso y en zonas marginales. En estas condiciones encuentran alumnos que llevan a la escuela los referentes de su contexto, pues en palabras de Néspor (2002, p. 3): “Los salones de clase no están ‘encapsulados’. Maestros y alumnos siempre interpretan el sentido de lo que están haciendo, dentro del contexto de experiencias encadenadas y que rebasan los límites del salón de clase y de la escuela”.

Los maestros de nuestro estudio trabajan, como ya se señaló, en escuelas secundarias urbanas en el Distrito Federal y telesecundarias de zonas rurales del estado de Chiapas. La escuela urbana a la que hacemos referencia en este escrito está ubicada en la periferia de la Ciudad de México, en una colonia en la que afirman, hay delincuencia e inseguridad y se encuentra al lado de un asentamiento de precaristas, al que llaman “cartolandia” en referencia a los techos de lámina de cartón de las casas. Los padres de familia se dedican mayoritariamente al comercio ambulante y –de acuerdo con las maestras entrevistadas– eso se refleja en la desatención a sus hijos en lo concerniente a su desempeño escolar. El aprovechamiento, de conformidad con resultados de una prueba estandarizada que se aplica a nivel nacional (ENLACE) es de los más bajos del Distrito Federal. Las maestras afirman que muchos de sus estudiantes –si llegaran a concluir la secundaria– no continuarán estudiando y eso se comprueba con datos de la escuela que muestran que en 2011 sólo 60% de los egresados del plantel tuvo acceso a educación media superior.

Por su parte, los maestros que trabajan en la zona rural se ubican todos en telesecundarias y viven una experiencia diferente a la de sus colegas urbanos y también se encuentran con estudiantes muy distintos. La telesecundaria es una modalidad creada a mediados de los años sesenta y cuya característica es que un solo maestro atiende las distintas materias del mapa curricular apoyado en libros y programas televisivos (actualmente material didáctico interactivo y en línea) diseñados ad hoc. Inició como un programa compensatorio con la idea de llevar educación secundaria a zonas alejadas de los centros urbanos, que concluiría con la construcción de secundarias generales en todo el país. No obstante y dado que requiere menos inversión y costos, no sólo no desapareció sino que se amplió e incluso es considerada internacionalmente como un programa “modelo”. Actualmente existen 17,475 telesecundarias en todo el país, lo que equivale a 50% de planteles del nivel

secundaria. Pero en Chiapas este porcentaje es mayor, pues de 1,886 planteles de educación secundaria en el estado 1,286 son telesecundarias (68.1%).² Los noveles son enviados a trabajar mayoritariamente a este tipo de escuelas, las más alejadas y de difícil acceso, con el agregado de que siendo un estado cuya población es mayoritariamente indígena, la cultura, costumbres e idioma de los estudiantes son un reto más. El modelo de telesecundaria fue pensado para una población mayoritaria no indígena, pues a diferencia de la primaria, la educación bilingüe no está contemplada, seguramente porque se asume que los estudiantes adquirieron el dominio del español en su paso por la primaria, cuestión que no siempre es así. Además, los profesores de nuestra investigación fueron formados para trabajar una asignatura específica, de conformidad con el modelo de secundaria general, por lo que enfrentan además el reto de atender un modelo pedagógico desconocido que implica la enseñanza de todas las asignaturas del currículum.

La experiencia en secundaria urbana

En la secundaria urbana, como en muchas otras, persisten prácticas institucionalizadas históricamente que dan un sello distintivo al nivel, entre ellas señalaremos el énfasis en la disciplina y el control de los alumnos que, se supone, tiene repercusiones en su aprovechamiento (Sandoval, 2000) y que las maestras de nuevo ingreso asumen generalmente sin cuestionamientos, aunque dándoles su propio sello dependiendo de sus concepciones sobre el ser docente.

Con este sello, los alumnos aparecen como el principal referente del maestro que se inicia: cómo tratarlos, cómo captar su interés y atención, cómo lograr el control del grupo, cómo mejorar sus aprendizajes, entre otros. Todas las profesoras entrevistadas hablaban de sus primeras experiencias con los alumnos y la manera en que fueron construyendo una relación de respeto basada fundamentalmente en reglas de trabajo

pese a que los estudiantes las consideraban inexpertas y constantemente las ponían a prueba.

Para estas profesoras, el aprendizaje es resultado del control y el orden, y se logra por medio de la vigilancia estricta del cumplimiento de los escolares con las demandas de la materia que imparten: cuadernos forrados, limpios, con buena letra, cumplimiento de las tareas, que ellas deben revisar continuamente, lo que les implica tiempo extra, pero que valoran como importante por su contenido formativo, sobre todo con niños que provienen de un ambiente que consideran “difícil”:

A mí me gusta que tengan en orden sus cuadernos, con fecha, bien hecho. También es para que ellos se vayan formando y sean ordenados. Bueno, yo cuando llegué... “echando a perder se aprende”, dicen. Yo, normal... su cuaderno iba forrado y si querían forrarlo, de cualquier color que quisieran... así se los pedía. Pero me fui dando cuenta con el tiempo que si uno es accesible, uno les da la mano y ellos se toman el pie, todo el cuerpo si es posible (Ma. B).

Aquí a nosotros nos toca ponerles sus límites... ahorita todavía nos agarran en curva, de repente; pero ya con el tiempo uno va adquiriendo experiencia (Ma. JV). Sobre todo ser estricta, se necesita mucha rigidez con estos niños. Sí, porque estamos en una zona complicada, pero no imposible (Ma. K).

Aunque es notorio que en esta escuela las maestras noveles se centran en el trabajo con los estudiantes y les preocupa su formación y aprovechamiento, pues ven en esto un camino para trascender su marginalidad, desconocen mucho del contexto externo en el que éstos se mueven. De hecho, la escuela parece una burbuja impermeable al entorno. Si bien hacen referencias a que la colonia es peligrosa, que asaltan, que hay narcomenudeo, o incluso se habla –como si fuera leyenda– de alumnos que participan en bandas delincuenciales, casi nadie refiere tener casos concretos de esta índole. En la escuela son “alumnos” y

² Datos tomados del Panorama Educativo del INEE (2009).

como tales, los asuntos que a las docentes interesan son los referidos a su aprendizaje escolar; el barrio, los amigos de fuera, los problemas de la pobreza y la marginación no son aspectos que consideren en su trabajo. La mayoría de ellas viven muy lejos, llegan a la escuela sólo a dar clase y se retiran, “de preferencia en grupo porque las calles son peligrosas”. Al interior de la escuela no hay peligros, y eso es bueno, pero tampoco se discuten los problemas reales que afectan a los niños en el entorno. La cantidad de alumnos que atienden puede ser una de las explicaciones; estas docentes que trabajan 19 horas a la semana (medio tiempo) tienen un promedio de 200 estudiantes (35 por grupo aproximadamente) lo que hace difícil conocerlos más allá de su categoría de alumnos “buenos o malos”. Otra razón es el desconocimiento sobre cómo tratar las problemáticas de los muchachos y la falta de apoyos institucionales para hacerlo, como narra una joven maestra:

Sí, hay chicos que tienen situaciones particulares: el chico que se droga, el chico que le encontramos activo, entonces, ¿uno qué hace...? Le pregunté a un niño que si se droga y me dice que sí y ahora, ¿qué hago?, ¿qué hago?, bueno... ya sé que se droga, ya sé que consume marihuana, ¿y qué voy a hacer? ... Un niño de 12 años y le encontré el activo en la mochila, eso fue hace quince días y todavía no sé qué hacer. Y no es el único, lamentablemente no es el único (Ma. LJ).

En la secundaria, por su forma de organización y condiciones de operación no se dan condiciones para tratar estos problemas entre la comunidad educativa. Las autoridades y el personal especializado (psicólogos, apoyos pedagógicos) se centran en las evaluaciones y en mecanismos para elevar las puntuaciones en las pruebas estandarizadas, mientras que los maestros trabajan atomizados. El trato con los padres se ha tornado en los últimos años, conflictivo, y por lo mismo es distante y sólo para lo estrictamente necesario, pues la escuela restringe la relación directa entre maestros y

padres, incluso la firma de calificaciones se hace en el departamento de asuntos escolares sin la intervención de los docentes de grupo. Las maestras afirman que prefieren no tratar los problemas de los alumnos con los padres porque son muy agresivos:

Los papás te quieren venir a regañar a ti: “Usted es la culpable, es que usted no lo atiende, usted no le explica” (Ma. L).

Así, cada docente, desde sus propios referentes toma decisiones sobre la conducción de su trabajo, y en ellas, los maestros que se inician señalan a los estudiantes como su principal referente para organizar sus acciones.

Otra experiencia: la zona rural

Los maestros noveles, como ya se dijo, son enviados generalmente a las zonas más alejadas y de difícil acceso y en donde el servicio que existe es telesecundaria. A estos jóvenes docentes podría aplicarse la frase de “hacer escuela”,³ pues prácticamente eso es lo que hacen durante su estancia en comunidades alejadas. Empezando porque su formación especializada como licenciados en educación secundaria en alguna especialidad disciplinar (química, biología, matemáticas, inglés, etcétera), no es muy aplicable en una escuela donde debe ser multivalente y enseñar todas las materias del plan de estudios. Además se hace sin materiales de apoyo: la televisión (que fue la base del inicio de la telesecundaria) no existe en las escuelas, muchas de las cuales carecen de luz o es un servicio intermitente, el material interactivo tampoco está presente y no hay señal de internet en la escuela.

Nuestra escuela... tres salones de madera... y veo que en mi salón no hay sillas, que son unas bancas que los

³ Es el título de un libro de E. Rockwell y tiene el sentido de pensar en la participación de los sujetos en la construcción de lo que es la escuela, no sólo materialmente, sino en sus tradiciones y prácticas.

señores han hecho, con unas mesas feas, feas, feas, pero que ahí trabajaban los niños, con un pizarrón, que me imaginó era de otra escuela y se los habían prestado, la escolita no tenía, bueno si tenía luz pero muy baja, no tenía piso... no teníamos teles en los salones (Ma. V). Tenía nada más un salón de piso de tierra y como el techo era de lámina, pero lámina ya usada, tenía muchas filtraciones; entonces todo el piso, la tierra se hacía lodo. No tenía yo un pizarrón, entonces me las ingenié para montar un pizarrón con un nylon blanco que llevé la siguiente semana, lo pegué sobre las tablas y con un marcador para pizarrón pues ahí escribía, borraba con trapo... (Mo. I.).

La escuela en síntesis, no es una escuela como la imaginan los hacedores de programas y reformas y como la que tienen en mente los docentes formados en una normal urbana. En estas escuelas reales a las que envían a los profesores principiantes, éstos deben tomar decisiones sobre la manera de trabajar los contenidos con los estudiantes y en ellas intervienen sus referentes particulares, las áreas en las que consideran tener más conocimientos, los insumos con que cuentan (libros de texto existentes) y los que pueden conseguir, y sobre todo, los alumnos. Una maestra narra que había pocos libros de texto en la escuela y debía decidir cómo abordar las distintas materias, pero se preguntó primero “qué saben”:

[...] qué saben los niños, y el nivel de educación que tienen los alumnos es muy bajo, casi puedes comparar con los niños de una primaria de 1º y 2º grado de acá [se refiere a la capital del estado], porque los niños no saben leer, no saben escribir, los niños no sabían sumar, muy pocos sabían restar, las multiplicaciones no las sabían hacer, ¿cómo avanzar con tus contenidos?, entonces dije, bueno si estoy buscando qué contenidos enseñar y los niños no saben las cuestiones básicas, ¿cómo voy a avanzar?, y empiezo a ver que el problema era la lengua tzeltal que ellos tenían su lengua materna... (Ma. V.).



Esta consideración nos muestra el choque cultural que implica para los maestros enfrentar una experiencia totalmente distinta que miden a través de sus parámetros urbanos, y enfrentarla además sin acompañamiento experto. Pero aquí también intervienen los referentes y la sensibilidad del maestro, así como su mirada social, pues si bien para la maestra anteriormente mencionada “el problema era la lengua”, otro docente menciona que su principal interés se centró en establecer una relación dialógica con sus alumnos y se dio a la tarea de aprender al menos algunas palabras para comunicarse con ellos, trasladando así el problema de los alumnos hacia él mismo y buscando resolverlo.

Una constante en los profesores que trabajaron sus primeros años en zonas rurales, es la idea de que los estudiantes, pese a la pobreza, quieren aprender y aprecian la escuela y a los maestros.

Entonces, vi que los alumnos eran muy diferentes a la zona urbana; como ellos no están influenciados por muchas cuestiones del consumismo, pues eran más humanos. Por ejemplo, de lo poco que tenían, llegaban y me daban una naranja, o me daban algunas frutas de la región: guanábanas, plátanos, y aunque no sabían hablar el español me lo decían en tzotzil. Ya después fui investigando que quería decir: “Te lo regalo, quieres un plátano.” Y decía dentro de mí: “un gran gesto, porque no tienen ellos y me están compartiendo algo” (Mo. I.).

De manera contrastante, en las escuelas secundarias rurales, el control y la disciplina, eje de las urbanas se diluye, dando paso a un proceso de intenso aprendizaje

sobre quiénes son los “otros”, los estudiantes, los padres, la comunidad y lo que esperan del maestro. Los docentes refieren que se sienten comprometidos por las expectativas que sus estudiantes y los habitantes tienen de la escuela y el respeto que dan al maestro. Ellos deben aprender a enfrentarse a contenidos de materias que no conocen y a trabajar con los niños de otra manera:

Yo me mataba explicando y pasaba a ver en las filas y no hacían nada, y les preguntaba y por qué no hacen nada y me decían: es que no te entendimos (Ma. V).

A diferencia de la escuela urbana cuya vida transcurre entre muros que tratan de constreñir el exterior, en las escuelas rurales la cultura local está presente en todas las prácticas, actividades y relaciones del docente. Su trabajo es visible para todos y va más allá del aula.

PARA CERRAR...

PERO PODRÍAMOS SEGUIR

En este trabajo se expresaron sólo algunas pinceladas en torno a la relación formativa que se da en los maestros que se inician a partir del trato con estudiantes en contextos situados. Es evidente que la realidad educativa que enfrentan, entre la que destaca las condiciones de sus alumnos incide en sus reflexiones y en los ajustes que van haciendo a sus prácticas de enseñanza. Todos los maestros entrevistados manifestaron haber modificado su acción al paso de los años por lo que habían aprendido de sus estudiantes. Retomo una expresión que condensa esta idea:

Le calculo que al momento que me sentí más satisfecho, más pleno, fue hasta el año del servicio, año y medio. Sí, fui entendiendo más cosas; fui comprendiendo más cosas, del porqué son así los alumnos, del porqué viven en esas condiciones. Algunos compañeros docentes piensan que el alumno “no sabe”, “no puede” y pues muchas de las veces los compañeros hacían esos comentarios y no se ponían a pensar en el porqué. Yo lo hice y he tratado de ser mejor maestro (Mo. I.).

El proceso de formarse como maestro durante los primeros años de ejercicio, ha sido un tema muy poco abordado por la investigación educativa. La manera de resolver los retos que enfrentan en el trabajo; las reflexiones en que fundan sus decisiones pedagógicas; los aprendizajes que van conformando, entre otros, son aspectos poco considerados. Actualmente, las autoridades educativas empiezan a mirar hacia estos jóvenes docentes, pero con la finalidad de determinar si son aptos o no para permanecer en el trabajo.

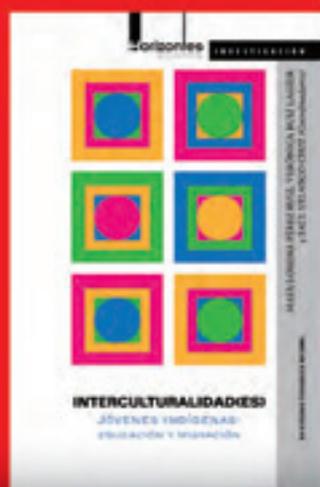
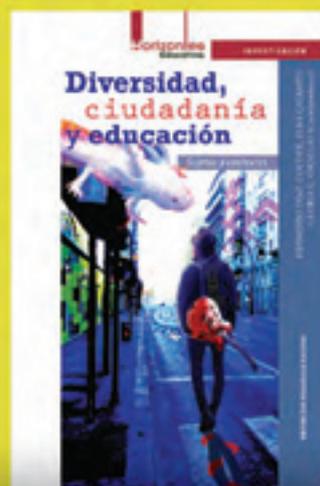
Contrario a las afirmaciones que denotan el trabajo docente; durante la investigación realizada pudimos constatar que estos jóvenes maestros mantienen su entusiasmo pese a las dificultades y las condiciones precarias de trabajo. También, que existe en ellos la convicción de que su labor educativa es necesaria e importante y asumen un compromiso con sus alumnos, la escuela y la comunidad. Es entonces necesario pensar en lo que aportan a la educación para brindarles los apoyos necesarios y, al mismo tiempo, aprender de sus experiencias.@

REFERENCIAS

- Nespor, J. (2002). ¿Qué sucede en el salón de clases? Ponencia presentada en la Conferencia de Investigación Cualitativa en el Salón de Clase. México: DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana de la escuela. En E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela. Hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán-CESAS-CINESTAV.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés-UPN.
- Sandoval, E. (coord.) (2011). Proyecto de investigación Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos. México: SEP/SEB-Conacyt.
- Sandoval, E. (2014). Informe del proyecto SEP/SEB-Conacyt 2009-1/146031. Documento Multimedia, UPN-Conacyt, SEP-SEB.

EDICIONES 2015

UPN, 36 AÑOS PUBLICANDO



De próxima
aparición

De venta en la Librería Paulo Freire de la Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, del. Tlalpan, CP 14200, México, DF.
www.upn.mx
www.elpisoazul.com

Conversaciones sobre la práctica docente y la RIEB en videoclub

*José Simón Sánchez Hernández**

samsinher@yahoo.com

*Gerardo Ortiz Moncada**

gerardo.orm@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La formación y actualización permanente de los docentes se ha destacado como elemento decisivo en la mejora y cambio educativo. En tal sentido muchas de las evaluaciones y estudios sobre las reformas a la currícula, sobre financiamiento y gestión escolar tienden a enfocarse en las escuelas y aulas de clase para ver qué cambios se están realizando. Bajo esa óptica, en las últimas dos décadas, tanto en México como a nivel mundial, vienen realizándose estudios con una visión sistémica sobre la gestión escolar, la participación social en las escuelas y la práctica pedagógica. Su propósito ha sido ver cómo operan las escuelas y qué es lo que permite que las que funcionan “bien” lo hagan y qué es lo que hacen los docentes que tienen “buenos resultados” (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2006; Stigler y Hierbert, 2002). Las recomendaciones que derivan de estos estudios sugieren prioritariamente que los profesores dispongan de mecanismos efectivos para mejorar continuamente su práctica docente. Marcan que la mejora y cambio no radican en gastar en infraestructura, equipamiento o programas de educación especial, sino en crear condiciones y mecanismos de formación continua en colectivos. Se pone como ejemplo a Japón que cuenta con un sistema escolar que contempla instrumentos para que los profesores puedan mejorar su práctica docente mediante un continuo intercambio de experiencias y resultados, así como un permanente trabajo de aprendizaje en colectivo (Stigler y Hierbert, 2002).

Si consideramos entonces que la práctica docente es una actividad cultural que se aprende observando y participando en *comunidades de práctica* (Wenger, 2001), en nuestra sociedad observamos que en muchas ocasiones se aprende a enseñar haciéndolo durante largo tiempo dentro de la cultura escolar como si fuera un *libreto* (Stigler y Hierbart, 2002). Con

* UPN Ajusco. Área Académica 3: Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias; Humanidades y Artes.

la intención de modificar algunos de esos libretos, en la formación docente se han usado las videoclases como medio de aprendizaje a partir de lo cual se afirma que constituyen recursos de aprendizaje que ofrecen referentes a los docentes y una fuente de nuevas ideas acerca de cómo desarrollar su quehacer docente. Las videograbaciones de clase muestran repertorios de cómo diversos maestros enseñan debido a que son ejemplos concretos y tienen un potencial práctico inmediato en la práctica en el aula (Marx *et al.*, 1998).

Del mismo modo a partir de videoclases se han propuesto videoclubes como espacios que ofrecen la oportunidad para observar y comentar dinámicas, interacciones, didácticas y contenidos de las clases en las aulas. Físicamente constituye un espacio para la reflexión más que para la acción de manera inmediata, aunque se estima que esa reflexión es conducente a los cambios de algunas prácticas.

Es así que el videoclub básicamente se refiere a reuniones en las cuales un colectivo de docentes observan, discuten y reflexionan sobre la secuencia o sobre segmentos de videos de sus propias clases (Shering y Han, 2004; Sánchez y Ortega, 2009; Shering, 2009). Sherin y Han (2004) reportan que los docentes aprenden de lo que ellos ven en los salones, de los estudiantes y nuevas formas de enseñanza; además reportan que las discusiones producen cambios en los participantes que transitan de atender sus recursos de enseñanza a centrarse en el aprendizaje de los estudiantes.

En este marco de acción, el presente trabajo reporta los resultados de una intervención mediante un videoclub con un colectivo de docentes de una escuela primaria del Distrito Federal a través de la descripción de los temas de conversación del colectivo en las sesiones, así como los cambios que desde la perspectiva de los docentes participantes se dieron en cuanto al aprendizaje sobre la enseñanza y el análisis de la evolución del caso de una participante. La pregunta central de este proceso de interacción fue: ¿cuáles son los temas de conversación de un colectivo docente en torno a la RIEB en relación con su práctica docente a través del análisis conjunto en un videoclub?

Este trabajo reporta la intervención sobre formación continua de docentes en una escuela de enseñanza básica a través de un videoclub, como oportunidad para mirar, conversar, reflexionar y aprender sobre la práctica docente entre 16 colegas docentes de una escuela primaria de la Ciudad de México. En el análisis de las conversaciones del videoclub destacan las reflexiones en torno a las demandas de la RIEB y las formas de enseñar a partir de proyectos, vinculando las distintas asignaturas de la currícula y recuperando sus saberes y su propia experiencia, ya que los cursos de actualización no les resultaban suficientes para comprender las reformas actuales.

Palabras clave: formación docente, aprendizaje entre colegas, recuperación de la práctica docente, reforma educativa, videoclub.



This article reports the intervention about continuous training of teachers in a basic education school through a videoclub as an opportunity to look, talk, think and learn about the teaching practice among 16 colleagues from elementary school teachers from Mexico City. In the analysis of the conversations from the videoclub highlights the reflections on the demands of the RIEB and ways of teaching from projects, linking the different subjects of the curriculum and recovering their knowledge and their own experience, inasmuch as the update courses were not sufficient to understand current reforms.

MÉTODO

Participaron 16 docentes de una escuela primaria de la Ciudad de México. Se realizaron seis videoclubes en un periodo de 18 meses. Cada sesión se grabó y transcribió con el propósito de analizar los temas de discusión, así como los comentarios y reflexiones del colectivo en torno a las clases. Se entrevistó a los participantes grabados para autoevaluar su clase y para conocer qué les significó el videoclub. Las sesiones de videoclub se desarrollaron como parte de la agenda del Consejo Técnico Escolar que se realiza mensualmente para planear, revisar y evaluar el desarrollo de su proyecto educativo escolar.

Procedimiento

1. Se invita al colectivo a participar mediante la presentación de un ejercicio en el cual se muestra en qué consiste el videoclub, objetivos y procedimiento.
2. Una vez aceptada la participación, se programan las videograbaciones de una clase de los docentes.
3. Se graba y edita la clase antes de la sesión con un máximo de 20 minutos, a partir de la cual se realiza una entrevista centrada en la autoevaluación de la clase y sobre los motivos de participación en el videoclub.
4. En la sesión de videoclub el coordinador marca el objetivo y describen el procedimiento de intervención para conversar en la sesión. Se distribuye un texto transcrito con los comentarios y temas tratados en la sesión previa de videoclub y se fomenta la participación de los demás profesores.
5. Se ve la videograbación, posteriormente el docente del video expone al colectivo su plan, comenta las actividades que realizó y

da contexto a su enseñanza. El coordinador anima la participación a través de exposición, réplicas y aclaraciones.

6. El coordinador fomenta la conversación con preguntas relativas a qué se les hizo relevante o significativo de la clase y qué reflexión les genera en relación con la RIEB y para la reflexión sobre su práctica. Toda la sesión del videoclub se graba para su transcripción y análisis posterior.

RESULTADOS

De las conversaciones colectivas: vinculación y transversalidad de las asignaturas en RIEB

En el cuadro 1 se muestran algunos comentarios significativos desarrollados a lo largo de los seis videoclubs.

En el análisis de los temas que se muestran en el cuadro 1 se observa como eje de la conversación de la mayoría de las sesiones la vinculación y transversalidad entre las asignaturas. Aparecen asimismo cuestiones relativas a la planificación, la importancia de la elaboración y manejo de material didáctico con énfasis en la necesidad de hacerlo en los primeros grados.

El reconocimiento de formas y métodos didácticos de trabajo docente diversos como rasgo de la pedagogía del colectivo y que no pretende imponer un único método de trabajo en el aula considerando que las características de la asignatura y los niños así lo pide. Hay un interés muy marcado por las necesidades de los niños y en la importancia de que en función de ello se realice la enseñanza buscando vincular las asignaturas. Finalmente la importancia del videoclub como medio de aprendizaje entre pares tiene un valor mayor, pues les permitió observar modelos de cómo vincular las asignaturas en la práctica por parte de colegas.



Cuadro 1. Temas de conversación colectiva en cada videoclub

Número de Videoclub	Temas de conversación destacados
1°	<p>Vinculación de asignaturas, experiencia y desarrollo profesional.</p> <p>–Se realizan muchas cosas para vincular, cuesta trabajo, dedicación y tiempo de planeación para pensar cómo vincular las asignaturas. No es una práctica diaria, pero hay que hacerla.</p>
2°	<p>Clase antes de la RIEB, la planeación es importante</p> <p>–Es una clase más normal, parece que no le avisaron a la maestra. Se ve lo que hace más cotidianamente, así se debe grabar para hacerlo más creíble. Es una clase de 2007, aún no estaba la reforma curricular por eso no hay integración. De 2007 a 2010 son dos cosas diferentes.</p> <p>–Hay que rescatar lo positivo de la clase, se logró que los niños participaran e integraran en equipo.</p>
3°	<p>Integrar asignaturas es difícil sin proyecto claro, el videoclub ayuda</p> <p>–El alumno es central. Hay que apoyarse en ellos, preguntarles qué cosas les interesan para relacionar las asignaturas.</p> <p>–La grabación de la clase favorece la reflexión personal, ayuda a mejorar a pesar de que inicialmente no se está de acuerdo.</p> <p>–Los asesores de RIEB no precisan qué es un proyecto, es un problema llevarlo a la práctica. Es necesario que los profesores que asisten a cursos comenten sobre este videoclub. Estas sesiones sí dejan mucho aprendizaje.</p>
4°	<p>Vincular flexiblemente, es un reto la reforma</p> <p>–Para los docentes este proyecto es un gran reto, por medio de las videograbaciones se tiene un crecimiento al ver el trabajo que desarrollan, que se vean todas las videograbaciones ya hechas, porque todas aprendemos de todas, se sacan cosas positivas y negativas.</p>
5°	<p>Transversalidad y vinculación entre asignaturas</p> <p>–Se comentó que los docentes observados han llegado a la vinculación pero tienen que continuar el proceso de formación para cumplir el objetivo que es llegar a la transversalidad, se ha avanzado mucho.</p>
6°	<p>Estrategias como organizadores del trabajo de alumnos</p> <p>–Este sí se me hizo muy interesante de cómo lo fue vinculando con ciencias naturales, con historia, con geografía.</p> <p>–La línea del tiempo no sólo se puede trabajar con historia sino con ciencias como lo hizo la profesora. Se aprenden otras maneras de enseñar.</p>

Se puede observar a lo largo del videoclub cómo evoluciona la discusión del colectivo que va adquiriendo mayor precisión en torno a las demandas y compromiso que el colectivo docente asumió en relación con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Hay que señalar que esta escuela formaba parte de las escuelas donde se estaba pilotando la RIEB. La evolución que se muestra durante el desarrollo de los seis videoclubes expresa tal compromiso y reto que representó al colectivo la vinculación y transversalidad entre las asignaturas como orientación cen-

tral de la reforma. Es interesante asimismo no sólo observar el compromiso con la problemática de la transversalidad sino cómo ésta va transitando por la reinterpretación del colectivo y las adecuaciones que le van imponiendo. No sólo a partir de la asignatura de civismo, sino de geografía, historia o español como se muestran en las clases durante las sesiones de videoclub. Se expresan así críticas hacia el proceso de actualización que experimentan en los cursos por las limitaciones que muestran estos al no informarles y darles orientaciones más prácticas. Esto hace

que el videoclub se torne en un espacio que promueve la actualización conjunta en relación con la puesta en práctica de la RIEB, donde destacan la importancia de ver el trabajo de vinculación de sus compañeros, el esfuerzo y empeño en vincular las asignaturas de forma flexible y conforme a lo que la experiencia les va dictando.

Qué aportó el videoclub a los docentes participantes

El análisis de las respuestas de la entrevista sobre qué les aportó el videoclub, los docentes que expusieron su clase a la crítica colectiva, comentaron que les ayudó a aprender y recibir aportes de sus compañeros. Observarse desde fuera cómo dan su clase les permite reconocer que hay diferentes formas de realizar su práctica docente. Mientras los docentes que no presentaron su clase al colectivo, comentan que el videoclub fue oportunidad de aprender de los compañeros, mejorar la práctica y reconocer los distintos estilos de interacción con los estudiantes. Además mencionan que les permitió ver cómo trabajan con los niños en clase y compartir experiencia sobre el trabajo docente. El cuadro 2 muestra algunas de las respuestas y opiniones que algunos participantes dieron acerca de la experiencia del videoclub.

En estos ejemplos se muestra el sentido que tuvo para las docentes observar las clases y el intercambio en las sesiones, como una manera de apoyarles, de aprender y de modificar su práctica. Observar desde afuera cómo dan sus clases y cómo se aprende de manera conjunta en relación con las demandas de la RIEB. Analizar y reflexionar sobre la demanda de trabajar por proyectos las clases de acuerdo con la reforma y la necesidad de cambiar algunos recursos pedagógicos. Destaca la reflexión en torno a las formas distintas de realizar las clases, lo cual rompe con la idea de prácticas homogéneas y la aceptación de la diversidad de métodos y recursos en el desarrollo de las clases en el aula; así como la dificultad de trabajar por proyectos y la vinculación entre asignatura.

Cuadro 2. Ejemplos de aportes del videoclub a los participantes

Docentes que presentaron su clase al colectivo en el videoclub

“Aportaciones que pueden proporcionar las compañeras”, “ver los errores que en clase no percibo”. Julia.

“Diferentes formas de impartir la enseñanza, adecuando las propias”, “son diferentes las formas de trabajar, pero aportan actitudes positivas para ser mejores”. Lety.

“Observar desde fuera cómo damos las clases”, “me ayuda a detectar las cosas que tengo que modificar”. Alicia.

“Nos permite darnos cuenta cómo son nuestras clases, qué nos hace falta, te hace ver en el salón de clase. No es lo mismo que ver detalles de lo que hiciste, te permite observar cómo actúas, cómo hablas, a lo mejor no cómo actúas porque la actuación ya frente a una cámara se me hace diferente, pero sí tu lenguaje, cómo preparan los temas los niños, sirve para analizarlo en lo grabado”. Verónica.

En una entrevista a la directora del centro escolar valorando la experiencia del videoclub, refirió:

Este proyecto es una excelente estrategia para ver la formación del docente, porque le hace reflexionar de alguna manera sobre su práctica docente. Nos cuesta mucho trabajo aceptar las críticas, que nos observen, pero creo que afortunadamente a los maestros no les ha importado eso, al contrario como que para ellos es mejor que les digan en qué pueden mejorar y así entender cómo están haciendo su trabajo.

Asimismo destaca:

Lo más significativo fue dar el paso, aceptar y que los docentes están innovando, viendo otro tipo de panorama de cómo se puede dar una mejor educación... Se ve en los resultados en que los maestros de alguna manera al innovar se tienen que actualizar, lo que significa que están más comprometidos en cuanto que salgan cursos. Antes se daba pero no estaban tan convencidos, lo hacían por ganar un poquito más, pero la situación de tener que conocer más, de tener que actualizarse, les interesa más para no rezarnos.

En las aulas se ve muy obvio en la vinculación y transversalidad... lo practican en algo muy sencillo al no dividir las asignaturas, sino todo integrado. Algo interesante es que lo están haciendo por proyectos. Ya casi no lo manejan como español, historia... gracias a los videoclubes, a que ellos mismos observan las clases de sus propios compañeros, se dan cuenta que sí se puede lograr esa vinculación, esa transversalidad. Que lleva tiempo y es trabajo sí, pero ellos solitos empiezan a forjarse ese reto de lograrlo.

De lo expresado por docentes y directora de la escuela, se puede decir que el videoclub ha sido provechoso. Para los docentes observados fue una experiencia de mucho valor que les permitió identificar y reconocer la diversidad de formas de trabajo en las aulas. Cada clase observada mostró estrategias diferentes y formas de tratar la vinculación entre las asignaturas. La directora fue más allá al hablar de los beneficios y de lo que significó la experiencia del videoclub. Representó un mayor compromiso para tomar cursos de actualización para modificar su práctica, más allá de la conveniencia económica que provoca la carrera magisterial. La innovación se expresó en el aula al trabajar vinculando asignaturas y proyectos, lo cual muestra en esta experiencia el potencial del videoclub en la formación conjunta de los docentes.

CASO: REVALORIZACIÓN Y AUTOESTIMA PROFESIONAL DE UNA MAESTRA

La maestra cuenta con 43 años en el servicio y 27 de antigüedad en la escuela. Su formación la tiene en normal básica. Comenta que ha trabajado en escuelas rurales, despobladas y en ranchos, donde los niños antes de llegar a la escuela, tenían que cumplir con actividades familiares del hogar. Desde 1972 trabaja en escuelas federales en el estado de Jalisco. Su actualización ha consistido en participar en los programas asociados con las reformas curriculares. Ha trabajado hasta cuarto año, pero más se ha dedicado a los primeros grados, promoviendo la lectura por

su importancia para que “los niños puedan razonar, para que se puedan desenvolver y ser prácticos”. En la sesión de presentación fue reconocida por sus compañeros por la labor realizada, por desarrollar una lección muy bien organizada orientada por la idea de la vinculación como se propone en la RIEB. Empleó muchos recursos que expresaban, según los comentarios del colectivo, un gran trabajo previo de planeación que ilustraba la intención de atender las demandas de la reforma curricular relativas a la integración y vinculación entre las asignaturas.

Esta maestra al hablar de su clase señaló:

Yo me autoevalúo, mi clase lleva un orden, lleva mis estrategias que yo tomé como las iba a dar, y yo digo así modestamente que estuvo bien, que lo que yo me propuse lo realicé, que tal vez tuve fallas pero esas ni en cuenta porque motivé a los niños, les traje con lo que tienen que trabajar, con material, entonces no sé que me faltaría para que estuviera excelente, pero yo pienso que estuvo bien, que me volví a graduar de maestra.

Sobre sus preocupaciones expone:

Y yo a pesar de venir trabajando mi trayectoria desde ranchos, que no lo quería decir, pues, hasta llegar a la ciudad quiere decir que traigo muchas experiencias porque no es lo mismo los niños de un rancho, a la ciudad, a un pueblo, y a el mero Distrito Federal no es igual, entonces, son muchos años de servicio que sí me he comprometido con mi profesión, considero yo.

Con respecto a su clase observada sus compañeras expusieron comentarios como el siguiente:

Bueno, yo quisiera felicitar a la maestra, porque, como dicen, eso de tener tantos años no es fundamental. Yo creo que a lo mejor habemos personas con muchos años laborando y no tienen innovación y no logran este éxito, creo que sí hay bastante éxito en tu clase.

De hecho vemos ahí que tiene una preparación previa y pues sí logró lo que en un momento dado ahora pide la reforma: vincular las asignaturas. Yo creo que sí fue una muy buena clase, la felicito maestra.

Tanto los comentarios de la maestra como de las compañeras muestran el reconocimiento a su labor, experiencia y compromiso docente. Incluso hubo críticas por no compartir su conocimiento que sólo ha sido posible conocer a través de las imágenes de su clase. No obstante la maestra responde a estos comentarios de la siguiente manera:

Yo no era así, pero tuve unas experiencias muy feas que me fueron reprimiendo, me fueron haciendo así y, en serio que ahora me da miedo hablar, hacer mis cosas. El maestro me anduvo rogando que pasara el video, y no maestro, no maestro. Pues gracias a Dios sí me han servido las experiencias que he tenido. Tengo mucha habilidad para hacer las cosas porque eso lo pensé como en dos noches, y ya empecé a preparar mi material. Cuando nos llamaron pues yo estaba así, porque a mí no me había tocado la rifa (*refiriéndose al sorteo de quiénes se grababan y cuándo*), entonces a mí era a la que mandaban al ruedo. Yo pienso que lo justo debería haber sido a las que les tocaba la rifa van primero, pero dije al mal paso darle prisa, yo me voy aventar y pues yo voy hacer las cosas a ver qué. Entonces no es que no lo dé a demostrar, pero también soy media honesta, no es que sea envidiosa, pero yo he tenido varias experiencias... .

En esta respuesta a sus compañeras, expone cómo la experiencia y trato con compañeras la han llevado a no compartir. Al respecto critica el hecho de que ya había quienes presentarían antes que ella y no obstante no se cumplió. Sin embargo muestra su decisión de participar en el videoclub y ser grabada a pesar de que no le correspondía. Por otra parte, entre irónica y subestimándose, describe de dónde viene su experiencia y cómo se percibe como docente:

[...] porque, le decía al maestro, que empecé a trabajar en el medio rural. Trabajé en colegios, trabajé en el estado, y ya me casé. Y me vine para acá, entonces *este* yo tengo muchas experiencias de niños que están peor que los niños que están aquí, pero lo que destaca en mí es que yo tengo mucha entrega. Yo me observo, entonces creo que es lo que me ha servido, soy media tenaz, soy que no me sale una cosa, medio torpe ahorita en la computación tengo problemas, pero ahí voy, le doy hasta que me sale y hasta que quiero las cosas así. Lo que trabajo mucho así con los niños es la letra y bien hehecita, y órale y tú puedes y yo no te enseñé así, soy medio exigente, me caigo medio mal, pero pues compañeros es lo único que les puedo... porque ustedes están más preparados que yo y han ido a no sé qué tantas cosas.

Después de otros dos comentarios de docentes reconociéndole su capacidad y dedicación la maestra interviene:

Gracias porque... [aplausos, llora]. Yo también quiero pasar el video, sí también quiero pasar, pero les agradezco sus palabras porque a veces sí lo necesita uno y gracias [llora].

Después otras docentes intervienen:

“Honor a quien honor merece”; “Yo ya no voy a pasar oiga”; “Hay hójole muchos años después, pero lo estamos reconociendo”.

En el análisis de este caso se observan los cambios conforme avanzan las sesiones del videoclub. No obstante ser una de las maestras con mayor antigüedad en la escuela, fue percibida como retraída y poco comunicativa por sus colegas. Ella por su parte tomó la iniciativa de ser la primera en pasar su clase ante el grupo. No obstante tuvo que ser animada por la directora, pues al final se estaba negando a hacerlo. La directora le comentó que vio su clase

y que le había parecido excelente por lo que la invitaba a presentarla al colectivo. Que ayudaría mucho a sus compañeras el que la vieran dando su clase.

Al intervenir la maestra, valoró que llevó un orden, motivó a los niños, y llevó material adecuado. Los pasajes del diálogo entre los docentes muestran el reconocimiento del colectivo a la colega, por su valor y entrega a su labor de forma pública, aun después de muchos años. “Más vale tarde que nunca”, expresó una ellas. La propia maestra manifiesta la necesidad de reconocimiento a su labor profesional. La maestra después de esta sesión intervino de manera más activa y más segura en sus argumentos. En el recuento que hace de su labor docente, desde sus clases en los ranchos hasta la ciudad, exaltando su gran experiencia con diversos niños tanto en pueblos como en el DF. La maestra se reconoce a sí misma por su experiencia y compromiso con su profesión. Hay evidentemente una necesidad de afirmación y reconocimiento de su experiencia profesional que al final le fue dado por sus colegas y por ella misma en la reconstrucción de su experiencia.

CONCLUSIONES

Se observa cómo evoluciona la discusión del colectivo, cómo van adquiriendo mayor claridad en torno a las demandas de la RIEB y compromiso que el colectivo asume al respecto. Hay que señalar que esta escuela formaba parte de los centros donde se estaba pilotando la RIEB. La evolución que se muestra durante el desarrollo de los seis videoclubes expresa tal compromiso, el reto que representó al colectivo la vinculación y transversalidad entre las asignaturas como orientación central de la reforma.

Resulta interesante no sólo observar el compromiso con la problemática de la transversalidad sino cómo ésta va siendo parte de la reinterpretación del colectivo y las adecuaciones que le van imponiendo, como lo muestra el hecho de que no se parte de la asignatura de Civismo, sino de Español, Geografía o Historia como se observa en las clases durante

las sesiones de videoclub. También es enfrentado de manera crítica el proceso de formación y actualización que al respecto reciben por la falta de claridad del proyecto. Hacen críticas al proceso de actualización que experimentan en los cursos por no informarles y darles suficientes orientaciones prácticas.

El videoclub se constituye así como un espacio que promueve la actualización de cómo poner en práctica la RIEB. Destaca por ello la importancia de ver el trabajo entre compañeros, el esfuerzo y empeño en vincular las asignaturas, aunque de manera crítica, de forma flexible y conforme a lo que la experiencia les va dictando.@

REFERENCIAS

- Loera, A., Hernández, R., Rangel, A. y Sánchez, S. (2007). *Cambios en la práctica pedagógica*. México: UPN.
- Marx, R., Blumenfeld, P. y Krajcik, J. (1998). New technologies for teacher professional development. *Teacher and teaching education*, 14 (1), 33-52.
- Sánchez, H. S. y Ortega, S. M. C. (2009). Videoclub como medio de formación continua y reflexión sobre la práctica pedagógica en una escuela primaria. En Comité Regional Norte de Cooperación con UNESCO. Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa. REDIIEN 07. México: UNESCO.
- Sherin, M. G. y Han, S. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, 20, 163-183
- Stigler, J. W. y Hiebert, J. (2002). La brecha en la enseñanza. En *The Teaching Gap: Best ideas from the world's teacher for improving education in classroom*. Nueva York, Estados Unidos: Free Press (de la traducción capítulos 1-7, Estudios Públicos, 86).
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Miradas sobre la docencia

La perspectiva de los estudiantes de la escuela secundaria

*Roxana Lilián Arreola Rico**

roxarreola@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos en el trabajo docente, comúnmente recurrimos a la voz de los expertos y de los teóricos, minoritariamente a los ejercicios de autorreflexión de los propios profesores y menos aún en la mirada que los estudiantes tienen de quienes conviven con ellos cotidianamente en el aula escolar. Si bien es cierto que los estudiantes en general no tienen una mirada pedagógica, ésta es de carácter perceptual, sienten, perciben y significan todas las acciones e interacciones que establecen con sus profesores, y siendo los alumnos el objeto de interés de la educación, resulta fundamental rescatar estas miradas estudiantiles.

En frecuentes ocasiones el trabajo docente transita entre los muros del aula y la institución escolar, esta continuidad de escenario pronto facilita que los profesores derriben en el automatismo de las actividades académicas y el gran riesgo de la rutina escolar es que se pierda la capacidad de asombro, de creación y de análisis sobre las acciones que se realizan. En relación con esto, Elsie Rockwell (1986) señala que ser maestro y sobrevivir durante años al trabajo en el aula, requiere mucho más que el conocimiento de la teoría pedagógica y contenidos escolares. Implica siempre una cantidad de conocimientos más sutiles, generados en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con lo intelectual. Al parecer este aspecto que ya venía señalando la autora desde hace casi tres décadas sigue siendo un problema sin resolver y una circunstancia escolar de la que no todos los profesores salen adelante pero que continua afectando a los estudiantes, de ahí la importancia y urgencia de que los maestros cuenten con las competencias necesarias para realizar su quehacer docente.

Estamos de acuerdo con Sandoval (2000) cuando menciona que los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico: un alto número de

* UPN Ajusco. Área Académica 3: Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias; Humanidades y Artes.

alumnos que por su edad presentan mayores exigencias hacia el trabajo del maestro y, por lo tanto, un mayor desgaste emocional y físico de los docentes, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad laboral que crece a medida que cambia el perfil profesional de los docentes, un bajo salario producto de un acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo, derivado de la masificación del nivel. Todas estas condiciones se dan en el contexto de una organización institucional que apuntala la fragmentación del cuerpo docente en las escuelas, como es el caso de los nombramientos en distintos planteles y el agrupamiento por especialidades que dificultan un trabajo colectivo. Pero además y como producto de la historia institucional en secundaria, la heterogeneidad de este magisterio es más acentuada que en los otros niveles, característica que coadyuva a su fragmentación, incluso, la especialidad profesional, de entrada favorece distintas apreciaciones internas sobre el rango que tiene cada una.

A continuación se explica brevemente la investigación realizada por Arreola (2014) de corte cualitativo, así como los resultados que permitieron reconocer algunas miradas estudiantiles sobre la docencia.

LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de una escuela secundaria pública, en ella se adoptó una metodología basada en la narrativa y la oralidad, en la cual se dio voz a los estudiantes adolescentes a través de la aplicación de una entrevista. La entrevista arrojó información acerca de situaciones que han experimentado con sus profesores, en las que se reflejan rasgos de las competencias docentes relacionadas con el aspecto socio-afectivo.

En esta investigación la recopilación de la narrativa oral se realizó mediante una entrevista¹ con descripción de relatos que permitió recuperar testimonios de los adolescentes respecto a percepciones, experiencias y vivencias

¹ Se entiende como un campo epistemológico que recupera la historia de los significados que los sujetos portan y que nos permite comprenderlos en su contexto de significación a través de la oralidad.

Se presentan resultados de una investigación realizada en una secundaria pública, en ella se adoptó un enfoque cualitativo que permitió la interpretación del significado en la acción a partir de las interacciones y prácticas discursivas entre profesores y alumnos. Se recupera una metodología basada en la narrativa oral, dando voz al estudiante mediante una entrevista que posibilitó reconocer miradas y significados estudiantiles. Los aspectos que se trabajaron fueron: el estilo de aprendizaje, el estilo de enseñanza y el significado de lo que representa un buen profesor y un mal profesor.

Palabras clave: docencia, competencias profesionales, estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, relación estudiante-profesor, perfil del profesor, adolescencia, afectividad.



It presents results of a research realized in a public middle school, it was seen with a qualitative focus that allowed the interpretation of the action meaning from interactions and discursive practices between teachers and students. A methodology based on the oral narrative is recovered, giving voice to the student through an interview which allowed recognize student looks and meanings. The aspects that worked were: learning style, teaching style and the meaning of what is a good teacher and a bad teacher.

que han tenido lugar en la escuela secundaria y que han impactado su formación, así como develar los significados que han construido a partir de la interacción con sus profesores. La entrevista permite comprender los significados que el sujeto porta en su contexto y las determinaciones en términos de las estructuras simbólicas que están detrás de sus subjetivaciones y significaciones, así como la forma en que el sujeto se apropia de éstas y las traduce en un deber ser que rige su experiencia, sus acciones y sus prácticas, así como interpretar las prácticas constitutivas que se dan en los sujetos para posteriormente estar en condiciones de intervenir a partir de la deconstrucción del objeto de investigación. Asimismo, la entrevista permite recuperar el proceso biográfico, dejar que el sujeto se posicione sin inducirlo e incluir preguntas sencillas, concretas que lleven implícito el porqué de los hechos o acciones.

En esta investigación se entendió por objeto de estudio aquella realidad a la que se tendría acceso mediante la narrativa oral. En este sentido, la realidad se construye en la medida que las personas hablan o escriben sobre el mundo y se introducen en las prácticas cotidianas, precisamente por medio de esas categorías y descripciones (Potter, 1996 citado en Cubero *et al.*, 2008). Así, el significado no es algo individual o interno sino una construcción conjunta que emerge de las interacciones de los sujetos en los contextos en los que se desarrollan y el aula es un espacio de creación y encuentro de significados, ya que se construyen por medio de acciones compartidas.

Estudiar la relación entre discurso y procesos educativos en el aula implica adoptar una perspectiva interpretativa, ya que el discurso supone comunicación o construcción social situada y, por tanto, el estudio de los significados socialmente construidos. El estudio del discurso es, entonces, el abordaje del significado construido en el contexto de la interacción (Stubbs, 1983 citado en Candela, 2001) y como plantea Cazden (1986 citado en Candela, 2001), el discurso vincula lo social con lo cognitivo. El discurso

refleja intenciones, estados mentales, conocimientos y concepciones del mundo natural y social, mismos que pretendemos indagar mediante la oralidad plasmada en la entrevista. El discurso oral en el aula coloca a sus actores (docente-alumno) en diferentes posiciones según su foco de interés, o según la teoría a la que se apegan. Pero en lo que siempre coinciden es en reconocer que el lenguaje que utiliza el docente en el aula, es un elemento central en la construcción de conocimientos y significados; que con su diálogo el profesor no sólo transforma el pensamiento de los alumnos también se forma y transforma a sí mismo.

Se adopta un enfoque cualitativo para el estudio de los procesos socio-afectivos desde la perspectiva de la construcción conjunta de significados en el contexto cultural del aula y la escuela. Se opta por adentrarse en el estudio de los significados a partir de las interacciones y prácticas discursivas que tienen lugar entre profesores y alumnos en la elaboración de contenidos escolares en el contexto del aula como escenario sociocultural.

En dicha investigación uno de los aspectos que se trabajaron y que a continuación se presentan fueron: el estilo de aprendizaje, el estilo de enseñanza y el significado de lo que representa un buen profesor y un mal profesor.

LOS RESULTADOS

Respecto al *estilo de aprendizaje* se encontraron prioritariamente los siguientes tipos de respuestas: 1) los que hacen énfasis en lo socio-afectivo y 2) los que otorgan importancia a la didáctica variada y atractiva. Entre los aspectos que destacan tenemos que para los estudiantes es importante establecer una buena relación con el profesor para poder aprender, de ello depende que se tenga una disposición favorable para el aprendizaje; otro es que la escuela representa para los alumnos un espacio ideológico en el que convergen una gran variedad de valores, creencias, estereotipos que son privilegiados por ciertos grupos y que derivan en la discriminación cuando aparecen rasgos distintos a ellos.

Por otra parte, cabe señalar que los estudiantes otorgan importancia a la didáctica variada y atractiva, dando significado relevante a las clases versátiles y divertidas como un factor determinante para su aprendizaje. En los relatos de los estudiantes hay una demanda: que las clases no sean aburridas sino variadas, se hace referencia al uso de actividades activas y lúdicas que les permitan reflexionar, imaginar, participar, aplicar y proyectar lo que se aprende.

Al respecto podemos pensar que para lograr un mejor aprendizaje, los profesores deben ser más creativos y propositivos, diseñar actividades y situaciones didácticas que favorezcan un aprendizaje activo y significativo, en el que se promueva el desarrollo de las habilidades de pensamiento y la solución de problemas que finalmente es pertinente a los propósitos de la educación. Es interesante que ningún entrevistado menciona como factor de motivación al profesor, lo cual nos hace pensar que podría estar asociado con el hecho de que para los estudiantes las clases se desarrollan en términos de rutinas aburridas y monótonas.

En cuanto a los *estilos de enseñanza*, se les preguntó sobre cómo les enseñan a fin de conocer la percepción que tienen de los procesos de interacción que pudieran evidenciar competencias socio-afectivas de los profesores. Básicamente se identifican tres tipos de respuesta: 1) las que refieren que se les enseña bien, 2) los indiferentes y 3) aquellas que consideran insuficiente la enseñanza.

En general, podemos observar en las narraciones que los estudiantes señalan prácticas tradicionales de enseñanza tales como dictado, lectura, resumen o copia. Ello da cuenta del tipo de prácticas rutinarias que utilizan los profesores, con las cuales los alumnos no sólo están familiarizados sino acostumbrados y adoctrinados pues las realizan acríticamente

En general, podemos observar en las narraciones que los estudiantes señalan prácticas tradicionales de enseñanza tales como dictado, lectura, resumen o copia. Ello da cuenta del tipo de prácticas rutinarias que utilizan los profesores, con las cuales los alumnos no sólo están familiarizados sino acostumbrados y adoctrinados pues las realizan acríticamente. Recordemos que tampoco se puede esperar algo distinto ya que las rutinas de disciplina han conducido a los estudiantes a un callejón sin salida, en el que no se toma en cuenta su opinión ni se les permite participar o tomar decisiones, por lo tanto difícilmente podrán cuestionar las prácticas de enseñanza empleadas por los docentes, quienes constituyen la figura de autoridad.

En relación con el significado de lo que representa *un buen profesor* y *un mal profesor*, se les preguntó cómo es un profesor o qué era para ellos un profesor; en las respuestas emergen ideas y significados sobre lo que consideran un buen profesor y un mal profesor. Entre las respuestas de los alumnos se pudieron identificar dos grandes grupos: 1) aquellos que consideran tanto los aspectos técnico-pedagógicos como los afectivo-emocionales; y 2) los que se centran en los aspectos técnico-pedagógicos. De acuerdo con los testimonios de los adolescentes entrevistados las características de un buen y un mal profesor, a continuación se clasifican en aspectos técnico-pedagógicos y socio-afectivos:

Un buen profesor vs. un mal profesor

Aspecto técnico-pedagógico	
<ul style="list-style-type: none"> • Explica y resuelve dudas. • Hay variedad de trabajo. • Ayuda, orienta y apoya en el aprendizaje y en problemas personales. • Facilita el aprendizaje, hace clases divertidas para aprender. • Promueve el aprendizaje, motiva a poner atención, lo hace interesante. • Es exigente, deja trabajo. • Conoce su materia, enseña bien. 	<ul style="list-style-type: none"> • No explica, no resuelve dudas. • Clases aburridas, monótonas, sólo dan resúmenes, dictados, copia y pláticas. • Actividades rutinarias e inútiles. • Sin control, deja echar relajo • Imposición arbitraria de disciplina. • No promueve el aprendizaje. • No revisa, sólo da instrucciones. • No aprendes, repetitivo. • Realiza actividades ajenas (hablar por celular, echar relajo, se duerme, no hace nada).
Aspectos socio-afectivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Se lleva bien con sus alumnos, no estresa. • Promueve la comunicación, te escucha. • Es tolerante, comprensivo, no regaña mucho. • Es respetuoso, no etiqueta • Genera confianza. • Honesto y sin preferencias. • Es un ejemplo. • Te pone atención. • Comprometido, toma su trabajo en serio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estresante. • Desinteresado, indiferente, no te pone atención. • Incomprensivo e intolerante • Gritón, regañón. • Irresponsable con su trabajo.

Cabe señalar que el concepto o significado que han construido los estudiantes respecto a lo que representa un buen profesor incluye una demanda de carácter emocional en tanto enfatizan la importancia de estos aspectos y, consecuentemente, constituye una crítica a lo que representa un mal profesor. En general en cuanto al aspecto técnico-pedagógico no hay cuestionamiento pues incluso la bibliografía frecuentemente hace referencia a aspectos similares cuando se intenta caracterizar al docente e igualmente hay una tendencia a olvidar aspectos emocionales involucrados en la tarea docente; lo interesante aquí es ver cómo aflora el aspecto socio-afectivo, cómo para los estudiantes este es un factor que cobra relevancia para su aprendizaje y su desarrollo.

Es significativo que los alumnos mencionan frecuentemente la condición de estrés en su vida escolar, lo cual ya refleja un sentido de malestar que lo asocian con lo que le representa un mal profesor.

Un aspecto directamente relacionado con ello a decir de los estudiantes es la evaluación, pues de acuerdo con las narrativas se desprende una posible desilusión y desmotivación pues pareciera que de nada sirve el esfuerzo realizado en el trabajo si el profesor es injusto, tiene preferencias o ni siquiera se toma la molestia de revisarlo y por el contrario muestra una total indiferencia, además esté bien o mal hecho el trabajo o la tarea nadie se percata ya que no se siente que haya retroalimentación. Asimismo se evidencia un ideal de profesor que se centra en aspectos socio-afectivos y valorales como la tolerancia, el respeto para no etiquetar, la atención hacia los alumnos y no ser ignorados o invisibles al profesor, así como el manejo didáctico para enseñar bien.

Reiteradamente surge la idea de que un mal profesor es indiferente ante lo que haga el estudiante y existe una falta de compromiso hacia el trabajo docente, por consiguiente con este tipo de maestro

no se aprende, ni contribuye en nada a la formación y desarrollo de los alumnos. También irrumpe la comprensión y la empatía como una condición para ser un buen profesor, ello nos habla de la necesidad de incorporar aspectos socio-afectivos en las prácticas docentes para favorecer el aprendizaje significativo, así como la importancia de diversificar el ordenamiento didáctico de los profesores.

Estas percepciones acerca del profesor están dadas desde lo que el estudiante alcanza a percibir desde su condición, la idea de buen y mal maestro es una construcción social que hace el alumno de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje y experiencias de aprendizaje con otros maestros.

Por otro lado, se puede suponer que los recursos que los profesores ponen en juego cotidianamente a través de su actividad e interacción con los estudiantes habrán de evidenciar, no sólo su formación profesional y su competencia técnica, sino además sus competencias socio-afectivas. Sin embargo, a decir de los estudiantes entrevistados esto no se hace evidente, por el contrario, la rutinización de prácticas manifiesta una carencia de conocimientos técnico-pedagógicos.

En síntesis, podemos considerar que la forma de aprender mejor para los estudiantes es, por un lado, a través de ordenamientos didácticos diversificados, versátiles, interesantes, lúdicos, propositivos y creativos en los que se ponga en juego las habilidades de pensamiento y la cognición activa de los jóvenes; y por el otro, existe la necesidad de atender las necesidades socio-afectivas necesarias para establecer una relación de comunicación, confianza y empatía que posibilite un buen entendimiento entre los actores. Pintrich y sus colegas (1993) trajeron una visión mucho más amplia de los estudiantes, en la cual los constructos cognitivos y motivacionales operan en interacción para el estudio de la reconstrucción del conocimiento, a lo que se le llamó la teoría del cambio conceptual caliente, argumentando que el contexto del salón de clases puede influir en la motivación y cognición de los estudiantes y mayormente en la interacción entre estos dos constructos.

CONCLUSIONES

El lenguaje docente en tanto herramienta educativa puede o no promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, según los objetivos que persiga. El empleo diferencial del discurso en el aula, consecuencia de la particular cosmovisión del docente, da lugar a diversas modalidades de relación profesor-alumno y genera variaciones significativas en la educación, pues lleva a enfatizar ciertas dimensiones en perjuicio de otras. El discurso condiciona la manera de conocer, de sentir y de vivir del educando; como es cierto que una utilización perversa del discurso puede conducir a la manipulación del otro. En este sentido, se puede decir que el discurso docente puede favorecer u obstaculizar el desarrollo del estudiante, una adecuada relación y, por consiguiente, su aprendizaje.

En función de los testimonios de los estudiantes y habiendo encontrado que para los entrevistados las clases resultan aburridas, rutinarias y monótonas, lo cual corresponde a las rutinas escolares y los ordenamientos didácticos, podemos pensar que el aprendizaje de los estudiantes se enfrenta a mayores dificultades en tanto que estos ordenamientos no les facilita el proceso de significación de lo que se les enseña. Asimismo, podríamos asumir que la responsabilidad de que los estudiantes no aprendan no es exclusiva de estos sino también del papel fundamental que juegan las prácticas educativas realizadas por los docentes.

Se pudo observar en los relatos y narraciones de los estudiantes de secundaria, que existen dos preocupaciones principales: primero, la referida al aspecto didáctico de los profesores quienes en la mayoría de los casos se concretan a realizar prácticas de dictado y resúmenes para la enseñanza, lo cual para los estudiantes no representa otra cosa más que aburrimiento, tedio y una actividad sin sentido que no apoya el aprendizaje; y segundo, la importancia que los alumnos otorgan a la cuestión afectiva en los procesos de aprendizaje y el establecimiento de



una relación de confianza y entendimiento con los docentes como una condición necesaria para estar motivado y en condiciones óptimas para aprender.

En estos ordenamientos didácticos es necesario incorporar a los objetivos prioritarios de la enseñanza, el suscitar el deseo de saber de los alumnos y comprometerlos en la actividad de aprender, en pocas palabras, motivarlos. Esto constituye un objetivo difícil si se tiene en cuenta que un cierto número de alumnos apenas están interesados en lo que se presenta en el aula y se encuentran en ella más por imperativo que por voluntad propia; lo cual se agrava aún más en la educación secundaria en la que los adolescentes tienen intereses particularmente distintos a los institucionales o escolares. Ello impacta en los estudiantes constituyendo la primera dificultad que se enfrenta, la actitud de los alumnos. En ellos hay una mezcla de incapacidad de entender las tareas escolares y de realizarlas, de falta de sentido al esfuerzo requerido en el aprendizaje, de sensación de inutilidad

en la actividad escolar y de pérdida de la autoestima. Todo ello con mayor o menor presencia, conduce al aburrimiento, a la desvinculación y, en ocasiones, a acciones disruptivas en el aula.

En consecuencia, los profesores deben estar preparados para diseñar situaciones de aprendizaje que despierten en los alumnos el deseo de aprender, encuentren sentido a sus aprendizajes y comprueben en su propia experiencia que el conocimiento progresa con el esfuerzo y la dedicación pero también con la curiosidad, la reflexión, la ilusión, la imaginación, la creación, el descubrimiento, el análisis y la aplicación a la vida cotidiana.

Por otro lado, Linnenbrink y Pintrich (2002, citado en Pintrich, 2003) concluyen en su investigación que el aumento positivo de afecto propicia que el alumno muestre un mayor esfuerzo y tenga estrategias para la autorregulación y el buen aprendizaje; esto despliega un mayor aprendizaje y una mejor motivación para aprender. De acuerdo con estos re-

sultados empíricos resulta genuina la preocupación de nuestros entrevistados en tanto enfatizan la necesidad de atender los aspectos socio-afectivos en la relación maestro-alumno.

De acuerdo con las respuestas plasmadas por los entrevistados, no podríamos negar que la falta de atención e interés de los docentes por sus alumnos puede tener un impacto importante, no sólo en el aprendizaje de los mismos sino peor aún en la formación socio-afectiva y emocional del alumnado.² A decir de varios estudiantes existe un desapego de los profesores hacia los alumnos, lo cual denota un escaso interés por su trabajo y por el sujeto que le tendría que dar sentido al quehacer docente y a la propia escuela.³

Podemos suponer que el profesor juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante y que en mucho de él depende que los alumnos se involucren y se comprometan en este proceso, sobre todo si se trata de adolescentes que dadas las características de desarrollo, requieren ser atendidos, tomados en cuenta y ser considerados como sujetos, en otras palabras, retomar los aspectos socio-afectivos como factor favorable para potencializarlos.

Recordemos que la escuela se ha centrado tradicionalmente en el ámbito de lo cognitivo, olvidándose casi por completo de la dimensión socio-afectiva de la personalidad de los estudiantes, pese a que para prevenir problemas de violencia en las aulas es fundamental una educación integral. La educación tradicional se ha interesado y centrado en enseñar conocimientos enfatizando lo cognitivo con olvido de la dimensión socio-afectiva y emocional. Actualmente,

la educación entiende que además de promover el desarrollo cognitivo debe completarse promoviendo el desarrollo social y emocional. Así, la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumno: cognitivo, afectivo, social y moral.

Como podemos observar, no sólo es importante favorecer el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes adolescentes sino que resulta condición necesaria que los profesores cuenten con ellas, ya que de ello depende que su quehacer docente sea no sólo productivo sino satisfactor y, a su vez, generador de satisfacción y de bienestar. Seguramente un profesor con competencias emocionales podrá generar un clima psicosocial adecuado para la ya de por sí crítica etapa de la adolescencia.@

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 1(2), 317-333. Mayo-agosto.
- Cubero, R. *et al.* (2008). La educación a través de su discurso. *Revista de Educación* (346), 71-104. Mayo-agosto.
- Pintrich, P. (1993). Student motivation in the college classroom. En K.W. Prichard y R. M. Sawyer (eds.), *Handbook of college teaching: Theory and applications* (pp. 23-43). Westport, CT: Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.
- Pintrich, P. (2003). Beyond Cold Conceptual Change: The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change. *Review of Educational Research*, Summer, 63 (2), 167-199.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés/UPN.
- Rockwell, E. 1986. (comp.). *Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP-El Caballito.

² No podemos olvidar que en esta etapa de desarrollo los adolescentes se encuentran vulnerables y en proceso de formación y construcción de su identidad que se dará por medio de la agrupación y la identificación con objetos, creencias, consumos culturales, entre otros.

³ A decir de Sandoval (2000) existe un ámbito de denuncia sobre la negatividad de la escuela y, por lo tanto, en un callejón sin salida para plantear perspectivas, pues nos colocan en un círculo vicioso: resistencia = mundos separados = perpetuación del sometimiento.

La educación ambiental en la formación docente inicial

*Raúl Calixto Flores**

calixtoflores@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En el Acuerdo 649, elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y emitido en el *Diario Oficial de la Federación*, el 20 de agosto de 2012, se establecen los aspectos que fundamentan el nuevo plan de estudios de la licenciatura en educación primaria. En este plan de estudios, sorprendentemente no se encuentra algún rasgo del perfil de egreso relacionado con la promoción de una cultura de la prevención y cuidado del medio ambiente, que propicie en los futuros docentes una formación de una conciencia ambientalmente responsable, que les permita más adelante, el desarrollo de prácticas educativas que enseñen a los alumnos de educación básica las formas de actuación en favor de un futuro sustentable.

La cuestión ambiental queda subsumida a los contenidos relacionados con la enseñanza de las ciencias naturales y de la geografía.

En cambio en la reforma de la educación básica 2011, los aspectos referidos a la educación ambiental se encuentran en el campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural y social; en el perfil de egreso se espera que los niños y jóvenes al egresar de este nivel educativo, promuevan y asuman el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

A partir de estas primeras consideraciones en este artículo se comparten un conjunto de aspectos referidos a la reforma curricular 2012 en la formación docente inicial y a la educación ambiental (EA).

* Docente e investigador en la UPN Ajusco.

LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN NORMAL 2012

La reforma curricular de la educación normal 2012, que se desea implementar en la formación inicial docente, ha sido cuestionada desde su origen, debido al desconocimiento de los múltiples problemas que desde hace varios años se viven en las escuelas de educación normal, como, por ejemplo, la falta de infraestructura, la carencia de apoyos a la investigación y las precarias condiciones para ejercer la docencia, entre otros.

En este sentido, varios colectivos de formadores de docentes han manifestado su oposición a la reforma curricular 2012, al identificar en ésta inconsistencias y vacíos, como las comunidades académicas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen; comunidades que han hecho público sus desacuerdos y rechazo a la reforma curricular, en declaraciones y manifiestos públicos.

Una reforma curricular debe ir más allá de los cambios y actualizaciones de los programas de asignaturas, o del impulso de “modas pedagógicas”, para que sea exitosa ha de tomar en cuenta la ideología educativa (Zeichner, 2009) sustentada en las propuestas de los formadores docentes.

Desde nuestra perspectiva, uno de los vacíos de la actual reforma, se encuentra en la insensibilidad de los tomadores de decisiones hacia el reconocimiento de las necesidades y demandas de una sociedad global y en la falta de reconocimiento de la diversidad cultural y los grandes problemas sociales y ambientales de la sociedad mexicana del siglo XXI. En el reconocimiento de este vacío, emerge la importancia de incorporar a la EA.

La educación ambiental es hija del crítico deterioro ambiental que ha producido una severa dislocación en la relación seres humanos-sociedad-naturaleza, traduciéndose tanto en incertidumbre y desesperanza por un lado, como en un momento pleno de posibilidades de transformación societal, por el otro (De Alba, 2007, p. 277).

La EA va más allá de los contenidos referidos a la enseñanza de las ciencias naturales o de la geografía, se

La reforma curricular de la educación normal en México se encuentra en debate; la comunidad académica de las instituciones formadoras docentes revisa el nuevo modelo curricular y la propuesta del plan de estudios. El presente artículo comprende un conjunto de elementos que puede contribuir a este debate. En el artículo se destaca la importancia de la educación ambiental en la formación docente inicial.

Palabras clave: formación docente, conocimiento, sociedad, saberes, educación, cultura, medio ambiente.



Curriculum reform of normal education in Mexico is in debate; the academic community of teachers training institutions review the new curriculum model and the proposed curriculum. This article includes a set of elements that can contribute to this debate. In the article the importance of environmental education in initial teacher training stands.

proponen cuestiones axiológicas, que cuestionan el papel de los diversos actores sociales en las condiciones ambientales locales y planetarias. implica el fomento de una conciencia crítica, fundamentada en el conocimiento científico y en los saberes culturales. Es por ello que se hace así necesaria una revisión integral del currículum normalista, a partir de las voces de los formadores de docentes. Se debe de considerar que los formadores de docentes poseen un conjunto de experiencias y conocimientos de las expectativas de los futuros docentes.

La sociedad contemporánea ha llegado a niveles de complejidad inimaginables que implican para la educación desafíos jamás pensados, entre estos los referidos a la problemática ambiental. Los jóvenes estudiantes normalistas han de formarse para responder a estos desafíos. Desafíos que implican para el currículum nuevas tareas, ya que tiene como objetivo principal responder a los nuevos problemas, a los enigmas sin resolver, dentro del campo educativo.

En años recientes a nivel global ha adquirido una mayor importancia en el ámbito educativo, la protección y conservación del medio ambiente; ligada a la realización del derecho humano a mejores condiciones ambientales. No obstante hasta la fecha, estos esfuerzos parecen inútiles, es por ello que deben de incorporarse a los docentes, como actores relevantes en la formación de una conciencia ambiental crítica y sustentable.

La EA se propone en el momento en que diferentes sectores de la sociedad toman conciencia de los efectos de los problemas ambientales en la salud humana y en las condiciones del medio ambiente; ante lo cual surge un movimiento internacional en favor del medio ambiente; después de varios años de luchas y movimientos sociales, de acuerdos sociales e internacionales, se logra la institucionalización de esta educación.

En las instituciones de educación normal han de orientarse hacia la comprensión de los problemas ambientales globales y locales; en cada escuela de educación normal se encuentran colectivos de docentes,

con un cúmulo de conocimientos y experiencias, que pueden constituir la base para el desarrollo de una cultura ambiental, que va asociada a la EA.

Los formadores de docentes tienen sus propias historias de vida y laborales en los espacios institucionales donde realizan su quehacer docente, con lo que crean modos de relación, marcos de referencia, estructuras de significado, prácticas y pensamientos compartidos que median la acción social y pedagógica. Los formadores de docentes comprenden la problemática que viven sus estudiantes.

Los estudiantes de educación normal, igual que otros grupos de jóvenes de su edad, se encuentran inmersos en nuevas formas de aprender. Las instituciones han de aceptar esta nueva realidad, para ser partícipes en la transformación de los problemas de la sociedad contemporánea.

En la formación de docentes la inclusión de la educación ambiental conlleva un cuestionamiento de las múltiples realidades que se construyen en una sociedad diversa y multicultural, asediada por la crisis del medio ambiente, en la que todos de una u otra forma se encuentran implicados.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Como consecuencia de un acelerado desarrollo productivo, industrial y tecnológico, conducen a la sociedad contemporánea a enfrentarse a una crisis ambiental de naturaleza global, provocando un desequilibrio que amenaza la homeostasis planetaria. El predominio del bien individual sobre el colectivo, de un modelo de desarrollo acumulativo y depredador, y la prevalencia de un estilo de vida consumista, son algunos de los factores que apuntalan a la crisis ambiental.

Ante ello surgen a diversos niveles y con variados actores acciones concretas para revertir este modelo y tomar conciencia del actual riesgo ecocida.

La EA pretende construir una perspectiva holística del medio ambiente, para que los sujetos se identifiquen como parte del contexto donde viven,

propiciando así un cambio en favor del mejoramiento de la calidad de vida en las sociedades y de las condiciones del planeta.

La EA comprende la práctica de valores, comprender la esencia de las personas, rescatando su dignidad, en diversas alternativas de desarrollo humano. Este desarrollo no implica la posesión de bienes materiales (Calixto, 2014, p. 60).

Para ello, se necesita formar docentes críticos de las causas y consecuencias de los problemas ambientales, participativos y reflexivos, comprometidos en la búsqueda y construcción de alternativas educativas.

Desde la EA se han generado propuestas para la formación de docentes. Ya que esta formación es fundamental para que los profesores desarrollen las estrategias didácticas requeridas en la educación ambiental, ya que esta es una condición necesaria para que tengan éxito los programas de estudios (UNESCO, 1978).

La formación de docentes en EA, generalmente ha quedado reducida a una revisión de conceptos de la ecología, considerándola como sinónimo de naturaleza. Se requiere más bien una:

[...] formación del profesorado más sensibilizado, capacitándolos para poder trabajar en grupos

interdisciplinarios que elaboren proyectos de educación ambiental que aglutinen e integren distintas disciplinas del currículum. Estos proyectos no suponen nuevas incorporaciones de contenidos, sino una forma diferente de tratarlos (García, 2007, p. 329).

La EA en la formación de los docentes contempla la articulación

entre los conocimientos pedagógicos, científicos y ambientales (Dos Santos, 2011), propiciando las competencias para que puedan, no sólo transmitir información ambiental, sino que puedan educar ambientalmente a sus alumnos.

La EA requiere de profesores que se propongan lograr la auto-gestión de sus alumnos ante los problemas ambientales. Para ello,



la formación de docentes en EA requiere formar al futuro profesor de tal manera que “facilite que sean sus alumnos y alumnas quienes busquen la respuesta a los problemas, que posibilite que aprendan a pensar por ellos mismos” (García, 2004, p. 172). En las instituciones de educación normal se requiere de:

[...] promover iniciativas que aseguren una formación ambiental rigurosa de los docentes, así como el establecimiento de nexos obligados entre la formación inicial y la permanente para superar la dicotomía teoría-práctica,

de tal forma que la primera sea el punto de arranque de la práctica docente, estableciendo procesos continuos de reflexión-acción-reflexión (Aramburu, 2000, p. 34).

Las escuelas formadoras de docentes, pueden constituirse como las instituciones que impulsen la transformación de la visión ecologista del medio ambiente y así lograr la comprensión integral del medio ambiente y la actuación fundamentada ante los problemas ambientales. Al respecto, existen diversas propuestas, que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1. La educación ambiental en los futuros docentes		
UNESCO-PNUMA (1989)	Alberto Pardo (1995)	Daniella Tilbury (1999)
El docente debería estar cualificado para demostrar competencia en diversas técnicas de acción ciudadana sobre la base de las siguientes: persuasión, consumismo, acción política, acción jurídica y ecogestión; evaluar diversas acciones a la luz de sus implicaciones ecológicas y culturales y aplicar una o varias técnicas de acción ciudadana para resolver o contribuir a resolver una o más cuestiones ambientales.	<ul style="list-style-type: none"> –Capacidad de elaborar un modelo de reflexión y de evaluación sobre la práctica diaria, que enriquezca con las nuevas situaciones personales, sociales y curriculares. –Capacidad de romper los moldes disciplinares y contemplar los saberes interrelacionados, de integrar los objetivos de la educación ambiental en las distintas áreas, de “transversalizar” el currículum. –Capacidad de contemplar cada tema, sacado del currículum o del contexto, como un problema abierto y diseñarlo como un plan de formación ambiental. –Capacidad de contemplar y utilizar el contexto como recurso básico para, de esta forma, responder a las necesidades de la comunidad local. 	La formación docente debe orientarse al desarrollo de dos grupos de competencias: <ul style="list-style-type: none"> a) las competencias de una persona educada ambientalmente; b) las competencias profesionales de un educador ambiental.

Fuente: UNESCO-PNUMA (1989), Pardo (1995) y Tilbury (1999).

Estas y otras propuestas son factibles de incorporar en la formación docente inicial, con lo cual se posibilite el fomento de una cultura sustentable, que se traduzca en una práctica profesional futura, vinculada con los problemas socio-ambientales.

La formación de docentes no implica sólo la comprobación y validación de los discursos teóricos, ni las prácticas condensadas, sino el fomento de una cultura sustentable, tendientes a potencializar la

autogestión, creatividad e iniciativa de los futuros profesores.

REFLEXIONES FINALES

A modo de conclusiones se destacan varias reflexiones finales respecto a la reforma curricular de la educación normal y la EA.

Atender la voz de los formadores de docentes en las instituciones de educación normal es una condi-

ción necesaria para lograr los objetivos de la reforma curricular de la educación normal. Se requiere tomar en cuenta las experiencias y las propuestas de los docentes que trabajan en las escuelas normales. Los formadores de docentes no sólo deben de ser consultados, deben de participar activamente en la construcción de los nuevos programas de estudio. Para ello, además deben de contar con los apoyos necesarios para diseñar y desarrollar los programas de las asignaturas y proyectos de investigación educativa.

En la mayoría de las instituciones de educación superior, se está trabajando para incorporar planes ambientales, en donde se recuperan las estrategias y experiencias de la EA. En las escuelas de educación normal, también se debe de propiciar la construcción de estos planes, con la participación de los docentes y estudiantes.

El reconocimiento de los problemas ambientales, nos invita a reflexionar sobre la formación de docentes en la EA; en la actual reforma, es un vacío, que es factible de ocupar, con la participación de los formadores. Se debe de reconocer la cultura ambiental prevaleciente en las comunidades, resaltando actitudes, saberes y valores ambientales existentes.

En la reforma curricular de la educación normal 2012, existe la oportunidad de construir un plan de estudios holístico que incorpore la dimensión ambiental, como un elemento relevante, para analizar y construir alternativas educativas ante los problemas ambientales. La dimensión ambiental propuesta en la educación básica, debe ser considerada en la formación inicial de los profesores.

La investigación respecto a la formación de docentes en educación ambiental es escasa (Rivorosa y Perales, 2006; Calixto, 2009; Castañeda, 2010; Peza, 2011; Perales, 2012), se necesita del impulso de esta investigación, ya que sus resultados permitirán identificar y comprender los problemas que enfrentan los formadores de docentes, así como proponer alternativas para superar estos problemas. @

REFERENCIAS

- Aramburu, F. (2000). *Medio ambiente y educación*, Madrid, España: Síntesis.
- Calixto, R. (2014). *Periplo por la educación ambiental*. México: Castellanos editores.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE -UNAM/Plaza y Valdés.
- Declaración de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen en relación con la reforma curricular en educación normal (2012). Comisión. 31 de mayo.
- Dos Santos, M. (2011). La formación de profesores (as) y de educadores (as) ambientales: acercamientos y distanciamientos. En R. Calixto, (coord.), *Experiencias latinoamericanas en educación ambiental* (pp. 59-76), México: CECYTE NL-CAEIP.
- García, E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Madrid: España: Díada Editorial.
- García, J. (2007). De la transversalidad a la Agenda 21, en el V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Manifiesto de maestros (y estudiantes) de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (2013). En defensa de la educación pública y el normalismo. Comunidad de la BENM, 19 de septiembre.
- Pardo, A. (1995). *La educación ambiental como proyecto*. Barcelona, España: Horsori
- Tilbury, D. (1999). *La investigació i la formació del professorat. Models de formació del professorat. Seminaris d'ambientalització curricular*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya, Departament de Medi Ambient.
- UNESCO (1978). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, Tbilisi (URSS)*. París, Francia: Autor.
- UNESCO (1989). *Método de educación ambiental para la formación de maestros elementales: un programa de educación de personal docente*. París, Francia: Autor.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28 (9), 4-15.

Defendamos la diversidad sexual en la escuela

Rosa García Mancilla*

rosy.garman@yahoo.com.mx

 Te has dado cuenta que todos los seres humanos somos diferentes? Si miramos hacia el frente descubrimos a una persona diferente a nosotros, lo mismo sucede si volteamos a la izquierda o a la derecha o si vemos de ladito. Todos los seres humanos somos diferentes los unos de los otros, ni siquiera los gemelos vitelinos (nacidos del mismo huevo) son iguales, ni tampoco somos iguales a nuestros hermanos o familiares. Nos podemos parecernos a ellos, pero no somos iguales.

Bajo este amplio espectro de la diversidad de la humanidad se da la diversidad sexual. La *diversidad sexual*:

Hace referencia a las diversas formas de expresar la afectividad, el erotismo, el deseo y las prácticas amorosas, así como de asumir identidades y preferencias que no se limitan a lo que conocemos como heterosexualidad o a las relaciones de pareja entre hombres y mujeres, es decir, se refiere al universo de posibilidades de asumir y vivir la sexualidad (Conapred, 2013, p.12).

Seguramente tú has escuchado que existe una comunidad LGBTTTI. Estas siglas significan Comunidad lésbico, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti e intersexual. Estos términos los vamos a ir definiendo a lo largo de este artículo, pero antes debemos decir que estas comunidades son bien aceptadas en muchas partes del mundo, sin embargo en otras no, e incluso se les condena, incluso la lucha de sus integrantes han abierto espacios sociales, culturales y jurídicos que les han permitido visibilizarse cada vez más en los contextos sociales en los que se desarrollan.

* Profesora-investigadora en la UPN Unidad Ajusco.

En México tenemos un amplio espectro de estas manifestaciones sexuales y lo que podemos decir es que aquí y ahora la comunidad LGTBTTI ha luchado porque se reconozcan sus derechos y han ganado un gran reconocimiento gracias a la lucha que han llevado durante muchos años.

Para ir entrando en materia iremos definiendo algunos términos que es necesario conocer para tener una visión amplia de lo que es la diversidad sexual.

HOMOFOBIA

Queremos erradicar las prácticas homofóbicas que van de alumno a alumno, de maestro a alumno, de personal del plantel educativo a los alumnos, de directivos a alumnos, de profesores a profesores, de directivos a profesores, de personal administrativo a profesores, directores y alumnos.

Aquí señalaremos que el

[...] término *homofobia* se utiliza para referirse a todas las formas de discriminación, que se expresan en rechazo, ridiculización y otras formas de violencia, que causan daño o perjuicio a las personas en la esfera de su dignidad por cuestiones de sus prácticas, orientaciones o identidades sexogenéricas (Conapred, 2012, p. 25).

SEXO E INTERSEXUALIDAD

Como sabemos todos los seres humanos pertenecemos a una especie. Así para estudiarnos nos han clasificado como machos o hembras. Esta definición es binaria; es decir que sólo abarca dos opciones que dejan fuera de ellas a las personas con características diferentes a las de hombre o mujer, como es la que tienen las personas intersexuales.

El sexo, dice Juan Luis Álvarez Gayou “es la serie de características físicas determinadas genéticamente, que colocan a los individuos de una especie en algún punto del continuo que tiene como extremos a los individuos reproductivamente complementarios”: hombres o mujeres (Álvarez Gayou, 1986, p. 1). Si analizamos esta definición encontramos que las opciones de ser sólo hombres o mujeres, se amplía pues hay un “continuo” en donde

Con base en la propuesta para la prevención del *bullying* por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) se elaboró un manual y material didáctico, que tienen como propósito lograr una mejor convivencia en la escuela en relación con los niños y niñas que no son heterosexuales. Este material está enfocado a chicos de quinto y sexto año.

Palabras clave: diversidad sexual, educación, homofobia, *bullying*, escuela.



Based on the proposal for the prevention of bullying by the Ministry of Public Education (SEP) through the School Coexistence Project (PACE) it was made a manual and training materials, that are intended to achieve a better coexistence in schools in relation to children who are not heterosexual. This material is aimed at children in the fifth and sixth year.

pueden ubicarse otros individuos que pueden tener características de mujer y hombre al mismo tiempo como sucede con las personas intersexuales, como veremos más adelante.

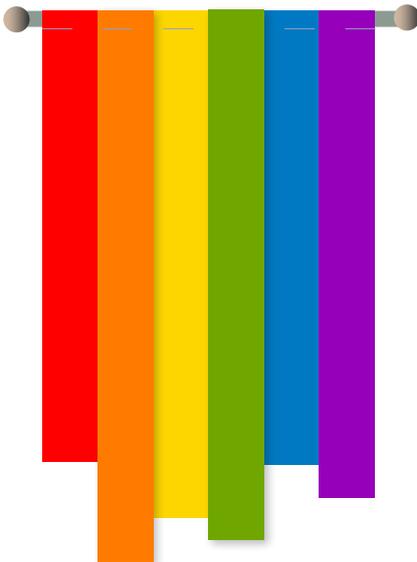
SEXO DE ASIGNACIÓN

Cuando en el hospital las enfermeras, al ver los órganos pélvicos externos del bebé, dicen: “fue niño” o “fue niña” e incluso agregan: “le ponemos los aretitos”, estas expresiones nos hablan del sexo de asignación y el sexo de crianza.

El sexo de asignación: es el que se le asigna al individuo al nacer, por lo general en función del aspecto de sus genitales externos”; no obstante, “con frecuencia se considera que estos no coinciden con el sexo genético o bien ciertas alteraciones genéticas u hormonales modifican el aspecto de los mismos” (Álvarez Gayou, 1986, p. 1). En otras palabras hay personas que presentan órganos *genitales de hombre y de mujer completos* a estos se les llama *hermafroditas verdaderos* y hay otras personas que presentan, en la misma persona, *algunos de estos órganos* de ambos sexos a los que se les llama *hermafroditas falsos*. En la actualidad, para ambos casos ahora se les denomina personas intersexuales.

SEXO DE CRIANZA

Para John Money (1955), “el *sexo de crianza* es con el que se le educa a los individuos; es decir



como hembra o varón”. Cuando la enfermera le dice a la madre: “fue mujer”, para la madre ya hay un mensaje implícito: la tengo que tratar y educar como mujer. Lo mismo para los hombres y de esa manera se les va educando dentro de lo que llamamos el rol de género.

EL ROL DE GÉNERO

Cuando la enfermera dice: “le pongo aretitos”, nos está hablando de las características sociales que tenemos las mujeres y una de ellas es usar aretes, pero también usar falda o vestido, ponernos moños y crinolinas, maquillarnos la cara, usar zapatos de tacón, comportarnos de manera delicada, no pelearnos a golpes, como lo hacen los hombres, llorar, demostrar de manera más abierta nuestros sentimientos, dedicarnos a labores del hogar: como lavar, planchar, cocinar, arreglar la casa, aunque no

nos guste y nos las impongan socialmente. Todas estas actividades y características nos definen como mujeres, tanto a nivel individual como social, mientras que para los hombres el rol de género está dado “por ser muy hombres” y esta frase habla de ser machos, no llorar, aguantarse, liarse a golpes con otros hombres para demostrar su hombría o definir territorios, ser proveedores, ser corteses con las mujeres, vestir ropa masculina, interesarse en los carros o los aviones, cortejar a las mujeres, tener trabajos pesados.

GÉNERO

Como vemos estas *manifestaciones sociales del rol de género* son las que van definiendo socialmente a hombres y mujeres como pertenecientes a un género determinado: femenino o masculino. Así el género es:

El conjunto de ideas, creencias y representaciones sociales de la diferencia sexual entre hombres y mujeres. Establece relaciones desiguales de poder [...]. Además, alude a las formas históricas y socioculturales en que mujeres y hombres construyen su identidad, interactúan y organizan su participación en la sociedad (Conapred, 2012, p. 17).

Como vemos las diferencias entre ser macho y hembra pertenecen al ámbito biológico, mientras que

el rol de género entra al ámbito psicológico y nos habla de formas de comportamiento, actitudes, fantasías y modos de ser. El género se ubica en el ámbito social e histórico y con todo ello se va formando lo que llamamos la identidad de género.

LA IDENTIDAD DE GÉNERO

Recuerdo que cuando mi hijo tenía aproximadamente 3 años me decía: “ponme mi camisa de hombre”, enfatizando algunas letras como para demostrar el gusto que le daba al ponerse esa camisa a cuadros de manga larga, con su pantalón vaquero.

El sentir psicológico íntimo de ser hombre o mujer, es la *identidad de género*: es la identificación psicológica que va desarrollando el niño con uno u otro sexo (Álvarez Gayou, 1986, p. 2).

Para Money:

La *identidad y el rol de género* se estructuran con base en un proceso que tiene su inicio en la vida intrauterina con la fecundación y que alcanza su culminación en el período posnatal donde se da la mayor parte de la diferenciación de la identidad de género en la crianza y los aprendizajes vividos en el medio ambiente (Money 1955, citado en García Mina, 2003).

La unión entre lo biológico y lo social, Money la ve en el cerebro, que

es donde se estructura el lenguaje y señala que la identidad psicosexual se estructura entre los 18 meses y los 3 o 4 años de edad. Robert Stoller define esta identidad a una edad más temprana: entre los 2 y 3 años de vida.

TRANSEXUALIDAD

Para las personas *transexuales* esa identidad genérica es diferente a la que presenta su cuerpo, por eso suele decirse que “son mujeres en cuerpo de hombre” u “hombres en cuerpo de mujer” porque su identidad sexogenérica no corresponde con su cuerpo y menos con su forma de pensar o actuar, porque como dijimos se consideran “mujeres en cuerpo de hombre y viceversa, por lo que Money aconseja que una niña o un niño que manifieste sentirse del sexo contrario se le debe respetar e iniciarle una terapia de reasignación sexogenérica en la preadolescencia.

PARA COMPRENDER

LA DIVERSIDAD SEXUAL

Como decíamos arriba muchas veces se piensa que las personas que no tienen las características de los heterosexuales, todas son homosexuales, sin embargo eso no es así. “Para entender qué implica la diversidad sexual, señala el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), es necesario conocer tres conceptos importantes: *a)* práctica sexual, *b)* preferencia sexual, e *c)* identidad

sexogenérica” (Conapred, 2012, p. 13).

LAS PRÁCTICAS SEXUALES

Desde muy jóvenes se experimenta el primer beso o la primera caricia, conforme pasen los años se llega a tener una pareja con quien se establece una relación amorosa que implique una relación sexual coital. A todas estas manifestaciones de afecto y erotismo les llamamos *prácticas sexuales*, que como vemos pueden ser una caricia, un beso, o un coito con la persona que se eligió.

LA PREFERENCIA SEXUAL

Jaime, cuando muy niño empezó a sentir que no le gustaban los juegos bruscos de sus compañeros y que prefería estar con niñas o jugar solo. Un poco más grande, empezó a sentir que uno de sus compañeros le atraía y le gustaba mirarlo largo tiempo o rozar su mano con la de él cuando jugaban, así fue descubriendo su homosexualidad.

La *preferencia u orientación sexual*, hace referencia al deseo sexual o erótico-afectivo orientado preferentemente de hombres hacia mujeres, si es heterosexual; hacia personas del mismo sexo, si es homosexual; o a personas de ambos sexos si es bisexual. Puede manifestarse en forma de comportamientos, pensamientos, gustos fantasías o deseos sexuales, o en una combinación de estos elementos. A los hombres homo que

“salen del closet” les llaman gays y a las mujeres lesbianas. Si bien se usan ambos términos: orientación y preferencia, en los tratados internacionales se usa más el de orientación, y en la legislación mexicana el de preferencia sexual.

La orientación sexual, señala Fernando Álvarez Vázquez (2013, p. 50), no es algo que se aprenda, sino que se siente, por eso no se puede “curar” como antes se pensaba. Desde 1974, la Organización Mundial de la Salud la entendió, como lo que es: una orientación sexual

LA IDENTIDAD SEXOGENÉRICA

Como hemos estado revisando la *identidad genérica* es ese sentimiento íntimo de ser hombres o mujeres, pero hay hombres que se sienten mujeres y mujeres que se sienten hombres; es decir su sexo no corresponde con su identidad de género. Se le llama *identidad sexogenérica* a la forma de buscar que su sexo corresponda con su género, sus preferencias y sus prácticas sexuales.

Las personas transexuales, intersexuales y transgénero, y ahora los *queers* son las que han defendido estas identidades, jurídicamente y ante las organizaciones mundiales de la salud. Su lucha aún persiste pues todavía no están bien definidas dichas categorías de acuerdo con las características biomédicas, psicológicas, culturales y

sociales y falta un mayor conocimiento entre la población sobre el tema, de ahí el interés de hacer este manual para dar a conocer estos conceptos de la diversidad sexual.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) reconocieron la identidad sexual de la siguiente forma:

La identidad sexual incluye la manera como la persona se identifica como mujer o como hombre, o como una combinación de ambos, y la orientación sexual de la persona. Es el marco de referencia interno que se forma en el correr de los años, que permite a un individuo formular un concepto de sí mismo sobre la base de su sexo, género y su orientación sexual, y desenvolverse socialmente conforme a la percepción que tiene de sus capacidades sexuales (OMS/OPS, 2000, p. 7).

Aquí cabe señalar que la transexualidad antes era considerada una enfermedad, sin embargo, la lucha de los compañeros transexuales a nivel internacional, llevó a las asociaciones médicas a considerarla ya no una enfermedad psicológica, sino una *discordancia sexo-genérica*, con lo que se acepta a las personas transexuales como tales y se considera la posibilidad de que cambien al sexo con el que ellos se identifican a través de operaciones; es decir, se practique

una reasignación sexo-genérica de acuerdo al sexo con el que se identifican y puedan cambiar jurídicamente de nombre, su acta de nacimiento y sus papeles legales con el nuevo nombre que hayan elegido. A este proceso de cambio se le ha llamado *transgénero*.

IDENTIDAD TRASGÉNERO

De acuerdo con Conapred (2012, p. 15) la *identidad transgénero* es la condición humana por la que una persona tiene cualidades y comportamientos de género (el ser masculina o femenina) que no coinciden con su sexo de acuerdo con los patrones sociales y culturales, por lo que se identifica o adopta los del género opuesto. El uso del atuendo del género opuesto es la conducta más ostensible de la transgeneridad.

TRAVESTISMO

Posiblemente has visto en la tele actores hombres que se visten de mujer y mujeres que se visten de hombres, como lo hacía Francis, que se veía espectacular como mujer, cuando realmente era hombre. Al gusto por usar ropa, adornos, zapatos y otros accesorios del sexo opuesto *sin involucrar* la identidad de género, se le llama travestismo.

IDENTIDAD QUEER

Nadia no quiere decírselo a nadie, pero de su vulva cuelga un pene del tamaño que en un hombre sería el normal. Los testículos aún los tiene alojados en la pelvis

(como sucede con los fetos hombres) y el doctor le comunicó que no puede tener hijos y que debe operarse para quitarse esos testículos porque puede desarrollar cáncer. Ella se identifica con el sexo femenino y ahora que trabaja quiere operarse para asumir la identidad con la que ella se siente a gusto: como mujer.

Aunque parezca un poco difícil entenderlo, la condición física de los intersexuales no depende ni de su preferencia, ni de su identidad sexual. Habrá quienes sean homosexuales, heterosexuales o bisexuales, o bien que se identifique con ser femeninas o masculinos. Es un poco extraño pero hay personas que unos días se sienten mujeres y otros días hombres; a ellos se les ha llamado *queers* y pugnan porque se les reconozca como tales.

LA SALUD SEXUAL

La salud sexual no sólo abarca aspectos físicos, sino también, psicológicos, sociales e intelectuales, por ello, las actitudes y los sentimientos negativos que se manifiestan hacia una persona por sus acciones, preferencias o identidad sexogenérica, repercute en su salud sexual y en su autoestima. Evitar estos tipos de manifestaciones nos permitirá crear un ambiente más amigable y agradable en el salón de clases propiciando una mayor comunicación y el respeto a la identidad y a las manifestaciones de amor

que puedan desarrollarse entre un grupo de pares.

La OMS también considera que para conseguir una plena salud sexual el ejercicio de la sexualidad, debe realizarse “sin temores, vergüenzas, culpas, mitos ni falacias; en esencia, sin factores psicológicos y sociales que interfieran con las relaciones sexuales” (Álvarez-Gayou, 1986, p.16).

Aquí, es importante señalar que la discriminación por homofobia es ya un delito, por lo que debes ser cuidadoso de respetar a los miembros de la comunidad LG-BTTT y permitir que ellos ejerzan sus derechos ya obtenidos a nivel nacional e internacional.

COMENTARIO FINAL

La diversidad sexual es una amplia gama de manifestaciones erótico-afectivas, de orientaciones sexuales o de identidades sexo-genéricas. Todo lo anterior tiene el propósito de comprender y dar los primeros pasos para que en cada escuela se respeten los derechos de la comunidad LG-BTTT y se logre una mayor salud sexual en toda la comunidad escolar. Respeta para que te respeten.

TALLER RESPETEMOS LA DIVERSIDAD SEXUAL

Tiempo para llevar a cabo la actividad: 2 semanas

Conflicto cognitivo: en el salón de clases hay un chico transexual que

La OMS también considera que para conseguir una plena salud sexual el ejercicio de la sexualidad, debe realizarse “sin temores, vergüenzas, culpas, mitos ni falacias; en esencia, sin factores psicológicos y sociales que interfieran con las relaciones sexuales”

se siente cohibido ante un mundo heterosexual que no sabe cómo enfrentarlo y una chica lesbiana que al ir descubriendo su orientación sexual se aisló de sus compañeras. ¿Qué harías para integrarlos al grupo respetando su identidad sexo-genérica y su orientación sexual?

Propósito: crear un clima favorable hacia los miembros de la diversidad sexual, en el salón de clases, en la escuela, entre el personal de la escuela (maestros, directivos y personal administrativo) y entre los padres de familia.

Actitud: lograr que los alumnos, el personal docente, directivo y administrativo, así como los padres de familia, tengan una actitud positiva y de respeto hacia los miembros de la comunidad lésbico-gay.

Material necesario: tarjetas tamaño media carta de cuatro colores, plumones de colores, una cajita forrada para meter las tarjetas.

Desarrollo de la actividad: de acuerdo con los planteamientos de la SEP, a través de los cuales ahora las actividades culturales deben tener un propósito y que hay actividades que se pueden hacer en conjunto entre todos: maestros, alumnos y padres de familia, en esta actividad podrá participar toda la comunidad de quinto y sexto de primaria, en la primera etapa, y toda la comunidad del centro escolar en la siguiente.

- Quince días antes del 17 de mayo, fecha en la que se conmemora el Día Nacional de la Lucha contra la Homofobia, los alumnos conocerán y copiarán, como tarea, las definiciones de los conceptos, expuestos en el texto, en tarjetas de colores clasificándolas de acuerdo a: *a)* prácticas sexuales, *b)* orientación sexual, *c)* identidad sexo-genérica y *d)* conceptos generales.
- El viernes de la primera semana, se organizan cuatro grupos de acuerdo con los colores de las tarjetas y se comprende y se analiza cada concepto a través de la discusión en grupo, uniéndolos al conflicto cognitivo planteado en el salón de clase.

- Después de 30 minutos de discusión, los alumnos exponen *cada uno* de los conceptos. Aquí la exposición se centrará en la comprensión de que no sólo hay personas heterosexuales, sino una diversidad sexual muy amplia que comprende orientaciones sexuales, prácticas sexuales e identidades sexo-genéricas que deben respetarse y apoyarse.
- Luego, el o la profesora aclara dudas sobre cada concepto y pide que, en equipo, se haga un resumen de cada concepto nuevamente en tarjetas de colores.
- Como tarea, el profesor pide que se reflexione sobre los diferentes conceptos de la diversidad sexual, desde un punto de vista muy humano y solicita que se revise si en su entorno social hay personas con preferencias o identidades diferentes a la heterosexual y se platique con ellos para entenderlos mejor.
- Asimismo, se pide a los alumnos que en casa, desde el principio del ejercicio platiquen con sus padres sobre el tema para ir creando una cultura de respeto a los derechos de la comunidad de la diversidad sexual.

El siguiente viernes se hacen equipos y se comenta sobre los testimonios de la comunidad LGTBTTT de su entorno social y relación con el conflicto cognitivo planteado en clase y se lleva a cabo el siguiente taller:

TALLER TODOS TENEMOS DERECHOS

- Se les pide a los alumnos que se sienten muy derechos y cierran sus ojos. Luego se les solicita que piensen en un momento en el que ellos fueron muy reconocidos, como por ejemplo aquel día que ganaron en una competencia de natación o fútbol, cumplieron años y lo festejaron con la familia cortando un pastel, o se ganaron un premio por estudiar... Aquí se les pide que identifiquen los sentimientos y emociones que sintieron.

- Después se les insta a que recuerden un momento en que ellos hicieron daño a algún compañero, como haciéndolo enojar porque escondieron su mochila, le aventaron papeles, le hicieron que se cayera o alguna cosa parecida. Aquí, también, se les pide que identifiquen los sentimientos y emociones que sintieron.
- Posteriormente se les pide que abran los ojos y escriban en media cuartilla cada caso. Luego que quien desee exponga qué sintió en cada uno de los ejercicios.
- Enseguida se les solicita que cierren los ojos nuevamente y vuelvan a recrear la escena negativa pidiéndole perdón al compañero agredido. Después que expongan qué sintieron con esta acción y cómo lo relacionan con el tema de la diversidad sexual.
- Después el o la profesora invita a los alumnos a hacer una reflexión en plenaria sobre la diversidad sexual y, aun cuando haya opiniones en contra se lleva al grupo a tomar una posición de respeto a la diversidad sexual, resaltando los derechos que han ganado los miembros de la comunidad LGTBTTI.
- Una vez comprendida la diversidad sexual cada alumno escribe una forma de respetar la diversidad sexual en tarjetas media carta.
- Después se analiza en el grupo el conflicto cognitivo señalado al principio de clase y se pide que den sugerencias de cómo integrarían al grupo a la compañera lesbiana y al compañero transexual.@

REFERENCIAS

- Álvarez Gayou, J. L. *et. al.* (1986). *Sexoterapia Integra*. México: El Manual Moderno.
- Álvarez Gayou, J. L. *et. al.* (1996). Apuntes de clase de la Especialidad en Sexología Educativa. México: Instituto Mexicano de Sexología Educativa, UPN.
- Álvarez Gayou, J. L. *et. al.* (1990). *Elementos de sexología*. México: McGraw Hill.
- Alcaraz, R. y Alcaraz, A. (2008). *El derecho a la no discriminación por identidad y expresión de género*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación,.
- Álvarez Vázquez, F. (2013). *Recetas mágicas para la sexualidad infantil*. México: autor.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*. España: Alianza Editorial.
- Careaga, G. *et al.* (2004). *Sexualidades diversas*. México: UNAM, PUEG.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2010). *Informe especial de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre violaciones a los derechos humanos y delitos cometidos por homofobia*. México: autor.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). *Guía para la Acción Pública contra la Homofobia*. México: autor.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2010). *Documento informativo de homofobia*. México: autor.
- Figueroa, J. G. (1996). *La perspectiva de género en la salud reproductiva* (mimeo). México: Secretaría de Salud-Dirección General de Salud Reproductiva
- García Mina Freire, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. España: Narca.
- García Mancilla, R. (1998). *Las dimensiones del sexo* (guión de audiovisual). México: UPN.
- Gutiérrez Lozano, S. (2008). *Tejer el mundo masculino*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Jiménez, L. (2002). *Dando voz a los varones*. México: UNAM.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran*. España: Paidós.
- Salinas Hernández, H. M. (2010). *Políticas de disidencia sexual en América Latina. Sujetos sociales, gobierno y mercado en México, Bogotá y Buenos Aires*. México: Ediciones y Gráficos Eón.
- R. J. Stoller (1982). Identidad genérica. En A. M. Freedman, H. I. Kaplan.

La reforma educativa para mejorar los hábitos de alimentación en el nivel de educación básica

Sonia Miriam Hernández Muñoz*

hmsm0805@yahoo.com.mx

El actual estilo de vida, repleto de estrés que se vive en la Ciudad de México a causa de las amplias jornadas laborales; ha reducido el tiempo que antaño se le dedicaba a la hora de la comida familiar. Las prisas de hoy han limitado enormemente las oportunidades para disfrutar de la buena mesa y para preparar una comida rica y equilibrada.

El ritmo acelerado de vida ha promovido el surgimiento de los establecimientos llamados *fastfood*, por la fuerte demanda de comida rápida.

La comida cotidiana hoy en día, es un reflejo de los cambios que han acontecido por las influencias de la globalización y el desarrollo tecnológico, que a su vez han impactado las dinámicas relacionales de las familias.

La presencia de la comida rápida no es particular de nuestra época, pues como lo menciona Mintz respecto a la Gran Bretaña del siglo XIX:

La reducción del pan horneado en casa es representativa del cambio de un sistema de cocina tradicional, caro en combustible y en tiempo, hacia lo que ahora llamaríamos “comidas rápidas”. Las conservas azucaradas que podían dejarse por tiempo indefinido sin refrigeración (Mintz, 1996, p. 177).

Sin embargo, lo específico de nuestra era es la industrialización de dicha comida rápida, que ha modificado considerablemente los hábitos alimenticios de la sociedad mexicana, principalmente de las nuevas generaciones.

Según Poy (2010) en los años sesenta y setenta, la comida de los mexicanos era rica en frutas y verduras principalmente. Ahora estos productos son de escaso consumo por la población joven, sobre todo por los adolescentes que frecuentemente comen a deshoras y fuera

* Psicóloga por la UNAM y antropóloga física (Posgrado ENAH). Docente de la UPN Ajusco, Área Teoría Pedagógica y Formación Docente.

de casa, por lo que los padres no saben qué es lo que sus hijos realmente consumen.

Esta transformación en el ritmo de vida y en la alimentación de las nuevas generaciones mexicanas ha originado un serio problema de salud pública, ya que ocupamos el primer lugar de niños obesos en el mundo (Poy, 2010).

Poy ha señalado que el aumento en el consumo de refrescos y golosinas, sobre todo en poblaciones de menores ingresos, tiene que ver con su accesibilidad “los refrescos, en una década (2000 a 2010) subieron 58% y chocolates y golosinas 67%, pero frutas y verduras superaron 124%” (Poy, 2010).

Como lo menciona Mintz (1996, p. 70), el azúcar se transformó de un producto especializado –medicinal, para condimento, ritual o suntuario– a un alimento cada vez más común “Para los que viven hoy en sociedades como Gran Bretaña o Estados Unidos el azúcar es tan familiar, tan común y tan omnipresente que es difícil imaginar un mundo sin él” (Mintz, 1996, p. 111). Esto es a tal grado que “si optamos por no comer azúcar necesitamos vigilancia y esfuerzo, pues las sociedades modernas desbordan de ella” (Mintz, 1996, p. 111).

Hace aproximadamente 35 años, la industria refresquera en México era muy limitada y los precios de sus productos eran elevados, lo que implicaba que pocas familias lo consumieran frecuentemente. Sin embargo, el abaratamiento de sus costos permitió que fueran accesibles para la mayoría, y como ya se mencionó incluso sus precios se han elevado en menor medida que las verduras y la fruta.

ESTUDIO EN UNA POBLACIÓN ADOLESCENTE DE NIVEL SECUNDARIA

Vázquez (tesis inédita) realizó un estudio sobre hábitos alimenticios de los adolescentes, en la escuela secundaria pública 139, José Enrique Rodó con domicilio en calle Selva s/n, col. Insurgentes Sur Cuicuilco, delegación Coyoacán, en febrero de 2010, en una población de 150 alumnos y alumnas de 12 a 15 años de edad, pertenecientes a los tres grados del turno vespertino. 56% eran mujeres, así como 46% tenían 13 años de edad.

El alto consumo de la llamada comida chatarra y refrescos se ha incrementado en los últimos años, por varios factores. Las relaciones familiares modernas, la publicidad de la comida rápida y la asociación de ésta con la felicidad y el bienestar, han generado que los adolescentes ingieran refrescos todos los días, tanto en la casa, como en otros ámbitos, incluyendo la escuela. La reforma educativa, emitida en 2010 por la SEP, para disminuir el sobrepeso y la obesidad en niños y adolescentes, buscó limitar el consumo de este tipo de comida al interior de las escuelas de educación básica. Sin embargo, estos hábitos de alimentación están muy arraigados.

Palabras clave: alimentación, hábitos, refrescos, adolescentes, secundaria, familia, estudio, fastfood, industrialización.

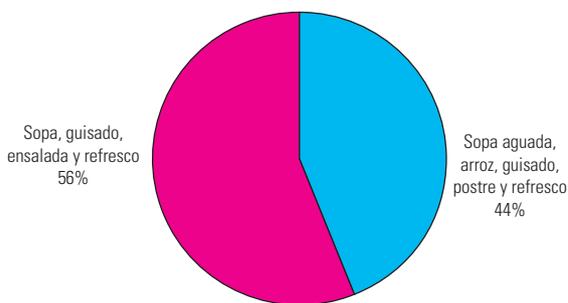


High consumption of junk food and soda has increased in recent years, by several factors. The modern family relations, advertising of fast food and the latter's association with the happiness and welfare, have generated teenagers to ingest soda every day, both at home and in other areas, including school. Education reform, issued in 2010 by the SEP, to reduce overweight and obesity in children and teenagers, sought to limit the consumption of this type of food into basic education schools. However, these eating habits are entrenched.

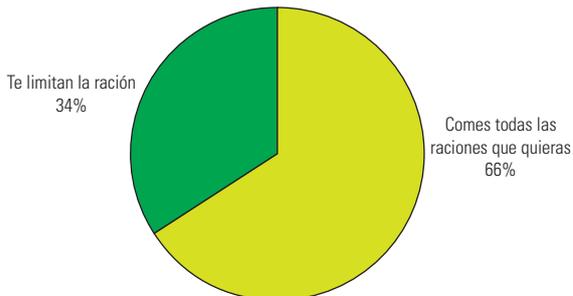
Vázquez eligió esa escuela porque se encuentra rodeada por establecimientos de comida rápida (minisúper OXXO, establecimiento de pizzas y pollo KFC), además de los clásicos puestos ambulantes a la salida del plantel que ofrecen botanas, tacos y helados.

Las tres preguntas extraídas de los cuestionarios aplicados por ella, en que se centra este artículo fueron:

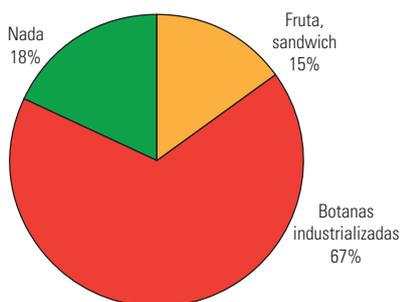
¿Qué suelen comer en tu casa, diariamente?



¿Qué pasa cuando en casa, hay comida que te gusta mucho?



¿Qué acostumbras comer durante el receso?



En la primera cuestión, podemos observar que 100% consume refresco en la comida realizada en su hogar. En la segunda, la mayoría dice que no hay restricción de porciones cuando el o la joven solicita más, y en la tercera se observa que 67% consume botanas industrializadas durante los recesos escolares.

LA FAMILIA COMO FORMADORA DE HÁBITOS ALIMENTICIOS

La familia debe ser señalada como un factor importante en la prevención de trastornos alimenticios, sin pretender culpar o responsabilizar solamente a los padres de los problemas de alimentación de sus hijos porque la relación con ellos no es el único elemento que determina el desarrollo de estos hábitos.

Según Quintana (2003, p. 93), la familia debe procurar buenos hábitos de alimentación, establecer horarios de comida para todos los miembros, en un ambiente placentero, procurando evitar dificultades en ese momento. Él hace hincapié en lo contraproducente que resulta obligar a los niños a comer lo que no les gusta o el gratificar cualquier comportamiento deseable con comida.

De igual modo, sostiene que existe una relación importante entre la aparición de trastornos alimenticios y conflictos familiares, sobre todo en la etapa adolescente. Realizar comentarios positivos sobre la apariencia física de los hijos, darse el tiempo para conocer a los amigos de estos, prestarles atención y escucharlos, son situaciones que pueden coadyuvar en que no ocurran dichos trastornos.

Enseñarles a los hijos a tener una visión crítica frente a las modas y tendencias que impone la sociedad, estar alerta a los cambios previos a la manifestación de los síntomas clásicos de la anorexia o bulimia, preocuparse si se nota a uno de los hijos muy descontento con su apariencia física; poner atención a su modo de comer, si elimina ciertos alimentos de su dieta o baja de peso rápidamente, es un papel fundamental de los padres, especialmente durante la adolescencia de los hijos.

De igual modo, resulta fundamental inculcar en los hijos la pertinencia de medir la ingesta de platillos demasiado altos en grasas o azúcares, pero en la respuesta a la cuestión dos, nos damos cuenta de que en gran cantidad de hogares esto no ocurre.

Sin embargo, una buena alimentación, como lo señala Contreras (2002, p. 143), es uno de los aspectos más importantes en el crecimiento y desarrollo del niño y del adolescente y en la edad adulta contribuye a la calidad de vida y prevención de enfermedades relacionadas a la desnutrición u obesidad.

El consumo cotidiano de refrescos respaldado por la familia, ha implicado que éste se incorpore no sólo a la dieta familiar, sino también quede asociado al “ambiente familiar”. Este aspecto para nada es desconocido por las industrias refresqueras que dirigen su publicidad a este objetivo: reforzar la asociación entre estas bebidas y la armonía familiar.

Los cambios de los hábitos alimentarios en los niños y los adolescentes actuales, también están condicionados por las relaciones familiares. Cada vez es más frecuente que los padres proporcionen dinero para que los propios hijos, incluso desde muy niños, compren comida para consumir dentro de la escuela a la hora del descanso, lo que lleva con mucha frecuencia, como se observa en la respuesta a la cuestión tres, a que sólo coman frituras. También es cierto, que la relación de pares que cobra tanta importancia en la adolescencia, los lleva a comer lo que los otros consumen como un modo de identificarse con el grupo (Dulanto, 2004, p. 92).

LA ESCUELA SECUNDARIA Y SU FUNCIÓN EN LA EDUCACIÓN PARA UNA ALIMENTACIÓN EQUILIBRADA

Las personas tienden a adoptar los patrones de alimentación que practica el grupo social al que pertenecen. En este sentido, la escuela juega un papel de máxima importancia en el desarrollo de los dichos hábitos.

Para algunos maestros el problema de los malos hábitos de alimentación, radica única y exclusiva-

mente en los alumnos y en las costumbres de la familia, descartando en todo momento la implicación de la escuela en esta situación. Sin embargo, sin duda alguna, los docentes forman parte también de esa problemática, sobre todo en los niveles de educación básica, al no reconocer la importancia de la alimentación sana en el desarrollo integral de los alumnos, y en especial al no proponer diferentes actividades escolares, que propicien una actitud más positiva hacia la formación física y mental de los alumnos. Es frecuente que la escuela privilegie actividades como el aprendizaje de español o matemáticas en demérito de la educación física.

Es usual que los profesores señalen la irresponsabilidad de los padres de familia que dejan a sus hijos acudir a la escuela sin preocuparse de qué puedan comer o de qué manera lo hacen, sólo cuando por una mala nutrición se presenta en los alumnos cansancio excesivo, apatía o dificultades de aprendizaje de contenidos académicos aunque sean sencillos.

Ayala (2005, p. 73) dice que es muy generalizado dentro de las opiniones de los profesores, que los adolescentes consumen grandes cantidades de “comida chatarra”, dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, a la fecha, aunque la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha decretado la prohibición de la venta de dulces y frituras dentro de la escuela, ésta no ha sido totalmente acatada en muchos planteles de educación básica, tanto de nivel primaria como secundaria; pues como se puede observar en las respuestas a la pregunta tres, más de 60% de la población estudiada comía botanas industrializadas en el descanso y, aunque ya las llevaran desde el ingreso a la escuela, no había ninguna restricción por parte de los docentes.

En 2010, la SEP decretó a través del entonces titular, Alonso Lujambio, que en los 220 mil planteles de educación básica, públicos y privados, se dejarían de vender refrescos, jugos industrializados, sopas instantáneas, fritangas y aquellas botanas que sobrepasaran las 400 calorías, como son las papas fritas y

ciertos pastelillos, con el objetivo de frenar los niveles de sobrepeso y obesidad que representa para el erario un gasto superior a 67 mil millones de pesos al año, por el tratamiento de enfermedades derivadas de éstas (Valdez y Mina, 2010, p. 54).

Valdez y Mina afirman que en México 25 millones de alumnos consumen más de 500 calorías durante el recreo, lo cual indiscutiblemente ha contribuido a agravar el problema de sobrepeso y obesidad infantil, ya mencionado:

Un pequeño requiere mil 300 calorías diarias, teniendo en cuenta que 85% llega a la escuela desayunado, se pretende que un preescolar consuma de 217 a 240 calorías al día; los de primaria de 275 a 290 y los de secundaria de 362 a 400 calorías (Valdez y Mina, 2010 p. 54).

Pero una simple bolsa de papas fritas industrializadas, contiene 470 calorías, por lo que consumir una durante el recreo, además de bebidas azucaradas, sobrepasa el requerimiento calórico de los niños.

Alonso Lujambio aclaró que los lineamientos no tenían un carácter punitivo pero que se buscaría la conformación de consejos de participación social que tendrían entre sus atribuciones la de informar a las autoridades sobre la obediencia de dicha normatividad y, en caso de incumplimiento, se retirarían las concesiones a los que operaban cooperativas en cada escuela (<http://www.milenio.com/node/03/06/2011>).

Y aunque la escuela secundaria ha planteado objetivos concretos respecto a la alimentación de los adolescentes, como que en las cooperativas los alumnos sólo puedan adquirir comida nutritiva (Ayala, 2005, pp. 71,72); Poy (2010, p. 46) manifiesta que tales iniciativas no han prosperado debido a los intereses comerciales de las grandes compañías refresqueras y vendedoras de botanas, cuyo principal público es el infantil y juvenil, que poseen un enorme poder económico, por lo que la SEP (que prometió prohibir la venta en sus planteles)

sólo “recomienda” que en las escuelas se expendan productos realmente alimenticios, frutas y verduras.

CONCLUSIONES

En el caso de hábitos alimenticios, la prevención primaria tiene como fin evitar que ocurran trastornos de este tipo en los adolescentes. Los servicios educativos con intención preventiva se orientan hacia este fin; a promover modos de vida sana, a fortalecer a los individuos, a crear un ambiente de apoyo y a tener lo oportunidad de adquirir conocimientos útiles para la vida.

En este sentido, tanto la familia como la escuela tienen la tarea de implementar acciones que conduzcan a los hijos adolescentes a tener buenos hábitos de nutrición. Sin embargo, tanto en el grupo familiar como en los planteles, los chicos y las chicas tienen fácil acceso a la llamada comida chatarra y a las bebidas embotelladas, con alto contenido calórico, que son un elemento importante del sobrepeso y obesidad.

Desde 2010, la SEP ha intentado tomar cartas en el asunto, ya no sólo con campañas para el aprendizaje de patrones de alimentación más sanos y saludables, sino también con reglamentación que claramente prohíbe la venta de este tipo de comida tanto dentro de las escuelas como en sus alrededores. Pero, lo que revela el estudio citado en este artículo, es que los hábitos del consumo de frituras y refrescos, sobre todo estos últimos, están fuertemente arraigados en los jóvenes.

Según Castro y Llanes (2001, p. 125), para entender el porqué de este consumo desmedido, es importante señalar que una característica de las llamadas “comida rápida” y “comida chatarra”, es que se venden como parte importante de la diversión, lo que significa que son muy consumidas por los jóvenes en los cines, mientras ven televisión o juegan con videojuegos, todas ellas actividades sedentarias, y francamente asociadas con el bienestar y la alegría.

Se requiere que la escuela tenga una mayor repercusión a nivel educativo, que incida en la transfor-

mación de los malos hábitos de alimentación, desde edades tempranas, para que en la etapa adolescente, que en sí constituye un reto a los patrones de alimentación por los nuevos requerimientos nutricionales del organismo, los buenos hábitos se mantengan.

Sin duda alguna, las maneras de comer, así como el tipo de comida que se elabora y se consume, representan pautas culturales que están asociadas no sólo a los vínculos familiares, sino también a la misma identidad y en este sentido, son difíciles de cambiar y requieren de mucho tiempo para transformarse. Sin embargo, las consecuencias negativas de los malos hábitos de alimentación, están a la vista y necesitamos plantear soluciones viables y eficaces.@

REFERENCIAS

- Ayala, A. (1998). *La función del profesor como asesor*. Barcelona, España: Trillas.
- Castro y Llanes (2002). *Cómo proteger a los preadolescentes de una vida con riesgos*. México: Pax.
- Contreras, J. (2002). *Alimentación y cultura*. Barcelona, España: Alfaomega.
- Dulanto, E. (2004). *Alimentación*. México: Editores Textos Mexicanos.
- Mintz, S. (1996). *Dulzura y poder –el lugar del azúcar en la historia moderna–*. México: Siglo XXI.
- Poy, L. (12 de agosto, 2010). Obesidad y sobrepeso afecta a la población más pobre: SSA. *La Jornada*. Sección *Sociedad y Justicia*, México.
- Quintana, J. (2003). *Pedagogía familiar*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Valdés y Mina (19 de agosto, 2010). Recomendaciones para el regreso a clases. *La Jornada*. Sección *Sociedad y Justicia*, México.
- Vázquez, K. (2013). *Hábitos y trastornos alimenticios en los adolescentes*. Tesis para optar por el grado de Licenciado en Pedagogía (inédita). México: UPN, Ajusco. <http://www.milenio.com/node/03/06/2011>.

La diversidad de los docentes de las escuelas secundarias de Iztapalapa

*Vicente Paz Ruiz**

vpaz@upn.mx

*María de la Luz Martínez Hernández***

fluzma@hotmail.com

*Ana Luisa Mas Pérez****

ana_luisa_mas@hotmail.com

ORIGEN DE LA DIVERSIDAD DE LOS PERFILES DE LOS DOCENTES QUE ENSEÑAN BIOLOGÍA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

En México, la escuela secundaria nace en 1925 como un nivel intermedio entre la educación elemental (primaria) y superior, donde se ubicaba al bachillerato y a la universidad. En su origen la escuela secundaria formó su plantilla con docentes distinguidos de la normal básica y con profesionistas libres. Una de las causas fue que la escuela que prepararía maestros de forma específica para el nivel, la Escuela Normal Superior de México (ENS), empezó a funcionar, aunque sin ese nombre, hasta 1936. Por ello la escuela secundaria en su origen, tuvo una mayoría de profesores de origen no normalista en su plantilla.

Una de las materias que ha existido en el currículo de educación secundaria prácticamente desde su origen es la Biología, aún antes que recibiera esa denominación al constituirse como un campo independiente de la medicina. A principios del siglo xx debatieron al respecto el doctor Isaac Ochoterena, orientando la Biología hacia la fisiología celular (visión fisiologista = médica) y el profesor Alfonso L. Herrera, que tendía a una mirada naturalista (evolucionista).

Esa dualidad, enfoque médico y evolucionista (naturalista) se ha mantenido a lo largo de toda la historia de los currículos de Biología en la educación secundaria, desde 1936 a la fecha. Es así que para atender esa asignatura se ha dado cabida, tanto a los egresados de carreras con orientación en ciencias de la salud (Odontología, Veterinaria, Medicina) como a los de escuelas de ciencias biológicas (biólogo, químico fármaco biólogo, químico biólogo parasitólogo). Desde luego contando con los profesores específicamente preparados para ello egresados de la Escuela Normal Superior; biólogos y licenciados en ciencias naturales. Ese es el origen de la riqueza de perfiles profesionales de los docentes que han trabajado en secundaria impartiendo Biología.

* Docente adscrito a la Unidad UPN 094 DF Centro.

** Doctorante por la SEP-UPN.

*** Docente adscrito SEP-DGSEI.

La finalidad de conocer si la tendencia de contar con una gran diversidad de perfiles profesionales de docentes en secundaria continúa, fue el motivo que impulsó esta investigación. Se realizó en la Delegación Iztapalapa de la Ciudad de México. El objetivo fue conocer la diversidad de los perfiles profesionales de los maestros que atienden la asignatura de Biología, discutir sobre las causas que la originan, así como sus efectos en el logro de los propósitos de la enseñanza de la ciencia.

Al respecto existen trabajos previos que de forma directa han atendido el estudio de la diversidad y la proporción de maestros normalistas y universitarios (así se denomina a los no normalistas) que laboran en las escuelas secundarias de la zona metropolitana. Un trabajo general sobre normalistas *vs* universitarios en secundaria lo realiza Martínez (1997), en ese mismo tenor Quiroz aporta en 2002, coincidiendo ambos en la proporción de universitarios respecto de los normalistas (80% *vs* 20%). El trabajo más específico es el reportado por Rico (2006), quien realiza un estudio censal en escuelas secundarias técnicas. Blancas (2010) y Rodríguez (2007) aportan al respecto en el oriente de la Ciudad de México y zona conurbada (Ciudad Netzahualcóyotl). En todos los casos se llega a que el número de egresados de la ENS que laboran en secundarias es bajo respecto de la demanda requerida, dejando muchas plazas sin cubrir, las cuales son cubiertas por egresados de las distintas universidades.

La matrícula de normalistas ha decrecido a favor del incremento de la misma en las universidades, lo que implica que más profesionistas de diversos perfiles cubrirán la función de docente de Biología (SEP, 2011). No obstante se sigue solicitando curricularmente que la asignatura de Biología requiera de un biólogo o profesor con normal superior en Biología. Sin embargo, la diversidad de perfiles profesionales de docentes, que reportan los autores citados es alta, lo que predecimos que ha influido en el logro del desarrollo de la competencia científica, para la educación básica (INEE, 2010).

Se realizó una investigación en secundarias generales del Distrito Federal de Iztapalapa, con el objetivo de conocer la diversidad de los perfiles profesionales de los maestros que atienden la asignatura de Biología, discutir las causas que la originan y sus efectos en el logro de los propósitos de la enseñanza de la ciencia. 29% de los docentes son de formación normalistas y 71% universitaria. Se encontró una diversidad de 18 perfiles profesionales, con dominancia de biólogos (24%) y cirujanos dentistas (14%). Se discute sobre las consecuencias educativas de ello.

Palabras clave: escuela secundaria, secundarias generales, educación básica, enseñanza de las ciencias, enseñanza de la Biología, perfiles profesionales, maestros normalistas, delegación Iztapalapa, Distrito Federal.



An investigation was conducted in General Middle Schools of Iztapalapa, Mexico City, in order to meet the diversity of teachers' professional profiles that teach the Biology subject, discuss the root causes and effects in achieving the aims of the teaching of science. 29% of teachers have studied the teaching career and 71% a university career. A range of 18 professional profiles, with dominance of biologists (24%) and dental surgeons (14%) was found. It discusses the educational consequences of that.



La causa de ello se podría encontrar en Porlán y Rivero (1998), quienes señalan que la formación específica de los maestros que enseñan Biología es una necesidad, ya que según como se conciba la ciencia será como se enseñe.

LA ESTADÍSTICA COMO AUXILIAR DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo se realizó en Iztapalapa, debido a que es la delegación del Distrito Federal con más alumnos y más planteles de secundaria general, una de las cuatro modalidades de la misma (SEP, 2011). La muestra de trabajo se realizó por cúmulos de forma aleatoria. Cada plantel fue un cúmulo. Se realizó un muestreo probabilístico en 97 escuelas a 95% de confianza, con un error máximo de 10 por ciento.

$$n = \frac{NZ^2(p * q)}{E^2(N - 1) + Z^2(p * q)}$$

Las escuelas se seleccionaron por muestreo aleatorio simple. Posteriormente se aplicó un cuestionario a 145 maestros que tienen su centro de trabajo en las escuelas seleccionadas al inicio del ciclo escolar, como parte de sus datos de actualización laboral. Se les preguntó sobre: edad, antigüedad en servicio, formación básica, escuela de procedencia, tipo de plaza (docente o laboratorista), titulado o no. Los datos se organizaron en una base de datos en Excel para Windows, con ocho entradas.

Con los cuestionarios aplicados, se calculó la riqueza de perfiles de la muestra empleando el índice de Margalef, analogando perfiles docentes con especies.

$$Dmg = \frac{(S - 1)}{\ln N}$$

Se infirió el total de perfiles en la población, con Chao1, que toma en cuenta las especies raras (1 y dos casos).

$$Chao1 = S + \frac{a^2}{2b}$$

Con el par: índice de diversidad Shannon-Wiener (H') e índice de equitabilidad de Pielou (J'), se calculó la dominancia de los perfiles encontrados.

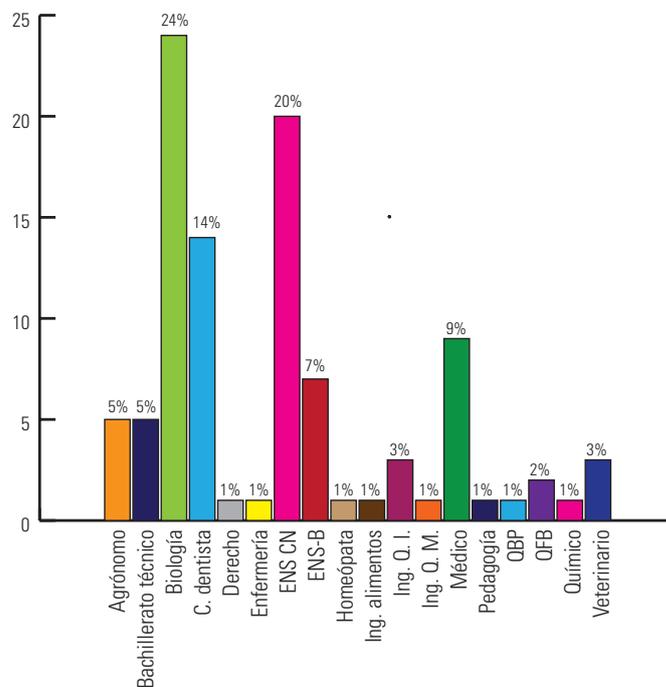
$$\sum_{i=1}^s \left[\left(\frac{n_i}{n} \right) \times \log_2 \left(\frac{n_i}{n} \right) \right]$$

$$J' = \frac{H'}{\log_2 S}$$

RESULTADOS, SÓLO NÚMEROS PERO REVELADORES

El tamaño de muestra (n) fue de 49 escuelas. Se tomó p y q suponiendo que p+ q = 1, empleando la ecuación para población finita.

Gráfica 1. Composición de la planta docente que imparte Ciencias 1 de la Escuela Secundaria de la DGSEI. Elaboración propia



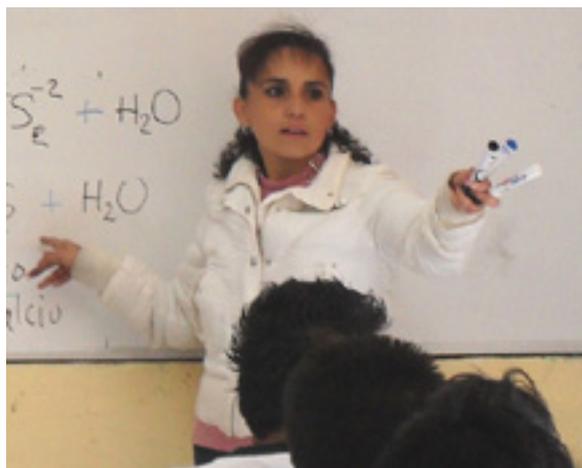
Se separaron 24 maestros laboratoristas. La muestra quedó en 100 docentes de Biología. Los encuestados tienen una antigüedad promedio de 19.2 años y una media de 47 años de edad, un recorrido es de 44 años, de 24 a 68 años de edad. 39% está titulado, 61% no tiene título. Los normalistas son 29%, los universitarios 71 por ciento.

Treintaiocho por ciento proviene de la Universidad Nacional Autónoma de México, 29% de la Escuela Normal Superior, 16% de la Universidad Autónoma Metropolitana y 6% del Instituto Politécnico Nacional. El resto (11%) de otras instituciones públicas y privadas.

Tabla 1. Riqueza absoluta de perfiles de los docentes de Ciencias I en Iztapalapa

Núm.	Perfil	Frecuencia
1	Derecho	1
2	Enfermería	1
3	Homeopatía	1
4	Ing. Alimentos	1
5	Ing. Q.M.	1
6	Pedagogía	1
7	QBP	1
8	Químico	1
9	QFB	2
10	Ing. Q.I.	3
11	Veterinario	3
12	Agrónomo	5
13	Bachillerato técnico	5
14	ENS B	7
15	Médico	9
16	C. Dentista	14
17	ENS CN	20
18	Biología	24
		100

Se obtiene un índice de diversidad $D_{mg} = 2.78$, -baja. La prospectiva, calculada con Chao1, del número total de perfiles en la población de maestros de Biología de Iztapalapa se estima en 50.



La equitabilidad es decir la homogeneidad en la distribución de perfiles, es baja, 13.8, se calculó con el par: índice de diversidad Shannon-Wiener (H') e índice de equitabilidad de Pielou (J').

El índice de Shannon-Wiener dio un valor de $H' = 92.08$. Con $H' = 92.8$ y una $S' = 100$, se aplicó el índice de equitabilidad de Pielou (J'), el resultado fue 13.8. Si se toma en cuenta que el valor máximo de ésta para nuestra muestra sería de 100 ($H' = S$), 13.8 es un índice (muy) bajo, lo que nos habla de poca equitabilidad y por ende (muy) alta dominancia (ver gráfica 1).

Los perfiles predominantes son: Biólogo, (24), Licenciado en Educación Media en Ciencias Naturales de la ENS (20), Cirujano dentista (14), Médico (9) y Licenciado en Educación Secundaria en Biología de la ENS (7) (ver tabla 1).

CONCLUSIONES

Sobre nuestro supuesto de que existiría un amplio abanico de perfiles que imparten Biología (alta equidad), se rechazó. El número de perfiles encontrado es bajo respecto del total 61 perfiles posibles para el año 2012 (SEP-SNTE, 2012), y los 50 estimados para la población. Su equidad es (muy) baja, 13.8 en escala de 0 al 100. Los 61 perfiles posibles se toman del profesiograma que para impartir Biología sigue la comisión SEP-SNTE, es decir el perfil ideal que debe

de tener un aspirante a docente de Biología para escuela secundaria.

La falta de equidad y alta dominancia implica que pocos perfiles y no los idóneos, biólogos y normalistas, predominan como docentes de secundaria en Biología, sin que se tenga un dominio de los contenidos esenciales, como reporta Rico (2006), quien señala que los perfiles con alta dominancia como los odontólogos, son lo que menos dominan los contenidos de Biología. De ahí que sea crítico que dentro de los perfiles con alta dominancia se encuentre cirujano dentista (14%).

También se encontró que es bajo el número de normalistas respecto de los universitarios, por cada normalista hay dos universitarios. Esto se puede deber al incremento de la matrícula en las universidades y la baja de la misma en las normales. La matrícula de la ENS en Biología ha decrecido a números alarmantes (no más de un grupo por generación). De ahí que las instituciones que aportan más egresados al magisterio de educación secundaria para Biología: 38% proviene de la UNAM, 16% de la UAM y 6% del IPN, 11% restante es de instituciones diversas. La ENS aporta 29%, un porcentaje menor al que tan sólo la UNAM aporta. La presión de los egresados de las distintas instituciones de educación superior, apabulla a la cantidad de egresados de la ENS, tendencia que se va polarizando a favor de los universitarios. Esto tiene dos efectos, uno en lo laboral y otro en lo académico.

En lo laboral una causa posible de la baja cantidad de normalistas en las secundarias, la prefigura Sandoval (2001), quien señala que la desaparición de la doble especialización que recibían los maestros de Biología en la Escuela Normal Superior, ha influido en la calidad de la enseñanza de la ciencia en secundaria, y al mismo tiempo ha afectado su imagen como especialista de la materia (Medina, 1999).

En lo académico, Rico (2006) señala que la Biología tiene como teoría fundamental a la evolución, por ello se requiere que maestros especializados (biólogos) aborden esos temas, no hacerlo trae consecuencias en el bajo manejo de información sustancial.

Se tiene un problema concreto, cómo atender la dualidad (fisiologista-evolucionista) del currículo de Biología con un personal de perfil tan diverso. La respuesta es enfatizar la formación pedagógica y disciplinar de los profesionistas que atiende Ciencias I con énfasis en Biología. @

REFERENCIAS

- Blancas, J. (2010). *la práctica docente en ambientes tecnológicos para la enseñanza de las ciencias experimentales a partir de las concepciones de los profesores sobre ciencia, aprendizaje y TIC* (Tesis). México: UPN.
- Martínez, L. (1997). *Un acercamiento a la evaluación comparativa del docente de Biología en secundaria* (Tesis). México: UPN.
- Medina, P. (1999). Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? *Perfiles educativos* (84). Enero-junio. México: IISUE -UNAM.
- Quiroz, R. (2002). Currículum y prácticas de enseñanza en la escuela secundaria. En G. Ynlán, *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria* (pp. 69-92). México: Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa.
- Rico, C. (2006). *Las concepciones alternativas de los profesores de educación secundaria sobre la evolución en los seres vivos* (tesis de maestría). México: Facultad de Ciencias-UNAM.
- Rodríguez, D. (2007). *Relación entre concepciones epistemológicas y de aprendizaje, con la práctica docente de los profesores de ciencias, a partir de las ideas previas en el ámbito de la física* (tesis de doctorado). México: UPN.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista iberoamericana de educación* (25). Enero- abril (Monográfico profesión docente México). Disponible en <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>
- SEP (2011). *Educación básica, secundaria. Ciencias. Programa de estudio 2011*. México: SEP.
- SEP (2012). *Profesiograma*. México: SEP-SNTE.
- SEP (2013). *Estadística Básica. Dirección general de servicios educativos Iztapalapa 2012-2013 inicio*. Disponible en http://www2.sep.df.gob.mx/inf_sep_dfl estadisticas/ei2012_2013.jsp

Antípoda de una distopía*

Óscar Cortés Jiménez**

oscarcj9@yahoo.com.mx

Después de pasar una noche erótica muy intensa, la gata se mira en un charco de agua al amanecer y con una socarrona sonrisa se dice: soy la misma gata pero revolcada.



Por falta de pruebas contundentes, la curiosidad fue exonerada de aquella acusación de homicidio ocurrida la noche del martes 13 de agosto por el supuesto crimen del gato ocurrido la noche del martes 13 de agosto. A la salida del juzgado y en su condición de legítima libertad, la curiosidad mostró nuevamente su rostro seductor, pícaro y atrevido.

Mira que apareciste en el departamento de objetos extraviados en mis sueños cuando, ingenuo, creí que en realidad te había colocado en el departamento de objetos olvidados.



Una vez más la flor insatisfecha se queja en silencio de la eyaculación precoz del colibrí.



Sal del mar sal.



Vamos a cocinar este deseo a(l) baño María.



Hay silencios tan ruidosos que no se escuchan a sí mismos.

* Del libro de aforismos, sentencias, minificciones, poemínimos y otras extrañezas. De reciente publicación, editado por Sísifo.

** Docente e investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.



En las lavanderías insisten en ponerles suavizantes y aromatizantes a las sábanas, pero ellas guardan con valentía los secretos de amor más profundos.



Seductora, la sirena canta sus travesuras sin arrepentimiento, despreciando la carta abierta a la opinión pública, que escribió un tal Ulises, en donde enfáticamente la acusa de tener mucha cola que le pisen.



Eyacuación precoz:

Se dio cuenta de que tenía un trastorno cuando eyaculó antes de conocerla.



El gallo con Alzheimer fue el culpable de que Pedro siguiera mintiendo toda su vida.



He puesto barricadas líquidas en tu cuerpo para no salir de él.



Uno a uno, el director fue exterminando a los miembros del coro. Lo detuvieron afuera de la sala de conciertos con su frac impecable y con la batuta en la mano. Cuando la policía lo interrogó sólo contestó: “es que escuchaba voces en mi cabeza”.

Para mi epitafio:
Aquí yace lo que nunca supe.



Cuando el clavo sacó al otro clavo ya otro clavo esperaba atrás.



El cíclope conquistó a su dama en un abrir y cerrar de ojo.



El paraíso perdido de algunos es el infierno hallado de otros.



Sin mirarlo a los ojos la mujer le gritó con sadismo: te vas a la cama sin cenarme.



De tanto lamerse las heridas comenzó a sangrarle la lengua.



Pierde la razón para después buscarla con locura.



Entonces fueron abiertos los ojos de ambos, se vieron desnudos y sintieron vergüenza de haber desperdiciado tanto tiempo.



Esa noche de torrencial lluvia llegaste a casa hecha una sopa. Decidí que tenías que hervir y luego te probé a cucharaditas que fui sorbiendo durante toda la madrugada. Al despertar y verte dormir a mi lado no me arrepentí de con-

travenir los consejos eternos de mi madre de no jugar con la comida.



Privatizar: acción mexicana para privar a una mayoría del uso corriente de un bien común para privilegiar a una minoría bien común y muy corriente.



A veces le digo al amor que no estoy y me escondo en las sonrisas de una sombra. En otras ocasiones el amor me hace muecas y entonces hablo solo mandando recados con los dedos. La última vez, el amor llegó machacando con pasos torpes y le dije que estaba entretenido saboreando palabras para colgarlas de mi tristeza. El amor es un necio, habla sin medida y sin propiedad, le encanta rayar cristales y estropear soledades. A veces habla con la boca llena de descripciones y se mofa de los sustantivos comunes. Hoy por la tarde supe que puso sonidos en los mares y duendes en los ojos de los jóvenes y piel en las cabelleras de las mujeres. A veces me da curiosidad y quiero saber acerca de los recados que deja tatuados en los espejos, como aquel en el que dijo que nos veríamos en la vida de esa mujer.@

¿Por qué necesitamos a los niños para salvar la ciudad?*

*Francesco Tonucci***

francesco.tonucci@istc.cnr.it

Los niños piden ser escuchados, ¿el mundo que hemos construido y estamos construyendo, responde, en cierta medida, al deseo y a las expectativas de los niños? Un niño de cinco años de Correggio, dijo: “Si los adultos no escuchan a los niños tendrán graves problemas”. ¿Y cuáles son estos graves problemas?

Nos lo explicó otra niña, que, en 1992, en Río de Janeiro, habló delante de 108 jefes de Estado, expuso:

Yo estoy aquí para hablar en nombre de todas las generaciones futuras. Los padres deberían poder consolar a sus hijos diciéndoles: “Todo va a ir bien, el mundo no se acabará, estamos haciendo el mayor esfuerzo”. Pero no creo que nuestros padres puedan seguir diciendo esto. “¿Estamos realmente seguros de que, nosotros, sus niños formamos parte de sus prioridades?”. Mi padre siempre me dice: “Eres lo que haces, no lo que dices”. Bueno, lo que ustedes hacen me hace llorar por las noches. Los adultos decís que nos amáis, que somos importantes para vosotros. Os lo pido: asegurados que vuestras acciones reflejen vuestras palabras.

¿Qué clase de mundo estamos construyendo para nuestros hijos? Me da vergüenza hablar de todo esto delante de los niños, pero esto es lo que debemos hacer.

La crisis ambiental, la política, moral, económica y nuclear en última instancia, nos dicen que el niño de Correggio tenía razón. Los adultos han construido las ciudades adaptándolas exclusivamente a sus necesidades y sobre todo a las de sus vehículos. Excluyendo a los ancianos.

* Conferencia realizada en el XXIX Encuentro Internacional de Educadores Freinet, León, España, del 23 de julio al 1 de agosto de 2012.

** Pedagogo italiano, autor de artículos, historietas y libros sobre educación infantil. Actualmente impulsa el proyecto Internacional La Ciudad de los Niños.

nos, a los discapacitados, a los niños, a los extranjeros, a los pobres.

En lo que acontece a la salud, las consecuencias son: la obesidad infantil, la hiperactividad, el estrés, dependencia hacia los medicamentos. Frente al progreso, los adolescentes expresan su malestar y su odio hacia nuestro mundo haciendo daño (por medio de situaciones de intimidación, de abuso, de vandalismo) o haciéndose daño a ellos mismos de diferentes maneras: la obesidad, el abuso de estupefacientes, accidentes, suicidios. De un millón de japoneses hikikomori, esta situación afecta a 1% de la población, de los cuales 20% son varones adolescentes. Ya está sucediendo y es la primera vez en la historia de la humanidad un asunto muy preocupante: las generaciones futuras tendrán una esperanza de vida inferior a la nuestra debido a la contaminación, partículas en el aire, entre otros. Victoria, una niña, dice: “la culpa de todo la tienen los adultos, hemos de limitarles su poder”. Las palabras de estos niños tienen un valor profético.

UN NUEVO CONFLICTO

Los padres preocupados porque los niños se pueden enfrentar a peligros piden más seguridad, control, supervisión. A ellos les gustaría proteger a sus hijos de los accidentes de tráfico, de lo que pueda ocurrir en la calle, de los “malos encuentros”. Los niños, por el contrario, quieren más libertad y autonomía. Especialmente piden permiso para salir de casa, andar solos, conocer a otros niños, poder jugar en los espacios públicos.

Sus demandas son legítimas por dos razones: porque sólo la autonomía permite que los niños aprendan a elegir: elegir a la gente con quien estar y la que hay que evitar, elegir los lugares donde estar y los que no, las cosas que hacer y las que no se deben hacer. Son aprendizajes que hay que empezar a hacer gradualmente, poco a poco, con la ayuda de los adultos que pueden estar presentes pero no entrometidos, sin la pretensión de vigilarles continuamente.

¿Cómo va a elegir quien, hasta hace poco, fue llevado paso a paso y se encuentra, de repente, siendo un adolescente antes, la libertad infinita de la moto? Una buena educación debería conllevar que el adulto estuviera cerca

Este texto tiene un solo propósito: reflexionar sobre el mundo que vivimos y del cual todos somos responsables, además de preguntarnos, ¿qué lugar ocupan los niños en la toma de decisiones para las acciones sobre el mundo que vivimos? En la lógica del mundo adulto los niños representan el silencio, no los escuchamos, actuamos sobre ellos como objetos. Sin embargo, cuando los niños hablan hacen críticas a la mirada de los adultos, ofrecen propuestas, manifiestan sus anhelos de vida. Así que, es mejor escuchar a los niños, cambiar nuestras políticas desde las voces infantiles, para formar ciudadanos del mundo, reflexivos, autónomos, participativos, imaginativos. Juntos tendremos el mundo que queremos. *Palabras clave:* niños, autonomía, educación, ciudadanía, mundo, política, derechos de los niños, violencia e inseguridad.



This text has only one purpose: to reflect on the world we live and of which we are all responsible, in addition to ask what place occupy the children in the decision-making for actions on the world we live in? In the logic of the adult world children represent silence, we do not listen, act upon them like objects. However, when children speak make criticism of the eyes of adults, they offer proposals, expressed their desire for life. So, it is better to listen to children, to change our policy from the children's voices, to form reflective, autonomous, participative, imaginative citizens of the world. Together we have the world we want.



El proyecto ofrece a los administradores una nueva filosofía de gestión urbana tomando al niño como un paradigma de la ciudad. Los niños son capaces de reclamar la representación y las necesidades de todas las categorías sociales. Una ciudad adecuada para los niños será mejor para todos

sin tener el control total, capaz de aceptar que un cierto riesgo es inevitable en nombre del crecimiento y el logro de una autonomía responsable. ¿Con quién estamos?, ¿con quién están las ciudades?, ¿con quién están los profesores?, ¿con quién están los pediatras?, ¿a quién se dirige la política?

EL PROYECTO CIUDAD DE LOS NIÑOS

El proyecto ofrece a los administradores una nueva filosofía de gestión urbana tomando al niño como un paradigma de la ciudad. Los niños son capaces de reclamar la representación y las necesidades de todas las categorías sociales. Una ciudad adecuada para los niños será mejor para todos. Incluso para las personas mayores, discapacitados... Incluso también para las mismas personas que normalmente se desplazan en coche y que podrán renunciar al mismo en una ciudad diferente.

Todas las investigaciones han demostrado que las demandas de los niños (más zonas verdes, más espacios públicos libres de coches, lugares de juego, calles más seguras frente a los peligros del tráfico, carriles para bicicletas, parques públicos menos “estándar” más “vivos” y “aventureros”...), tienen una característica extraordinaria: coinciden perfectamente con los estudios hechos por los expertos y científicos que trabajan para definir los modelos de calidad de vida en las ciudades.

ESCUCHAR A LOS NIÑOS

Mientras tanto, es esencial escuchar las propuestas de los niños mediante la promoción de las actividades de los Consejos de los Niños, que deben ser considerados como órganos asesores de los ayuntamientos y constituyen una fiel aplicación del artículo 12 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 noviembre de 1989 y ratificada en Italia mediante la Ley N° 176 del 27 de mayo de 1991).

Los consejos son la base para la puesta en marcha de un proyecto participativo realizado con los niños sobre los espacios y el mobiliario urbano, que deben ser diseñados para devolverles el derecho a circular libremente en su ciudad.

Renzo Piano dice: “Para hacer bien las cosas hay que oír y escuchar las necesidades. Es un arte complejo y difí-

cil porque a menudo las voces de los que más tienen que decir son débiles y discretas”. Pero deben tenerse en cuenta para no encontrarse con serios problemas, como decía el niño de Correggio. Escuchar a los niños es reconocer que tienen algo que decir, algo importante y necesario para nosotros. Significa reconocer que son capaces de decirlo. Para escucharlos de verdad hay que hacer una operación sin precedentes: pedirles que piensen y se expresen como niños, luego escuchar bien para encontrar las palabras “ocultas” que sugieren algo importante, como el analista que sabe elegir las palabras interesantes que manifiestan un pensamiento.

Por último, debemos tener el valor para tener en cuenta los consejos y las protestas de los niños, cueste lo que cueste, teniendo en cuenta siempre que los derechos de los niños constituyen deberes para los adultos. Por lo general, los adultos dejamos de lado esta responsabilidad afirmando que los derechos de los niños son los deberes de estos niños. Pero, hay que considerar, en primer lugar, que sólo nosotros somos responsables de la realización de sus derechos. Sólo cuando los niños disfruten de los mismos podremos ponernos de acuerdo con ellos sobre sus deberes. Si consideramos, por ejemplo, el derecho a jugar juntos en los espacios públicos, sólo cuando este derecho sea eficaz se podrán establecer las reglas para el uso respetuoso del mismo.

Tengamos siempre presente que los niños tienen derecho a participar y tengamos la valentía de respetar ese derecho a toda costa. También pedimos a los niños que sean buenos, obedientes y respetuosos, pero no deben hacerlo en todo momento, cuando participan en un Consejo y hablan con los concejales y con el alcalde es mejor ser malos, enojados y “armados”. Hemos de amar, pero también “armar” a los niños.

UNA POLÍTICA DIFERENTE

En casi 20 años de experiencia hemos ido recogiendo las propuestas de niños de muchos países y todas están de acuerdo en algunas de las demandas clave que describen la necesidad de otra política. Los niños piden a sus gobiernos que lleven a cabo una política diferente más cercana a las necesidades de todos los ciudadanos, sin excepción, más



Escuchar a los niños es reconocer que tienen algo que decir, algo importante y necesario para nosotros. Significa reconocer que son capaces de decirlo. Para escucharlos de verdad hay que hacer una operación sin precedentes: pedirles que piensen y se expresen como niños



**Es importante
ayudar a los padres
a entender que la
autonomía es la
verdadera prevención,
que salir de casa es la
única alternativa real
a la televisión y los
ordenadores, que un
poco de miedo en los
primeros años puede
ahorrar grandes
temores y dolores
posteriores**

sensible a las exigencias necesarias de sostenibilidad ambiental y económica. Quieren, por ejemplo, una política diferente sobre la seguridad. La seguridad es frecuentemente el tema favorito de la política. El miedo es usado como propaganda y es a menudo objeto de debates televisivos. Se pide, o se promete, un aumento de la vigilancia; el ejército en las calles, patrullas, cámaras, brazaletes electrónicos, teléfonos móviles.

Mientras los niños dicen: “los adultos deben ayudarnos, pero desde lejos.” Y otro niño, en Argentina, dice: “es fácil, dos padres que toman mate en cada esquina son suficientes”. Si hubiera muchos niños en la calle todo sería distinto. Los niños en la calle hacen más segura las vías públicas y la ciudad, porque promueven la atención y el control de los ciudadanos. Animán y estimulan unas actitudes responsables y solidarias. Construyen una nueva vecindad, una nueva ciudadanía.

En Buenos Aires (una ciudad problemática) con la operación de Senderos seguros hacia la escuela, los actos de delincuencia urbana en las zonas afectadas se han reducido hasta 50%. Hace falta también una política diferente de movilidad y salud. En nuestras ciudades son a menudo las personas mayores las que nunca salen de casa, como el niño que nunca puede salir solo. Pero no se puede jugar sin autonomía y sin jugar no se puede crecer. Cada uno tiene que arriesgar un poco, ya que si no se puede correr algún riesgo de pequeño, se acumula el deseo de hacerlo y las primeras experiencias en la adolescencia pueden ser peligrosas. Por ejemplo, es peligroso conducir una moto sin haber conocido y experimentado la bici. Recordemos que los accidentes son la principal causa de mortalidad hasta los 26 años.

Es importante ayudar a los padres a entender que la autonomía es la verdadera prevención, que salir de casa es la única alternativa real a la televisión y los ordenadores, que un poco de miedo en los primeros años puede ahorrar grandes temores y dolores posteriores. Dramas como la obesidad infantil, la hiperactividad o la apatía se relacionan con la falta de tiempo libre y de experiencias autónomas. Sería importante crear las circunstancias necesarias para que los niños puedan ir a la escuela a pie o en bicicleta con sus

amigos desde los 6 años de edad. Si se dan las condiciones necesarias, sabrán moverse con confianza y vivir situaciones de seguridad. La experiencia denominada PIEDIBUS que se está realizando en algunos países es lo contrario, ya que establece que los niños sean constantemente vigilados y acompañados por adultos. Es indispensable una política distinta del espacio público y del juego.

Cuando se les pregunta los niños, ellos piden espacios en los que el juego no esté prohibido, espacios compartidos, que no estén reservados sólo para niños. Señalan que “las zonas de juego son todas horizontales y no hay posibilidad de esconderse”, que “los grandes siempre ponen los mismos juegos en los jardines, y eso no es agradable porque es como ver siempre la misma película, y no hay ninguna sorpresa” que “un lugar que es bueno para los niños no debe ser demasiado seguro”.

Aurelia de Asti dice que “hay un montón de aparcamientos, demasiados, y muchos niños no tienen lugares para jugar, nosotros proponemos hacer la mitad”. También quieren tener tiempo para jugar y esto tendría que llevarnos a reflexionar sobre los deberes.

Necesitamos una política económica diferente que tenga en cuenta el hecho de que la mejora de las condiciones de vida de los niños es una inversión. James Hackman, Premio Nobel, subrayó en una investigación sobre la educación infantil, la importancia incluso para la rentabilidad económica, de invertir en la difusión de la lactancia materna (promoviendo un cambio en las condiciones de trabajo de las madres), favoreciendo el juego libre para todos los niños (cambiando las características estructurales de la ciudad, animando la autonomía de los niños y reducción del espacio de los coches), en una escuela infantil de alta calidad, dedicando recursos económicos y culturales a las primeras etapas de la educación.

Kofi Annan, el presidente de las Naciones Unidas, el 8 de mayo de 2002 en Nueva York, en la apertura de la Sesión Especial de Naciones Unidas para la Infancia, concluyó su discurso diciendo: “¿Cómo podremos fracasar ahora, sabiendo que cada dólar invertido en mejorar las condiciones de vida de los niños retorna a la sociedad con una ganancia de hasta \$7 dólares?”.@



**James Hackman,
Premio Nobel,
subrayó en una
investigación sobre la
educación infantil, la
importancia incluso
para la rentabilidad
económica, de
invertir en la
difusión de la
lactancia materna
(promoviendo
un cambio en
las condiciones
de trabajo de las
madres)**

Entretejidos con la palabra escrita*

*María Luz López Morales**

solmarialuz@gmail.com

BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DEL CECYS

Contextualización

Antes de iniciar con mi relato quiero compartirles que vivo en Monclova, Coahuila, al norte de México, donde el clima es muy extremo, con fríos de 0° o menos durante parte del otoño e invierno; y en primavera y verano temperaturas que oscilan entre 45° y 50°; sin duda esto influye en el carácter fuerte y decidido de la gente, quienes hablamos con energía y de frente, sabemos dar con generosidad y cantar a la vida corridos norteros acompañados de acordeón, guitarra, bajo sexto y tololoche, o bien bailar con brío y pasión polca, redova y chotis.

En esta región la población es en su mayoría originaria de diversas geografías del país y quienes nacieron aquí descienden en buena parte de inmigrantes españoles. La cultura tiene como característica el trabajo individual, por lo que resulta muy difícil comprender el trabajo comunitario y sobretodo vivirlo como experiencia cotidiana. Los habitantes de las regiones del norte de México tenemos una fuerte influencia de Estados Unidos, por ser sus vecinos más cercanos, lo que se puede observar en la forma de vestir, de hablar con modismos llamados “pochismos”, tener una religión poco convencional y nada ferviente y un deseo permanente de emigrar para lograr el sueño americano.

Los maestros ganamos un salario que nos permite vivir con comodidad, un buen porcentaje tenemos casa, automóvil y buena alimentación, pese a que la zona se considera de vida cara por haber sido una región industrial importante, ganamos sueldos de los más altos en México.

La experiencia que a continuación relato ha sido un hecho de gran importancia en mi vida como maestra, aquí poco o nada leemos, existe una sola librería, no acostumbramos escribir (me ha costado hacerlo ahora) y sin duda el día de hoy empiezo a ver sus ventajas y poco a poco voy descubriendo su riqueza y sus bondades. Joëlle Bahloul en un estudio sociológico que hizo acerca de los “pocos lectores” señala que: “Las rupturas que marcan las prácticas de lectura suelen asociarse a la conjunción de las biografías familiares y socioprofesionales y de las

* Maestra en la Unidad UPN 05D Monclova.

biografías culturales” (Lecturas precarias, p. 49). Tal vez nuestra experiencia pedagógica en el campo de la lectura y la escritura mucho tenga que ver con ello.

EVOCACIONES

Los cuentos ponen en marcha la vida interior, y eso reviste especial importancia cuando la vida interior está amedrentada, encajonada o acorralada. El cuento engrasa los montacargas y las poleas, estimula la adrenalina, nos muestra la manera de salir, ya sea por arriba o por abajo y, en premio a nuestro esfuerzo, nos abre unas anchas y cómodas puertas donde antes no había más que paredes en blanco, unas puertas que nos conducen al país de los sueños, al amor y a la sabiduría y nos llevan de vuelta a nuestra auténtica vida de mujeres sabias y salvajes (Pinkola, 2004).

Al igual que muchos de ustedes, casi desde que nací, en el pueblo de Ocampo, Coahuila, he ido escuchando cuentos, narraciones fantasmagóricas, relatos, mitos y leyendas, también he leído algunas novelas, poesía y deliciosos e imborrables cuentos con los que me he nutrido para darle a mi existencia un sentido o a veces un sinsentido para ser lo que soy. En la niñez me prendí de una estrella fugaz y viajé más allá del horizonte, luego de joven me embarqué tan lejos como los imaginarios me lo permitieron y surqué los océanos contra viento y marea para vivir el amor pasionario sin recato, después el alimento fue con la savia fecunda de los sosegados campos que embriagan el espíritu para transitar caminos...y más caminos.

Fue así que llegué al escenario pedagógico hace 38 años, a una escolita primaria rural, cargando en mi inventario métodos, técnicas, estrategias, material didáctico a manos llenas y convicciones teóricas que portaba con soberbia y altivez, segura de que con ellos todos mis alumnos leerían y escribirían como eruditos y podrían ir a conquistar el mundo. Les leía poco pero les exigía que leyeran mucho, no escribía nada pero pedía que hicieran planas y tareas con buena letra, limpia y clara.

Con esta bandera a cuestas, viajé por varias escuelas y con muchos grupos, lo hacía afectuosamente, con plenitud

Esta es una experiencia que nació en TEBES, pero que al paso del tiempo comenzó a tejer desde otras latitudes, desde nuevos escenarios. Lo que aquí se relata ha sido un hecho de gran importancia en mi vida de maestra, aquí poco o nada leemos, existe una sola librería, no acostumbramos escribir (me ha costado hacerlo ahora) y sin duda el día de hoy empiezo a ver sus ventajas y poco a poco voy descubriendo su riqueza y sus bondades. Tal vez nuestra experiencia pedagógica en el campo de la lectura y la escritura mucho tenga que ver con la conjunción de las biografías familiares y socioprofesionales y de las biografías culturales.

Palabras clave: experiencia, lectura, escritura, Red TEBES, formación, biografías familiares, socioprofesionales y biografías culturales, relato.



This is an experience that was born in TEBES, but over time began to weave from elsewhere, from new stages. So here is related has been a fact of great importance in my life as a teacher, here little or nothing we read, there is a single library, we do not usually write (it is hard for me to do it now) and certainly today I begin to see their advantages and slowly discovering its wealth and benefits. Perhaps our teaching experience in the field of reading and writing is related to the combination of family and profession-colleagues biographies and cultural biographies.

y fuerza, haciendo llamados enérgicos a compañeros, alumnos y padres de familia por tener una “educación digna”. Desde la lucha magisterial le aposté a una educación contestataria, participé en los movimientos sociales, contrasindicaleros y comunitarios, busqué respuestas en ellos y fui creando a mi paso un ambiente pedagógico con brisas impregnadas de compromiso desde el quehacer docente cotidiano. Por 19 años transité en el nivel de primaria, luego llegué en 1994 a trabajar en la Universidad Pedagógica Nacional, en la ciudad de Monclova, Coahuila, y desde entonces empecé a realizar una práctica docente en un escenario diferente. El inicio fue difícil, las prácticas escolares estaban muy estereotipadas, el mundo escolar me parecía vacío, frío y abrumadoramente solitario.

Alicia empezaba a cansarse de estar sentada en la orilla al lado de su hermana sin tener nada que hacer: una vez o dos se había asomado al libro que su hermana estaba leyendo, pero no tenía ni diálogos ni ilustraciones, “y ¿para qué sirve un libro”, pensó Alicia, “sin ilustraciones ni diálogos?” (Carroll, s/f, p. 37).

Poco a poco me fui identificando con algunas compañeras e iniciamos un trabajo grupal; en un taller que organizamos coincidimos con Carmen, Rigoberto y Roberto, compañeros maestros que trabajaban en la UPN de la Ciudad de México y junto a ellos encontré respuestas pedagógicas nunca antes halladas. Nos invitaron a construir un sueño pedagógico junto con otros maestros del país, le apostamos a la utopía e iniciamos un trabajo organizado, el que primero fue un proyecto nacional

Luego nos constituimos como colectivo o redes de colectivos, a la que denominamos Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (Tebes). Muchos nos arriesgamos, llegamos con la petaquita bien repleta de ilusiones, nuevos modos de trabajar y lo más valioso, desde mi perspectiva, *dispuestos a transformar desde la escuela, fomentando la lectura y la producción de textos*, actitud instituyente con la que

nos arriesgamos, y lo mejor, intentamos convertir nuestra quimera en una realidad concreta.

TEJIENDO HISTORIAS

Ser “alfabetizado” implica más que conocer las letras del alfabeto y cómo usarlas para leer y escribir. Involucra actitudes, conductas, sentimientos y expectativas acerca de leer y escribir y acerca del lugar y valor de esas actividades en la propia vida.

Caroline Musselwhite y Pati King de Baum

En 1996 diversos grupos de docentes fuimos invitados a tejer un sueño pedagógico. Llegamos desde diferentes partes de México al Distrito Federal (nosotras del estado de Coahuila) convocados por un grupo de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional. La idea era iniciar una experiencia escolar orientada hacia la transformación de la práctica docente de los profesores y de las escuelas de educación básica, organizados en redes de colectivos escolares orientados por nuevas formas de hacer investigación. En ese tenor nace y se desarrolla la Red Tebes.

El aprendizaje en colectivo fue doloroso y, en ocasiones, las rupturas nos llevaron al desencanto; pero lo cierto es que esa primera experiencia en red nos fue abriendo posibilidades de construcción colectiva, las que antes ni siquiera estaban en el escenario escolar de nuestra región, donde el individualismo y la vida en solitario son predominantes.¹

Experimentamos el trabajo en colectivo tanto como asesoras de la Universidad Pedagógica Nacional como con los alumnos maestros. Fuimos desarrollando proyectos de transformación, innovación

¹ En el estado de Coahuila, al norte de México, frontera con Estados Unidos, se fue tejiendo una historia de conformación cultural significativamente diferenciada a la del sur de México, ya que la colonización exterminó por completo los pocos habitantes nativos y se fue constituyendo con inmigrantes europeos en su totalidad, además de una geografía desértica y confinada a las más extremas condiciones climáticas.

y animación desde la escuela en diferentes centros escolares, siempre vinculados con compañeros de la Red Tebes. Los objetos de estudio fueron cambiando hasta que a través de una investigación (realizada en la UPN) identificamos como línea de intervención la lectura y la escritura.

La dinámica de la Red Tebes propició el reconocimiento con otros colectivos por la identidad en los procesos, así como porque igual estábamos haciendo trabajos escolares con la lectura y la escritura.

El trabajo en colectivo nos había enseñado que unir voluntades en proyectos educativos dirigidos hacia la transformación escolar desde los maestros, quedaba circunscrito a lo institucional, fuimos descubriendo la complejidad y diversidad en esa forma de organización; se llevaban a cabo proyectos en colectivo porque o era un trabajo académico de la UPN, o bien, los maestros de esta institución sugerían que el trabajo se hiciera de esa manera. Esto ocasionó que el tejido fuera débil y, aunque se tuvieron procesos interesantes, al dejar suelto el hilo no quedaba más que “lo bonito” de la experiencia.

Los intereses escolares en la UPN se fueron también transformando, lo que generó otros proyectos, particularmente, una investigación realizada en una comunidad rural –como acompañante de una maestra alumna– fue sugerente para identificar un nuevo camino en el mundo vasto de la lectura y la escritura: la alfabetización de las mujeres en el medio rural y urbano marginado.

Es así que en 2005 da inicio un nuevo tejido en una comunidad rural –con mujeres exclusivamente–, lo que se convertiría en las primeras puntadas del tejido de una red de mujeres en la que actualmente participan 12 del medio rural y 25 del medio urbano.

CAPÍTULO I. EL PATITO FEO

Luego de un largo pero emocionante viaje, en Coahuila decidimos producir un nuevo cuento, tal vez más maravilloso que el de *Alí Babá y los cuarenta ladrones*, porque iba a ser escrito por nosotras, y como

“alguien dijo que el cuento es la poesía de la prosa, por su condensación, porque rechaza la gratuidad y la retórica, por las reglas que rigen su acotado universo” (Miranda, s/f, p. 11), emprendimos la marcha sabedoras de que, desde nuestros imaginarios y realidades, íbamos a la búsqueda de nuevos saberes pedagógicos, con una diferente mirada.

Los adultos leen muy poco pero los chicos leen menos aún. Lo dicho anteriormente, aunado al alto índice de analfabetismo, el alto costo de los libros, el acaparamiento que la televisión hace del tiempo libre de los ciudadanos, el éxito comercial de las historietas que se adquieren a bajo costo, la aparición de la fotonovela, los juegos de Nintendo, computadora o maquinitas, han desterrado la lectura de la vida cotidiana, convirtiéndola en una actividad esporádica y aburrida que ha llevado a la aparición del llamado analfabetismo funcional (Biblos).

En Monclova y la región centro de Coahuila, como en muchos otros estados de la República, se nos presentaba esta preocupación como un desafío, teníamos años escuchando que las reformas educativas resolverían el problema lector, y lo único cierto era que a la Universidad llegaban maestros que sólo leían los libros escolares (y no todos) y el placer por leer



ni siquiera lo tenían contemplado por no haberlo experimentado nunca. Eso sí, con toda convicción recitaban la importancia de que sus alumnos leyeran o bien se quejaban amargamente de que no sabían leer ni escribir, pero... había que buscar culpables. Como señala Savater:

Fomentar la lectura y escritura es una tarea de la educación humanista que resulta más fácil de elogiar que de llevar eficazmente a la práctica. En esta ocasión, como en otras el exceso de celo puede ser contraproducente y se logra a veces aborrecer la lectura convirtiéndola en obligación, en lugar de contagiarla como un placer (Savater, s/f, p. 41).

Considerando el bajo índice de lectores habituales en nuestro país, fomentar la lectura y la producción de textos entre los educadores, autoridades educativas, padres de familia, abuelitas y abuelitos, jóvenes, niñas y niños, empezó a ser una prioridad en mi caminar pedagógico, planteando como meta de todos los días hacer de la lectura un acto cultural en la comunidad.

Los libros en las aulas, en la casa, en la librería donde quiera que estaban eran los patitos feos, pero, que con paciencia, compromiso y fe esperanzadora se iría transformando en lo que cada lector y lectora decidieran.

CAPÍTULO II. BARBA AZUL

Empezamos a desarrollar un programa al que llamamos: El maestro como sujeto lector, en el que hicimos animación lectora, fuimos acercando a los maestros al mundo de la lectura y la escritura a través de promover el fomento de estas con actividades lúdicas y recreativas. Fuimos acercándonos (quienes lo promovíamos también nos transformamos) de manera placentera a la gran riqueza de materiales creativos que brindan los textos literarios, lo que fue aumentando las facultades intelectuales de todos los participantes, por medio de los facilitadores que poníamos en juego en las estrategias de acción.

Estábamos organizados en agrupamientos, los que a su vez desarrollaban acciones específicas, a la vez vinculadas y orientadas por un elemento integrador: la formación lectora y escritora de maestros.

Luego de haber vivido diversos talleres y llevado a cabo una investigación en el campo de la formación lectora de maestros, decidimos trabajar este programa con una organización más flexible y horizontal desde la cual fuera posible la participación de varios agrupamientos, formando cada uno un nodo de una red, con autonomía y trabajo autogestivo y a la vez vinculados por la tarea-interés: la formación lecto-escritora propia y de otros. Instituidos en agrupamientos voluntarios nos conformamos como la Red TEBES Coahuila, vinculadas a una red nacional y a redes iberoamericanas y latinoamericanas desde las cuales también se desarrollan trabajos de fomento, animación, e investigación en el campo de la lectura y la escritura.

El programa involucró a diversos sujetos y se movilizó en varias dimensiones: maestros, autoridades educativas, padres de familia y abuelos, bibliotecarios, autoridades y personal de instituciones y organismos públicos y privados. Rompió el cerco de las aulas y las escuelas y se hizo presente en la comunidad, se acercaron los libros al ciudadano de la calle pues como muy acertadamente se afirma: “Si el ciudadano no va al libro, el libro tiene que ir al ciudadano” (<http://www.almac-nacional.org.mx/artint02.htm>). Y agregamos: “Si el pueblo no va a la lectura, la lectura debe ir al pueblo”. Ideas convertidas en hechos experimentadas a través de las diferentes estrategias que realizamos cada uno de los agrupamientos que integramos la Red TEBES Coahuila.

Estas son algunas de las estrategias que se han desarrollado en la Red LEO Coahuila de promoción y animación de la lectura:

A. Taller Literario: Pensares... una incursión por la palabra

El agrupamiento está constituido por maestros de primaria, academias culturales, profesionistas y amas

de casa de la comunidad; este es un espacio de re-creación literaria poética, espacio donde se escribe, lee y comparte lo que cada uno construye y significa desde el texto y con el texto.

Actividades

- Encuentros periódicos donde se lee y escribe poesía en verso o prosa construida por los participantes.
- Difusión en la comunidad de las producciones literarias del taller y lecturas informativas y literarias en programas radiofónicos.
- Obsequio de revistas y libros literarios para los radioescuchas.

B. Taller: La presencia de la literatura en la UPN

Taller desarrollado con los grupos de maestros-alumnos que cursan la licenciatura en la UPN, tiene la in-

tencionalidad de provocar el placer de leer a partir de textos literarios, trabajando tanto la competencia comunicativa como la literaria para incidir en la formación lectora de los participantes.

Actividades

- Talleres sabatinos dos veces al mes, alternados con las sesiones-clase.
- Diseño, elaboración y publicación de una gaceta literaria: *Ave Fénix*.

C. Expedicionarios

Este es un proyecto de lecto-escritura en formación, que se desarrolla colectivamente, realizado en los contextos específicos donde trabajan los profesores. Ha sido definido como el inicio de un camino dirigido hacia la construcción de conocimiento pedagógico basado en las experiencias escolares de los profesores.

Desde éste se pretende la construcción de conocimiento ligado a la acción pedagógica y al conocimiento práctico, conocimiento que se construye a partir de la reflexión y la problematización del quehacer docente en el aula y la escuela, así como de la elaboración de estrategias cualificadoras de intervención didáctica.

Actividades

- Encuentros e intercambios periódicos entre niños lectores y profesores lectores.
- Lecturas itinerantes.
- Ferias de los libros y sus lectores.

D. Diplomado:

Fomento a la lectura y producción de textos

Coordiné este diplomado, al que asistieron maestros que laboran en los diferentes niveles de educación



Taller desarrollado con los grupos de maestros-alumnos que cursan la licenciatura en la UPN, tiene la intencionalidad de provocar el placer de leer a partir de textos literarios, trabajando tanto la competencia comunicativa como la literaria para incidir en la formación lectora de los participantes



básica. Se considera como un espacio de formación lectora y escritora. Las actividades se orientan y trabajan lúdicamente por medio de estrategias que se viven en los encuentros para luego ser aplicadas en las aulas. La metodología es dinámica y horizontal, surge y se construye por los participantes, teniendo orientaciones teóricas a las que se recurre de acuerdo con las necesidades y demandas.

F. Los encuentros iberoamericanos

Se participa de acuerdo con las posibilidades de los integrantes de la red, reconociendo lo relevante de los mismos dado que nos aportan saberes y experiencias de gran valía en los procesos de formación docente, así como en las relaciones e intercambio de experiencias y saberes pedagógicos entre quienes conformamos redes o colectivos, lo cual es una ayuda muy importante en la consolidación de las tareas y en la motivación para continuar avanzando.

Ferias de los libros y sus lectores

Esta interesante tarea educativa nos ha aportado en la región centro del estado, experiencias pedagógicas con connotaciones altamente significativas en varios campos, resaltando entre otros el organizacional y la construcción de conocimiento colectivo a partir de las experiencias docentes de los profesores involucrados, así como de las instituciones y organismos participantes. Desde lo organizacional se experimentó

el trabajo colaborativo voluntario, entramando redes, las que luego formaron los nodos de una macrorred. Las redes se integraron desde distintos escenarios y con tareas diversas unidas por la intencionalidad común: la feria de los libros y sus lectores.

Desde esta perspectiva durante las ferias se pone en juego la creatividad de todos los que a ella acuden, así como la de los organizadores, talleristas, libreros y colaboradores especiales. En la feria de la lectura se muestran las creaciones, diseños, habilidades, dominios y reflexiones sobre la lectura y la escritura, ya que cada asistente y colaborador es directamente responsable de lo que vive en el escenario que selecciona para divertirse leyendo y escribiendo.

En la feria se socializa la idea de que tanto la *lectura como la escritura son mediadoras entre la escuela y la comunidad*, por ello se trabajan 50 actividades por día; de entre estos eventos cada niño, maestro, padre, madre y abuelitos tienen la oportunidad de asistir por lo que la respuesta en cada uno de los talleres y acciones no se hace esperar, cada asistente a la feria, por lo menos pudo participar en dos eventos como mínimo por día.

Hay talleres para todas las edades, eventos especiales como cuentacuentos, mimos, diálogos, lectura de música, lectura en voz alta, actividades lecto-artísticas, cuentos y más cuentos, estando presentes también los libreros quienes presentaron lo mejor de su acervo bibliográfico a la comunidad.

En este espacio se buscó recuperar *los beneficios de la lectura comunitaria* tales como: la creación de lazos afectivos, temas de conversación comunes, diálogos entre pares, puesta en práctica de valores, entre otros.

Esta estrategia no hubiera sido posible sin el *trabajo colaborativo interinstitucional e interpersonal*, con el que se pudo evidenciar que la lectura es un eje social integrador que moviliza positivamente la vida de una comunidad. Se han organizado cinco ferias:

- Monclova, Coahuila
- Abasolo, Coahuila

- Ejido Primero de Mayo del municipio de Escobedo, Coahuila
- Laguna del Rey, municipio de Ocampo, Coahuila
- San Buenaventura, Coahuila

G. Mujeres con voz

Este proyecto se realiza con mujeres del medio rural y urbano marginado, su propósito es la alfabetización a través de cuentos y novelas que son leídas en colectivo y voz alta. Está dirigido a mujeres y sus hijas e hijos.

En el Ejido Primero de Mayo, municipio de Escobedo, llevé a cabo durante un año un proyecto de fomento a la lectura con todos los maestros de la escuela primaria. El impacto fue la conformación de un colectivo de madres de familia Las Abejas Lectoras, quienes se fueron interesando en la lectura y formaron la sala de lectura: Luz de hoy..., la que se fue enriqueciendo con aportaciones bibliográficas de amigas, familiares y gente bondadosa que creyó en el proyecto.

Se asiste una vez por semana al ejido y las señoras a la vez realizan diversas actividades con los niños.

En el sector oriente de Monclova se integraron grupos de mujeres, constituyendo también colectivos en los que se sigue la misma dinámica de animación lectora que en el Ejido.

Han participado en eventos públicos con lectura en voz alta y asistido a eventos de mujeres que en el pasado ni siquiera imaginaron vivir, como en la marcha mundial de mujeres a la que algunas asistieron y participaron leyendo.

H. Especialización en la enseñanza del español

Actualmente se está impartiendo una especialización que tiene como propósito la formación lectora y escritora de los maestros, a través de la investigación biográfica narrativa y orientada por la pedagogía de proyectos que sustenta Josett Jolibert.

I. Presentación de libros

Periódicamente se participa en la presentación de libros. Se ha presentado el libro: *Historias de maestros*, en el que se participa como compiladora y en el que se publican textos escritos por maestros de las redes de Oaxaca, DF y Coahuila, sus producciones han sido producto de alguna de las estrategias enunciadas.

Las maestras que estudiaron la especialización citada presentaron en el Teatro de Cámara de la ciudad la lectura en atril del libro: *Las revoltosas*.

CAPÍTULO III. LA MARIPOSA...

Durante los años que he vivido, que no son pocos, 58 para ser exacta, los cuentos me han acompañado amorosamente, los he ido saboreando, oliendo, sintiendo, viendo, escuchando y viviendo tan intensamente que jamás se irán de mi lado. He iniciado mi cuento junto a Clarissa Pinkola y a su lado lo concluyo: “El cuerpo es como la tierra. Es una tierra en sí mismo. Y es tan vulnerable al exceso de edificaciones como cualquier paisaje, pues también está dividido en parcelas, aislado, sembrado de minas y privado de su poder” (*Mujeres que corren con los lobos*, p. 344).

En este cuento de la lectura y la escritura lo más importante no es cómo formar sino cómo sentir; en este cuento de ser maestra lo más valioso no es el estar en una escuela sino el vivenciar amorosamente día a día el ejercicio docente teniendo la lectura y la escritura como acompañantes indispensables e inseparables en la cotidianidad.@

REFERENCIAS

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudios sociológicos sobre los “poco” lectores*. México: FCE.
- Carroll, L. (s/f). *Alicia en el país de las maravillas*. México: FCE.
- Miranda, M. (s/f). Arte del cuento. *Letras libres*, p. 11.
- BIBLOS. Programa Estatal de Lectura del Estado de Aguascalientes.
- Savater, F. (s/f). *El valor de educar*. Recuperado de <http://www.almac-nacional.org.mx/artint02.htm>

Un maestro singular

Vida, pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance

Teresita Garduño Rubio*

gardunot@prodigy.net.mx

Jiménez Mier y Terán, F. (1989). *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance*. México-España.

Fernando Jiménez Mier y Terán decidió recuperar la vida, el pensamiento y la obra de José de Tapia y Bujalance. En el transcurso de su libro, Fernando transparenta su intención: mostrar a un Pepe real, que se construye a partir de su propia historia, de las ideas librepensadoras del padre y religiosas de la madre, que se enfrenta a la incompetencia y al incumplimiento de un maestro suplente en la normal con toda la fuerza de sus años mozos.

Fernando hace hablar a Pepe de sus convicciones respecto de lo que debe hacer la escuela. Es así como Pepe expresa, desde su primera época como maestro, la convicción de que una tarea pendiente



para los maestros en España era formular su propio programa escolar. Eso permitía “encarar a la escuela con las necesidades de la localidad”. Desde esos años iniciales se pronunció contra los libros de texto: “Son esquemáticos, están mal hechos y no responden a la realidad de los escolares; más bien contribuyen a matar todo espíritu de búsqueda e iniciativa”.

Si el conocimiento es una construcción social, dicha hipóte-

sis se confirma cuando Pepe señala que fue en Montoliú donde entró en contacto con grandes educadores con quienes estará en relación estrecha el resto de su vida: Patricio Redondo, Herminio Almendros y, tiempo después, Ramón Costa. Junto con ellos conoció, estudió, discutió y experimentó la propuesta educativa de Celestín Freinet.

Por otro lado, la guerra civil se entreteje en la labor del maestro Pepe, que apoya desde el primer momento a los combatientes hasta el triunfo de las tropas franquistas en 1939. Su paso por Francia como prisionero en el campo de Argeles, el reencuentro con su familia en Villiers, la lucha por la supervivencia durante la invasión nazi hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, la invitación de Patricio Redondo para que Pepe y Cata viajen a México y él pueda

* Es profesora de educación primaria; licenciada en Psicología Educativa (UAMX); maestra en Ciencias, con especialidad en Educación (DIE Cinvestav IPN); y doctora en Letras, con especialidad en psicopedagogía, por la Universidad de Neuchâtel.

reemprender su tarea como maestro en 1948.

La lógica de los tiempos recupera el trabajo de Pepe en el Instituto Nacional Indigenista con los Pozas en 1955, en Nuevo Paso Nacional, donde incorpora una imprenta Freinet. La muerte de Cata en 1959, el viaje para ver a sus hijos en Francia en 1960, el trabajo de Pepe y Chela en Santa Catarina en 1961, junto con la llegada de Tere Vidal a la escuela Rafael Ramírez.

Esa realidad adquiere un nuevo significado cuando Fernando alumbra el momento en que Chela y Tere lo convencen de abrir una escuela Freinet en la Ciudad de México, que iniciaría su trabajo el 6 de febrero de 1964.

¿Cómo logra Fernando presentar una obra que es una reconstrucción de experiencias fundamentada en una sólida teoría pedagógica? Mediante el descubrimiento de Pepe a través del tiempo. Dejando que la memoria se reencuentre con las experiencias para que a partir de la vivencia se pueda traslucir la visión de la escuela que Pepe fue construyendo.

Otro camino importante utilizado por Fernando, es la interpretación de documentos, ricos de historia y de sentido, como es el caso de lo escrito por Herminio Al-



mendros en 1932 al visitar la clase de José de Tapia: “He aquí una escuela. Un maestro justamente engastado en la obra de educación del pueblo que persigue nuestra República. Si todos los maestros españoles tuvieran el emocionado sentido de la educación popular y la clara visión que José de Tapia tiene de su responsabilidad en el destino de las nuevas generaciones, la obra y el destino de la España que nace alcanzarían la categoría de ejemplares”.

Con este libro, Fernando Jiménez nos ha invitado a recuperar la historia de las otras y los otros

del movimiento Freinet en México, ¿quién se anima?@



gaceta



- Para leer la versión digital entra al portal www.upn.mx, haz clic en la pestaña **Comunicación Social y Gaceta UPN**
- Recibimos tus comentarios y sugerencias en el **correo electrónico: gacetaupn@upn.mx**

¡Susíbete!

Envía un correo electrónico con tu nombre, carrera y semestre que cursas a la dirección: gacetaupn.suscriptores@gmail.com



Síguenos en Facebook



Paulo Freire Librería UPN

Encontrarás publicaciones relacionadas con el quehacer docente y la educación, además de materiales para los diferentes programas educativos que se imparten en esta casa de estudios.

En su mayoría los autores son profesores e investigadores que conforman el calificado grupo de académicos de la Universidad.



El catálogo de publicaciones de la UPN se puede consultar en
www.el piso azul.upn.mx

Ubicación: edificio D, planta baja a un costado de la escalera 5.

Horario: de lunes a viernes de 9 a 18 horas

Información: 5630 9700, ext. 1311

Soy profesora de educación primaria y coordinadora de un Centro Infantil Comunitario en Iztapalapa. Mi intención al escribir estas líneas es compartir una reflexión en torno a la importancia de la existencia de este esfuerzo editorial: *Entre maestros*, el cual nos acerca a conocer experiencias que llevan a cabo compañeros en el aula y que, por lo tanto, son factibles de poner en práctica para luego generar diálogos pedagógicos que favorezcan nuestra labor docente.

Asimismo, la revista nos invita a ponernos en contacto con profesores o especialistas que construyen conocimientos teóricos, con los cuales podemos analizar desde diferentes visiones el quehacer docente y así aportar nuevos elementos para comentarlos, ya sea en el consejo técnico o en los círculos de lectura u organización que impulsan diferentes colectivos de maestros.

Otro elemento que me parece importante resaltar es que les da la palabra a los niños de las escuelas, a través de una sección pensada en ellos y que resalta la importancia de lo que se hace en el aula.

Por último, quisiera aprovechar para agradecer a cada una de las personas que intervienen en la realización de esta revista, pues se nota en ellas el esmero, dedicación, compromiso y cariño que tienen hacia la escuela y todos los que participamos en ellas. @

Raquel Martínez García
raquelmarleo68@yahoo.com.mx

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.

Más sabe el diablo por viejo que por diablo*

Angélica Jiménez Robles**
angelicajimenezrobles@yahoo.com.mx

Esta estrategia tiene la intención de reflexionar acerca de la situación en que se encuentran las personas adultas mayores en México; cómo viven, qué sienten, qué piensan, cómo es su estado de salud, el espacio que habitan, el trato que reciben. Pretendemos que en las aulas de preescolar, primaria, secundaria, preparatoria o en algún otro espacio donde sea posible llevar a cabo alguno de los tres proyectos que les proponemos, se recupere el respeto que las personas adultas mayores merecen, mismo que deberíamos tener sólo por el hecho de ser personas, independientemente de la edad. Te sugerimos practicar la lectura, la escritura y la oralidad, así como reflexionar sobre las condiciones de las personas adultas mayores, quienes en muchos casos viven en situaciones deshumanizadas.



*Académica de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco.

** Esta estrategia se llevó a cabo en el taller Acompañamiento para cuidadoras primarias de personas adultas mayores (2014). Otras en la Unidad 095 de la UPN, con las estudiantes de la Maestría en Educación Básica y la Licenciatura en Educación Preescolar.

Para practicar

Las personas adultas mayores son en muchos casos ignoradas por sus familiares, sufren discriminación, despojo, abandono, maltrato, violencia física y emocional. No se habla con ellas, no hay preocupación por sus necesidades básicas. Les pasa lo que a un mueble, cuando es nuevo se pone en el centro de la habitación, se pule, se colocan en él los artículos valiosos, se presume; pero cuando se hace



De acuerdo con el estudio económico y mundial 2007, la esperanza de vida en 1950-1955 era de 47 años y para 2045-2050 de 75 años. El aumento de la esperanza de vida y la disminución progresiva de fecundidad arrojó cada vez a más personas con edades avanzadas y

“Nadie envejece sólo por vivir un número de años; la gente envejece al abandonar sus ideales; los años arrugan el rostro pero perder el entusiasmo arruga el alma”.

Cicerón

Información

Abuelita, abue, viejita, viejo, chula, mamá grande, tata... De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), el término adecuado para referirse a las personas mayores de 70 años es “personas adultas mayores” (PAM), no se considera correcto decirles viejos o ancianos. Aquí proponemos también llamarles PEA (Personas con Experiencia Acumulada), para hacer un reconocimiento de su sabiduría. Ustedes, ¿cómo les llaman?

Las personas adultas mayores son en muchos casos ignoradas por sus familiares, sufren discriminación, despojo, abandono, maltrato, violencia física y emocional. No se habla con ellas, no hay preocupación por sus necesidades básicas. Les pasa lo que a un mueble, cuando es nuevo se pone en el centro de la habitación, se pule, se colocan en él los artículos valiosos, se presume; pero cuando se hace viejo estorba, se le descompone la chapa, pierde el brillo del barniz, la madera se cuartea, no le damos mantenimiento, ya no es funcional y acaba arrinconado o en el camión de la basura. Nadie se acuerda del buen servicio que dio, de lo bello que lucía. Lo viejo, lo pasado de moda, lo que no es actual en una sociedad de consumo, es desechado porque no cumple con las expectativas de innovación. Lo viejo se relaciona con lo que ya no sirve, sin embargo también hay que considerar que los vinos más caros del mundo y que valen miles de euros son los añejados, un violín estradivarius del siglo XII cuesta 15.9 millones de dólares; no siempre lo antiguo es descartable. Las personas, sin importar su edad, son siempre seres humanos y merecen respeto y cuidado.

El siglo XX es considerado la “revolución de la longevidad”, las personas ganaron años de vida, aproximadamente 25. Eso implicó que las expectativas de vida cambiaran notablemente. De acuerdo con el Estudio económico y mundial 2007, la esperanza de vida entre 1950-1955 era de 47 años, en 2000-2005 de 65 años y para 2045-2050 de 75 años. El aumento de la esperanza de vida y la disminución progresiva de fecundidad arrojó cada vez a más personas con edades avanzadas y



disminución de las más jóvenes. Las mujeres tienen más posibilidades de vivir más años que los hombres, la esperanza de vida en los países desarrollados es 88 por cada 100 mujeres y en los países menos desarrollados es de 71 hombres por cada 100 mujeres.

Las personas cada día tienen más esperanza de vida, pero ¿tienen esperanza de vida de calidad? Las mujeres viven más tiempo, pero también con ello se prolongan enfermedades, la pobreza, el desamparo y con ello la infelicidad. La vejez es parte de un proceso, no la etapa terminal, acaso será la última etapa, pero puede ser buena, hasta podría ser la mejor de todas. Cuando ya se ha reído y llorado tanto, nada sorprende. O como decía Ingmar Bergman, cineasta sueco: “Envejecer es como escalar una gran montaña: mientras se sube las fuerzas disminuyen, pero la mirada es más libre, la vista más amplia y serena”.

Generalmente la vejez se relaciona con la enfermedad, la pobreza, la incapacidad y el abandono y esto no tendría que ser de esta manera. Las PEA tendrían que tener buenas condiciones de salud, económicas y sociales.

Las políticas públicas sobre estas problemáticas no dan los resultados que se requieren, en México la tarea de atender a las PEA recae en las familias, el Estado ha delegado su responsabilidad de dar vida de calidad a toda la población. Y las familias, en muchos casos, no hacen la tarea. La actual sociedad le concede a la vejez un valor cada vez menor, en los hogares multigeneracionales no siempre hay las condiciones afectivas que las PAM requieren.

Primer momento: entrevista a las PEA

Un día mi hija me dijo: “prepárate dos cambios”. Era muy tarde... yo no entendí para qué, pero para no hacerla enojar ni le pregunté. Me dijo: “échalas en una bolsa, vamos a salir a dar una vuelta”. Subí al coche; íbamos mi hija, mi nieta y yo. Anduvimos dando vueltas un buen rato, no recuerdo cuánto tiempo, lo que sí recuerdo es que no hablamos y que después de un rato me sentí perdida. Después



“Envejecer es como escalar una gran montaña: mientras se sube las fuerzas disminuyen, pero la mirada es más libre, la vista más amplia y serena”.

Ingmar Bergman



en una calle muy oscura, me dijo: “¡bájate! Yo no entendía nada. “¡Bájate, aquí te vas a quedar!”. Yo no quería, pero no había nada que hacer. Caminé y lloré... mucho tiempo... era muy tarde... Después una patrulla me encontró llorando, en la calle. Me trajeron aquí... ¿sabe? Creo que aquí estoy mejor. De no haberme abandonado mi hija, un día me hubiera suicidado como mi hijo me lo pidió...”.

(Testimonio de una mujer de 85 años)

A todas las personas nos agrada que nos abracen, acaricien, besen. Brindar manifestaciones de afecto a los bebés y los niños, es muy fácil, pero brindárselos a las PEA no. Así que para recuperar testimonios como el anterior, les proponemos entrevistar a una PEA, hacerle las siguientes preguntas y otras que a ustedes se les ocurran:

¿Cómo te llamas? ¿Dónde naciste? ¿Cómo eran tus padres? ¿Cómo fue tu niñez? Pídanle que les platicque: ¿Cuál es su canción favorita? ¿Qué música le gusta bailar? ¿cuál es la película que más les agrada? ¿Qué platillo es su favorito? Que cuente un chiste. Que hable sobre su postre favorito. Algún libro de su preferencia. Alguna anécdota. Un cuento. Un verso. ¿Cómo se siente ahora que es una persona de edad avanzada? ¿Qué le gustaría hacer?

Segundo momento: capturar una imagen

Pidan a la PEA permiso para tomarle una foto. Conviértanse en artistas de la lente, busquen el mejor ángulo, tomen su rostro, sus manos, sus ojos, de cuerpo entero, sentada o de pie. Además traten de elaborar un dibujo de ella, ayúdense de su memoria, escriban una frase acerca de la PEA (con tinte literario) para que formen parte de los pies de foto o del dibujo.

Tercer momento: elaborar un libro de historias de vida

Con la información que obtuvieron de la entrevista, les proponemos escribir la biografía sobre la vida de la PEA que entrevistaron, pero primero tendrán que indagar qué es una biografía, cómo se escribe, les sugerimos leer algunas que les servirán como modelo, por ejemplo, de personajes como cantantes, deportistas, políticos. La pregunta básica a narrar es: ¿quién es?

Ella se llama Elisea. Nació en un lugar del estado de Guerrero llamado Zacacoyuca (lugar de coyotes entre el zacate o pastizal). Tiene 98 años. Toda su vida se dedicó al campo, sabe todo lo relacionado con la siembra: cuándo, qué, cómo, con qué se cultiva el maíz. Cuando habla de la siembra del maíz, sus ojos se anegan de lágrimas. Aún recuerda que desde niña su papá...

Este es uno de tantos inicios para escribir la biografía, tú crea tu propio estilo, lo importante es darles voz a las personas con experiencia acumulada, a sus vivencias que forman parte de su ser.

Después reúne las biografías, acompáñenlas con las fotografías o dibujos que hicieron de las PEA, y con este material hagan un libro de historias de vida. Con la información que investigaron escriban una introducción, explicando la situación actual de las PEA, la responsabilidad de la familia, la sociedad y las instituciones, el estado de abandono en el que viven, de ser así, o bien si tienen una vida con calidad. Hagan el índice y la portada.

Cuarto momento: compartir

Pueden presentar el libro, para ello inviten a las PEA que participaron, a sus padres, autoridades, se sugiere entregar ejemplares del libro a algunas bibliotecas, a autoridades en las delegaciones, Inapam, Inmujeres, Comisión de Derechos Humanos, Indesol, a las instituciones que toman las decisiones sobre las acciones y los recursos que pueden beneficiar a las PEA. Es importante dar a conocer los libros que elaboran, pueden hacer una presentación pública con otros compañeros o adultos y llevar algunos ejemplares de los libros a alguna biblioteca. Lo importante es que cuando se presente el libro estén presentes las PEA que fueron protagonistas de las historias de vida, se presente a un público infantil, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Actividades para accionar en los distintos momentos de la estrategia

Accionar 1: para atraer el recuerdo

Les proponemos leer el cuento *María la curandera* de Monique Zepeda, se encuentra en los libros de Biblioteca de aula. Es un relato sobre una mujer PEA tarahumara o rarámuri como se nombran ellos/ellas y que es curandera, su casa se encuentra en la parte más alta de

la sierra Tarahumara, a tres horas de camino de Guachochic. Las personas acuden a su casa aunque tengan que caminar muchas horas porque ella sabe curar a la gente. Es una mujer sabia, conoce las hierbas que son buenas para las personas, hace ramitos con ellas y se las pasa alrededor del cuerpo, recitando palabras dulces, les soba las manos y les pregunta por su vida, sus hijos, sus animales. María —así se llama— nunca tiene prisa, habla lentamente con todas las personas que la buscan.

Algunas de sus recetas son:

Contra las inquietudes y ansiedades, flor de anís, flor de azahar y tilo como agua de uso, unas palabras en lengua extraña que recitan los venados, en el corazón del bosque, cuando han logrado escaparse del sol y del arma. Contra el mal de amor, naranja amarga con todo y cascara.

Unas de las recetas más eficaces de María son las que ayudan a la alegría, dice que cuando llega la alegría al corazón hay que poner flores en la casa para que sepa que nos dimos cuenta.

Pero la receta más importante de María es una que

[...] protege contra las enfermedades, evita otras por completo, no se cultiva en ninguna parte, no hay que compararla, porque no se vende, no hay que hervirla, ni exprimirla, no hay que untársela, ni beberla. Es contagiosa, pero no hay que cuidarse de eso, es ruidosa, pero es una mínima molestia junto a sus enormes beneficios.

Ya adivinaron cuál es... sólo les digo que María está quieta, con sus ojos pequeñitos, su rostro se ilumina porque está a punto de ganarle la...Y esta es la mejor receta de María para la felicidad.

Las personas con experiencia acumulada tienen muchos saberes que han sumado a lo largo de su vida, por ello sería un desperdicio no aprovecharlas. Les proponemos recuperar esos saberes para poderlos compartir con otras personas. Para ello hay que indagar este legado de conocimientos humanos, técnicos, gastronómicos, entre otros. Se sugiere buscar a una PEA y pedirle que compartan algo que consideran que puede ser de utilidad para las demás personas y que les gustaría regalarlo como una donación a la humanidad. Con todo ello

les proponemos hacer un libro de historias, de cuentos, recetas (alimentos, medicinas), anécdotas, rimas, dichos, canciones, instructivos diversos (para hacer una bufanda, cambiar una llanta, curar una cazuela, usar el taladro...), consejos (de amor, para que rinda el dinero, para conseguir trabajo). O lo que les quieran compartir. Se pueden sorprender con los conocimientos que tienen. Recuerden considerar la edición, es decir, hacer una introducción, índice y portada.

Accionar 2: estar en compañía, abandonar la soledad

Para intervenir de manera directa con una PEA, que puede ser un familiar cercano de los estudiantes, un vecino, amigo. Se pretende pasar tiempo con ellos, brindándoles un acompañamiento afectivo, favoreciendo el desarrollo de habilidades, la memoria, la recreación, el contacto físico. Para ello se sugiere llevar a cabo alguna de las acciones que proponemos a continuación u otras que ustedes consideren que pueden ser convenientes.

Para iniciar, reflexiona en grupo sobre las siguientes preguntas: ¿acaricias a tus padres o abuelos mayores de 70 años?, ¿has desenredado su pelo?, ¿caminas con ellos?, ¿los escuchas?, ¿tomas su mano?, ¿les haces cosquillas?, ¿les cuentas lo que te pasa?, ¿les rascas la espalda?, ¿los abrazas, los besas, les das masajitos?

Las PEA en muchas ocasiones son ignorados, en particular se les deja de demostrar afecto, se les deja de tocar, y esa es una forma de invisibilizarlos y discriminarlos. Las PEA, al igual que a un bebé, un niño, joven o adulto, les agrada que los acaricien, que los abracen, los besen. El contacto es para los seres humanos indispensable para tener una vida plena y feliz, todas las personas tienen derecho a ser tocadas, a ser queridas.

Por favor tócame

quiero saber que todavía vivo

aunque mi piel ya no sea tersa

aunque tus dedos sientan los surcos

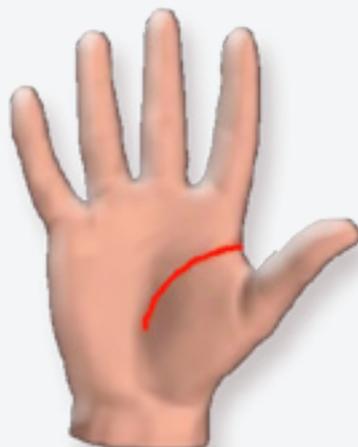
porque mi piel tiene memoria

de esos días que me besaban

y un abrazo me envolvía

y unas manos temblorosas me recorrían





Las actividades sugeridas son las siguientes:

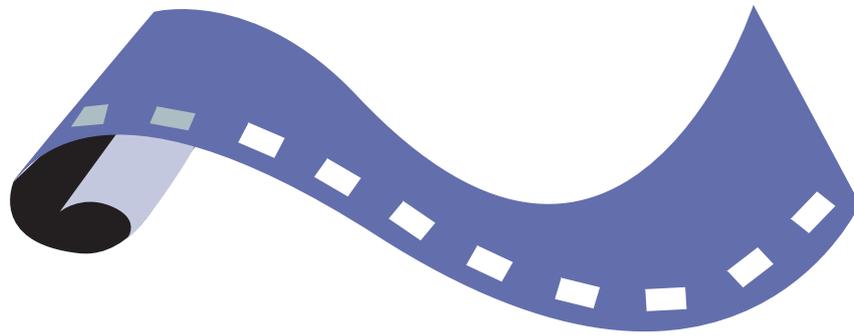
- Pídanle a la persona que les deje ver su mano, con un dedo toquen las líneas de sus manos, platiquen acerca de la quiromancia, no se trata de una ciencia, o de algo veraz y comprobado, pero puede ser una oportunidad para jugar e iniciar una charla y lograr compartir sobre su experiencia de vida, así como para iniciar un acercamiento físico. De acuerdo con la quiromancia se puede adivinar sobre la vida de las personas de acuerdo con las líneas de la mano. Veán si tienen la línea de la vida larga o corta, pueden descubrir que la PEA la tiene corta y ha vivido muchos años. Este juego lo pueden hacer con las demás personas de la familia.
- Es importante enfrentar constantemente a retos mentales a las PEA, es la forma de mantener joven su cerebro, algunos de estos juegos les permitirán seguir fortaleciendo su memoria, atención, los médicos dicen que les pueden ayudar a prevenir enfermedades como el Alzheimer. Jueguen con ellos ajedrez, memorama, armen juntos un rompecabezas, el cuadro mágico, damas chinas, diversos juegos de mesa.
- Lean para ellos/ellas, pregúntenles qué lecturas les agradan, pongan la música característica de las décadas cuando eran jóvenes. Muéstrenle páginas de internet de su interés, y propónganles enseñarles a utilizar la computadora, el teléfono celular, el uso de las TIC. Si las PEA desean continuar estudiando ayúdenlos a buscar opciones.
- Invítenlos a que las y los peinen y que se dejen a su vez peinar. También pueden darse mutuamente un masajito en la cabeza, en la espalda.
- Salgan a caminar con ellos y ellas, impúsenlos a hacer ejercicio, practicar yoga, bailar.
- Después de llevar a cabo algunas actividades con las PEA compartan la experiencia en grupo, platiquen qué hicieron juntos, cómo se sintieron, qué emociones descubrieron, si les agradó la vivencia.

Sugerencia:

Esta estrategia se puede adaptar al nivel educativo en el que trabajan, por ejemplo, los estudiantes con menos experiencia con la cultura escrita y la oralidad pueden escribir e ilustrar el libro desde sus saberes y experiencias con la lengua. Y los maestros y padres de familia pueden acompañar el proceso de escritura para quienes todavía no lo hagan de manera convencional.

REFERENCIAS

- Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las personas adultas mayores institucionalizadas en el Distrito Federal* (2007).
- Guía de acompañamiento para cuidadoras primarias de personas adultas mayores* (2014). México: Cimigel/ Indesol.
- Construyendo la ciudadanía de las mujeres* (1999). México: Ciudadanas en Movimiento por la Democracia.



El retratista o del maestro que prometió el mar

Sergi Bernal, cámara en mano, presenció el desentierro en 2010 de una fosa común en un paraje conocido como La Pedraja, cerca de Bañuelos de Bureba, Burgos, España. Entre los restos de los asesinados en 1936 por las fuerzas franquistas, yace el maestro Antoni Benaiges.

A partir de ahí se inicia una aventura que culmina con la filmación de este bello documental.

Podemos considerar tres grandes momentos que hicieron posible la realización de esta cinta: 1) la investigación que realiza Sergi Bernal y que se concreta en una exposición fotográfica que se presenta en diferentes lugares de España; 2) la publicación de un magnífico libro titulado *Desenterrando el silencio*, que contó con la participación de Queralt Solé, Francesc Escribano y Francisco Ferrándiz; y 3) la dirección, fotografía y montaje de Alberto Bougleux.

El retratista (2013) es la historia de Antoni Benaiges, maestro freinetista que en septiembre de 1934 arriba a un olvidado pueblo de Burgos en la comunidad de Bañuelos de Bureba. Animado por los ideales de la República Española y por la pedagogía Freinet, Benaiges se convierte en el primer docente de la comunidad.

En un solo grupo se reúnen los niños de Bañuelos de Bureba e inician con Benaiges una travesía en su escuela unitaria. Por medio de *La imprenta*, una de las técnicas Freinet, los niños van registrando su vida cotidiana. Un día surge la pregunta y la promesa: “¿conocen el mar? Les prometo que los llevaré”. Así se confecciona un Libro de vida en el que los niños escriben cómo se imaginan que será el mar. Sin embargo, la promesa no se cumple debido al destino fatal de nuestro profesor.

En otra ocasión un retratista (un fotógrafo) pasa por la comunidad y ofrece sus servicios a Benaiges. Las niñas y niños se alistan y ahí queda la imagen para la

posteridad, acompañado de un Libro de vida más al cual los niños titulan *El retratista*. Paradojas de la vida, es un retratista (Sergi Bernal) quien nos descubre esta historia.

Fernando Jiménez y la Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla Veracruz fueron dos fuentes imprescindibles para que este proyecto se llevara a cabo.

Fernando Jiménez Mier y Terán, académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, es uno de los investigadores que antes de 2010 ya había indagado sobre la historia de Antoni Benaiges. De la historia del maestro catalán, Fernando escribió *Los gestos de Antón*; y acerca del ambiente contextual de Benaiges junto con otros maestros freinetistas: *Viva la imprenta y Freinet en España*.

Con algunos de estos datos, Sergi Bernal continuó las pesquisas que le llevaron a valorar la historia de Benaiges y a impulsar el documental junto con Alberto Bougleux, con el apoyo de varios micromecenazgos que, a través de un proyecto en Verkami, aportaron recursos para su realización.

La película muestra la mítica Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla, Veracruz. En este pueblo de los Tuxtlas, el profesor Patricio Redondo Moreno, entrañable amigo de Benaiges, funda la escuela en 1940. Por iniciativa de Redondo, en los Libros de vida de la institución aparecen el nombre de Antoni, junto con el de Freinet y José de Tapia, hasta la fecha.

Así es que Sergi Bernal y Alberto Bougleux se embarcan a México y filman en especial las clases del grupo de quinto grado del profesor Andrés Chigo, cuyo abuelo fue discípulo de Redondo Moreno y después docente en la Escuela Experimental Freinet.

Marco Esteban Mendoza Rodríguez