

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

27. Varios autores
*Pescando sueños: cuento, poesía
y dramaturgia*
(antología literaria)

28. Fátima Ixchel Juárez Madrigal
*La empatía y la paz a través
del esfuerzo positivo en el efecto
Pigmalión*
(tesis)

29. Varios autores
Sinergias pedagógicas de la ENUFI
(ensayo)

30. María Guadalupe
Cardiel Cháidez
Erika Anay Rodríguez Valle
*La comunidad de aprendizaje
en el normalismo: una propuesta*
(propuesta didáctica)

31. Cynthia Zamora Pedraza
Santos Casimiro Castro
Víctor Mendoza Vigil
coordinadores
*Amar/Ando/Saberes (Antología
de la nueva poética y narrativa
de la Escuela Normal de Estudios
Superiores del Magisterio Potosino)*
(antología literaria)



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Los textos que integran este libro constituyen las experiencias y diversos retos que viven los docentes formadores y alumnos en la Escuela Normal de Zumpango. Abordan tres ámbitos clave: Análisis de la Práctica Docente, lectura y la enseñanza de la Historia. En ellos se discute la tarea de innovar la práctica profesional de los normalistas, la literatura infantil para la formación de docentes promotores de lectura, diversas metodologías para la enseñanza de la historia y el trayecto de prácticas como vínculo teoría práctica en la docencia.

Víctor Ambrosio Espinoza Chávez | coordinador

32
Ámbitos clave en la formación inicial
docente: experiencias y retos

ENSAYO

Víctor Ambrosio
Espinoza Chávez

coordinador

Ámbitos clave en la formación inicial docente: experiencias y retos



Ediciones Normalismo Extraordinario

32

Víctor Ambrosio Espinoza Chávez es coordinador y autor de uno de los textos del libro. Los autores, Rosa Estela Ramírez Infante, María del Socorro Quintero Mulia, Roberto Leyte Rodríguez, son docentes de las licenciaturas en Educación Primaria y en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, han participado en diferentes eventos de investigación a nivel estatal y nacional.

Imagen de portada: José María
Martínez Hernández

Ámbitos clave en la formación inicial docente: experiencias y retos

Víctor Ambrosio Espinoza Chávez
coordinador

Ámbitos clave en la formación inicial docente:
experiencias y retos

Ediciones Normalismo Extraordinario

Ámbitos clave en la formación inicial docente: experiencias y retos

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Víctor Ambrosio Espinoza Chávez, coordinador

D. R. © 2020 Rosa Estela Ramírez Infante, María del Socorro Quintero Mulia, Roberto Leyte Rodríguez, por textos

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-20-7

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

 Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN


GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Esteban Arturo León Tenorio
En suplencia del Director
de la Escuela Normal de Zumpango

ÍNDICE

Correlatos de la innovación en la práctica profesional de los normalistas	11
<i>Victor Ambrosio Espinoza Chávez</i>	
Educar convoca a la innovación	11
Los correlatos de la innovación educativa en la formación inicial	15
Innovar: lucha contra la resistencia al cambio	22
La práctica profesional de los normalistas y sus perspectivas en época de incertidumbre	32
No basta con formar lectores: la literatura infantil para la formación de maestros promotores de lectura	39
<i>Rosa Estela Ramírez Infante</i>	
La formación de maestros con posibilidad de un retorno sobre sí	41
La formación de promotores de literatura infantil y juvenil	46
La formación de maestros promotores de lectura	53
La construcción de proyectos de aprendizaje para el maestro promotor	60
Enseñanza en segunda persona como dispositivo para la vinculación teoría-práctica	67
<i>María del Socorro Quintero Mulia</i>	
Dos aristas de un mismo proceso: teoría y práctica “Aquí se aprende a ser docente”	69 71
Diálogo entre teoría y práctica. Formación en segunda persona	76
El acompañamiento académico, metodologías para la enseñanza de la historia	83
<i>Roberto Leyte Rodríguez</i>	
La inmersión en las metodologías de la historia	85
Reconstruyendo el acompañamiento académico	97

CORRELATOS DE LA INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE LOS NORMALISTAS

Víctor Ambrosio Espinoza Chávez

Educar convoca a la innovación

El asombro provoca sorpresa y esta plantea dudas en forma de pregunta que solo podemos intentar responder si rescatamos los mundos que hemos vivido con la memoria o evocamos mundos nuevos que nos pueden esperar en el futuro gracias a la imaginación. Las ideas son los caminos que me comunican con ambos continentes escondidos. Unas veces, senderos escarpados y difíciles; otras, vías abiertas y transitadas, y casi siempre trayectos que hacemos en compañía de mentores, alumnos, lecturas o extraños. (Muñoz Redón, 2012).

En el contexto de la formación de docentes del Plan de estudios 2012, los normalistas al llegar al quinto semestre desarrollan el curso de trabajo docente e innovación donde: “Las experiencias obtenidas por los estudiantes en las escuelas de práctica durante los semestres anteriores han propiciado que reconozcan que la docencia es una acción compleja que constantemente pone en tensión sus competencias profesionales” (SEP, 2012, p. 2). Así, la trayectoria de dos semestres de preparación para la inmersión al trabajo docente y dos de práctica con los

procesos de enseñanza y aprendizaje en educación primaria, posibilita que los normalistas se impliquen con mayor profundidad en la innovación de varios campos educativos: métodos, técnicas y estrategias, materiales didácticos, escenarios para la gestión del conocimiento.

La innovación educativa es un área de formación que convoca a conceptualizar la docencia como un campo en donde ocurren cambios y múltiples transformaciones. De esta forma, más allá de una ejecución de rutinas se piensa como búsqueda de alternativas para mejorar estrategias y medios de enseñanza con el propósito de fortalecer el aprendizaje en diversas circunstancias.

La innovación en la educación se formula como una forma de intervenir en los escenarios diseñados para la formación de los sujetos. Actuar con diversas propuestas de aprendizaje ha sido una necesidad ante las circunstancias de emergencia que vivimos actualmente.

La educación de los seres humanos ha tardado mucho en cambiar y ofrecer alternativas para promover procesos de aprendizaje acordes al desarrollo sociocultural, económico y político de las actuales comunidades. Se reconoce que las condiciones de confinamiento han develado la necesidad de formar docentes con una serie de competencias que rebasan los planteamientos que aún predominan en las instituciones.

Uno de los puntos clave es comprender que la educación es un ejercicio de formación personal y que ahora demanda mucho más la participación activa del sujeto que se educa. En este sentido, Gadamer (2011) señala la oportunidad que tiene el docente para promover una breve pero fundamental

intervención: “para no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismo, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución” (p. 93). Este “modesto” encuentro entre alumno y docente es coyuntural para modificar las experiencias de vida en ambos sujetos.

Así, las experiencias que tienen los docentes en formación durante sus prácticas profesionales en educación primaria han sido vitales para la configuración de su profesión y a la vez para el aprendizaje de los niños. Sin embargo, la emergencia sanitaria ha mostrado múltiples vacíos con los que se requiere trabajar para transformar al educador.

Si recuperamos el principio de “formación” como un concepto básico del humanismo que alude algo más íntimo y emocional asociado al conocimiento y con ello se piensa a la educación como un “educarse” (Gadamer, 1993 y 2011), entonces pensamos en que es uno mismo el que se forma con el moderado apoyo de un docente. Ese instante en el que los sujetos se encuentran, se convierte en un acontecimiento puesto que ambos ponen en juego su historia de vida para ampliar las fronteras de su conocimiento. Así, a la par que los normalistas aprenden los pormenores de la docencia también enseñan las estrategias para promover la formación de los niños. Durante este proceso, experimentan la necesidad de cambiar su desempeño profesional porque requieren emplear nuevas formas para el descubrimiento, generar respuestas a las constantes demandas de transformación social principalmente para trabajar con los ritmos y estilos de

aprendizaje vinculados a los escenarios que surjan y con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación.

La educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos siendo el aprendizaje una de las dimensiones fundamentales de su ejercicio pleno. En este sentido, el papel de los docentes tiene una especial relevancia para contribuir a que las escuelas y aulas se conviertan en espacios dinámicos, creativos, facilitadores de los aprendizajes, promotores de valores de convivencia y ciudadanía. Deben ser espacios que innoven y ofrezcan respuestas pertinentes a las necesidades educativas de estudiantes, familias y comunidades (Robalino, 2016, p. 3).

En efecto, la educación es un derecho fundamental porque en ella están las bases para la construcción de ciudadanía, los pilares para la configuración del ser humano social. Al respecto Delors (1996) abre el informe sobre educación para el siglo XXI con la siguiente frase: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p. 13). Tarea compleja para los docentes quienes tienen la función de promover un aprendizaje “dinámico” y “creativo” e “innovador” (Robalino, 2016) en los diversos contextos donde realiza su profesorado.

Los correlatos de la innovación educativa en la formación inicial

En los primeros años del siglo XXI el concepto de innovación educativa ha tomado auge en todas las disciplinas, esto genera que la sociedad se transforme de forma permanente principalmente con el uso de las tecnologías. Así la producción, circulación y apropiación del conocimiento se filtra a los bienes y servicios de forma vertiginosa, los seres humanos vivimos una etapa de intensa creación en todos los ámbitos: se accede a diversas fuentes de consulta para hacer uso inmediato del conocimiento, los datos circulan a gran escala y se potencia su aplicación a corto plazo, en consecuencia, el mercado laboral exige de los sujetos cada vez mejor desempeño, hacer uso de recursos y equipos más complejos, en cierta medida, esto abre brechas entre los que logran resolver los problemas y los que no lo hacen.

Ante este panorama, surge la necesidad de crear cambios en las estructuras de las instituciones, ofrecer alternativas de formación para evitar el estatismo que por mucho tiempo ha permanecido en campos como la educación donde las rutinas escolares y las estrategias pedagógicas se mantienen intactas por décadas. Ahora “El ritmo acelerado de la innovación hace que las sociedades en desarrollo necesiten generar capacidades tecnológicas suficientes, al menos, para estar en posición de entender y utilizar la tecnología proveniente del resto del mundo” (Montealegre Painter, Navarro, & Zúñiga, 2011, p. 5). Esto de “entender y utilizar la tecnología” lo podemos comprender como un elemento básico para lo que

requiere la formación de los sujetos. Sin embargo, no garantiza el aprendizaje y la solución de los problemas de enseñanza.

Bajo esta perspectiva, en el espacio del curso “Trabajo docente e Innovación” se propone fortalecer la actitud creativa, reformista y renovadora de los futuros docentes para transformar su práctica profesional de forma permanente. Por ello se persuade a pensar la intervención docente como un requerimiento de cambio y una herramienta cotidiana con la que pueden diseñar otras condiciones o escenarios de enseñanza y aprendizaje. En el entendido que innovar implica experimentar los sucesos que ocurren en la cotidianidad de las aulas, detectar las formas de aprender y enseñar de los profesores, observar los recursos teórico-metodológicos y didácticos que emplean con el propósito de delimitar posibles espacios para el diseño y aplicación de diferentes estrategias psicopedagógicas.

En este sentido, innovar en educación para los normalistas ha implicado observar los problemas que se presentan durante la enseñanza promovida por los docentes y el logro del aprendizaje en los niños con la finalidad de buscar posibles soluciones. Si bien, ha sido fundamental optimizar, cambiar o aplicar otros recursos, métodos y estrategias que impulsen una formación para la convivencia social basada en lo que señaló Robalino (2016): la paz, libertad y justicia en el mundo infantil, la base sobre la que se ha trabajado para la innovación de la práctica profesional de los futuros docentes fue cambiar la forma de pensarse en la docencia.

Con este propósito, la tarea de innovar se trabajó con los siguientes correlatos: para el docente en formación la demanda de una escucha atenta en el aula de clases con la finalidad de percibir los detalles que configuran cada situación o acontecimiento. En este sentido se aprecia que los normalistas enfrentan el reto de aprender a escuchar porque su historia de vida está asociada a ruidos, a una intensa cultura visual y no a conversaciones prolongadas donde podría verse expuesto a elaborar y compartir sus puntos de vista. Para Gadamer (2011) la conversación es un eje coyuntural para educarse puesto que: “se trata por encima de todo de aprender a atreverse a formar y exponer juicios propios. Esto no es en absoluto fácil.” (p. 94). En efecto, la escucha se encuentra en sintonía con la conversación y si observamos; los normalistas pocas veces participan en diálogos con pares académicos sobre aspectos de su formación, en menor medida intercambian inquietudes y argumentos con los formadores. Desde esta mirada, podemos señalar la complejidad que implica buscar la comunicación verbal entre los sujetos: hablar y escuchar para aprender o enseñar.

Al respecto, una alumna escribe sus impresiones al llegar al aula de clases de educación primaria y notar que la docente titular no habla con ella durante la mañana de trabajo.

La docente titular no me habló en ningún momento hasta la hora del recreo y la entrevista la realicé en la salida, sólo tomé un pequeño momento para preguntarles a los alumnos sus gustos, películas favoritas, actividades y la pregunta que más

me sorprendió fue que es lo que más les gustaba de su maestra y al instante me dijeron “que no grita”. (ITDEINN/01/13012020).

La ausencia de conversación entre docentes titulares y normalistas es muy frecuente. Pareciera de esta forma que los estudiantes dedican su tiempo a observar y escuchar lo acontecido, sin embargo, ellos reconocen su preocupación por la asignación de contenidos, el número de materias que trabajarán o, bien la disciplina de los niños.

Después de un día tan tranquilo en lugar de relajarme me empecé a preocupar sobre qué pasaría si el grupo no estuviera así cuando yo esté a cargo, que tal si todos empezaban a gritar o pelearse, no terminaban los trabajos o yo empezara a gritar siendo que es lo menos que me gusta, me dio temor la verdad porque el grupo lo vi tan perfecto que sentí que lo podría arruinar (ITDEINN/01/13012020).

Estas preocupaciones aparecen cuando los estudiantes no establecen una amplia comunicación con los titulares del grupo. Al contrario, al tejer diálogos con las profesoras, logran resolver muchas de sus dudas sobre su desempeño profesional.

El silencio y la escucha podrían convertirse en elementos para dejar hablar al Otro: al alumno, docente, directivo, compañero o formador quienes podrían aportar inquietantes comentarios, actitudes, conductas, interrogantes o recomendaciones sobre el quehacer del futuro profesor. Así,

la conversación; el habla y la escucha, se convierten en un dispositivo para la innovación porque convoca a construir de forma colaborativa algunas alternativas que impliquen la solución de un problema sobre la enseñanza o el aprendizaje.

La escucha es una de las competencias más importantes en un ser humano. En función de la escucha, construimos nuestras relaciones personales, interpretamos la vida, nos proyectamos hacia el futuro y definimos nuestra capacidad de aprendizaje y de transformación del mundo. Ella juega un papel determinante tanto en nuestra capacidad de encontrar satisfacción en la vida como de asegurar altos niveles de efectividad en nuestro actuar. (Echeverría, 2006, p. 73)

La escucha atenta, el silencio dispuesto para el aprendizaje y la conversación son insumos para la innovación en educación, dichos correlatos conviven en el ejercicio del monólogo interior que los normalistas construyen al elaborar sus diarios de trabajo docente. En ellos exponen sus propias experiencias de vida profesional, son narrativas con las que más tarde podrán encontrar huellas de su actividad docente, así mismo los pormenores de estrategias o propuestas de intervención; sus aciertos, procedimientos, alientos y posibilidades de cambio. Para la innovación estos elementos son considerados como zonas de intenso aprendizaje para la vida profesional.

A través del uso de la descripción e incluso la narración es posible explicar cómo fue el proceso para preparar la

planificación, sus resultados que obtuve durante la ejecución en la práctica docente, en el mismo escrito se podrá encontrar aspectos como las competencias profesionales desarrolladas considerando la innovación para lograr atender las necesidades del grupo ante el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los niños, teniendo un contraste con el aprendizaje docente que se obtuvo a partir de la evaluación de resultados alcanzados en la primera fase de las prácticas de inmersión incluyendo los sentimientos, las emociones e incluso aquellos pensamientos que hicieron presencia durante el proceso de acompañamiento tanto de la maestra titular del grupo así como del docente formador encargado del curso de trabajo docente e innovación. (ITDEINN/02/13012020).

Con las narrativas de las experiencias docentes se focalizan los principales factores que median los procesos educativos. En estos pasajes de escritura autobiográfica el estudiante normalista detecta posibles ámbitos en donde puede intervenir con algunos cambios que considere oportunos para mejorar los escenarios de enseñanza y aprendizaje: quizás sea una forma diferente de organizar al grupo, proponer métodos o técnicas que ha conocido a lo largo de su formación inicial.

Iniciamos la innovación educativa con una narrativa que abordaba los pormenores e impresiones de los estudiantes sobre los sucesos ocurridos en el aula de clases, patios, canchas o pasillos durante el receso, tipos de convivencia que establecen los niños y docentes en las instituciones, todo eso que puede ser llamado como vida cotidiana. Además, se buscó

potenciar las expresiones subjetivas en los escritos: emociones, sentimientos, lo llamado complejo o complicado de expresar con palabras pero intentando nombrar para ayudar a despejar inquietudes personales.

Se trató de promover una escritura que integrara lo observado, pensado y sentido, una especie de narrativa de "...búsqueda de formas de expresión... decir, las experiencias subjetivas más profundas" (Fe, 2014, p. 39), con la idea de experimentar nuevas estrategias para nombrar lo que viven los normalistas durante su trabajo docente en condiciones reales.

Los puntos a mejorar son áreas de oportunidad para mis próximas prácticas de intervención aunque se contradice en situaciones como el análisis del contenido ya que este proceso siempre lo realizo al cerrar la clase y en otras clases si el contenido se relacionaba, como fue el trabajo de ciencias naturales así como español, mientras tanto en la primer jornada maneja la observación de "no visualizar y atender situaciones de riesgo". Por el siguiente motivo:

"Este fue un asunto que se presentaba dentro del aula de clases ya fuese porque se dejaron de hablar, se pegaron o rompieron sus lentes, estas situaciones las atendía en cuestión de hablar el conflicto para saber ¿Cuál fue el motivo del conflicto?" (Relato de informe, 2019).

Pero en la segunda jornada de inmersión consideré el retomar este punto ya que forma parte de mis competencias profesionales, pero también me trajo consigo un conflicto durante la primera jornada de inmersión al grado de llorar el

viernes de la primera semana al presentarse un caso de *cutting*. (ITDEINN/02/13012020).

Este tejido de experiencias a lo largo de la formación inicial se recuperó para buscar métodos y estrategias que mejoraran o transformaran el desempeño docente de los normalistas. En ocasiones las circunstancias que viven los niños son generadoras de obstáculos para el aprendizaje y se convierten en focos de atención para las propuestas de enseñanza. Así, estas narrativas son correlatos en la innovación porque en ellas se definen los rasgos a trabajar en las intervenciones de los futuros docentes.

Con la exposición de estos correlatos, la tarea de innovar convoca a la búsqueda de alternativas para realizar mejores intervenciones en el campo educativo. Ello demanda en los normalistas: imaginación, creatividad, investigación y la posibilidad de construir otro tipo de conocimiento sobre la función del ser docente, siempre con el propósito de asociarse a la percepción de los problemas, la sensibilidad para diseñar diversos escenarios para la formación infantil. Esto convocó a dejar el encierro intelectual y abrir oportunidades para la modificación en su formación inicial, además evitar la repetición de patrones y herramientas.

Innovar: lucha contra la resistencia al cambio

Los normalistas a lo largo de cuatro semestres aprendieron a organizar sus sesiones de trabajo docente, emplearon

diversas técnicas para organizar al grupo y promover el aprendizaje en los niños. De esta manera observaron, diagnosticaron, planificaron, diseñaron sus materiales didácticos y aplicaron los protocolos para la realización de las prácticas profesionales. Además, analizaron diversas fuentes bibliográficas sobre la dinámica del ser docente en educación básica, de tal forma que presentaron mayor confianza en su desempeño docente, situación que denota una serie de novedades metodológicas y técnicas en sus propuestas de intervención pedagógica.

Ante la oportunidad de revisar conceptualmente los procesos de innovación, descubrieron que ésta requiere el diseño de acciones que promuevan el aprendizaje desde diferentes recursos teórico-metodológicos y didácticos. Lo que implicó dejar de hacer lo mismo y modificar las propuestas de intervención, esto les exigió nuevas consultas, uso de otros referentes e imaginación y creatividad para hacer los cambios oportunos en sus planificaciones.

Dejar de usar la “papa caliente” fue una de las opciones para avanzar en el diseño de otras técnicas, esto marcó la apertura para enfrentar la resistencia al cambio e impulsar la transformación de sus rutinas.

Nosotros como docentes en formación debemos de ir a dar lo mejor en nuestras prácticas para poder enfrentar barreras que se nos presenten como el miedo, los nervios, para no perjudicar a los alumnos en los contenidos que impartimos durante las jornadas. De igual manera es importante que nosotros como docentes en formación innovemos nuestras estrategias para

que no siempre estemos trabajando con lo que diario se realiza en las escuelas primarias, innovar para poder fomentar en nuestros alumnos un aprendizaje nuevo.

Estas prácticas nos están sirviendo para ver más allá de la realidad que se enfrenta un docente a cargo de un grupo, al igual darnos cuenta de cuáles estrategias nos pueden funcionar y cuáles despiertan el interés de los alumnos. Nosotros como docentes en formación tenemos que generar actividades innovadoras para que los alumnos tengan interés por las clases. (ITDEINN/03/13012020).

El proceso de innovar para los normalistas es muy complejo porque la idea de cambio o modificación a sus estrategias docentes incomoda y en cierto momento crea conflictos intelectuales porque rompe con lo aprendido hasta el momento. En este sentido, uno de los puntos clave que presentó mayor conflicto y difícil de abandonar fue ser figura central en el proceso educativo y comprender que la función docente es un instante para ser guía, orientador y promotor de la formación infantil. Pareciera un discurso agotado pero la actitud directiva de los profesores en educación básica sigue presente y se repite con frecuencia en los normalistas. Sin embargo, se puede observar un ligero cambio cuando encontramos la siguiente narrativa:

El docente es simplemente un instrumento de guía para los alumnos, el camino que deben de seguir los alumnos para poder lograr su objetivo, nosotros como docentes en formación debemos de promover a nuestros alumnos y enfrentarlos a

problemas y que por sí mismos encuentren solución. (ITDEINN/03/13012020).

Santos Guerra (2014) reconoce que la educación es una tarea compleja porque convoca a la acción de enseñar y a promover el aprendizaje sin que por ello el docente permanezca como figura central del aprendizaje. Éste tiene que retirarse para dejar que los sujetos activen sus habilidades, conocimientos y actitudes, en el intento de consolidar su formación. En el entendido que formarse es un esfuerzo personal de búsqueda y solución de inquietudes que lo conducirán al encuentro con la felicidad.

Una hermosa y profunda metáfora de Hölderlin lo recuerda: «Los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes, retirándose». Lo que los alumnos dicen a sus profesores es: «Ayúdame a hacerlo solo». Es decir: «No pienses por mí, no decidas por mí, ayúdame a ser yo mismo». Y eso es difícil, porque la tendencia de los océanos es anegar la tierra. Y la de los educadores y los padres a imponer su forma de pensar y de sentir. (Santos Guerra, 2014, p. 10).

Este proceso de enseñar a aprender por sí mismos es uno de los conflictos más fuertes que enfrentan los futuros docentes. Su experiencia escolar los ha llevado por el sendero más sencillo, cumplir las consignas, elaborar y entregar los trabajos solicitados, difícilmente emprenden otros caminos para fortalecer su propio desempeño académico, son pocos los

que intentan conocer y aplicar otras formas de actuar en el aula de clases como se observa en el siguiente relato:

En el caso de las asignaturas de Conocimiento del Medio se trabajó con el tema de las costumbres, a los alumnos les gustó mucho trabajar con este tema pues por medio de este intercambiaban ideas y se conocían más del mismo modo que yo aprendí de ellos. En este contenido el producto final fue elaborar un álbum de las costumbres que tenían las familias de los alumnos, ellos se divirtieron mostrando las fotografías a sus compañeros, intercambiaron historias y experiencias, además pusieron en práctica su creatividad para la decoración de sus trabajos. (ITDEINN/04/13012020).

El hecho de promover la conversación entre los niños, fomentar los diálogos para que manejen fuentes visuales y compartan la memoria de lo familiar quizás sea un pequeño movimiento de tuerca a los aprendizajes de la docente en formación, porque si bien la estrategia no necesariamente es una acción innovadora, lo es cuando trabaja con atención al sujeto que aprende y lo hace de forma divertida porque escucha sus historias y les da tiempo para ampliar sus experiencias de vida.

Para los normalistas, la innovación inició con nuevos diseños en las secuencias didácticas, así como la recuperación bibliográfica de otras experiencias docentes sobre el uso de diversos métodos, técnicas y materiales. Además de reconocer que la observación y sus descripciones abren la oportunidad de analizar a detalle las escenas escolares y con

ello repensar su futuro desempeño docente. Bajo estas miradas, el entorno de la innovación se plantea como una necesidad para la vida profesional y no solo como un requisito para cumplir con el curso.

En el caso de la innovación implementada dentro del aula fue con la intención de lograr aprendizajes y experiencias tanto de los alumnos como de la docente en formación, lo que me permitió centrarme en actividades que no fueran cotidianas y que impulsaran a los alumnos a aprender.

Me gustó mucho implementar el uso de diferentes instrumentos y estrategias que me permitieron llevar a cabo el desarrollo de los contenidos abordados en las dos jornadas de prácticas. (ITDEINN/04/13012020).

Romper con la inercia de una formación inicial de dos años fue un reto para los normalistas porque parecía que con las rutinas aprendidas como: el uso excesivo del libro de texto donde los niños realizaban las actividades y muchas veces con ello se establecía la valoración del aprendizaje. De esta manera, suponían que ya había solucionado en gran medida las demandas de planificación, organización de secuencias didácticas, propuestas de evaluación y diseño de materiales para las prácticas profesionales.

Bajo la perspectiva de cambiar la manera de pensar la docencia, emprendieron el aprendizaje de otras áreas, fomentaron las competencias para diseñar escenarios de enseñanza, trabajo en comunidad e intentaron transformar la conformidad de lo conocido por la investigación de lo que día

a día empleaban en el aula de clases. Innovar, implicó mirar críticamente los procesos, rutinas y metodologías arraigadas en los semestres anteriores con la finalidad de ser sensibles a lo que se mostraba repetido para tratar de modificar lo posible. Así, la innovación se gestó bajo la perspectiva de nutrir el pensamiento, las emociones, afectos, pasiones y formas de actuar la docencia, no sólo fue transformar las acciones de enseñanza o las del aprendizaje en los niños, sino iniciar con el análisis de sí mismos implicados en la profesión. De ahí, la primera herramienta consistió en mirarse diferente, pensar y ser otros ante la posibilidad de interrelacionarse con niños que requieren diversos ambientes para aprender.

Mirarse desde otras áreas del pensamiento como la del lenguaje para ampliar las oportunidades de conversación: el habla, la escucha y el silencio, así como la de investigación para fomentar su autonomía a la vez de abrir campos como el de trabajar en comunidad implicó ampliar la frontera de comprensión del sujeto que aprende, los ambientes que promueven nuevos saberes y los intereses por los que se moviliza el ser humano para formarse. Así, el docente en formación dejó de ser el centro de la acción en sus planificaciones para pensar la intervención desde una postura del que aprende y no sólo desde el lugar de enseñante. Con respecto a estos cambios una estudiante señaló:

...al realizar este tipo de modificaciones, yo como docente en formación desarrollé distintas habilidades y destrezas como la creatividad, fluidez escrita, adecuación de ideas, fluidez mental,

exposición correcta de ideas, que complementan, a su vez mis competencias docentes.

Así, al diseñar mis secuencias didácticas, consideré distintos espacios donde los niños pudieran trabajar de una forma diferente, sin embargo, debido a situaciones escolares y a la renovación de los espacios, se tuvieron que adecuar las actividades al aula de clase, no obstante, se buscó que los alumnos trabajaran de forma distinta, a través de equipos o en el suelo, con su mejor amigo, en grupo o de manera individual. (ITDEINN/05/13012020).

Los procesos de innovación se gestan en el pensamiento de los sujetos, las acciones creativas tienden a concretar esas ideas por eso lo innovador desde la formación inicial de docentes empieza por la revisión analítica de lo que les ha implicado ser docentes, así como la forma en que la enseñanza y aprendizaje en el aula de clase de educación básica les ha generado ciertas experiencias con las que responden a los problemas que surgen en condiciones reales de trabajo.

Innovar la práctica profesional no se basa solo en la aplicación de otras teorías, métodos, técnicas, estrategias o materiales didácticos, tuvo como principios básicos: el reconocimiento de los aprendizajes construidos y las características del ser docente para intentar romper con esos patrones o guiones profesionales y cultivar una mente abierta al cambio, aprender a pensarse diferente. En el entendido que esta forma de pensar se aprende y se basa en los procesos de autorreflexión que los sujetos logran hacer sobre su Ser y actuar en la profesión magisterial.

La capacidad autorreflexiva que tenemos los seres humanos nos posibilita analizar nuestras experiencias y pensar sobre los propios procesos del pensamiento. Esta autorreflexión nos proporciona un mejor conocimiento sobre nosotros mismos y sobre el mundo. Pero gracias a la reflexión no solo podemos incrementar nuestro conocimiento sino también planificar, analizar, evaluar y modificar nuestro propio pensamiento y consiguientemente mejorar nuestros procesos cognitivos logrando mayor eficacia al enfrentamos con los problemas. El conocimiento y evaluación que hacemos sobre las propias capacidades, las características de la tarea con la que nos enfrentamos y las estrategias para afrontarla, así como la especificidad y demanda del contexto determina en gran medida nuestro comportamiento. (García, 1994, p. 9).

Pensarse diferente hace que los normalistas encuentren muchas posibilidades de ser otros durante su ejercicio docente. Así, se atreven a proponer diversas estrategias de aprendizaje aún a pesar de las restricciones que encuentran en las escuelas primarias. Una estudiante reconoce los avances que observa en su desempeño docente después de intentar innovar su práctica profesional.

Puedo decir que avancé un nivel más a diferencia de donde me encontraba, porque ahora en mi intervención existe un fuerte vínculo con los alumnos, así como con el docente titular, la convivencia hizo que yo participará activamente en distintas actividades culturales, sociales y educativas que si bien generó

conocimientos nuevos en mí, a la vez desarrollé valores en especial la empatía por la cultura de este contexto.

Aunque prevalece ya una organización establecida así, el pertenecer a ella es en verdad satisfactorio además de gratificante en torno a la forma de cooperación social y vida escolar. En otras palabras, me exigí el compromiso de hacer las cosas bien, además demostrar a las personas que estaban en el mismo entorno, que realmente soy capaz de asumir el papel del ser docente con responsabilidad. (ITDEINN/06/13012020).

Los escenarios educativos son diversos y complejos de tal forma que no siempre se encuentran los dispositivos para promover nuevas formulaciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de los niños, sea esto por sistemas de organización escolar, condiciones socioculturales, económicas y políticas de las comunidades o por rutinas arraigadas en las instituciones, por eso la innovación en el campo educativo es un camino lleno de laberintos que el normalista confronta día a día, en este sentido reconoce lo difícil que resulta desempeñar una docencia creativa, dinámica, reformadora de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, el emprendimiento está en su manera de pensar, gestionar otros ritmos o mecanismos de enseñanza, buscar o investigar alternativas para que los niños fortalezcan su formación por sí mismos. Estos logros se observan en la narrativa que una estudiante normalista expone en su informe final de prácticas profesionales.

Los retos que enfrentamos al tener alumnos en el aula, forman parte de la profesionalización del maestro por integrar a los alumnos en el aprendizaje, de tal manera que consiga desarrollar sus competencias, habilidades y destrezas. Por otro lado se tiene la sensibilidad de mejorar como personas porque somos capaces de poner en práctica la educación para todos sin exclusión alguna.

Es inevitable entablar una sociedad de conocimiento en conjunto con los estudiantes, estos últimos ayudan al maestro a construir un nuevo aprendizaje para la clase... (ITDEINN/06/13012020).

Una de las bases para la innovación educativa está en reconocer lo que le sucede al normalista durante sus prácticas profesionales con la intención de reflexionar y valorar sus inquietudes e implementar algunos cambios visibles que sirvan de orientación para mejorar las subsecuentes intervenciones. Esta forma de pensarse en constante transformación estaría fincando los principios de la innovación que se requiere para hacer de la educación un terreno propicio en la exposición de alternativas de formación.

La práctica profesional de los normalistas y sus perspectivas en época de incertidumbre

La formación inicial de los docentes tiene un arraigo histórico con el trayecto de prácticas profesionales porque este espacio

curricular propone un acercamiento gradual y cada vez con mayor profundidad a la tarea de aprender a enseñar. Sin embargo, durante los primeros meses del 2020 se desencadenó una pandemia que afecta al ser humano y pone en riesgo su salud y la vida misma.

Esta situación generó el cierre de las instituciones educativas y propició que los estudiantes normalistas quienes se encontraban en jornadas de inmersión docente fueran retirados del trabajo áulico para evitar la propagación de la enfermedad. Así, todos entramos a un confinamiento durante varios meses. Esto provocó un desencadenamiento de acciones de educación a distancia para continuar con la formación de los futuros docentes.

Una de las inquietudes generada en los estudiantes ha sido la forma en que esta nueva condición de convivencia social derivada de la contingencia sanitaria afectará a las jornadas de práctica profesional. Fenómeno que les ha tocado vivir a los docentes de educación básica en atención a sus grupos y continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los profesores han implementado sesiones de clase virtuales, envían tareas por correo electrónico, organizan grupos de padres de familia a través de diversas redes sociales para compartir estrategias de aprendizaje, la Secretaria de Educación Pública implementó el programa “Aprende en Casa” utilizando la radio y televisión para apoyar el desarrollo de los contenidos educativos.

Con este panorama adverso para continuar con las clases presenciales, todos los involucrados en la educación han tenido que actuar vertiginosamente para implementar las

tecnologías de la información y la comunicación con el propósito de atender la formación de los niños y jóvenes. Este fenómeno impulsó a la innovación, a la creatividad, a reformular la cultura basada en los encuentros cara a cara y ahora promueve el manejo de diversos artefactos digitales (Trujillo, 2014), medios tecnológicos bajo la consideración de estos nuevos ambientes socioculturales.

Bajo este panorama, las prácticas profesionales de los normalistas no pueden pensarse como una vía de aprendizaje hasta que regresen a las aulas de educación básica. Ahora, se requiere fortalecer un pensamiento que impulse la búsqueda de herramientas, medios o la creación de diversas estrategias generadoras de aprendizaje a distancia.

La conceptualización de las competencias profesionales de los normalistas para organizar y ejecutar la enseñanza y el aprendizaje se han reformulado por estos otros escenarios de distanciamiento social. Las redes sociales e Internet han sido las herramientas más empleadas para acompañar a los padres de familia en la aventura de enseñar y aprender en casa. Ahí, está ahora la oportunidad de seguir fomentando la comunicación como una competencia profesional coyuntural en futuros docentes. Gadamer (2011) señaló dos aspectos importantes ya abordado en esta exposición: conversar y regresar a la morada, dos principios fundamentales para la educación que promueve educarse.

Ahora, las conversaciones a través de los diversos medios tecnológicos implican hablar, argumentar, crear juicios propios, así como escuchar al Otro, silenciar las palabras para reformular el pensamiento y ampliar las discusiones. El

medio ya no es el fin, ahora se recupera al teléfono celular con la finalidad de que los futuros docentes establezcan comunicación con los alumnos y resuelvan problemas que los niños experimentan en su vida cotidiana.

El contenido es el medio, la exposición, el diálogo y solución de problemas en familia y en comunidad se puede convertir en el propósito de la enseñanza y el aprendizaje. Esto impulsa una atención personalizada, más atenta, dialógica, con la intención de fortalecer el trabajo autónomo, despertar la inquietud por la investigación o despejar conflictos cognitivos con la idea de proponer otras fronteras para la construcción del conocimiento.

El confinamiento ha clarificado la necesidad de volver a la morada, a la educación, al lugar donde simbólicamente se han incrustado los ideales del hombre, la fortaleza de la cultura civilizatoria. La educación no tiene muros, ni aulas, se ha expandido por las calles, por los jardines y las habitaciones, así que las prácticas profesionales de los normalistas se piensan a distancia aunque la perspectiva sea otra; si los niños requieren de un diálogo, el futuro docente necesita ampliar la conversación, no sólo emitir consignas, trabajar con la lectura para viajar y fortalecer la discusión con sus alumnos, dialogar para despejar dudas e impulsar la investigación pues ésta se dibuja cada vez más como una herramienta para la autogestión del conocimiento. La innovación está en el pensamiento creador, generador y diseñador de diversos entornos de aprendizaje, no puede estar sólo en el uso de los artefactos digitales, así que este pensamiento abierto para el cambio, la creatividad y la búsqueda de solución a los

problemas se emplea para hacer de la emergencia, nuevas formas para aprender y enseñar en búsqueda de la felicidad del ser que aún encerrado sigue construyendo un mundo para sí mismo.

REFERENCIAS

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. UNESCO - Santillana.
- Echeverría, R. (2006). *Actos del lenguaje. Volumen I: la escucha*. JCSAEZ Editor.
- Fe, M. (2014). *Voces interiores en Al faro*. En A. Rodríguez, *Escribir como mujer. Ensayos sobre la obra de Virginia Woolf* (págs. 37 - 48). PUEG - UNAM.
- Gadamer, H.-G. (2011). *La educación es educarse*. *Revista cultural de Santander* No. 6, 90 - 99.
- García García, E. (1994). *Enseñar y aprender a pensar. El programa de filosofía para niños*. Ediciones de la Torre.
- Gómez Osorio, A., Funez, Á., Robert, C., Zepeda, D., & Juárez, S. (2019). *Cómo innovar en proyectos de desarrollo: 13 casos de éxito en Latinoamérica*. BID Departamento de países del grupo Andino.
- Montealegre Painter, F., Navarro, J. C., & Zúñiga, P. (2011). *La necesidad de innovar. El camino hacia el progreso de América Latina y el Caribe*. BID.
- Muñoz Redón, J. (2012). *El arte de la existencia*. Paidós.
- Robalino, M. (2016). *Texto 1 Innovación Educativa. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. UNESCO.

- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*. GRAÓ.
- SEP. (2012). *Programa Trabajo Docente e Innovación*. SEP.
- Trujillo, F. (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. GRAÓ.

**NO BASTA CON FORMAR LECTORES:
LA LITERATURA INFANTIL
PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS
PROMOTORES DE LECTURA**

Rosa Estela Ramírez Infante

Eso que sucedía entre las dos era una construcción imaginaria en la que ella, mi abuela, ponía el artificio, la sabiduría del artesano de cuentos y yo la aceptación, la entrega. Era una especie de pacto. Entre las dos permitíamos que la ficción existiese y ganábamos en horizontes.

Graciela Montes

Es conocido en diversos espacios y niveles educativos la necesidad y el interés nacional de formar lectores, de “crear el hábito de la lectura”, de leerle 15 minutos diarios a los niños, como se sugirió anteriormente en campañas publicitarias de diversa índole; sin embargo, en las Escuelas Normales no basta con formar un lector, es necesario articular la formación inicial de un maestro con su historia de vida y su historia lectora, a las posibilidades cognitivas y emocionales que abre la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) así como a las experiencias que se obtienen en las prácticas docentes dentro de las escuelas de educación básica. Dicha articulación contribuye a la formación de un *maestro promotor*, es decir, una persona que se re-conoce en las historias que lee además de poseer estrategias para acercar a sus alumnos a los

géneros de la literatura infantil y juvenil y al mismo tiempo, se permite crear proyectos de enseñanza aprendizaje en donde los protagonistas son los libros y las experiencias derivadas de su lectura.

La premisa anterior se expone a través de este ensayo en el que las experiencias obtenidas a través de actividades innovadoras construyen diferentes lugares desde dónde mirar la formación docente, en este caso, a través de la LIJ. Son nuevas porque el trabajo se ha construido desde el año 2012 a la fecha a través del diseño e implementación de estrategias de promoción de lectura como son: la lectura en voz alta de libros de la LIJ en los cursos del trayecto de *Práctica profesional* y de *Preparación para la enseñanza* en el área de español del plan de estudios 2012, así como en el trayecto de *Formación para la enseñanza y el aprendizaje* en el área de lenguaje del plan de estudios 2018.

Así mismo en la realización de talleres de promoción a la lectura para alumnos y maestros; en la apertura de una sala especializada en literatura infantil y juvenil; en un diplomado para alumnos, maestros y egresados; en festivales de lectura; con la firma de un convenio con la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) para certificar a la comunidad escolar como promotor de lectura una vez que cursen los talleres correspondientes y hagan la evaluación en la CANIEM.

Por último, cabe mencionar que los futuros docentes promotores en diversos eventos del municipio a través del diseño de sus propios talleres para niños de la comunidad; en la creación de una red que agrupa a estudiantes, maestros

egresados y artistas; así como con la documentación de dichas experiencias en diversas ponencias que se han presentado en espacios nacionales e internacionales.

Lo que interesa es entender ¿Qué motiva a alguien para formarse, en este caso como maestro promotor de lectura y por ello crear acciones acordes a esta motivación o necesidad? ¿Por qué promover específicamente a la literatura infantil y juvenil en una Escuela Normal? y, ¿cómo esta formación crea posibilidades para la construcción de proyectos de aprendizaje desde este campo?

Por lo anterior, se menciona en primer lugar cómo se concibe a un maestro desde las posibilidades de realizar un retorno sobre sí mismo para establecer lazos emocionales y cognitivos con sus estudiantes; en segundo lugar se exploran las características que posee un promotor de lectura formado en diferentes espacios no escolares; en tercer término se articula la formación del maestro con el trabajo de promoción a través de diversas experiencias con los estudiantes y, por último, se muestra la construcción de proyectos de aprendizaje como herramienta invaluable para hacer posible la adquisición de la cultura escrita dentro de la escuela con significados articulados a su vida cotidiana.

1. La formación de maestros con posibilidad de un retorno sobre sí

Empecemos con exponer de dónde nace el interés en la literatura infantil y juvenil y por qué no se queda en un acto

individual sino que se traslada al espacio comunitario de la formación docente. Lo primero es comprender que los maestros y los alumnos son sujetos que deciden cómo actuar por lo que su formación tendrá que dar las oportunidades para que puedan convertirse en autores de sus actos.

El sujeto es percibido como alguien que es consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos, consciente eventualmente de no ser tomado como una cosa (...) sujeto como actor de sí mismo de sus acciones de sus aceptaciones y consentimientos (...) la persona se inviste de manera más o menos profunda y se transforma en autor de lo que hace, de lo que acepta, de lo que quiere. (Filloux, 1996. p. 40).

Desde esta perspectiva, maestros y alumnos tienen todas las posibilidades para crear su aprendizaje considerando la relación que se establece con el otro. Es esta relación la creadora de un vínculo amoroso, consciente del mundo de cada uno para sentirse comprendido, escuchado y aceptado. La literatura infantil y juvenil es un puente donde ambos actores establecen dicho vínculo. Filloux (1996) menciona que haciendo *un retorno sobre sí*, los sujetos se ponen en una relación en donde ambos reconocen su propia historia de vida y se colocan en un punto de unión a partir de experiencias similares reconocidas conscientemente. Es en este lugar donde la LIJ, a través de sus diversos géneros, apertura experiencias para crear el vínculo mencionado.

El retorno sobre sí mismo implica que yo me vuelva consciente de mí mismo, que yo pueda existir por mí mismo (analizar mi experiencia, mis temores, etc.), que no me quede en mí mismo y que acepte que el otro pueda ser un sujeto que pueda hacer lo mismo. Dicho de otra manera: para poder hacer un retorno sobre mí mismo, yo tengo que saber, como formador, ayudar al otro o a los otros a que hagan ese retorno sobre sí mismos. (Filloux, 1996. p. 38).

Las experiencias obtenidas con las actividades de formación de lectores promotores de lectura en la Normal, hacen posible este retorno por lo que alumnos y maestros entrelazan sus sentimientos y sus pensamientos desde el recuerdo de su infancia a través de la lectura de las historias contenidas en los libros de LIJ. Ambos actores, al ser movidos por una historia unen por un momento sus subjetividades para colocarse en el mismo espacio de aprendizaje del mundo y crear la empatía necesaria para aprenderlo con un significado profundo. Es el docente formador el que tendrá a la literatura infantil y juvenil como gran aliada para crear experiencias a través de la lectura como menciona Larrosa (2003), la creación de experiencias mueve a los sujetos a su auto transformación. Se espera que un sujeto que se está formando como maestro tenga esta capacidad de transformación conforme transita por la escuela Normal. Larrosa sostiene que:

Pensar **la lectura como formación** implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no

sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. (...) Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo muy particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. (Larrosa, 2003. p. 28).

Como se mencionó anteriormente, el “retorno sobre sí” nos abre el camino de la subjetividad de ambos, del que lee y del que escucha lo que permite crear una experiencia única entre ambos sujetos, algo “nos pasa” al momento de compartir la imaginación, misma que como señala Larrosa (2003), se encuentra del lado de lo subjetivo y por ello se asocia a términos como irrealidad, ficción, imaginación, fantasía, alucinación, todos ellos componentes de la literatura infantil. Suele cuestionarse ¿Cómo un libro para niños puede desarrollar habilidades cognitivas o conformar la identidad docente en los estudiantes, si son libros llenos de fantasía o irrealidades? Una de las muchas respuestas al respecto es que su lectura produce sentido, es decir, como en el caso del libro *El Cuaderno de Pancha'* (2001), el sentido construido es mediante el diálogo que genera sobre los motivos para estudiar para maestra, qué tipo de maestra quiero ser, o a su vez, el docente en formación se coloca en el lugar de los niños

¹ Cabe señalar que la sala de literatura infantil y juvenil que se abrió en la Normal lleva ese nombre por la significatividad que representa.

del relato lo que le permite escuchar a sus alumnos desde un nuevo contexto.

Pensar **la formación como lectura** implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente como una relación de producción de sentido. Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo a lo que tenemos que prestar atención. (...) Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos. Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y trans-formación (...) lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha. (...) por el contrario en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. (Larrosa, 2003, p. 30).

Es por lo anterior que día a día es necesario defender el espacio de la literatura y el arte dentro del ámbito de la educación, construyendo con ello una frontera indómita (Montes, 1999). Es decir, construir y defender un territorio que permita a maestros y alumnos crear esas experiencias para escuchar lo que no sabemos, no queremos o no

necesitamos, pero a la vez, derribar creencias por años incorporadas de lo que significa ser maestro o lo que debe formar a un maestro desde los discursos tradicionalistas. La frontera se encuentra en la consciencia sobre sí del sujeto formador, la consciencia sobre sí del que se está formando y en la puerta abierta a la creatividad y el arte para la creación de experiencias que forme a los nuevos maestros.

Todas las actividades creadas en la escuela Normal que se mencionaron al inicio de este texto construyen y defienden al retorno sobre sí y a la creación de espacios poéticos como posibilidades para la transformación y auto transformación de los sujetos maestros que además se convertirán en promotores de lectura.

2. La formación de promotores de literatura infantil y juvenil

Una vez que se mencionó de qué tipo de maestro estamos hablando con la categoría de “maestro promotor”, es importante exponer a qué nos referimos cuando pensamos en un promotor. Es el momento de preguntarnos ¿Cuál es la relación que existe entre un maestro y un promotor de lectura? ¿Qué los une y qué los separa? y ¿Por qué formar maestros promotores de literatura infantil y juvenil?

Un promotor de lectura es una persona que conoce sobre literatura, libros y estrategias para que otros se interesen en leer. Hay promotores en editoriales, en bibliotecas, en museos y en diversos espacios culturales. Algunos de ellos se

forman por cuenta propia asistiendo a eventos acordes al tema como al seminario para especialistas dentro de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil que se realiza cada año; en asociaciones como IBBY, México², el Consejo Puebla de lectura o en instituciones públicas como el Instituto Nacional de Bellas Artes o el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Algunos de los promotores que salen de sus filas son contratados por las editoriales para ir a las escuelas a promover sus libros y de esta manera, la lectura de los mismos. El interés está centrado en contar las historias contenidas en los materiales, interesar a los niños, hacerlos pasar un momento divertido y lúdico, independientemente de que vendan los libros o no.

La presencia de un promotor en las aulas de educación básica brinda un espacio de aire fresco porque puede hacer lecturas en voz alta, sabe contar cuentos y crea actividades divertidas. Le toca una parte importante en la formación de los niños porque dependiendo de la selección de libros que haga y de la estrategia implementada puede ofrecer esa experiencia de la que habla Larrosa (2003), hacer que “algo les pase”, misma que se quedará en la memoria de los estudiantes, quizá, durante toda su vida.

Ahora bien, a este mismo promotor que creó esa bella experiencia no le concierne desarrollar los contenidos del programa del grado, tampoco crear situaciones para que los

² La Organización Internacional para el Libro Juvenil, (en inglés: IBBY o International Board on Books for Young People) es un colectivo internacional de asociaciones y personas interesadas en fomentar la lectura entre los niños y jóvenes.

estudiantes tengan “buena conducta”; ni tratar asuntos con los padres de familia. No diseña las planeaciones semanales dosificando el programa del curso para dividirlo en el tiempo que queda después de una gran cantidad de actividades extra-aula y mucho menos se agobia por la forma y los instrumentos con los que evaluará. No hace todo eso porque dichas actividades, entre otras más, le corresponden al maestro titular del grupo. Como podemos ver, son trabajos distintos, aunque ambas figuras pueden interactuar dentro de las aulas.

Es en este punto en el que se van aclarando las diferencias entre un promotor y un maestro. Promover un libro, hablar y escribir sobre él es parte de la cultura escrita que la escuela debe ofrecer a los estudiantes. Lerner (2001) hace un estudio muy interesante en el que plantea la situación de los maestros con respecto a la cultura escrita y la forma en que se presenta en las aulas. Sólo con el título de su libro *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario* ya nos podemos formar una idea sobre ciertas incongruencias que ocurren dentro de las aulas de clase y de los problemas a los que se enfrentan los maestros.

Para formar un lector dentro de la escuela es *necesario* crear una comunidad de lectores y escritores; considerar a las lecturas como herramientas para comprender el mundo, para comunicar e informar.

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o

deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír ... Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas. (Lerner, 2001, p. 26).

Claro que estamos de acuerdo con la autora, pero lo complejo es saber cómo se hace en la realidad de cada escuela. En primer lugar, los maestros se enfrentan a lo que ya se describió anteriormente con respecto a sus responsabilidades directas. Se tiene una forma tradicional para trabajar con la lectura y la escritura en la que el alumno sólo establece diálogos respondiendo las preguntas que realiza el maestro alrededor de una lectura o contestando una fotocopia o el libro de texto. Ella misma plantea que “los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella.” (Lerner, 2001, p. 27). El contexto escolar hace muy difícil formar verdaderos lectores y escritores. Además, no hay que olvidar que la escuela tiene la función principal de enseñar los códigos lingüísticos, ortográficos y sintácticos que generalmente no se enseñan en otro espacio social. Dichas condiciones alejan más lo que se hace afuera con lo que se hace adentro de la escuela, es decir, un uso natural del lenguaje que permita a los sujetos comunicarse, participar y crear. Es al maestro al que le concierne diseñar las estrategias pertinentes que creen ese vínculo.

En este punto es donde aparecen los libros de la literatura infantil y juvenil, sus géneros y sus historias. Ellos crean el puente entre las experiencias fuera de la escuela con las que el maestro puede crear dentro de ella. Para entender esta sección se presentan algunas características de los libros de LIJ y la forma en que se han abordado en las aulas de la escuela normal.

a) Los libros de literatura infantil y juvenil

Los libros de literatura infantil y juvenil aparecen con mayor producción, calidad y difusión en los años ochenta, aunque esto no quiere decir que antes no existieran. Es en 1986 cuando surge el proyecto de Rincones de Lectura que consistió en crear un espacio para hacer libros para los niños de las escuelas públicas del país y repartirlos en forma gratuita. Lo que se pretende en este apartado es mencionar que la presencia de estos libros en las aulas cubría varias funciones. Carola Diez (2020) menciona que este acervo tenía varias características y funciones: *Vocativa* por hacer un constante llamado entre la cultura oral y escrita; *disponible*, por primera vez los niños de todo el país tuvieron materiales de lectura diferente a los libros de texto; *Diverso* dentro de cada acervo había libros de literatura con géneros como cuento, novela, poesía, teatro, entre otros, así como informativos como libros de experimentos, de animales, biografías, entre muchos más. Tiempo después el programa fue sustituido por el de *Bibliotecas de aula y escolares*, pero

conservaron el sentido inicial del proyecto. Uno de los cambios significativos fue que ahora serían las editoriales las encargadas de mandar propuestas para que un grupo de expertos seleccionara los que integrarían los acervos escolares.

Entonces, cuando nos referimos en este ensayo a libros de literatura infantil y juvenil, hacemos referencia a libros de diferentes autores nacionales e internacionales, con diversos géneros literarios además de los mencionados anteriormente se incluyen, canciones de cuna, chistes, poemas indígenas, retahílas y muchos más de los que se conocen en la literatura en general. También libros de tipo informativo en el que se integran diferentes áreas de la ciencia, la historia, el deporte y el arte. Así mismo, los acervos contienen diferentes libros que tratan temas sociales muy controvertidos como la violación, la pérdida de un familiar, la migración, la homosexualidad, entre otros más.

Como se puede percibir, hablar de la LIJ es referirse a un conjunto de acervos sumamente ricos en historias, autores, temas, arte, ciencia, palabras y diálogos que se construyen alrededor de la lectura de los mismos.

b) Los libros de la LIJ en la Escuela Normal

En este apartado se abordará la experiencia personal al trabajar con estos materiales, así como las de los estudiantes. La lectura de los materiales antes mencionados la he desarrollado durante varias generaciones, dentro de los

cursos a los que yo les daba clase. Siempre inicio con el libro de *El Cuaderno de Pancha* de Monique Zepeda por el *retorno sobre mí* que me permite hacer, principalmente con el tema de todo lo que un niño de primaria no dice y después porque al igual que la protagonista, alguna vez estuve muy deprimida y fueron los alumnos los que lograron sacarme de ese gran golpe. Desde esos lugares es que el libro entró a mi vida y por ello se los leí tanto a los niños de las primarias donde trabajé como a los normalistas. Éstos últimos también hacían su propio retorno a sus propias experiencias de infancia y ahora desde su papel como docentes.

En esos momentos maestra formadora y futuros docentes nos encontrábamos en el mismo espacio, el espacio poético del que hablamos anteriormente (Montes, 1999), un lugar en dónde todos somos iguales porque lo que nos une es el significado que cobra en cada uno lo que se lee. La historia narrada nos acercaba a las experiencias e ideas que ambos teníamos sobre la docencia y el significado de la escuela. Algo sumamente relevante para quien va a ser maestro.

Después de ese libro seguían muchos otros a lo largo del semestre, mismos que cuando pasaba el tiempo, los alumnos iban a buscar a mi oficina para llevarlos a sus escuelas de práctica y leérselos a sus propios alumnos. Se hizo una costumbre que antes de los períodos de práctica los estudiantes fueran a buscar entre varias cajas los libros que les gustaban y que podrían ayudarlos a dar sus clases, según ellos comentaban, así que decidí ocupar un espacio de la escuela para abrir una sala especializada en literatura infantil y juvenil. En noviembre de 2018 por fin la pudimos

inaugurar. De esa experiencia solo recuperaré para este espacio, la colaboración que recibimos por parte de exalumnos, alumnos y maestros de la escuela, así como promotores de lectura de otros espacios; fue con ellos con los que se formó una red llamada *Red para la formación de personas creadoras a través de la literatura infantil y juvenil* (CREALIJ), que hasta la fecha sigue realizando actividades.

Los docentes en formación han tenido experiencias con los materiales y con las actividades de la sala de literatura desde diferentes áreas como: pidiendo libros para llevarlos a sus prácticas, participando en el diplomado y en los talleres que se han diseñado para formarlos como promotores de lectura; diseñando ellos mismos talleres para sus compañeros, participando en eventos municipales; así como llevando a sus propios alumnos de educación básica a tomar talleres en donde algunos docentes en formación han participado como promotores. En seguida comparto algunas de estas experiencias.

3. La formación de maestros promotores de lectura

Dentro de los talleres que realizamos para formar maestros promotores de lectura, se leen libros de diversos géneros como lírica infantil, narrativa, teatro de títeres, entre otros, con ellos se llevan a cabo talleres. Algunas veces coordinados por mí y otras, planeados por los mismos participantes. Dentro de ellos el principal elemento es la lectura en voz alta, la narración oral y las estrategias lúdicas que giran al rededor

del contenido abordado. Un elemento primordial es el diálogo en donde los participantes comparten experiencias sobre lo que se está tratando en el espacio de promoción.

a) Los libros para aprender y re-crear

Una de las alumnas que en estos momentos está por egresar de la licenciatura de educación primaria nos comparte su experiencia con el libro: *La verdadera historia del lobo feroz y los tres cerditos* de Jon Scieska, editorial Scholastic.

Tengo varios libros de la sala de literatura Infantil que me han gustado mucho, esto me ha ayudado a retomarlos para llevarlos dentro de mi aula. Tal es el caso de este libro, lo llevé con la finalidad de que los alumnos pudieran comprender que existen diferentes puntos de vista en una misma historia, por lo que hay que estar abiertos a otros puntos de vista, otras experiencias u opiniones.

Les gustó muchísimo, después pedían que siguiera leyendo más cuentos de ese estilo. Se hacían preguntas del tipo: cómo sería entonces la verdadera historia de Blanca Nieves, de Cenicienta, Caperucita roja, etc.

Entre las cosas que me ayudó está actividad fue que ellos pudieran escribir una obra de teatro, tomando como base una historia ya escrita cambiándola completamente, agregado finales inesperados, villanos que resultaban buenos y príncipes que no eran tan príncipes.

Gracias a que tomé las clases en el diplomado descubrí el gran valor que tiene la literatura infantil en el aula de clases, que además de ayudar a abordar un contenido que aparentemente puede ser aburrido o tedioso para los alumnos, se puede convertir en una grata experiencia. He visto como los alumnos disfrutaban y se divierten con los libros hasta conectar con ellos sin que se les pida o exija. (ERI-Bren/entr/05062020).

La experiencia que nos narra la futura egresada, muestra cómo el libro le brinda la oportunidad de establecer diferentes tipos de relaciones con sus alumnos. Una de ellas es con el contenido de la historia es la de divertirse y preguntarse qué pasa si les cambian el contenido a otros cuentos que ellos ya conocen. Otra, es con su propio aprendizaje al poder diferenciar entre las características de un cuento y de una obra de teatro. Es en esta última parte en donde podemos hacer hincapié en que un maestro promotor, además de generar un espacio divertido, de diálogo e identificación con los libros, también identifica los temas del programa puede articular la actividad, ofreciendo a sus estudiantes la oportunidad de leer más allá del libro de texto y sin caer en “hazme un resumen de lo que trató”. Cuando el libro y su contenido le resulta significativo tanto al docente en formación como a sus alumnos, entonces logra crear ese vínculo para llegar al espacio de “lo posible”, de lo que nos habla Lerner (2001), es decir, precisar los quehaceres de un lector y un escritor, articular lo didáctico con lo comunicativo y en este caso, con lo literario.

b) Libros para aprender a enseñar a aprender

En el caso anterior compartimos una de las muchas experiencias que las alumnas han tenido con sus alumnos de educación básica. Otro tipo es la de una docente en formación, participante del taller de promotores de lectura que se realiza los sábados en la sala de literatura. Ella actualmente se encuentra en el quinto semestre de la licenciatura en educación primaria. Generalmente es tímida y callada. Prefiere participar poco sin embargo tuvo una experiencia como las que menciona Larrosa (1996), algo “le pasó” y le apoyó a su auto-transformación.

En noviembre de 2019 celebramos el aniversario de la sala de literatura con un festival en donde los integrantes del curso de promotores diseñaron talleres para los compañeros normalistas, hubo cuentacuentos, cantantes y lectores en voz alta. Uno de los números fue que una cuentacuentos contó “la leyenda del murciélago” utilizando un disfraz y diferentes materiales. La experiencia fue muy significativa, sobre todo para los integrantes del taller. Evaluamos la actividad, compartimos experiencias y establecimos nuevos retos.

Al final del semestre, me invitaron a comentar los informes del curso *Trabajo docente e innovación* en donde me llevé una muy grata sorpresa. La estudiante “tímida y callada” implementó en su grupo varias actividades derivadas de nuestros cursos para resolver el problema de que la docente titular no consiguió los materiales para el salón que la alumna requería. Fue entonces que ella hizo adecuaciones a su planeación y realizó lo siguiente:

Se le ocurrió representar la narración del cuento que vio en el festival con todo y la caracterización en donde sus alumnos con necesidades especiales serían protagonistas. A la actividad la nombró “arriesgando ando”, uno de los elementos que constantemente se les ha hecho ver en los talleres de promoción de lectura. Se vistió de murciélago y se lanzó a contar la historia. Ella menciona que a la maestra titular le gustó mucho su actividad por lo que le propuso contarla a otros grupos de la institución, actividad que sí realizó con mucho gusto. En conversaciones me señala que se moría de nervios pero que decidió hacerlo con todo y ellos. Que era importante arriesgarse con tal de que sus alumnos aprendan.

En una de las diapositivas que presentó recupera esta parte de su diario de clase:

Al término del cuento “la leyenda del murciélago” cuestioné a los alumnos sobre la reflexión que les dejaba el cuento y ellos respondieron:

Alumno 1: (sonriendo) ¡Que no debemos de ser presumidos, ni quitarle a los demás algo que valoran mucho y que nosotros no!

Alumno 2: (sonriendo) ¡Qué la vida es justa y no debemos de hacer cosas buenas que parezcan malas!

Alumno 3: (sonriendo) ¡Qué debemos de valorar el esfuerzo que hace usted para que nosotros aprendamos y para que nos gusten más las lecturas! (ERI/Mat.emp/11012020).

El cuento representado abre diálogos sobre diferentes temas uno de ellos, que no era predecible, es lo que comenta el

alumno 3 sobre valorar el esfuerzo que la docente en formación realiza para que “les gusten más las lecturas”. Interesante que su alumno perciba el carácter de su profesora y su transformación para generar agrado hacia la lectura. La actividad realizada por la docente en formación y lo significativo que le resultó, creó una experiencia en la que observó, escuchó el problema, pensó en los recursos con los que contaba y se decidió para “arriesgarse” como ella misma lo menciona. Desde este lugar, el de uno mismo, atendiendo una necesidad que le es importante, es una manera en que se puede auto transformar la docencia. El cambio es algo que parte del interior del individuo respondiendo a los problemas que considera relevantes para su docencia. Es por ello que algunas reformas educativas o programas como el de bibliotecas de aula no logran el impacto esperado porque no han traspasado las necesidades y experiencias de los maestros.

c) Libros para la vida de los normalistas

Hasta aquí hemos comentado cómo los libros y las actividades de promoción de lectura apoyan a los estudiantes en su formación docente dentro de sus aulas de educación básica. Ahora vamos a compartir la experiencia de una de las estudiantes que actualmente estudia el primer grado de la licenciatura en educación primaria y es integrante del taller de promotores. Al preguntarle en una entrevista, ¿Cuál es tu

libro favorito de los que hay en la sala de literatura?, expresa lo siguiente:

Mi libro favorito de la sala se llama "La bruja que quería ser princesa". Me gusta porque dice que no es necesario cumplir con los estereotipos de la belleza externa, cuando alguien te quiere de verdad te verá perfecta aunque tú no lo creas. Habla también de la aceptación personal y de la identidad.

Lo leí por primera vez en la primaria, había una biblioteca muy pequeña en el salón, y desde ese momento comencé a quererlo, pero después salí de la primaria, y ahora que entré a la sala vi el libro y muchos recuerdos de mi infancia comenzaron a llegar a mi memoria.

Antes, cuando yo me consideraba una niña, tuve mi primera relación sentimental, de hecho no fue hace mucho. A pesar de tener "novio" sentía la responsabilidad de ser lo que él quería, de ser lo que él merecía. Jamás me di cuenta de que realmente yo le estaba dando gusto a mi pareja pero yo no me sentía bien conmigo misma.

Después, terminó la relación, de hecho él fue quien la terminó, pero no me dolió tanto porque él hizo lo que yo no me atrevía: No me atreví a decirle que no me sentía a gusto, no sabía lo que quería, pero definitivamente no quería estar con él. Después de que terminó la relación pasó tiempo y vi que él comenzó a salir con chicas, y yo lo primero que veía en ellas era su apariencia y veía que eran muy bonitas y comencé a cuestionarme:

¿Por qué no puedo ser así? Pero después, comenzó mi realidad, cuando entré a la Normal busqué mi verdadera personalidad, comencé a preocuparme por mi misma, a amarme tal y como

soy y seguí con la esperanza de que llegara alguien, no para llenar ese vacío, porque en realidad nunca existió, pero que llegara alguien que realmente viera quien soy, como soy y me ame. Y mire, aquí ando bien enamorada sin preocupación por aparentar algo, es bien bonito Profá. (ERI-entr-04062020).

La experiencia que narra la docente en formación es una preocupación real que tienen los estudiantes por la edad en la que se encuentran. La lectura de ese libro le permitió, como ella menciona, entender su propia identidad al verse reflejada con la protagonista. La lleva a recuerdos de su historia de vida y de la forma en que se percibía a sí misma pero ahora reconoce que ha cambiado. Eso es con relación a ella misma, pero con relación con el grupo de promotores, al compartir y dialogar sobre experiencias como ésta, posibilita el establecimiento de un lazo de confianza en donde los participantes se sienten libres de hablar sobre todos los sentimientos e ideas que la lectura de los libros les detona.

4. La construcción de proyectos de aprendizaje por el maestro promotor

La placa que se develó cuando se inauguró la sala de literatura infantil y juvenil *El cuaderno de Pancha* dice: *Espacio pensado para contribuir en la formación de los futuros docentes a través de la creatividad, el amor y la conciencia social que la literatura ofrece. Es una puerta abierta para los niños y jóvenes de la comunidad que da sentido a nuestra labor.* Se abre con esta

leyenda esta última parte del texto porque es lo que le da sentido a todos los proyectos educativos que se han realizado en ella. Lerner (2001) señala que los propósitos didácticos se pueden articular con los propósitos comunicativos a través del trabajo por proyectos porque permite que todos los participantes del aprendizaje orienten sus acciones no a las personas sino al cumplimiento de una finalidad compartida.

El festival de aniversario en donde los integrantes planearon y coordinaron talleres para promocionar la lectura de los libros de la sala, la visita al Consejo Puebla de lectura para aprender sobre ciudadanía y conocer sus bibliotecas ciudadanas y el curso-taller para la formación de maestros promotores, se han realizado bajo los principios de la creatividad, el amor y la conciencia social que los libros despiertan en cada uno de manera diferente.

Al preguntar a los participantes sobre el porqué participan en los proyectos a los que se les convoca mencionan:

A lo largo de mi vida, muy pocas veces había llegado a encontrar a un grupo de excelentes personas, las cuales se preocupen por ti, apoyen tus metas, estén en tus derrotas y te acompañen por un mismo objetivo. La sala de literatura infantil y juvenil, "El cuaderno de Pancha", es un trabajo realizado con esfuerzo, responsabilidad, amistad, cariño y, sobre todo, con amor, lo cual ha permitido que cada uno de sus integrantes reciba esa misma alegría.

(...) No saben lo valioso que es estar en este lugar, donde podemos expresarnos libremente, leer, bailar, convivir, salir de viaje, compartir experiencias y, sobre todo, trabajar en los

talleres son los libros, porque esta es la chispa que día con día se crea en este lugar, cuando entras, parece que ingresaste a un portal, porque se te olvidan todos los horrores que se encuentran afuera y poco a poco la alegría se va apoderando de tu cuerpo. Algunos van, otros vienen, otros se quedan, pero cada uno deja su semillita y nos comparte por lo que ha vivido. (ERI-Ed-05062020).

Que un docente en formación identifique al amor como parte de un proyecto escolar no es muy común pero esta apertura la han dado los temas que abordan los libros y la forma en que promovemos su lectura. Es una gran oportunidad para que los maestros noveles se coloquen desde otros lugares diferentes a los tradicionales para que los alumnos de educación básica construyan sus aprendizajes como lo que sienten, piensan y construyen ambos al leer, escribir y hablar sobre los libros y las experiencias creadas a su alrededor.

La docente en formación que presentó la leyenda del murciélago comenta en la entrevista que se le hizo:

Al haber sido víctima de un suceso lamentable (asalto), me ausenté tanto de la institución académica como en el taller sabatino de “formación de promotores de lectura”, ya que las heridas de este suceso habían afectado mi condición física e incluso psicológica. Durante mi incapacidad en casa me daba la oportunidad de apreciar aquellos momentos que pasaba con mis alumnos de la escuela primaria, entre ellos y el más relevante, cuando les represente el cuento de “la leyenda del murciélago”

en el que veía a mis pequeños sonriendo, esa felicidad que veía en ellos me daba fuerzas para regresar a la Escuela Normal pero sobre todo a mi adorable taller, porque gracias a éste logré tener las bases necesarias (expresión corporal, lectura en voz alta y hacer el ridículo siendo libre de expresarme) para sacar a mis alumnos de su zona de confort y fomentarles el gusto por la lectura. Ahora que he regresado al taller de lectura me siento sumamente entusiasmada por seguir fortaleciendo mis habilidades comunicativas y sociales porque han sido mi motivación, mis ganas de seguir adelante y sobre todo mi mayor triunfo en la formación académica gracias al apoyo de los maestros y compañeros de este mágico taller, donde tus miedos se vuelven en fuerzas para seguir adelante.

(ERI-Mth-06062020).

Así como le sucede a la maestra Zu, protagonista del Cuaderno de Pancha, a los maestros en la vida cotidiana se nos presentan fuertes experiencias de vida, tal como nos narra la docente en formación, pero leer cómo la motivan sus ganas de trabajar con los alumnos y de “hacer el ridículo” con ellos para que puedan aprender es algo que le da sentido a esta profesión.

Es importante señalar que no solo se leen los libros, también se leen las realidades que le rodean a ellos y a los sujetos que les dan vida, como es el caso de los participantes del proyecto de *Bibliotecas Ciudadanas* del Consejo Puebla de Lectura, cuya visita les permitió a los docentes en formación conocer realidades diferentes a las que viven, así como

reconocer las posibilidades que se tienen para crear proyectos para la comunidad desde las escuelas y fuera de ellas.

Es por todo ello que en las Escuelas Normales no basta con formar lectores sino maestros que sean capaces de auto-transformarse de acuerdo a las necesidades del proyecto educativo que cree. Formar a los maestros como promotores de lectura es dotarlos de un elemento más en su repertorio de recursos para la enseñanza y la formación de los niños. La promoción de la lectura de libros de literatura infantil y juvenil con todas las estrategias que ello conlleva, les permitirá a los futuros docentes convertirse en lectores de diversos materiales para poder elegirlos y llevarlos a sus aulas, hacer un retorno sobre su historia de vida a los lugares en donde maestro-alumno compartan significados ante una lectura y establecer lazos de creatividad, amor y consciencia del mundo que le rodea a todos los que participen de esta gran experiencia.

REFERENCIAS

- Diez, C. (2020) *Formar lectores. Bibliotecas escolares*. En: Unidad de Vinculación Artística. (UVA) 29/05/2020. <https://www.facebook.com/watch/live/?v=369634100660993>
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez. R. (2020) *Transcripciones de entrevistas*. WhatsApp grupo formación de promotores.
- Zepeda, M. (2001). *El cuaderno de Pancha*. SM Editores.

ENSEÑANZA EN SEGUNDA PERSONA COMO DISPOSITIVO PARA LA VINCULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

María del Socorro Quintero Mulia

La preocupación por mejorar la práctica docente se ha planteado como un elemento constante en los proyectos para elevar la calidad educativa y, por ende, contribuir al progreso del país, dentro de estos discursos³ el trabajo del profesor se ha considerado desde varios puntos de vista: se exalta la loable misión como pilar para transformar la sociedad, pero también, se le considera el causante del fracaso de las reformas educativas por la falta de preparación y vocación.

En este contexto, las Escuelas Normales tienen como instituciones de educación superior el reto de propiciar en sus estudiantes una formación inicial que responda a las demandas de una sociedad cada vez más compleja, permeada por la incertidumbre aunada a las necesidades de desarrollo personal y profesional de sus alumnos.

³ Por citar algunos ejemplos en el Congreso de Educación Normal celebrado en 1944 en Coahuila. El profesor Rafael Ramírez plantea la necesidad de profesionalizar al magisterio, con Vasconcelos y Cárdenas el maestro es el creador fundamental de la cultura nacional, en el periodo del desarrollo estabilizador, es un sujeto sin preparación, representante de lo pasado y alejado de la modernidad, para 1977-82 se plantea realizar síntesis entre tradición e innovación el maestro es nuevamente convocado para ocupar un lugar preponderante en la sociedad, para ello necesita modernizarse, esto implica profesionalizarse.

La docencia requiere manejar conocimientos, habilidades y competencias como: "...ejercicio de una profesión implica una actividad intelectual que compromete la responsabilidad intelectual del que la ejerce." Beillerot (1998, p. 25). En este tenor, la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el currículo vigente, se convierten en pretexto para el diálogo entre teoría y práctica.

Es desde las experiencias docentes donde se expone la interrogante: ¿Cómo realizar la construcción de andamios por parte del docente formador entre teoría y práctica?

En el primer apartado se proponen dos aristas de un mismo proceso: teoría y práctica. Se realiza un análisis general sobre el planteamiento curricular de la vinculación teoría-práctica establecida en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018 y los programas de los cursos del Trayecto de Práctica Profesional, a fin de resaltar la finalidad formativa de dicho vínculo para generar mejora e innovación en la docencia.

Para el segundo espacio, "Aquí se aprende a ser maestro", se menciona la cultura institucional de la escuela normal y las escuelas primarias; donde el predominio del enfoque teórico o práctico se materializa en las experiencias vividas por los estudiantes durante las inmersiones al trabajo docente.

Como último punto, dialogo entre teoría y práctica: Formación en segunda persona, se presentan algunas reflexiones en torno a la actuación del docente formador en función de la propuesta de Lois Not (2006). *La enseñanza dialogante* para la construcción de andamios y replantear

vinculación entre teoría y práctica en los cursos del Trayecto de Práctica Profesional.

Dos aristas de un mismo proceso: teoría y práctica

El plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación primaria, dentro de su diseño; el paradigma sociocultural o socioconstructivista (SEP, 2018), establece en su apartado de orientaciones curriculares el enfoque por competencias y centrado en el aprendizaje en donde se plantea la vinculación teoría y práctica como se muestran a continuación:

Las competencias (SEP, 2018) posibilitan en el alumno “movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta a una situación- problema” (p. 9), analiza las posibles soluciones para la toma de decisiones “de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su manera de actuar ante ella” (SEP, 2018, p. 9).

En cuanto al enfoque centrado en el aprendizaje, “se reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional” (SEP, 2018, p. 7).

En ambos enfoques se reconoce la vinculación entre el saber y el hacer para la construcción de aprendizajes, esta se concreta en los planteamientos del Trayecto de Práctica Profesional a lo largo de la formación inicial tomando en cuenta tres características: gradualidad, secuencialidad y profundidad, presentes en la lógica de organización de los acercamientos a la escuela primaria y los usos de la teoría.

En los programas de cada semestre, en el apartado propósitos y descripción del curso, se menciona la relación horizontal y vertical con los otros trayectos de la malla curricular, destacando el uso de los conocimientos adquiridos para el desarrollo de la “escritura académica: describir, transcribir y argumentar empleando el uso de la teoría”. (SEP, 2020, p. 6).

En este espacio curricular, los estudiantes normalistas construyen el paradigma de cómo enseñar al integrar los conocimientos teóricos; disciplinares y psicopedagógicos asociados a los enfoques vigentes en educación básica con las experiencias de práctica profesional, estas permiten analizar: contextos y situaciones socioculturales donde se establecen relaciones escuela-comunidad, mismas que permean las interacciones entre alumnos, conocimiento y docente; dicha integración se promueve a partir de la sistematización, análisis y reflexión de las vivencias donde el estudiante profundiza:

“En los principios teóricos de la docencia reflexiva y de la investigación acción, con el fin de identificar y delimitar problemas de su práctica y construya propuestas para mejorar su docencia a través de la sistematización de su experiencia y desarrollo de sus desempeños.” (SEP, 2020, p. 6).

Como se puede observar la relación teoría práctica se plantea desde un enfoque hermenéutico interpretativo para comprender las negociaciones e interacciones producidas entre: los saberes adquiridos en la Escuela Normal y las

experiencia en el espacio áulico de las escuelas primarias, por ello las prácticas adquieren relevancia como dispositivo de vinculación entre teoría y práctica; esta permite elaborar conocimientos en función de las experiencias posibilitando la construcción de estilos de docencia.

“Aquí se aprende a ser docente”

El aprendizaje de la docencia se propicia en dos escenarios, la Escuela Normal y las escuelas primarias donde los profesores tienen lógicas, experiencias y expectativas sobre el trabajo docente, permeada de la cultura institucional. Al respecto Frigeiro (1994) menciona, que esta es “un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (p. 1) y las tendencias formativas en boga expresadas en los planes y programas de estudio. En estos espacios se socializan y comparten conocimientos, experiencias, tradiciones, rituales, donde las acciones cotidianas encuentran sentido (Mercado, 2013). En uno se reconoce la importancia de la teoría como parte de la formación integral del novel docente y, por el otro, se otorga un papel preponderante a las prácticas y las experiencias generadas en ella para hacerse docente.

En la Escuela Normal de Zumpango, dentro de la cultura institucional, existen varias formas de interpretar, resignificar y concretar las relaciones entre los conocimientos y las experiencias por parte de los docentes

formadores, dentro de ellas se pueden destacar dos tendencias: predominio de la teoría sobre la práctica y la práctica como eje organizador de las actividades docentes.

El predominio de la teoría sobre la práctica, donde en ella se pide a los estudiantes utilizar el conocimiento como guía de las acciones prácticas (Álvarez, 2012) y decisiones en el diseño, seguimiento y evaluación de sus intervenciones en el aula, la teoría funciona como elemento controlador de la realidad.

Las carpetas de planeación integran dentro de sus apartados: enfoques didácticos, contenido científico o marco teórico y diagnóstico de necesidades de los niños, dando por sentado que si está integrado en este documento, el docente en formación hará uso de él en sus ejecuciones, así al sistematizar y analizar sus experiencias, podrá reconocer y explicar sus fortalezas y áreas de oportunidad, en función de la aplicación de los saberes aprendidos, estableciendo una relación unidireccional entre teoría y práctica. En la revisión de los informes y en los foros de presentación de estos, se recomienda a los estudiantes relacionar teoría y práctica, mostrar la idea del predominio del saber para justificar sus acciones, promoviendo explicaciones causa- efecto.

La práctica es el eje y organizador de las actividades docentes, es donde la acumulación de experiencias permite elaborar marcos explicativos para la mejora de la docencia a través de la acción (Álvarez, 2012), dando extrema importancia a las interpretaciones, intuiciones y creatividad de los sujetos al hacer docencia.

En las inmersiones al trabajo docente estos elementos se ven reforzados, las actividades de enseñanza con los niños son intensas y los imprevistos están a la orden del día, requieren soluciones eficaces e inmediatas. Dada esta dinámica los docentes titulares de grupo llegan a comentar: “lo que enseñan en la normal es una cosa, aquí en la primaria es donde se aprende a ser maestro” (Comentario de una profesora de la escuela primaria “Profesor Isidro González”, Jaltenco, Edo. México, junio 2014).

En las ejecuciones del docente en formación se movilizan las creencias y prácticas eficaces de forma inmediata, no el corpus pedagógico enseñado en la escuela normal. Lo cual genera en el estudiante una brecha enorme entre el saber y el hacer. Aunado a lo anterior conciben como actividad fundamental de la enseñanza el cubrir contenidos de las diferentes asignaturas.

La reflexión de las experiencias se basan en descripciones donde relatan grosso modo aquellas estrategias, materiales didácticos o actividades funcionales para trabajar con los niños:

Mis prácticas fueron buenas, lo que mejor me salió fueron los honores a la bandera, la maestra titular, me dijo que al grupo le tocaba el lunes los honores a la bandera y que yo los organizará, me acorde de cómo (SIC) lo hacemos en la normal y fue por eso que pude hacerlo bien, la maestra me felicitó. (Informe de prácticas, alumna segundo grado, marzo 2014).

Por lo expuesto, se denota el predominio, de la práctica para explicar el hacer en las aulas, en función de los comentarios y la aceptación por parte de los docentes titulares de los grupos de la escuela primaria.

En otro espacio se enuncia el uso de los referentes en función del deber ser:

Dentro de las planificaciones debemos considerar el uso de materiales que permitan al alumno trabajar de manera concreta con lo que se espera que aprendan para dar un mayor grado de significatividad, así como la generación de ambientes de aprendizaje.

(Informe de prácticas, alumna tercer grado, octubre 2015)

Cuando surgen imprevistos al implementar las actividades que están planificadas se emplean acciones prácticas para solucionarlos, la reflexión radica en señalarlo en el informe:

Para la segunda práctica, se plantearon actividades de trabajo colaborativo en la mayor parte de las secuencias de todas las asignaturas que se iban a trabajar con los estudiantes, en las clases los niños no querían acomodarse con los equipos que les tocaron, hicieron desorden y última alternativa a esta situación fue integrar a todos estos alumnos en un mismo equipo, lo cual, aunque no resultaba del todo viable, era la solución más próxima y que evitaba el uso innecesario de tiempo.

(Informe de prácticas, alumna tercer grado, noviembre 2015).

En las escuelas primarias el ritmo de trabajo es rápido y requiere enfrentar imprevistos a través de acciones de al momento y efectivas, los docentes en función de la acumulación de experiencias producto de los años de servicio, desarrollan pericia en el uso de estrategias de enseñanza para propiciar aprendizajes en los niños, por ello la práctica adquiere un papel central en su consolidación del hacer docente. Al realizar la tutoría de los adjuntos, los comentarios al desempeño de estos radican en: “está bien, va aprendiendo”, “le falta experiencia”, “cuando se integre al servicio va a perfeccionar lo que le falta” (Profesoras de la Escuela Primaria “Adolfo López Mateos”, Nextlalpan, Edo. México, junio 2014). En relación con los conocimientos aprendidos en la Escuela Normal señalan: “nos enseñan de Piaget, Vygotsky, Ausubel y muchos autores, pero al momento del trabajo se te olvida y solucionas como se puede los problemas que se presentan, aquí se aprende a ser maestro” (profesora de la Escuela primaria “Emiliano Zapata”, Nextlalpan, Edo. México, junio 2014). La experiencia cotidiana en el aula permite explicar y dar sentido a las creencias y rutinas establecidas en los salones de clase.

En estos ejemplos se nota el predominio de las prácticas como promotoras de los aprendizajes y la conformación del estilo docente, es desde donde se afianza la creencia: la práctica hace al maestro. Los saberes promovidos desde la Escuela Normal son necesarios como parte de la formación y tienen poco que ver al momento de ejercer la profesión en las escuelas primarias, ello obstaculiza pensar la docencia como

un proceso de formación individual y autónomo (Ferry 1990). De igual forma es un elemento presente en el enfoque centrado en el aprendizaje: "... se requiere buscar formas diferenciadas de trabajo orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo..."(SEP, 2018, p.7), para llegar a este proceso es indispensable construir andamios entre teoría y práctica.

Diálogo ente teoría y práctica. Formación en segunda persona

La relación teoría-práctica ha sido una problemática constante en diversas profesiones, el abordaje de estas en el caso de los licenciados en Educación primaria ha sido planteada en los apartados anteriores. Desde la experiencia docente, predomina una sobre la otra; en la propuesta curricular del Plan y programa de estudio 2018, se establece el vínculo entre ambas. Ello nos lleva a replantear como formadores la enseñanza.

Al operar las intenciones didácticas para el desarrollo de competencias intervienen: las necesidades e intereses personales y educativos de los alumnos, el docente formador con su experiencia, ideas y creencias de ¿Qué y cómo enseñar?, la prescripción curricular de vinculación teoría-práctica, todas ellas presentes en las tareas de enseñar y aprender. En este apartado se trabaja sobre las prácticas de enseñanza del formador de docentes en los cursos del Trayecto de Prácticas para generar la relación entre el saber y hacer.

El docente de prácticas requiere de un vasto cúmulo de saberes, es en estos donde se anudan los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas en los diferentes trayectos de la malla curricular, y son los que permiten guiar a los estudiantes en la tarea de diseño, seguimiento y evaluación de sus inmersiones a la escuela primaria. Implican conocer el plan de estudios de la licenciatura, sus orientaciones didácticas, los saberes que cada curso abona para un determinado desempeño, herramientas de análisis y sistematización de experiencias, conocer a los estudiantes normalistas, el estatus del desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales, estilos de aprendizaje y su desempeño en las aulas de la escuela primaria.

Las interacciones en el aula van permeadas por las relaciones entre docente y discente. El texto de la enseñanza dialogante de Lois Not citado por Martínez (2006), señala la formación en primera, segunda y tercera persona; en función a la postura asumida serán los resultados del enseñar y aprender y la relación teoría práctica.

La enseñanza en tercera persona considera al alumno como objeto cuya formación depende las gestiones pedagógicas realizadas por el profesor; la lógica de construcción de conocimiento y su aplicación no siempre es comprensible para el estudiante.

En este sentido, cuando se comienzan a trabajar los cursos de prácticas, por lo general se les pedía a los alumnos el uso de los referentes teóricos para explicar la práctica descrita a través de sus textos; al final es una constante por parte docente en formación, la introducción de citas textuales y

parafraseo con datos de algunas publicaciones, sin la reflexión de ellas. En el caso de las observaciones de las prácticas en las escuelas primaria los comentarios sobre las ejecuciones versaban sobre lo bien que se realiza el trabajo: control de grupo, sobre la viabilidad de las actividades planteadas al grupo entre otros, sin dar oportunidad al sujeto a buscar explicaciones para reconstruir sus saberes. Es notable el predominio del formador sobre lo que debe conocer y hacer el estudiante, ello denota el desarrollo de una docencia en tercera persona (Martínez, 2006): el maestro gestiona las actividades y el alumno escucha, se adapta a las consignas y acepta las observaciones a su trabajo.

La enseñanza en primera persona sitúa al estudiante al centro del aprendizaje, al considerar que este lleva en sí mismo los medios de su propia formación (Álvarez, 2006): como sujeto y gestor de sus aprendizajes, el conocimiento es producto de la acción.

En otro momento se consideró el análisis curricular con la finalidad de comprender la propuesta de enseñanza, relaciones horizontales y verticales: contenidos, estrategias de enseñanza y productos de evidencias de aprendizaje, con lo cual se reconocen los saberes en función de las competencias potenciadas con el desarrollo de los cursos. En este tenor se sugería a los estudiantes revisar sus conocimientos y la aplicación de estos, posicionándolos en la formación en primera persona. En la creencia de que la suma de las partes es igual al todo y las experiencias de prácticas propiciarían la movilización de saberes.

En la formación en segunda persona, docente y alumno son sujetos activos; el profesor con conocimientos y amplia experiencia y el estudiante al reconstruir su saber recurre al profesor como guía, la relación pedagógica es recíproca, la actividad de uno provoca al otro (Álvarez, 2006, p. 3). El alumno elabora su proyecto de aprendizaje en conjunto con el docente, este sugiere iniciativas, actividades e introduce los contenidos relativos al programa educativo.

La formación en segunda persona puede ser el camino integrador entre teoría y práctica, implica reconocer la alteridad existente en la enseñanza; ambos actores proponen iniciativas de trabajo, en función de las experiencias de prácticas. En el diálogo entre docente y alumno, se expresan descubrimientos, reflexiones, dudas ante sus actuaciones. El profesor, domina los contenidos y las perspectivas de su análisis psicopedagógico, puede orientar al estudiante a revisar sus aciertos y áreas de oportunidad a través del uso de los referentes teórico metodológicos, ello en el espacio de los cursos del trayecto de práctica profesional.

Consideraciones finales

Es menester para lograr cambios en educación replantear las formas de enseñar y aprender, trascender la práctica docente de expositor-escucha, proponer un proceso educativo formativo en segunda persona, mediante acciones pedagógicas que articulen la experiencia vital del estudiante, las necesidades y potencialidades de los escenarios áulicos y

el saber científico, para la permanente resignificación y transformación individual y colectiva.

Esto es difícil de modificar tan solo con el discurso sin mostrar en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje la propuesta en sí misma. Como ya se revisó en la prescripción del plan y programas de estudios, se propone la vinculación entre el saber y el hacer, en las aulas se generan propuestas de enseñanza que privilegian una sobre la otra.

Hasta el momento el estudiante normalista ha vivido un estilo de aprendizaje y enseñanza orientado hacia el desarrollo de la memoria, aprende teorías en la escuela primaria, pide contenidos para trabajar con los niños, prepara su intervención en función a ellos.

Lo anterior, permite comprender y plantear el cambio al provocar y convocar el interjuego de la divergencia y convergencia permanente. Divergencia en cuanto a la búsqueda de respuestas y explicaciones diferentes a las formas estereotipadas y tradicionales, convergencia al unificar esfuerzos a un punto de encuentro, la construcción de andamios entre teoría y práctica como dispositivo de formación en el desarrollo de los cursos del Trayecto de Práctica Profesional.

REFERENCIAS

Álvarez, Álvarez Carmen. (2012) *La relación teoría práctica en los procesos de aprendizaje*. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/38854/1/160871-593421-1-PB.pdf>

- Álvarez, Álvarez Carmen. (2012) *¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación?* Recuperado de: https://www.google.com/search?q=relacion+entre+teoria+y+practica+epistemologia&rlz=1C1CHBF_esMX839MX839&oq=relacion+de+teoria+y+practica&aqs=chrome.5.69i57j0l7.18173j1j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#
- Beillerot, Jacky (1998). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Ediciones Novedades Educativas.
- Frigerio, M. P. y otros. (1994). *La cultura institucional escolar*. Troquel, Serie Flacso.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Octaedro.
- Martínez, L. (2006). *Algunos aportes textuales tomados de la lectura del texto de Luis Not. La enseñanza dialogante*. Recuperado de: <http://colegiolamerced.edu.co/documents/institucionales/NOT%20%20LOUIS.pdf>
- Mercado Cruz Eduardo (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Díaz de Santos.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Herramientas para la observación y el análisis de la práctica educativa. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Observación y análisis de prácticas y contextos escolares. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Iniciación al trabajo docente. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Estrategias de trabajo docente. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.
- Zavala, Vidiella, A. (1998). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó (Serie Pedagogía, 120).

EL ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO, METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Roberto Leyte Rodríguez

El presente ensayo tiene como finalidad exponer las situaciones vividas en el acompañamiento académico de los futuros docentes en educación secundaria, que se desempeñaron en la asignatura de historia. La reconstrucción en la formación de docentes para la aplicación de metodologías en la enseñanza de la historia exige que en la actualidad sean competentes en el contexto escolar, a través, de las capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes en los contextos de la práctica profesional.

Las metodologías aplicadas para la enseñanza de la historia conllevan dominar en primer plano los enfoques, contenidos y los procesos de reconstrucción, en el sentido de olvidar por un lado la enseñanza tradicional y colocarse frente a la realidad, en el presente para potenciar las habilidades apartir de lo histórico.

Algunas de las dificultades de los docentes en formación se muestran en el momento de planificar sus temas o contenidos propuestos en el plan y programas de estudio de la escuela secundaria. Se considera para su planificación aspectos como; el inicio, desarrollo y cierre, que por estructura se observa una lógica, sin embargo, no es suficiente para propiciar el desarrollo del pensamiento y

conciencia histórica, de tal manera, sea significativa a los educandos. Para ello es necesario cambiar los aspectos de la planificación en cuanto a la secuencia de actividades y vincularlo hacia metodologías de la especialidad en historia.

Ante las situaciones que presentan los docentes en formación, surgen algunas cuestiones sobre el acompañamiento del proceso metodológico para la enseñanza de la historia.

¿Dónde surgen los problemas para enseñar historia por parte de los docentes en formación?

¿Cómo acompañar a los docentes en formación para que ellos puedan enseñar historia en la escuela secundaria?

¿Qué tipo de dispositivos son adecuados o pertinentes para habilitar a los futuros docentes en la enseñanza de la historia?

Estas y otras preguntas surgen durante el proceso de acompañamiento académico y son las que de alguna manera colocan al docente en formación en una encrucijada al enfrentar situaciones de memorización y repetición en la enseñanza de la historia, la cual, coloca a estos futuros docentes en un dilema al entrar en conflicto sobre ¿cómo enseñar historia? y que este a su vez desarrolle un pensamiento y conciencia histórica.

Ante las dificultades que presentan los docentes en formación de su práctica profesional para enseñar y que sus alumnos aprehendan historia en la escuela secundaria se plantea un mecanismo de acompañamiento.

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la historia son determinantes en el sentido de potenciar un pensamiento y conciencia en los sujetos, sin ataduras ni

sujeciones, y para lograrlo es necesario hacer uso de la fuente histórica, se trata entonces, de mirar hacia otros horizontes, con otras perspectivas alejadas de lo memorístico y repetitivo, que sólo realza a las grandes guerras y héroes ficticios, llevados a las instituciones educativas como verdades absolutas, sin permitir pensar de manera distinta donde sólo se busca la objetividad sin considerar las inquietudes propias de los sujetos, de su subjetividad.

La inmersión en las metodologías de la historia

Acompañar a los docentes en formación es un reto enorme, porque en el proceso de construcción y reconstrucción de los conocimientos en la formación inicial, requiere de hacer un recorrido por la memoria académica de los estudiantes, de la manera en que fueron educados en el contexto de las escuelas y de los distintos niveles educativos, las tradiciones y costumbres de su propia cultura.

El acompañamiento es entendido como la persona que sitúa a alguien, es decir, a otra persona o personas, en el contexto educativo de las Escuelas Normales se refiere al docente que guía a los futuros docentes, que los va orientando, guiando en sus procesos constructivos de las competencias genéricas, profesionales y disciplinares hacia el perfil de egreso.

Este acompañamiento se vincula con los métodos para la enseñanza y aprendizaje de la historia, esto denota que el futuro docente en la especialidad en historia es polémico, ya

que, la aplicación de metodologías que realizan los maestros o profesores titulares de la asignatura de historia en la escuela secundaria, se adopta una forma rutinaria de la enseñanza de tipo memorístico y repetición, aquí es importante señalar que la forma de trabajo de algunos profesores está basada únicamente en los libros de texto.

En consecuencia, el uso frecuente de los libros de texto para la enseñanza de la historia limita el desarrollo de un pensamiento y conciencia histórica, se moldea una historia basada fuera de la realidad, no incluye a las formas de vida cotidiana, mucho menos existe una proyección constructiva de los estudiantes en sus formas de pensar, el trabajo que se hace en las aulas es más para tener control de las personas, se manejan realidades inventadas con la intención de evitar el pensamiento crítico y los docentes de asignaturas por lo regular son reproductivos, sólo recurren al uso de los libros de texto como fuente del saber, no utilizan la investigación histórica para el uso de fuentes primarias y secundarias. De esta manera, con este tipo de ejercicios es cuestionada la forma de enseñar historia.

En el momento, que acompaña el docente formador al sugerir metodologías para enseñar historia, el docente en formación adopta otras didácticas de trabajo, diferentes a la memorización y repetición.

La primera exigencia que aparece es la de cambiar la visión del conocimiento, en especial cuando se constata que en la historia de la didáctica la memorización y la repetición han sido los dos métodos fundamentales con los cuales las generaciones

mayores transmiten la cultura a las nuevas, garantizando así su conservación. De esta manera se establece una relación con el conocimiento que es unívoca (productores-transmisores-receptores) y en la que éste, al ser externo a transmisores y receptores, aparece como ya dado, estático, objetivo e invariable, como la verdad (Gómez & Zemelman, 2006, p. 14).

La realidad en las escuelas secundarias es delicada, con la reproducción que realizan varios docentes o profesores de la historia esto hace que sea aburrida, sin interés y por tanto una pérdida de identidad de los estudiantes, con actividades de resúmenes y cuestionarios donde sólo se preguntan fechas de nacimiento y nombres de los grandes héroes, sin inducir a la consulta en fuente histórica para comprobar si eso o aquello sucedió y, si realmente es lo que está integrado en los libros de texto.

El problema se agrava con la aparición de los libros, que dio un paso a una nueva forma de transmisión que, a diferencia de la oral, no se veía alterada con el tiempo. Esta característica de los impresos tuvo variadas repercusiones que se tradujeron en creencias como: “Las verdades son inmutables” o: “Si está escrito es verdad”. Piénsese, por ejemplo, en las dificultades de los maestros para despegarse de los textos escolares, especialmente de aquél con el cual ellos aprendieron y, más aún, del texto oficial (Gómez & Zemelman, 2006, p. 14).

Desafortunadamente en pleno Siglo XXI existen situaciones en los contextos escolares, es importante

concientizar al propio docente en formación de las implicaciones a futuro con este tipo de prácticas en las aulas y a ello se anexan las metodologías que no causan un impacto significativo en la enseñanza de la historia.

Las metodologías para la enseñanza de la historia son consideradas como el grupo de métodos que buscan desarrollar un aprendizaje. Para el caso de la historia son apreciadas en el desarrollo del razonamiento y conciencia histórica, permitiendo la libertad de pensar, aunque es una acción compleja es sustancial esforzarse por un juicio diferente, guiando al alumno en la posibilidad de decidir su propio pensamiento.

En la práctica profesional de los docentes en formación se ha experimentado una serie de metodologías con el propósito de poner a prueba su impacto en el pensamiento y conciencia histórica. Entre ellas destacan; los métodos globales, métodos históricos, y de situación-problema, los cuales se trabajaron mediante el análisis de cada rubro que lo conforma, la secuencia de actividades en una planificación de los temas históricos a desarrollar.

Los métodos globales enfatizan en la metodología, estos adecuados a la enseñanza y aprendizaje de la historia puede dar buenos resultados si se trabajan con la realidad, son conocidos como; centro de interés de Decroly, proyectos de Kilpatrick e investigación del medio y proyectos globales. Estos pueden trascender si son comprendidos desde su planificación, donde la realidad es el factor principal para su desarrollo, de esta manera, cada aspecto que lo integra es fundamental para la formación en historia.

De forma esquemática, podríamos afirmar, a pesar de correr el riesgo de un reduccionismo evidente, que cada una de estas propuestas prioriza una determinada función social de la enseñanza. Así, en los centros de interés la función social de la enseñanza consiste en formar ciudadanos preparados para conocer e interactuar con el medio; el método de proyectos de Kilpatrick considera que su finalidad es la preparación para la vida de personas solidarias que "saben hacer"; el método de investigación del medio supedita la acción educativa a la formación de ciudadanos democráticos y con "espíritu científico"; y finalmente, los proyectos de trabajo globales entienden que el objetivo básico es la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de "aprender a aprender" (Zavala, 2000, p. 162).

Estos métodos a pesar de ya no trabajarse en los centros educativos de secundaria de fondo garantizan un trabajo sistemático por el propio docente, una de sus prioridades es que no se impone el aprendizaje, por el contrario, construyen una realidad desde los sujetos a partir de sus intereses y necesidades académicas.

En un modelo globalizador, el alumnado siempre conoce el sentido de la tarea que realizan. Las estrategias globalizadoras pretenden que aquello que se aprende parta de una necesidad sentida y no de conocimientos impuestos a priori. Los chicos y chicas se plantean preguntas acerca de fenómenos para los que no tienen explicación, y a través de diversas actividades, de experimentación, de lectura y de contraste entre diferentes

opiniones pueden llegar a comprender la formulación de principios o conceptualizaciones complejas (Zavala, 2000, p. 164).

En este tipo de métodos para el aprendizaje donde los estudiantes construyen y reconstruyen los sucesos del pasado a partir de la realidad, es necesario claridad de los docentes en formación, en el sentido de promover el uso de la fuente primaria y así comprobar si un evento o hecho histórico realmente sucedió y más aún si éste es comparado con el presente. De esta manera se puede desarrollar un pensamiento y conciencia histórica.

Otras de las metodologías para enseñar historia y que son propios de la disciplina, pero regularmente se usan o han sido utilizados para establecer los hechos históricos, son conocidos como métodos históricos, y aunados al trabajo en el aula también son sustanciales en la enseñanza-aprendizaje.

Entre los métodos históricos se distinguen el filológico, geográfico, genealógico, comparativo y regresivo. Estos buscan establecer los hechos históricos a partir del uso de la fuente histórica o primaria, dicho establecimiento se basa en el procedimiento de comprobar la base del hecho o evento histórico, para ello es necesario compararla con otras en relación a su origen, en el sentido de que todo dato debe coincidir, este trabajo lo hacen los historiadores, no el docente que enseña historia en la escuela secundaria, sin embargo, es importante que quien va a enseñar este basado en estos dispositivos, de preferencia de aquellas que han sido sometidas a la comprobación, verificación y validación.

Los problemas del establecimiento de los hechos históricos son tratados como problemas colaterales en los tratados más conocidos sobre el método histórico, a pesar del hecho de que establecer los hechos es una de las operaciones básicas que realizan los historiadores (Topolsky, 1992, p. 173).

La mención del establecimiento de hechos es cuando el docente al enseñar historia realice su trabajo basado en la fuente histórica, la cual, ha sido sometida a la comprobación y en ese sentido garantizar el aprendizaje con sus alumnos en una historia que se aproxima a la realidad del evento histórico, de esta manera se procura no caer en suposiciones, sino más bien en el acercamiento verídico.

Los métodos históricos aluden a la especialidad en la disciplina de la historia al desarrollar en el pensamiento diversas capacidades y habilidades en el aprendizaje, por ejemplo; el método filológico, su base se centra en la interpretación a partir de lo lingüístico, aquí encontramos que el alumno al estar interpretando una fuente hace uso de la hermenéutica y al mismo tiempo va apropiándose de un lenguaje de tipo histórico, esto al aplicarlo desde la planificación, se evidencia con dos elementos que son muy importantes para el pensar histórico.

El término filológico (o mejor, léxico) se usa, para el método, con dos significados, por lo menos: en primer lugar, como método de descifrar e interpretar el lenguaje de las fuentes escritas, y, en segundo lugar, como una variedad del método

para establecer los hechos de modo indirecto (Topolsky, 1992, p. 362).

Este método es interesante porque permite explorar la capacidad de los alumnos en cuanto a los hechos históricos que han sucedido en algún lugar, lo más rescatable es la posición hacia el lenguaje disciplinar que por lo regular cuando se tiene la oportunidad de visitar un vestigio, nos preguntamos ¿A qué refiere tal o cual cosa? ¿Qué sucedió? ¿Cómo pasó? ¿Quiénes participaron? ¿Cuáles fueron las causas? ¿Qué consecuencias hubo?

Otro de los métodos es el geográfico, que por el término pareciera no existir alguna vinculación con el pensamiento histórico, sin embargo, también aporta dos aspectos sustanciales, uno que se refiere a la ubicación espacial, aquí el trabajo que se lleva a cabo es el uso de la cartografía para ubicar los eventos históricos que sucedieron en algún espacio de una comunidad, estado o nación, en este es importante el uso del mapa fidedigno porque se señalan tal cual los acontecimientos, y otro es la influencia de la naturaleza en temas de cómo afecta o beneficia la salud, la economía o el impacto social de una región.

El método geográfico es corrientemente usado por los historiadores.

Podemos distinguir, al menos, dos significados del término:

- 1) establecimiento de los hechos o de las relaciones entre los hechos, refiriéndose a la distribución de esos hechos sobre el mapa;

2) la utilización del conocimiento geográfico para establecer (y explicar) los hechos. Se dice, muchas veces, que un historiador usa el método geográfico simplemente porque presta atención al factor geográfico, es decir, a la influencia del entorno geográfico (Topolsky, 1992, p. 364).

La recomendación del método geográfico también es sustancial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, no sólo por la ubicación espacial, sino también de tipo temporal, sobre todo el manejo del concepto de relevancia, por los eventos que impactan en una sociedad.

Aunado a ello, existe otro método, el comparativo y regresivo, comparten aspectos fundamentales para que estos se puedan expresar, el primero insinúa la comparación entre hechos históricos en diversas épocas y en ciertos territorios, en la cual se busca la comprobación de hipótesis y de la causalidad, en este concepto se vincula al método regresivo, porque precisamente regresa al evento real con la intencionalidad de observar el hecho posterior o subsecuente. En este, se muestra el uso de la línea del tiempo, el documental y por supuesto el cine, pero lo mejor es que hace uso de la fuente histórica al igual que los otros métodos.

De manera subsecuente una de las propuestas más recientes en la formación de docentes respecto a las metodologías es la llamada “situación problema”, la cual es incursionada a través de los planes y programas de estudio 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Dicho procedimiento desarrollado por Alain Dalongeville (2019), en donde lo que se muestra es ese

conjunto de aspectos de las metodologías anteriormente analizadas, aborda elementos de la fuente primaria, es basada en la realidad, procura el conflicto cognitivo en los estudiantes, busca desarrollar el pensamiento y conciencia histórica para un ciudadano que construye a partir de “situación-problema” (SP).

La SP inicia la clase con la “representación” del alumno para que luego la confronte mediante fuentes históricas (“misión) y al final elabore interpretaciones propias y fundamentadas. Este conocimiento debe ser “situado”, personal, para que le resulte interesante, educativo y útil en su vida cotidiana (Mora, Ortiz, & Heras, 2019, sección Estrategias de formación docente, párrafo 4).

Esta propuesta metodológica parece ser la más completa, ya que, recupera el uso de la fuente, aquí el estudiante hace consulta en instituciones o archivos privados, de tal manera, realice interpretaciones del presente y el pasado, esto, le permite representarlo cuando realiza el proceso de identificar la información adecuada resultándole interesante, una historia se podría decir activa al enrolarse en los eventos históricos.

Las prácticas transmisivas del saber fracasan porque hacen que el alumno sea un eterno ausente. Al menos, ignora a los estudiantes cuyo rendimiento escolar es bajo. Los estudiantes de ciertos sectores sociales, o los hijos de maestros que conocen prácticas escolares, sus intereses y cuya cultura está cerca de la

cultura escolar están mucho menos preocupados por otros. La práctica de la situación-problema establece otra interacción entre el profesor y los alumnos que la del curso basado en la lógica de la conferencia o basado en escuchar al maestro. Rompe con la pasividad de la transmisión del saber “dado/recibido” (Dalongeville, 2019, sección el Saber se construye, párrafo 2-3).

Se trata, mediante la metodología de situación-problema cambiar las prácticas tradicionales donde el estudiante es considerado como un ser pasivo, memorístico y repetitivo, lo que aquí se considera es lo contrario, es la construcción de un pensamiento y conciencia histórica a partir de un alumno activo que se interesa por aprehender a aprehender.

La situación-problema intenta crear estas situaciones de desequilibrios que obligarán al alumno a cuestionar el funcionamiento cognitivo previo. He hablado durante mucho tiempo sobre las representaciones mentales o sociales que la situación-problema quería cuestionar. La actividad propuesta a los estudiantes por una situación-problema consiste en un ir y venir entre el yo y el sujeto estudiado (Dalongeville, 2019, sección Conflicto cognitivo, párrafo 3-4).

La metodología de situación-problema también aborda esos desequilibrios cognitivos que son fundamentales para lograr aprendizajes más complejos, y apoyado de la dialéctica en ese ir y venir me parece que desde esta metodología

desarrolla un pensamiento que cuestiona los hechos históricos.

Acompañar a los docentes en formación no es tarea fácil, más si se trata de cambiar paradigmas distintos al positivismo, donde lo que se realiza es un trabajo de repetición, entendido como el uso de palabras o conceptos de forma excesiva, que obliga sin cuestionar lo que se dice. Otro de ellos es la memorización, la cual provoca en el sujeto que la mente quede fija, estática, sin movimiento, entonces, el asunto es ¿cómo se construye y reconstruye el conocimiento? El reto es trascendental por parte del formador, porque implica la manera de acompañar a quienes estarán frente a estudiantes de la escuela secundaria en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Algunos de los comentarios de los docentes en formación, que refuerzan el uso de las metodologías tanto globales como los métodos históricos y de situación-problema, lo realizan en una entrevista estructurada.

A mí me resultó más factible trabajar con los métodos globalizados ya que se orientan más a la manera de cómo trabajar con los alumnos. Se enfocan en la personalidad del alumno, a actividades relacionadas o de igual manera dirigidas a la asignatura de historia.

En mi persona yo utilizo más el método Decroly ya que los alumnos me respondieron bien ante el trabajo realizado en clase (docente en Formación 1, 25/03/2020).

Para el docente, representan ser herramientas determinantes para atender el rol tan relevante que es la enseñanza, en una

disciplina tan importante como lo es la historia. Sobre todo, el método situación–problema, se caracterizó por poner en duda los conocimientos de los alumnos y de esta forma, generar nuevos conocimientos en la movilización de los mismos (Docente en Formación 2, 25/03/2020).

El acompañamiento en los métodos para la enseñanza de historia sin duda se expresa a partir de las palabras de los docentes en formación, las opiniones aseguran que las metodologías en el acompañamiento de la práctica profesional requieren en el formador, ser un profesional ético, responsable y comprometido.

Reconstruyendo el acompañamiento académico

Para finalizar, en el contexto de las metodologías para la enseñanza de la historia, surge como posibilidad atender las preocupaciones y necesidades, que los docentes en formación se han conflictuado por las limitantes que se presentan en la realidad al estar frente a los estudiantes de las escuelas secundarias, al dudar en el desarrollo del conocimiento sobre un tema o contenido en la disciplina histórica.

El formador ante las dificultades de los futuros docentes a quienes acompaña durante su práctica profesional tendrá que indagar en propuestas atractivas hacia la enseñanza y aprendizaje de la historia, brindar diversas posibilidades para desarrollar un pensamiento y conciencia histórica.

Entre las posibilidades de asesorar a los docentes en formación están las metodologías para enseñar y aprender historia. El reto de acompañar a los futuros docentes se encuentra en proponer métodos históricos, donde se potencie el pensamiento de tipo crítico, haciendo uso de la fuente primaria, la vida cotidiana; sobre todo construir y reconstruir los hechos o eventos con postura crítica, para lograrlo se requiere guiar a los futuros docentes como sujetos históricos, que estén colocados frente a la realidad porque tendrán que descolonizar su pensamiento, dejar sus ataduras, colocarse en una autenticidad no condicionada, que a pesar que los planes y programas de estudio realzan la objetividad, el cumplimiento y la rendición de cuentas. También es importante darse un espacio de reflexión y análisis para resignificarse en su propia formación, de tal manera, construya o reconstruya su propio modo de obrar y provocar pensamientos distintos; con ideas propias para un construccionismo social de ciudadanos con identidad; valorando su existir, accionando sus saberes y conocimientos en una sociedad equilibrada, justa y democrática.

REFERENCIAS

- Dalongeville, A. (2019). *Enseñar historia mediante "situaciones-problema"*. Escuela Normal Superior. Obtenido de <https://situations-problemes.files.wordpress.com/2019/02/dalongeville-1.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos (Vol. IV)*. Gedisa.

- Fabián, G. (09 de 07 de 2018). *La Situacion Problema en la enseñanza de la historia (1) - Situations-Problèmes*. Recuperado el 03 de 05 de 2019, de <https://situationsproblemes.com/2018/07/09/la-situacion-problema-en-la-ensenanza-de-la-historia-1/>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Gómez, M., & Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. Editorial Pax México.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós.
- Lozano, A. I. (2017). *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Mercado, C. E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Ediciones Díaz de Santos.
- Mora, G., Ortiz, R., & Heras, J. (2019). *Estrategias de formación docente en historia para la educación secundaria. La "situación problema" de Alain Dalongeville. En A. Dalongeville, Enseñar Historia mediante "situaciones-problema" (Sección Estrategias de formación)*. Escuela Normal Superior de México. Obtenido de <https://situationsproblemes.files.wordpress.com/2019/02/dalongeville-1.pdf>
- Pérez, G. A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Graó.
- Plá, S., & Pagés, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Eds. Bonilla Artigas Editores/Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan de Estudios 1999. Documentos básicos*. SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Escuelas Normales. Estrategias de fortalecimiento y transformación*. SEP.
- Springborg, P. (2012). *Algunas premisas de la historia de los conceptos (Begriffgeschichte). Modernidad y conciencia histórica*. *Historia Contemporánea*(27), 465-504.
- Topolsky, J. (1992). *Metodología de la historia*. Cátedra.
- Zavala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Ámbitos clave en la formación inicial docente: experiencias y retos, de Víctor Ambrosio Espinoza Chávez (coordinador), se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Cuidado de la edición: José María Martínez Hernández. El tiraje consta de 750 ejemplares.

