

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

157. Flor de María Moreno Luna,
Roberto Gutiérrez Nájera
*Experiencia de intervención en
la educación a distancia:
Estrategias para la Atención
a la diversidad*
(Ensayo)

156. Enrique Santibañez López,
Amelia Canseco López, Luciano
Guzmán Toledo
Sueños de cartón
(Cuento)

155. Soledad Hernández Méndez
*El Aprendizaje musical en una
comunidad de práctica: La Banda
Infantil y Juvenil de San Jerónimo
Tlacoahuaya*
(Ensayo)

154. Hallier Arnulfo Morales Dueñas,
Sergio Ortiz Briano
*Centenario de las Normales Rurales
Proceso, miradas y latitudes. (1922-2022)*
(Ensayo)

153. Julio Ubiidxa Ríos Peña
Entretejidos entorno a la docencia
(Ensayo)

Aquí contamos una pequeña historia de nuestra experiencia en la construcción de relatos pedagógicos, en un contexto donde el clima cálido y la cercanía del mar están presentes en la formación de los normalistas. Elegimos como estrategia para recopilar información, la redacción de relatos pedagógicos por cada uno de los docentes, obteniéndose textos narrativos que mediante la reflexión de la propia práctica, favorecieron el reconocimiento de los saberes construidos a través de la documentación, recuperación y transmisión de una experiencia pedagógica, como un mecanismo para valorar el desempeño docente, y lograr que fuera más empático que la forma tradicional de aplicar encuestas a los alumnos o cuestionar directamente a los profesores sobre su práctica.

Manuel Santos Santos



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

CONAEN



CRESUR
Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa

Varios autores

PROPUESTA DIDÁCTICA

158
Voces de formadores de docentes
Relatos de una lejana escuela normal

Varios autores

158

Voces de formadores de docentes Relatos de una lejana escuela normal



Foto de Elian Lavariega



Voces de Piedra Parada, es un colectivo integrado por docentes, estudiantes y egresados del Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, a quienes une el inquietante mundo de la lectura y la escritura. Suelen compartir su tiempo en espacios donde se permite exponer las ideas, pensamientos y sentimientos de su devenir cotidiano.

Sus integrantes, convergen en la idea de concebir a la lectura como un placer y disfrutar el compromiso que tiene el docente con ella.

La escritura es la forma de encontrar la perdurabilidad de sus experiencias, para compartirlas con los demás a través del tiempo.

Imagen de portada de
Leonardo Salinas Domínguez.
“Joven con enredo púrpura”.

Ediciones Normalismo Extraordinario

VOCES DE FORMADORES
DE DOCENTES.
RELATOS DE UNA LEJANA
ESCUELA NORMAL

VOCES DE FORMADORES
DE DOCENTES.
RELATOS DE UNA LEJANA
ESCUELA NORMAL

Rússel García Ríos
René Carrillo García
Yuritze Martínez Baños
Fredy Giovanni Robles Rojas
María Guadalupe González Ruiz
Ivette del Carmen Peralta Hernández
Manuel Santos Santos

Ediciones Normalismo Extraordinario

*Voces de formadores de docentes. Relatos de una lejana
Escuela Normal*

Primera edición, 2022

Diseño de portada e interiores: Milenka Rufrancos Flores

D. R. © Rúsbel García Ríos, René Carrillo García, Yuritze Martínez Baños, Fredy Giovani Robles Rojas, María Guadalupe González Ruiz, Ivette del Carmen Peralta Hernández, Manuel Santos Santos.

D. R. © 2022 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-8671-96-0

Hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

DIRECTORIO NACIONAL 2023

Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Leticia Ramírez Amaya
Secretaria 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

DIRECTORIO ESTATAL 2023

Salomón Jara Cruz
Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Oaxaca

Emilio Montero Pérez
Director General del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

Albino Pérez Vásquez
Subdirector General de Servicios Educativos

Virginio de León Herrera
Titular de la Unidad de Educación Normal y Formación de Docentes

Víctor Arturo Ríos Herrera
Director del Centro Regional de Educación Normal de Río Grande (CRENRG)

ÍNDICE

Prólogo <i>Roberto I. Pulido Ochoa</i>	11
Nuestras voces en un relato <i>Manuel Santos Santos, María Guadalupe González Ruiz Ivette del Carmen Peralta Hernández, Rúsbel García Ríos</i>	23
Una piedra en el agua. Una experiencia docente que intenta romper esquemas, infunde temores y genera retos <i>Rúsbel García Ríos</i>	49
La evaluación... un dilema en la práctica docente <i>René Carrillo García</i>	69
La otredad <i>Yuritze Martínez Baños</i>	89
Ideas nuevas que motiven a aprender <i>Fredy Giovanni Robles Rojas</i>	106
Heridas y victorias. La batalla de organizar un evento académico <i>María Guadalupe González Ruiz</i>	123
Una mirada retrospectiva: El reclamo inesperado.. <i>Ivette del Carmen Peralta Hernández</i>	141
Los nudos del trasmallo. Enseñar a enseñar a leer y escribir <i>Manuel Santos Santos</i>	154

PRÓLOGO

Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos

Chistine Delory-Momberger

Todos los maestros y maestras nos contamos historias día con día, y lo hacemos en diferentes momentos y espacios: en jornadas de reflexión, en las juntas de consejo técnico, en los recreos, en los pasillos, en las capacitaciones, en los viajes de ida y vuelta de la escuela.

En una mezcla de relatos, los maestros y maestras hablan cotidianamente de sus experiencias vividas en las aulas con los alumnos, con los compañeros y con los padres de familia, historias que la oralidad no permite guardar memoria a largo plazo:

Los docentes, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, están construyendo interpretativamente sus trayectorias profesionales y le están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron hacer como docentes, en el mismo movimiento que re-elaboran reflexivamente sus vidas y se reposicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron (Suárez, 2006, p. 77).

¿Por qué la narrativa para documentarlo no documentado?

En este libro se pretende documentar las experiencias de maestros y maestras de la costa Oaxaqueña, que con una gran habilidad se han atrevido a producir textos donde se

narran las experiencias que como docentes han vivido en un contexto como éste. La narrativa como perspectiva teórica ha facilitado que los participantes cuenten historias que sólo se conocían por la oralidad, relatos que no siempre han tenido finales agradables para los docentes, escritos que plantean interrogantes sobre el rumbo de la educación normalista y textos que reflejan historias educativas exitosas. Así se ha iniciado el camino de narrar, documentar las experiencias como formadores de docentes y hacer públicas nuestras preocupaciones sobre la educación en este contexto particular.

Para dar fuerza a nuestras experiencias nos apoyamos de diferentes autores que han profundizado en esta perspectiva teórica y que nos han dado luz para la reflexión, entre ellos: Christine Delory-Momberger (2009), que en el capítulo “Autobiografía y comprensión hermenéutica”, expone que: “La narrativa autobiográfica instala una hermenéutica de la ‘historia de vida’, es decir, un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida como elementos organizados dentro de un todo” (p. 59).

La autora afirma que a través de la rememoración y acumulación de significados se interpreta implícitamente el conjunto del curso de la vida, en el proceso vivido por los docentes participantes. Sigue comentando la autora francesa:

La narrativa no es sólo el medio, sino el lugar: la historia de vida *ocurre* en la narrativa. Lo que da *forma* a lo vivido y a la experiencia de los hombres son las narrativas que ellos efectúan de sí mismos. La narración no es sólo el instrumento de la *formación*, el

lenguaje donde ésta se expresaría: la narración es el lugar donde el individuo *toma forma*, donde elabora y experimenta la historia de su vida (p. 58).

El estudio de la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias, y las de los otros (Connelly y Clandini, 1995, tomado de Bolívar, 2001, p. 15).

Por su parte, Daniel Suárez (2006) habla sobre la importancia de los docentes cuando narran sus experiencias como autores: “cuando escriben, y reescriben sus relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentan narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzaron a producir en torno a ellas, los docentes dejan de ser lo que eran, se transforman, son otros” (p. 78).

Continúa Daniel Suárez hablando del papel de los docentes cuando documentan experiencias desde una mirada crítica sobre la educación:

La documentación narrativa se encauza asimismo con los objetivos transformadores de la tradición crítica en la medida en que sus procesos colectivos de trabajo se orientan a desestabilizar y reconstruir las comprensiones pedagógicas de los docentes que narran. Para lograr esas metas, hace uso de estrategias de indagación cualitativa participante que busca volver más sutiles e informadas la lectura y la escritura de los docentes acerca de su mundo profesional y laboral,

de la vida cotidiana de la escuela y de las cosas que hacen, piensan y sienten para tornarla experiencia vivida y reflexionada (2011, p. 75).

Por otro lado, Antonio Bolívar (2001) argumenta que la “narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción. [...] Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como el razonamiento lógico-formal” (p. 52). En resumen:

La investigación narrativa permite entender los modos como los profesores dan sentido a su trabajo y cómo actúan en sus contextos profesionales. Se pretende reconocer (y reivindicar) que los profesores poseen un conocimiento práctico o experiencial, que les permite (más que el conocimiento académico) captar la experiencia en forma narrativa (imágenes, metáforas). El propósito es comprender cómo el profesor construye su saber profesional (currículum personal), por un lado; por otro, cómo la reflexión necesaria puesta en juego, pueda ser ella misma formativa (Bolívar, 2001, p. 86).

La perspectiva de Sigrun Gudmundsdottir sobre la narrativa organizadora de la experiencia y el saber pedagógico nos sitúa en el tema de los valores, la enseñanza y el aprendizaje; la narrativa del saber pedagógico que ayudan a los docentes a entender la vida en las aulas:

Es precisamente esta creencia valorativa respecto de la materia, la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas docentes, la que proporciona el fundamento para comprender la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Valores y narrativas que están inextricablemente entrelazados, tienen en común un principio fundamental, un principio que es básico para la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Este principio básico es que las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo. Los valores y las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero son también una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea. Utilizamos las narrativas para explicar los hechos ya se trate de diversas clases de texto o de prácticas curriculares o docentes, desde el momento mismo en que entramos en una escuela (Gudmundsdottir, 1998, p. 59).

Continúa explicando Gudmundsdottir (1998), sobre la práctica de los docentes y las preocupaciones que ello genera:

La investigación acerca del conocimiento y la práctica de los docentes experimentados demuestra también que a ellos les preocupa, explícita o implícitamente, la presencia de valores y otras cuestiones morales en su práctica. Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias

personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral (2012, p. 62).

Las historias que escuchamos y que leemos de prácticas pedagógicas están constituidas por narrativas en su construcción y en su transformación, dando sentido a lo que somos: “La auto comprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación a la cual organizamos nuestra propia experiencia y nuestra propia identidad” (Larrosa, 2003, p. 39).

McEwan (1998) habla del aporte de la narrativa para entender la docencia y cómo las prácticas sociales humanas, existentes en el tiempo y que cambian con el tiempo, tienen historias: “Las historias sobre esas prácticas ayudan a definir nuestros propósitos, localizar nuestros valores y ‘fijar nuestra orientación afectiva’ hacia las personas y las cosas que con frecuencia toman la forma de relato” (p. 236). De ahí la importancia de documentar los acontecimientos de este proyecto: “Al relatar esas historias llegamos a apreciar el poder que tienen las narrativas sobre la manera en que pensamos la actividad docente; y eso constituye un importante avance en el desarrollo de una perspectiva crítica que influya sobre las maneras de comprender la docencia” (McEwan, 1998, p. 237).

La narrativa y la experiencia

Jorge Larrosa (2003), en el libro *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*, dice que: “Mostrar una

experiencia no es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino cómo se le ha escuchado, de que manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apretura su inquietud” (p. 44). Y en otras reflexiones, Carlos Skliar y Jorge Larrosa enfatizan que: “Si la experiencia es ‘eso que me pasa’, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que ‘eso que me pasa’, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (2009, p. 17).

“Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia [.] no es lo que dicen o se dice en las palabras de texto, sino el modo en como en relación con las palabras puedo transformar mis propias palabras [.] la experiencia de la lectura puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo o a escribir por mí mismo” (Skliar y Larrosa, 2009, p. 21).

Es decir, la experiencia de los docentes y la apuesta por documentar lo que les pasa, lo que los atraviesa y los cruza en sus vidas como educadores. La narrativa podrá transformar su profesorado a través de un nuevo lenguaje, pues los ha trastocado y capacitado para entender de otra manera la formación docente. La experiencia verdadera es la que nos arrastra, nos tumba y nos transforma.

Para cerrar este apartado, me resulta importante incluir algunas reflexiones de José Contreras Domingo, formador de formadores, con una gran práctica en el campo educativo. En el artículo “Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado”,

estudia el papel de la experiencia y la narrativa como forma de documentar la vida cotidiana del profesorado:

Cuando hablo de escritura personal, reflexiva, me estoy refiriendo a la forma de volver esa mirada hacia nosotros, a hacer una didáctica que no abandone la indagación de sí. Una indagación que no es simple subjetividad, sino que es una búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas, o de la forma en que nuestro pensamiento está moldeado por lo vivido, o de la forma en que, parándonos a pensar, a escribir, a ordenar el relato de los vivido, y de lo que eso significa para nosotros, no dejamos que eso simplemente pase, sin habernos preguntado ¿y eso que significa para mí?; ¿qué hace eso en mí?; ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido? [..] Entiendo que la narrativa tiene una especial importancia en esta forma de escritura personal-reflexiva, porque es la que nos permite situarnos en la dimensión temporal propia de la experiencia y hablar desde ella, siendo parte del relato, explorando la relación entre lo que se cuenta y el significado que se le atribuye; desde esta manera, la narración permite expresar la experiencia de saber, y no un saber sin la experiencia que lo ha hecho posible (Contreras, 2011, p. 40).

Entiendo que la narrativa ahora nos da la posibilidad de aprender a ser docentes, a partir de lo que hacemos y no tanto de lo que se dice sin documentar; documentar para encaminarnos hacia un nuevo proceso de hacer y transformar la tarea educativa. Este nuevo camino en la formación de los

docentes ha sido un acierto para dar voz a nuevas voces, ahora de normalistas.

Roberto I. Pulido Ochoa

REFERENCIAS

- Bolívar, A., y Domingo, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Contreras, J. (2011). *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. El saber de la experiencia, narrativa, investigación y formación docente*, pp. 21-60. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. Hunter McEwan y Egan Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pp. 52-71. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (2003). Literatura, experiencia y formación. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*, pp. 25-54. México: Fondo de Cultura Económica.
- McEwan, H., y Kieran, E. (comps.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skliar Carlos, Jorge Larrosa (comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa fé, Argentina: Homo Sapiens.

- Suárez, D. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. *Entre maestr@s*, 11 (36), pp. 74-85.
- . (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre maestr@s*, 6 (16), pp. 73-87.

NUESTRAS VOCES EN UN RELATO

Manuel Santos Santos

María Guadalupe González Ruiz

Ivette del Carmen Peralta Hernández

Rúsel García Ríos

Aquí contamos una pequeña historia de nuestra experiencia en la construcción de relatos pedagógicos, en un contexto donde el clima cálido y la cercanía del mar están presentes en la formación de los normalistas. En este texto documentamos las dificultades a las que nos enfrentamos los docentes al intentar plasmar por escrito los acontecimientos cotidianos que vivimos en las aulas, y cómo, a pesar de esos conflictos logramos llegar a la meta y aquí estamos presentes, los normalistas de la costa.

Durante el ciclo escolar 2016-2017, fuimos comisionados siete compañeros docentes del Centro Regional de Educación Normal de Río Grande (CRENRG) al Área de Investigación, con la finalidad de elaborar un proyecto de trabajo enfocado a la realización de un Diagnóstico Institucional que nos permitiera conocer la realidad educativa, para determinar las prioridades de los proyectos de investigación, así como reconocer las dificultades, logros y retos del proceso educativo de nuestra institución.

Elegimos como estrategia para recopilar información la redacción de relatos pedagógicos por cada uno de los docentes, obteniéndose textos narrativos, que a través de la reflexión de la propia práctica favorecieran el reconocimiento de los saberes construidos a través de la documentación, recuperación y transmisión de una experiencia pedagógica, como un

mecanismo para valorar el desempeño docente, que fuera más empático que la forma tradicional de aplicar encuestas a los alumnos o cuestionar directamente a los profesores sobre su práctica.¹

Luego de analizar la pertinencia de estos textos decidimos que serían documentos valiosos, pues al formar parte de la memoria de nuestra escuela representarían un reconocimiento de nuestras necesidades, retos e inquietudes en la formación de maestros, y sobre todo porque emanarían de ellos, tendrían su voz.

Para el logro de este proyecto fue necesario tener constante comunicación con el subdirector académico en funciones, pues su opinión al respecto nos pareció de suma importancia para convocar y posibilitar la planificación de las reuniones en la jornada laboral.

La dinámica de trabajo se realizó en dos momentos, primero con los integrantes del área de investigación, para reflexionar, organizar y, posteriormente, con todos los docentes para compartir los procesos de producción de textos. Esta parte didáctica fue muy importante, porque es la que propone el programa de Español, además de diversas propuestas didácticas que recuperan el enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje (Kalman, 2007; Lerín, 2011).

Llamarada de petate

La primera reunión se realizó con los 33 maestros adscritos a nuestra institución² en la sala audiovisual, y en ella se dio

¹ También se aplicaron los otros dos, de la forma más sutil posible, para evitar herir susceptibilidades o generar controversias.

² Cuando iniciamos el Taller sobre documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en el CREN RG había 33 docentes, pero en ese periodo se cambiaron de escuela siete maestros y dos se encontraban incapacitados para escribir.

a conocer la propuesta que fue aceptada por los compañeros presentes. Por parejas leímos dos relatos pedagógicos: “¿Dónde estoy? ¿Quién soy?”, de Mariana Smith y “Abriendo Caminos” de Marisa Olivier” (Suárez, 2005), para que los docentes se familiarizaran con el texto e identificaran la estructura, el lenguaje y la naturaleza de este tipo de documentos.

Leer textos es una actividad importante en el proceso de escribir; si queremos que los niños escriban cuentos, antes deben leer, explorar y analizar las funciones de éstos, para luego escribirlos. Después de leer, en plenaria comentamos sobre las bondades de redactar este tipo de relatos y los compañeros aceptaron la propuesta, como estrategia para la construcción del diagnóstico institucional. Ese mismo día decidimos cuándo sería la próxima reunión: el jueves de la siguiente semana.

Recuperando las funciones sociales de la escritura, en esta etapa y a estas alturas del taller, sólo pensábamos en publicar localmente los textos que escribiéramos, recordando que el único propósito era conocer la situación actual de la problemática. En la segunda sesión, a la que podríamos llamar de reconocimiento, se hizo la primera selección del tema sobre el que se escribiría, y para ello se realizó un intercambio de ideas en equipos formados por tres integrantes, donde cada uno expuso a un colega aquellas experiencias que consideraba más relevantes y eligió una de ellas.

Esta fase fue muy enriquecedora, pues al compartir con otros surgían muchas ideas de la posible temática del relato, dificultando tomar una decisión. Para algunos docentes resultó en especial complicado identificar una experiencia pedagógica, al no considerar que valiera la pena compartir el diario vivir

en las aulas y eso se evidencia al hacer algunos comentarios como: “No sé si eso es una experiencia pedagógica” o “No estoy seguro de que sea interesante de compartir”. La mayoría de los profesores dialogaron en torno al tema y se sentía el interés que mostraban, pero seguían con dudas sobre lo que querían escribir. Nuestra invitación era seleccionar una experiencia pedagógica que consideraran relevante para compartir con el colectivo docente; en respuesta, algunos profesores externaron sus posibles temas y algunos más se ayudaron elaborando listados en donde anotaron las opciones posibles.

La tercera reunión se llevó a cabo en el kiosco del parque de la comunidad, porque la escuela había sido tomada por los estudiantes.³ Éste es un espacio abierto, de forma octagonal, en desnivel con respecto al resto del piso y con tres escalones que nos sirvieron de asientos. El conjunto también tiene un espacio plano donde se pueden colocar sillas, y al frente un pequeño escenario. Después de una reunión de información, realizamos un segundo intercambio por parejas, para tratar el tema que cada uno había elegido, y durante media hora se conversó entre compañeros, posteriormente socializamos nuestras decisiones en plenaria y realizamos el siguiente listado de temas:

1. Zeus. “Mi primera vez”.
2. Carmen. “Nueva asignatura, nuevo reto... New...”.
3. Juanita. “La búsqueda de información bibliográfica”.
4. Ivette. “El estrés docente”.

³Es frecuente que la Escuela Normal sea tomada por el Comité Estudiantil en todos los semestres, de hecho, en los últimos 20 años solamente un semestre no ha sido así. Debido a esta situación, los directivos citan a los trabajadores en el parque de la comunidad o en la Biblioteca de la Agencia Municipal, para organizar actividades, dar continuidad a los proyectos, realizar reuniones sindicales, etcétera.

5. Yuri. “Conociendo al otro”.
6. Etna. “La única o última oportunidad”.
7. Rúsbel. “La piedra en el agua”.
8. Ghino. “El formador de docentes individualista”.
9. Esperanza. “Las expectativas implican compromiso”.
10. Elizabeth. “Yo, educador físico”.
11. Waldemar. “Los alumnos estigmas”.
12. Ochoa. “Currículum oculto”.
13. René. “El reto de trabajar con un grupo de nuevo ingreso...”
14. Thelma. “La vocación en la Normal”.
15. Víctor. “Un reto inesperado”.
16. Vicente. “Demasiado tarde”.
17. César. “Perspectivas del área de psicopedagogía”.
18. Blanca. “Perspectivas de la Normal”.
19. Moreno. “Experiencia nueva”.
20. José Javier. “La educación y yo”.
21. Fredy. “Las experiencias de un maestro”.
22. Bernal. “El reto”.
23. Gerardo. “El origen...”.

Algunos compañeros decidieron modificar su primera elección, por ejemplo, Ghino expuso:

—Decidí cambiar, porque quiero hablar sobre la motivación para la transmisión de conocimientos.

A su vez, Yuritze decidió escribir sobre cómo los docentes sólo quieren abarcar contenidos curriculares y no toman en cuenta la parte humana del alumno. Thelma quería abordar el tema de la vocación en los estudiantes normalistas, porque a la mayoría no les gusta la carrera de la docencia;

mientras que Ivette se interesaba mayormente por el estrés docente y así lo expresaba:

—Quiero compartir que ser docente no se limita exclusivamente al trabajo en el aula, sino que tiene muchas otras tareas alrededor, tanto sociales como afectivas. Me interesa hablar de las actividades que se realizan con los alumnos y que generan estrés, mismo que cada uno de nosotros enfrenta de manera diferente.

José Javier deseaba escribir un texto titulado “Relatos de un maestro”:

—Un texto que tenga sentido para el autor y que contemple todo lo que aprendí desde que llegué a la Escuela Normal.

De esta manera, poco a poco los docentes comentaban los retos, inquietudes y dificultades que les eran interesantes y atractivos.

Nuestra intención era que el trabajo entre pares motivara un intercambio de experiencias y puntos de vista, lográndose algunos intentos. El trabajo colaborativo, es necesario decirlo, no se genera de manera automática, surge como una necesidad y es indispensable encontrarse dispuesto a construirlo.

Mi percepción era que, en algunos casos, existía preocupación, desconfianza, miedo de expresar los miedos, incertidumbres, dificultades, problemas, dudas, inquietudes e intenciones que cada docente estaba reconociendo, lo noté al observar los silencios, las ausencias, las indiferencias. Sin embargo, la estrategia era empezar a escribir nuestras experiencias con estudiantes de licenciatura y con maestros en servicio de educación primaria, pues escribir lleva a recordar,

a reconocer, a reflexionar y a profundizar. Y normalmente se termina escribiendo algo muy diferente a lo que se inicia.

Lento trajinar

A partir de la elección de los temas, cada participante se llevó la tarea de escribir su relato pedagógico, y el acuerdo fue presentarse en la siguiente sesión, con una primera versión del escrito.

Como coordinadores del taller, supusimos que no serían necesarias mayores orientaciones para la redacción del relato, por tratarse de maestros de la Escuela Normal, muchos de ellos con estudios de posgrado. El objetivo era conversar en primera persona con el lector y narrar la experiencia que quisiéramos compartir. No recuerdo exactamente las indicaciones, pero esa había sido nuestra primera consigna.

Lamentablemente, después de esa reunión ya no estuvimos todos, mucho menos la mayoría. Los problemas surgieron desde la calendarización de las fechas, pues era muy difícil hacerse espacio en la agenda escolar y cada maestro tenía sus prioridades, además de las continuas suspensiones por actividades políticas tanto de docentes como de alumnos.

La programación cambió innumerables veces, pero no quitamos el dedo del renglón. Cuando podíamos tener el tiempo para reunirnos la afluencia era poca, algunos asistían temprano y se retiraban, mientras que otros llegaban cuando los primeros ya no estaban, y algunos más ni siquiera se aparecían; por ello, en una reunión de trabajo con los compañeros del área de investigación nos preguntamos si debíamos continuar involucrando a quienes abiertamente mostraban poco interés.

Cuando llegó el momento de definir el propósito de la construcción de los relatos, nos dimos cuenta de que cuando propusimos la redacción de textos pedagógicos pensamos solamente en el producto y no en el proceso. Por un lado, habíamos planteado elaborar un texto que en principio fuera sencillo de realizar, pero en el camino descubrimos el impacto formativo que tiene hablar de nuestras escrituras con los colegas, con quienes comentamos las tareas diarias, las dudas y los conflictos con los alumnos, pero nunca tocamos el tema de los temores que nos habitan en cuanto a la producción de textos. Era fundamental que la experiencia la viviéramos todos con la finalidad de mejorar los procesos de construcción de relatos, pero tampoco podríamos obligarlos a participar.

Entendimos la importancia de construir una agenda de trabajo mejor organizada y una selección de actividades que orientaran con mayor claridad la redacción; también valoramos los alcances e ilusoriamente pensamos que se podrían reconstruir en tres sesiones como mínimo, una cada mes. Para todos había quedado claro que el interés era el punto principal y que a algunos compañeros docentes no les importaba compartir sus experiencias o no les gustaba escribir, pero justamente el atractivo que motivaba nuestra participación era la posibilidad de comprender y transformar la práctica docente.

Los intentos posteriores de trabajo se realizaron en el centro de cómputo de la escuela en donde no hay computadoras, pero si hay climatización y mobiliario, además del espacio suficiente para trabajar en una mesa redonda y hasta se puede instalar una pantalla de proyección. La presencia y participación fue similar a la de la última sesión, con una

asistencia máxima de diez docentes que estaban presentes en diferentes momentos, nunca juntos. Los asistentes lograban recuperar aspectos significativos que nos acercaban a las intenciones buscadas y exponían algunas reflexiones para alcanzar los propósitos iniciales; es decir, nos permitían profundizar en la situación de nuestra escuela y nos orientaban para continuar con la escritura de los relatos. Los principales puntos a tratar fueron:

- El intercambio ayuda a construir las partes principales del relato.
- Escribir es muy estresante y resulta un proceso complejo. Hay que identificar las fórmulas para iniciar el relato y conviene tener una lluvia de ideas para la escritura. Notamos que los pocos relatos existentes no plasmaban la intención inicial, sino que divagaban o se escudaban en la revisión exhaustiva de teorías, sin compartir sus experiencias.
- Se evidenciaba que no existían condiciones institucionales para promover el trabajo colectivo/colaborativo, y reinaba un clima individualizado que limitaba el compartimiento de experiencias o concepciones acerca del análisis, reflexión e intervención de la práctica docente propia.
- Replantear el proceso de construcción del relato, desde retomar nuevamente lo que era un relato y su construcción.

En el análisis e intercambio del área de investigación se propuso visitar las academias para invitar a los que no se habían incorporado, y también recuperar estrategias para

analizar la estructura y el contenido de los relatos. Lo primero no lo hicimos, pero recuperamos más orientaciones para la redacción (Ochoa, 2007; Suárez, 2005).

También elaboramos algunos materiales de apoyo para recordar y reconocer qué son los relatos pedagógicos, y analizamos algunos textos que nos ayudaron a entender que su estructura es parecida a la de los cuentos, donde se expone primeramente una situación problemática y el contexto donde se realiza, redactado en primera persona, en el que la voz de los participantes es la principal, la del maestro es protagónica, y que la polifonía de voces es una característica que le da vida a la experiencia de relatar (Ochoa, 2007).

En las siguientes sesiones revisamos algunos aspectos metodológicos, como la relación entre los títulos y el contenido. A pesar de que hasta ese momento existía poco avance en los relatos se continuó trabajando entre pares, porque compartían sus experiencias y se reconocían algunas necesidades formativas tales como la planeación didáctica, el diseño de estrategias de evaluación del aprendizaje, la falta de colaboración institucional, la diversidad/heterogeneidad en la experiencia docente, la poca disposición para el trabajo colegiado, la individualización de experiencias pedagógicas y la mínima comunicación que existía entre directivos, áreas sustantivas y academias; en el último punto se mencionaba que nuestra escuela era como una familia disfuncional, con todas las características que las identifican. En ese sentido, el intercambio de información nos llevó a reconocer las dificultades y retos que tenemos como escuela, que fue el propósito planteado inicialmente en la redacción de los relatos pedagógicos.

Como equipo coordinador descubrimos que la escritura, como herramienta para la construcción y socialización del conocimiento, no se valoraba entre los integrantes del colectivo docente. También que los docentes formadores teníamos graves problemas para la redacción de textos, de ortografía y gramática, lo que no esperábamos.

A través del trabajo con los niños sabemos que la finalidad no es, en primer lugar, “corregir” los textos que escriben, pues genera más confianza orientarlos para que descubran las formas adecuadas; ahora sabemos que en los adultos también es muy importante. Aunado a esto, varios de los escritos no tenían secuencia y frecuentemente los docentes teníamos que explicar nuestro texto para darnos a entender, pues lo escrito plasmaba cosas diferentes de las que se quería comunicar; así retomamos la concepción en el sentido de que: “Leer/escribir es, de entrada, tratar de construir el sentido de un texto ya sea para comprender en tanto lector o para hacerlo comprender a un destinatario en tanto productor” (Jolibert y Sraïki, 2006, p. 54). Estábamos aprendiendo a escribir en la Escuela Normal.

Desde la distancia hasta la presencia

Después de varias sesiones intermitentes seguíamos apostando al valor formativo del intercambio, y en el mes de febrero de 2018 tuvimos un taller postergado y anhelado con el Dr. Roberto Pulido Ochoa, de quien habíamos tenido orientaciones previas y siempre se ha mostrado colaborativo con las actividades de la escuela.

Dos semanas antes hicimos la invitación a los participantes para reconstruir los textos y el taller se

programó para dos días, el número de docentes varió, pero no fue constante. Desafortunadamente, en el primer día, tres de los participantes sufrieron un accidente automovilístico volviendo el ambiente de trabajo triste y tenso, de tal manera que algunos compañeros no disfrutaron la experiencia como se había planeado.

A pesar de ello, el taller resultó sumamente enriquecedor y trabajamos aspectos muy puntuales que nos sirvieron para compartir con los que no pudieron estar. La revisión de los textos, que se iniciaba cuando alguien distinto al autor leía el relato, sirvió para desprendernos de él y analizarlo desde diferentes perspectivas. Primero aportamos las opiniones que teníamos sobre el relato, después las preguntas que se le harían al texto y finalmente las sugerencias. Al terminar la ronda el coordinador nos preguntaba: ¿dónde está el autor en el relato?, ¿cómo está el escenario?, ¿dónde está el nudo? Posteriormente enfatizó en tres elementos indispensables en la narrativa: escribir en primera persona del singular, hacerlo con una descripción exhaustiva, que tuviera como base la información recopilada en los diarios de campo y el uso de metáforas, para que con unas cuantas palabras se abarcaran muchos significados.

El último aspecto tenía que ver con el inicio y el desenlace, pues desde el primer párrafo el lector debía saber de qué trataría el relato y poco a poco construirle un desarrollo coherente. Podría parecer algo obvio, pero la mayoría de los escritos no lo tenía, pues dábamos por sentado que todo el mundo nos conocía y sabía quiénes éramos, qué hacíamos, dónde estaba Río Grande y su Escuela Normal. El escrito, que en un principio se había trabajado de forma individual, ahora

se enfrentaba a un público desencadenando una serie de emociones nuevas en los autores, la primera maestra que compartió comentó que en ese momento se sentía “como shockeada”.

Hubo otras preocupaciones que también se externaron: “El inicio se me dificultó, porque no sabía cómo hacerlo” o “La experiencia es algo que te mueve”. El tiempo de la sesión solamente alcanzó para el análisis de tres relatos, pero los aprendizajes obtenidos sirvieron para aplicarlos a todos los demás de forma repetida durante los siguientes meses. El taller de dos días nos permitió comprender la trascendencia de lo que escribíamos y nos motivó.

Paisaje desalentador, grandes recompensas

En adelante tomamos la determinación de limitar la invitación solamente a los compañeros que originalmente habían escrito, que en ese momento eran 15, de los cuales sólo uno había terminado.

Una de las maestras manifestó abiertamente que no continuaría, porque para ella era muy difícil y requería invertirle un tiempo con el que no contaba, debido a que su nombramiento era de pocas horas en la escuela y sus hijos eran muy pequeños; quisimos motivarla, pero comprendimos su sinceridad y las razones expuestas. Tres más ya no se presentaron, no supimos cuales fueron sus razones.

Con este paisaje nos atrevimos a trabajar por la tarde, fuera del horario escolar, y fue una de las mejores experiencias del proyecto, con un tiempo destinado exclusivamente a ese punto y sólo con los realmente interesados. Asistimos muy

emocionados, algunos recién bañados y frescos, y otros no tanto, pues no habían ido a sus casas y permanecieron en la escuela. Los más puntuales llegaron con unos minutos de anticipación y el resto con sólo unos minutos de retraso.

El espacio elegido fue el destinado al área de investigación, que es un poco oscuro, recién climatizado y con una puerta de metal que no cierra bien; de hecho, no tiene chapa y en su lugar se utiliza una cadena. En general, el sitio se encuentra en mal estado, los contactos tomacorriente están a la vista, las paredes que alguna vez fueron verde claro, ahora lucen deslavadas, y el techo se cae a pedazos por las múltiples goteras que ha dejado una impermeabilización dañado por los años. Lo más bonito es la nueva mesa de juntas color chocolate para diez personas, que ocupa casi todo el espacio, además de dos computadoras, dos impresoras, una fotocopidora, un cañón y su pantalla para proyectar.

En la socialización de los relatos aprendimos a retomar las siguientes sugerencias: primeramente, el autor lee en voz alta, preferentemente proyectando el texto, de modo que todos puedan leerlo juntos; posteriormente, los participantes responden las siguientes preguntas: ¿qué te gustó del relato?, sin ninguna objeción, ¿qué preguntas le harías al texto?, y finalmente ¿cuáles son tus sugerencias?

También recordábamos seleccionar y evocar saberes, la información y sentires acerca de la experiencia, seleccionar los argumentos, datos, sensaciones y disponer de formas del lenguaje para provocar imágenes de la experiencia en el potencial lector.

A continuación presentamos una tabla en donde se registraron las recomendaciones que al respecto hizo el Dr. Roberto Pulido:

ELEMENTOS	DESCRIPCIÓN
Título	¿Es acorde con el relato? En el caso de publicaciones, pueden solicitarse títulos temáticos / conceptuales y / o títulos creativos que atrapen al lector.
Entrada	Es el primer párrafo del relato, es una invitación a leer, a saber qué se leerá. Muestra el problema.
Clímax	¿Dónde está el nudo del relato? ¿Cómo salir del nudo?
Pies de página	Sirven para agregar información complementaria, de acuerdo al momento de la narración.
¿Dónde está el autor en el relato?	Se refiere a que se escuche su voz, sus ideas, pensamientos, reflexiones, conceptos y aprendizajes.
¿Cómo está el escenario?	Contexto en el que se desarrolla, se puede hacer de diversas formas, describirlo en un apartado o hacerlo en el trascurso de la narración, descubrir el estilo personal.
Estilo de escritura	Escrito en 1ª persona del singular. Puede variar a 1ª persona del plural. Evitar la 3ª persona. En pasado o presente.
Descripción densa	Viene de la postura antropológica, del trabajo de la etnografía en educación y se requiere hacerlo de forma exhaustiva, a partir de los datos recogidos en los diarios de campo.
Uso de metáforas	Se usan las metáforas porque con pocas palabras pueden decir muchas cosas importantes de la experiencia.
Estilo APA	Estilo de citación en referencias.
Extensión del relato	10 a 12 páginas

Luego de la lectura de algunos relatos, los docentes compartieron sus observaciones.

Iniciaremos con los comentarios que se realizaron al finalizar el relato de la maestra Carmen, cuya temática giró en torno al conflicto que vivió con un grupo, luego de que los alumnos solicitaron que ya no les volviera a dar clase, porque les pedía asistir horas extras, algunas veces llegar antes de las 7, o ir por la tarde:

Coordinador: Hagamos una ronda para expresar nuestras opiniones.

Fredy: Me contagia y comparte la frustración que puede vivir una maestra cuando quiere que sus alumnos salgan bien y la respuesta de ellos no se encuentra en el mismo nivel. El relato pudo transmitirme el sentir de la profesora, pues a pesar de que había hecho bien las cosas, fue rechazada por los alumnos.

Santos: Todos llegamos a la Normal emocionados y seguramente su experiencia partió del entusiasmo que presentó por compartir con los alumnos.

César: Me gustó la historia porque se comparten experiencias. No entendía por qué los alumnos no aceptaban la forma de trabajo.

Pepe: La maestra mostró sus sentimientos en el texto. El proceso que vive es diferente en un normalista, los que estudiaron en normales saben que es parte de las costumbres de los alumnos.⁴

⁴ El profesor Pepe denomina “proceso” a la adaptación de un docente novel egresado de alguna universidad y que ingresa a normales, pues considera que éstos no están acostumbrados a exigirles a los alumnos, porque es frecuente que tengan este tipo de reacciones, ya sea de forma grupal o por parte del comité estudiantil, quienes pueden incluso pedir la salida de un docente de su trabajo.

Víctor: Me gustó porque hizo que me imaginara la situación, hasta sentí los nervios de pasar a la dirección. Los docentes que fueron normalistas saben cómo trabajar en las normales. Me gustaría que otras personas dieran su punto de vista, personas ajenas a la Normal.

Al terminar esta primera etapa, los compañeros platearon algunas preguntas a la maestra:

¿Cómo terminó?

¿Qué le dijeron en la dirección?

¿Cómo se dieron los encuentros y desencuentros en el grupo?

¿Quién empezó a alentar o a liderar esta situación?

¿Cómo asimiló todo esto?

¿Cómo llegó a mediar con los alumnos?, porque en ese grupo había muchos líderes y ¿cómo lo compara con las otras generaciones?

¿Ellos decían que eran conejillos de indias?

¿Esa experiencia cambió la forma de trabajo de la maestra?

¿Qué elementos consideraba para definir la responsabilidad?, ¿para poder plantearse las concepciones?, ¿cómo pensaba al respecto?

Y también sugerencias:

Sería conveniente que el relato mostrara algunos diálogos de los alumnos y el detalle de aspectos medulares en la experiencia.

Valdría la pena narrar algún hecho que resultara en

particular importante y que se detuviera para analizar algunos de los personajes como el director, el subdirector, etc. Habría que poner mayor atención en el nudo del relato.

En esta ronda de participaciones se plantearon preguntas que impactaron a los presentes, pero les daban un punto de vista exterior y eso ayudaba a que los autores reconstruyeran las historias, además de hacerse sugerencias relacionadas con la redacción. También hubo un interrogatorio después de dar lectura al relato del profesor César, un compañero que desafortunadamente abandonó el proyecto antes de concluirlo, pero que escribió sobre los problemas que tuvo para la planeación y el control grupal cuando llegó a la Normal. Los asistentes externaron sus opiniones:

Fredy: Me doy cuenta de que los relatos pueden aclarar dudas y aportarnos información. El texto me lleva a conocer cuestiones de planeación, sobre todo si se trata de un maestro novel quien lo está leyendo, pero no se evidencian emociones.

Víctor: Descubro que se puede aprehender de otras experiencias.

Carmen: Relacioné mucho la lectura del relato con la asignatura de Gestión Escolar, y muy probablemente, a partir de éste, tomaré elementos para mejorar, porque al parecer fue la primera experiencia del maestro. Encuentro algunos elementos clave que me pueden ayudar a ejercer mejor la docencia.

Preguntas y observaciones para el autor:

¿Cuál es la dificultad que se quiere compartir?

¿Qué aprendiste en la asignatura de Gestión Escolar?

¿Qué sientes como formador?

Falta el nudo y el desenlace.

El tema es interesante porque habla del papel del formador, pero falta plasmar tus emociones.

Los docentes que ya tienen tiempo en normales no hacen caso a los que llegan y los dejan que vayan a la deriva.

Es importante que se mencionen los aspectos de la formación

¿Cuáles son sus concepciones?

Se comparte el libro *Habilidades básicas para la docencia*, de Carlos Zarzar Charur.

Los docentes que tenemos ya tiempo en las escuelas normales deberíamos ser tutores de los docentes nuevos.

Lo que nos gustó del relato:

Carmen: Me transportó al lugar de los hechos, al contexto.

Fredy: Es muy detallista, aunque hace una relatoría de varias cosas y no especifica un punto.

Yuri: Está bien redactado. No narra historias específicas, pero muestra cómo ir reconociendo la importancia de los lazos afectivos.

Los comentarios realizados al relato fueron:

Aborda diversos temas y debe ser más específico.

Faltan reflexiones personales.

Es como un informe donde se apunta lo que involucra cada etapa, aunque no sea su intención hacerlo.

Sirve para definir problemáticas.

Hay apartados muy técnicos, es como un informe.

Quedan muchos problemas sueltos, no es específico.

Se concluyó que la historia tenía varios nudos, y que era importante que al inicio se hiciera un planteamiento donde se mencionaran las temáticas que abordaría el texto, así como tener claro el enfoque desde el punto de vista del docente. Se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuánto tiempo pasó para cambiar el enfoque entre hacer ciencia y aplicar?

Hasta este momento, los relatos de Carmen y César nos ayudaban a conocer los retos que enfrentan los compañeros de nuevo ingreso a la Escuela Normal, desde el punto de vista del objetivo planteado al escribir nuestros relatos. En referencia a la estructura y al estilo en la redacción de los textos, pudimos observar que predominaba la escritura en tercera persona, con la finalidad de que se escuchara la voz del maestro como un investigador que va explorando en sus experiencias, sus saberes, su forma de expresar e interpretar su propia intervención, y que al escribirla la convierte en teoría pedagógica que brinda referencias para comprender los procesos de aprendizaje que construimos, en este caso, los maestros formadores de docentes.

En cuanto al relato del maestro Rúsbel —quien retomó los problemas con un grupo y las estrategias que utilizó para resolverlos—, compartiremos primero lo que nos gustó:

Ivette: ¿Qué me gustó?, mmmmm..., tiene una redacción muy clara y utiliza perfectamente los signos de puntuación. Me agradó que presenta únicamente el relato, sin referencias

que lo acompañen. Descubro el lado humano del carácter de Rúsbel expresado en el momento en que saca a sus alumnos a jugar voleibol, lo que relajó la situación con el grupo. Disfruté cuando se interroga sobre su quehacer.

Yuri: Está bien redactado y es muy descriptivo. No deja cuestiones sueltas. El autoanálisis es importante y lo hace mover sus esquemas.

Fredy: La redacción está bien hecha, permite al lector tener el análisis desde todos los ángulos, se analiza él y analiza a sus alumnos. No sé dónde agregarle.

Ivette: Si llevamos a la academia situaciones similares se puede salir adelante con un grupo.

Le hicimos las siguientes preguntas:

¿Fue exitosa la reunión?, ¿lo recomendarías?

¿El escrito cubre todos los elementos que necesita saber el lector?

¿Por qué el autor escribe este relato?

¿Cuál es la finalidad?

Este relato marca una línea de cómo dirigirse dentro de la escuela y muestra que cuando hay conflicto en un grupo, con actividades lúdicas se puede relajar.

¿Por qué es “La piedra en el agua”? (la pregunta se refiere al título del texto).

¿Cuál es la analogía?

Hubo un intercambio de ideas con el maestro Rúsbel, quien nos explicó que cuando se tira una piedra en el agua, el movimiento que se produce son ondas y justamente fue eso lo

que sucedió en el grupo del que habla el relato, se movieron los esquemas. El título resulta acertado y atractivo porque logra enganchar al lector con el relato, en tanto que la presentación atrapa aún más por su correcta redacción.

Por eso la parte introductoria del relato sugiere que se anote: “porque en este relato encontrarás” o “podrás descubrir eso que encontrarás en el texto”, con su estilo. Respecto a la autenticidad de los nombres que involucran el texto de Rúsbel, no son reales, pues luego de meditar detenidamente en ello decidió modificarlos.

En las reuniones también comentamos que algo de lo más difícil, como profesores de primaria, es lidiar con los padres de familia y con sus múltiples reclamos. Eso no lo enseñan en la escuela y no hay teoría pedagógica que lo aborde.

En relación a las técnicas de escritura se reflexionó sobre la necesidad de usar pies de página para aclarar o enriquecer los comentarios.

La problemática que comparte Rúsbel en su relato nos hace reconocer que en los últimos años llegan más desarmados los alumnos para leer, compartir y discutir textos. Esto nos acercaba nuevamente a reconocer los retos didácticos y las necesidades de aprendizaje de los alumnos, a pesar de su falta de interés y limitaciones en el desarrollo de sus competencias comunicativas.

En la siguiente reunión ya no llegaron César, Carmen y Luis Alberto, pero durante el tiempo que estuvieron nos enseñaron mucho al compartirnos sus experiencias. El jueves 21 de junio de 2018 leímos el relato de Lupita y acordamos reunirnos el martes 26 de junio a las cinco de la tarde.

El martes llegaron Lupita, Pepe, Luis, Rúsbel, René, Fredy, Ivette, Manuel y la maestra Esperanza que no escribió su relato, pero nos acompañó en el análisis. El primero en llegar fue Luis y unos minutos después Rúsbel.

Cuando Yuritze compartió su relato, conocimos las dificultades que había vivido con el grupo, aunque la percepción que teníamos los docentes que hemos trabajado con ellos era diferente. A los textos de Luis y Giovani les sugerimos agregar notas a pie de página, para que se comprendieran de forma más clara algunos modismos.

Nos reunimos nuevamente el jueves 5 de Julio, para leer el borrador de Manuel. Las sugerencias que se le hicieron fueron: agregar notas al pie, terminar el relato y reflexionar si el gusto por leer se construye o se transmite. También leímos el relato de Rúsbel y pensamos en la posibilidad de socializar con el grupo con el que se vivió la experiencia, dejando la idea en el aire para valorar la posibilidad y el momento adecuado.

De agosto a septiembre nos reunimos periódicamente, pero en grupos de tres personas. Cada equipo continuó con la forma de trabajo anterior y fue un gran logro el compromiso de los pequeños grupos. A pesar de la sobrecarga de trabajo en la escuela, una parte del tiempo la destinamos a escribir y en otra revisábamos los textos por parejas y hacíamos citas para la siguiente reunión.

El 10 de diciembre de 2018, nuevamente recibimos la visita del dr. Roberto Pulido y revisamos los cambios en los textos que nos había enviado la correctora de estilo, pues existía el plan de editar un documento digital para compartir los relatos con la comunidad normalista. Después de enterarnos de las sugerencias para la redacción, empezamos a conocer

cómo agregar citas y su importancia, e intercambiar opiniones sobre cómo, por qué y cuándo citar. Entonces Yuri recordó que a ella le habíamos hecho la sugerencia de no hacer citas en el texto, pues en la primera versión que leyó sólo comentaba lo que los autores decían y no narraba nada de su experiencia. Con esas observaciones avanzamos en la revisión teórica.

Por la mañana, Roberto Pulido dio una conferencia a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, donde expuso los motivos que lo llevaron a convertirse en maestro y las razones por las que amaba su profesión, motivando a los chicos a compartir sus experiencias como docentes, a través de la narrativa pedagógica.

Más tarde iniciamos con la segunda etapa del taller reflexionando sobre las situaciones diferentes y valiosas que encierran los relatos, además de las experiencias que ocultan y que deben ser reveladas. Pulido nos condujo a la revisión y análisis de los escritos, a través de un proceso de diálogo con ellos, donde es posible identificar las palabras clave, las expresiones y sus formas, y el tratamiento a tópicos específicos, como es el aula, en el caso de uno de los documentos a revisión.

Otro punto a tomarse en cuenta fue la inclusión dentro de los relatos, y la escritura de subtítulos pertinentes que ofrecieran mayor claridad. En el proceso resultó interesante encontrarse con las críticas y las culpas, e identificar las exculpaciones. También aparecen síntesis, las cuales ofrecen sucintamente un recorte de la realidad.

Al final, después del almuerzo, hicimos un análisis de los alcances que podríamos lograr si se publicaran los relatos en un libro. La idea resultaba sumamente atractiva, por lo que se investigaron los costos y se hizo el cálculo,

determinando al final el monto que debería aportar cada uno de los participantes. Como la motivación aumentaba de nivel, se discutió la fecha de publicación y se acordó hacerla antes del mes de marzo, para aprovechar su difusión en el marco de la realización del Congreso⁵ organizado por la Escuela Normal, de ahí la urgencia del esfuerzo para concluir todo lo concerniente a cada relato.

Los textos se revisarían y reescribirían las veces que fuera necesario, hasta obtener un material impecable y listo para su publicación. Los participantes en la mesa nos miramos y sonreímos al final sin decir nada más, pues sabíamos las implicaciones que acarrearía el trabajo para ese fin de año, pero lo decidimos así y cada quien cumpliría con esa gran responsabilidad.

El tiempo empleado desde el inicio del proyecto hasta su culminación con la publicación del libro, fue de casi tres años. No siempre fue constante, mucho menos periódico, sino intermitente, de animarnos los unos a los otros, de no dejar en el olvido los relatos y avanzar a paso lento y no tan seguro, de retroceder un poco y luego tropezar, de imaginarnos y soñar. Jamás pensamos en la posibilidad de plasmar nuestros relatos en un libro y en que tal vez alguien, allá afuera, nos leería.

REFERENCIAS

Cameno, A. (1989). *Escribir un libro. Una experiencia de animación lectora* (Festival de jóvenes autores). Madrid: Narcea.

⁵ Con el recurso del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales, el CRENRG organizó el 1er Congreso en Formación Docente, a realizarse del 06 al 08 de marzo de 2019.

- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kalman, J. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVII, núm. 3-4, pp. 69-106.
- Lerín, A. (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ochoa, L. (2007). *¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de estrategias pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología-OEA.

**UNA PIEDRA EN EL AGUA.
UNA EXPERIENCIA DOCENTE
QUE INTENTA ROMPER ESQUEMAS,
INFUNDE TEMORES Y GENERA RETOS**

Rúsbel García Ríos¹

Me gusta ver llover, siento una gran satisfacción cuando observo las gotas caer y escucho su ritmo al tocar el suelo. Las corrientes formadas recorren un sinfín de lugares, y en ese momento nos damos cuenta de los desperfectos que tiene nuestra casa. Las aguas en movimiento arrastran todo, a veces se convierten en un peligro y al ser excesiva la lluvia vienen las inundaciones. Aunque ya lo viví, no tengo miedo y sigo con el placer de ver llover.

Cuánto jugamos mis amigos y yo en los charcos y corrientes, nos bañamos y disfrutamos durante la época de lluvias. Veíamos que todo se movía, nada quedaba en el fondo; bueno, sólo aquello que en realidad pesaba demasiado, como piedras grandes o metales. Al dejar de llover todo se calmaba poco a poco, lo flotante tomaba un lugar y ahí se quedaba hasta llegar a la quietud. Al caminar por las calles íbamos tirando piedras a los charcos para mover el agua y reactivar la circulación de los pequeños “barcos”: botes de plástico, papeles, vasos desechables y otras cosas. Veíamos cómo hasta lo hundido salía por momentos —pequeños trozos de madera, tapas, pedazos de aluminio y demás basura—, y algunos objetos quedaban fuera del charco al ondear con fuerza el agua. Al quedarse quieto, todo regresaba a la normalidad, pero el panorama había cambiado y nuevamente volvíamos a lanzar piedras... Definitivamente, una

¹ Docente de tiempo completo en el Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, Licenciado en Educación Primaria y pasante de la Maestría en Intervención Educativa. Actualmente es responsable de tres cursos de la Licenciatura en Educación Primaria ofrecida en esta institución, además de encontrarse asignado como auxiliar del Área de Investigación.

pedra en el agua era capaz de provocar ondas que hacían mover los objetos y los colocaba en otro lugar, algunos desaparecían, se hundían y otros aparecían, aunque fuera por un momento. Por lo menos daban un paisaje diferente.

Esta historia la escribo, la relato, pues es lo que sucede con mi trabajo docente.

Escribir sobre los acontecimientos que suceden en nuestra labor tiene sus ventajas, pues permite posteriormente leer varias veces ese recorte de realidad, analizándolo con miradas diferentes para continuar reinterpretando y replanteando cada situación. En un momento determinado se convierte en una intención que busca la valoración de lo realizado, se reflexiona en torno a ello y hasta otros pueden contribuir en ese ejercicio.

Este relato tiene la finalidad de revisar la experiencia y encontrar los aspectos que permitan comprender las acciones, para valorar las estrategias de solución. En esta ocasión, la experiencia que conflictúa la labor docente está impregnada de temores, y su análisis provoca retos que la vuelve un terreno donde existe una lucha entre las condiciones del problema y la forma de trabajo, pero genera acciones en busca de mejorar la situación.

Ahora la institución lanza una piedra

El Centro Regional de Educación Normal, de Río Grande² se encuentra ubicado a un costado de la Carretera Costera del Pacífico, en la población de Río Grande, Municipio de Villa de Tututepec de Melchor Ocampo, en el estado de Oaxaca.

²En el estado de Oaxaca y región circundante es mejor conocida como la Normal de Río Grande.

En el ciclo escolar 2015-2016, en el semestre “A”, me fue asignado el grupo del tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, con la responsabilidad de impartir el curso “Iniciación al trabajo docente”, integrado por un grupo de 21 estudiantes.³ Ellos se convertirían en la piedra que movería las aguas tranquilas del charco que contiene todo lo que mi forma de trabajo es.

Al comenzar con la primera sesión pregunté sobre el ritmo de trabajo que tenían. Nadie quería responder, así que le pedí a una alumna llamada Yulissa su respuesta, y ella dijo sin temor que eran flojos, que no les gustaba trabajar. Yo les expresé mi intención de mejorar esa situación, pues su contestación me recordó lo que siempre he pensado: quienes trabajamos en esta Escuela Normal tenemos dos tareas con los alumnos, una, formarlos profesionalmente; y la otra, buscar estrategias que los motiven en su carrera. Esta cuestión la enmarco, pues desde ahí empezó a entramarse la historia que ahora relataré.

Cada mañana, al iniciar una sesión, les platicaba alguna historia o anécdota para motivarlos, pero en el momento de comentar lo encontrado en los textos no había ninguna participación, por la simple razón de que no realizaban la lectura, situación que se repitió durante un tiempo. En las reuniones de Academia,⁴ los compañeros se quejaban de lo mismo; entonces me di cuenta de que el problema no era únicamente con mi curso, sino que tomaba ya un tinte diferente y más complejo.

³ El nombre de los estudiantes del grupo fue cambiado para guardar su identidad.

⁴ La Academia es un organismo institucional que se integra por semestre y lo componen los docentes responsables de los cursos que se imparten. Se reúnen por lo menos una vez por semana y la finalidad es analizar la situación del grupo y el trabajo realizado para generar acciones tendientes a coordinar las actividades que permitan el mejor desempeño de los estudiantes.

Me comencé a cuestionar muchos aspectos: ¿qué es lo que pasa con el grupo?, ¿por qué no quieren leer?, ¿cómo o qué estrategias puedo aplicar para motivar su lectura?, ¿será que el nivel de comprensión no es lo suficiente para afrontar los textos?, ¿cómo les planteamos las tareas?, ¿qué hicieron en el semestre pasado?, ¿cómo puedo avanzar con las actividades de los cursos si no leen, si no cumplen con las tareas? Todas estas interrogantes me golpearon y puedo decir que profundamente, pues por primera vez tenía un grupo con tal demostración de desgano por el trabajo de lectura y el análisis de los textos. Es pertinente aclarar la existencia de tres alumnos que cumplían, aunque como grupo acordaban no entregar ningún producto de las actividades.

Para resolver la interrogante de ¿qué hacer?, revisé lo sucedido hasta el momento, con la intención de tomar medidas y mejorar la situación. En este instante Francisco Imbernón (1994) me recordó lo sucedido en España en las últimas décadas del siglo XX, acerca del escaso prestigio social al tratar temas de la miseria cultural y la pobreza material, a raíz de la huelga del magisterio en el ciclo 1987-1988; reconociendo que algunos aspectos del concepto de profesorado siguen siendo del siglo XIX y del inicio del siguiente; es más, explica Ortega (citado por Imbernón, 1994) que lo ocurrido provocó que ciertos autores clasificaran la profesión docente como una “semiprofesión”; esto se define así por considerarse una breve carrera donde la mayor parte de los estudiantes son:

Personas de clase baja-media, donde existe una cada vez más alta feminización, que no requiere grandes conocimientos, en la que no existe una gran

especialización, ni un lenguaje muy específico y en la que la población, por el hecho de haber sido alumno alguna vez, se cree con todo el derecho a intervenir (Imbernón, 1994, pp. 32-33).

Pareciera que el panorama expuesto por el autor permaneciera, debido a las condiciones presentadas por el grupo; no lo acepto totalmente por la labor realizada ya en nuestro siglo, en nuestro país, y específicamente en nuestro estado; aunque debo admitir que es preocupante el parecido. Pero aun así seguí intentado cambiar el panorama. Tomé la decisión de sortear los textos de cada unidad dejando como obligatorias tres de ellas; es decir, esas las leerían todos. La condición fue, para las sesiones de análisis, verter los saberes obtenidos de las lecturas, de tal manera que todos tuvieran el panorama teórico. Desafortunadamente no se lograron grandes avances, incluso coloqué un pliego de papel bond en el rotafolio con la finalidad de escribir las dudas que fueran surgiendo, pero nadie escribió nada. Para no hacer tan engorrosa la historia diré que los obligué hasta donde me fue posible, tomando como fundamento el aspecto de evaluación, cuyos rubros previamente había comentado con ellos.

En las subsecuentes reuniones de Academia se analizó nuevamente la situación y se determinó tomar acciones para evitar la no acreditación del curso de la mayoría de los estudiantes. De ahí surgieron tres actividades generales: la primera, realizar una reunión de padres de familia para informar la situación del grupo; la segunda, iniciar con la proyección de películas con temas sobre la docencia, con el fin de motivarlos; y la tercera, organizar talleres que les

permitieran desarrollar sus habilidades y a la vez les dieran elementos para considerar la carrera como una excelente opción, esto último porque nadie quería ser docente.

Cuando se analizaba la posibilidad de llamar a los padres de familia en mi mente había un debate tremendo, debido a existir dos fuerzas: por un lado, la idea de no necesitarlos, ya que los estudiantes eran mayores de edad y por tanto responsables de sus acciones; y por otro, la consideración que hacían mis compañeros docentes en el sentido de ser los alumnos todavía dependientes de sus padres. Esta situación me provocaba incomodidad, pues no es una característica de mi estilo de trabajo; para mí eran personas con una responsabilidad y debían afrontar las consecuencias de sus acciones para seguir madurando.

No concebía el hecho de sentirme en la escuela primaria, cuando convocaba a los padres de familia para informarles del progreso y las dificultades de sus hijos; sin embargo, tuve que aceptarlo y apoyar al final la decisión en espera de que ésta resultase una medida, de algún modo, cautelar en la problemática del grupo. Hasta este punto la situación ya no me era agradable, y es que ayudar a los jóvenes “a construir competencias que puedan utilizar en clase, genera en algunos formadores una intensa tensión [como es mi caso] entre lo que les interesa y lo que sería útil o necesario para los estudiantes” (Perrenoud, 2007, pp. 16-17). La verdad me sentía incómodo y hasta llegué a reír para mis adentros con ironía, si es posible decirlo, pues no podía creer hasta dónde había llegado; es más, hasta dónde habíamos llegado... y aún no me convenzo de ello.

Se decidió y llegó la fecha para cumplir con el acuerdo. Llegaron los padres de familia, y citados en la sala audiovisual

de la institución, me vi frente a ellos. Los observaba y me provocaba cierta congoja, pues eso quería decir que ya no sabíamos qué hacer con ese grupo y consideré esa reunión como una medida extrema, definitivamente así era.

Continuaba observándolos y por ratos intercambiaba algún comentario con la maestra Yuritze Martínez Baños, quien era la jefa del Área de Docencia, y con el compañero Waldemar Pérez Marín, que en ese momento era el asesor del grupo.

En cada vuelta a la observación, esperando la llegada de todos y que se acomodaran para dar inicio, volvía a repensar el hecho hasta llegar a la conclusión de no negarme a esta alternativa, por lo que tomé la situación desde otro punto de vista, aceptándolo como lo que era en realidad: una acción tendiente a apoyar a los jóvenes y a nosotros en el trabajo académico, buscando motivarlos, aunque dudaba mucho que los alumnos tomaran la medida con esa intención.

Esto último, el punto de la motivación me creó, de repente, una inquietud: ¿Cómo abordar el asunto? Se suponía que yo abriría la reunión por ser el presidente de la Academia del semestre; entonces, el deber consistiría en enterar y explicar a los ahí reunidos la cuestión para la cual habían sido citados. Sería fundamental hacer énfasis en la necesidad de motivar a los jóvenes y no meramente ponerlos en evidencia para tomar medidas drásticas con la intención de “corregir”. Al final decidí iniciar con la radiografía de la situación, haciendo hincapié en la desmotivación del grupo y la creencia, como estigma, de ser flojos, rescatando su capacidad como alumnos y resaltando la necesidad de encontrar mecanismos para elevar la autoestima y mejorar la actitud hacia el trabajo en la Escuela Normal.

La reunión transcurrió con normalidad, evidenciando el panorama de la problemática, respondiendo a interrogantes, permitiendo la participación de otros compañeros, sobre todo de Yuritze y Waldemar, quienes me acompañaban en la mesa, así como del maestro René Carrillo García; todos ellos cerrando las rondas de opiniones y ayudando a centrar la reunión.

Me parece interesante comentar que los demás integrantes de la Academia que ese día asistían, no participaron en forma alguna. Se llegó a la conclusión de iniciar la conversación entre padres e hijos, de llamarlos en caso de haber algún problema específico y de volver a realizar una siguiente junta para valorar el avance. Se dieron los números telefónicos de ambas partes para mantener la comunicación y se platicó con algunos padres que solicitaron información más precisa sobre la situación de su hijo o hija.

En la siguiente sesión con los alumnos, los comentarios no se hicieron esperar, en el sentido de recibir por parte de sus padres consejos, en algunos casos, y en otros, regaños. Berenice comentó que en su casa le darían una tunda si no se comportaba bien en la escuela. Todos rieron e inclusive unos asintieron con la cabeza como dando a entender que también les había ocurrido algo parecido. En fin, sólo les expresé la esperanza de haberles provocado un cambio de actitud para mejorar el trabajo.

En las reuniones posteriores noté su comportamiento con mayor orden, intentando cumplir con la carga académica, y digo intentando, porque aún veía la falta de lectura, aunque se preocupaban por cumplir. Lo cierto es que el grupo cargaba con algunas deficiencias, lo que provocaba invertir tiempo de

más, como lo era con la redacción y la ortografía. Cada uno de los escritos de la mayoría tenía esas dificultades, y no podían avanzar como querían. Aquí tuve que ponerme exigente y les informé la condición de leerse entre ellos y ayudarse a corregir antes de entregarme el documento.

Se acercaba la fecha de la primera jornada en la Escuela Primaria. Según el curso serían tres inmersiones, las primeras dos, de tres días, y la tercera, de cinco, en los grados de primero y segundo. Les di las orientaciones por escrito, tanto del plan de trabajo como de las normas APA.⁵ Desde las primeras revisiones me di cuenta de que no iba a ser fácil. Como dije antes, el problema era la redacción. Los amenacé, estaríamos toda la noche y madrugada trabajando si no corregían esa situación... y no lo hicieron..., sin duda, tuve que cumplir. Me pasé la noche entera y la madrugada revisándoles, y para colmo de males no seguían las orientaciones que les daba, y cuando se los hacía notar sólo reían exponiendo como justificación la falta de tiempo; entonces les explicaba nuevamente y guiándose con esta información hacían los cambios, pero sin tomar nota de las aclaraciones.

Siento que sucedía en algún modo lo especificado por Perrenoud (2007), cuando caracteriza al enseñante principiante, en el sentido de la necesidad de los estudiantes de energía, tiempo y concentración para resolver los problemas que otros de mayor experiencia realizan de manera rutinaria; siendo insegura la gestión de tiempo para las actividades propias del trabajo académico, provocándoles desequilibrios, fatiga y tensión, además de ocasionar un desajuste en la forma

⁵ Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association). Es un modelo que contiene las normas para elaborar documentos formales tendientes a su publicación, presentando las indicaciones de citas a textos en diferentes medios; los autores reciben el reconocimiento de autoría, además de las formas de elaborar la bibliografía. Existe un manual como publicación, en donde se concentra la información de este estilo.

de trabajo pertinente para el análisis de la práctica profesional en las escuelas primarias.

Debo admitir la preocupación mostrada por el grupo, inclusive con la angustia de no asistir a la jornada de inmersión, por no terminar a tiempo las actividades de los demás cursos y el plan de trabajo. Confieso que yo también estaba preocupado, pues faltaban pocos días y no habíamos avanzado mucho. ¿Cómo le voy a hacer?, era mi pregunta. La idea de suspender a más de la mitad del grupo me asustaba; nunca había estado en esa situación. Urgía hacer algo, pero ¿qué?, no se me ocurría nada.

Faltando dos días les comuniqué a los más avanzados y a punto de terminar su documento que, si querían todos finalizar a tiempo sería imprescindible apoyar a sus compañeros en la redacción y la elaboración de los instrumentos de indagación. Cabe aclarar que Dora, Israel, María del Rosario, Maribel y Javier fueron de los primeros en finalizar; de hecho, ellos no presentaban grandes dificultades, en especial los primeros tres, pues cumplían con todo.

La incomodidad provocada por otro grupo de estudiantes era conocer su capacidad para hacer las actividades y que no las hicieran, como es el caso de Clara, Irma, Onésimo, Santiago, Amalia y otros nombres más, que se me escapan en este momento; inclusive platiqué con algunos de manera personal preguntándoles la razón de su actitud, ellos me hacían ver su falta de interés y así justificaban el poco empeño que le ponían al trabajo dejándolo todo para el último momento. En ciertos casos se atrevieron a comentar situaciones personales, las cuales escuché con la mayor seriedad posible. Con todo esto, mi hipótesis-tesis se confirmaba: con los estudiantes

normalistas tenemos dos trabajos: darles las herramientas necesarias para formarse como profesionales de la educación, y hacer que les interese la carrera, pues no tienen el gusto por la docencia.

Volviendo al trabajo de revisión, los jóvenes aceptaron apoyar a sus compañeros, aunque algunos querían que les hiciera prácticamente el documento. El caso de una pareja de hermanos, Isela y Miguel, fue especial, pues no estaban al nivel del resto de los demás, mucho menos cubrían las exigencias de la licenciatura. A ellos prácticamente les mostré qué escribir. De hecho, otro estudiante también estaba casi en las mismas condiciones, Jaime, pero tuvo la suerte de contar con el apoyo de su hermana, María del Rosario, que era integrante del mismo grupo y lo ayudó en todo momento; puedo decir que gracias a ella culminó su trabajo. Al final, autoricé los documentos en horas avanzadas de la madrugada del primer día de visita a la Escuela Primaria. En cada jornada subsiguiente se repitió el mismo proceso, pero Isela y Miguel ya no regresaron, se dieron de baja.

Durante los días en la Escuela Normal, en el trabajo de análisis de la experiencia, la mayoría no tenía grandes avances, se quedaban en presentar un panorama tan general que no daba mucho qué decir. Hice algunos ejercicios de redacción con ellos, de análisis de la experiencia y la socializamos. Con todo, poco a poco me daba cuenta de que al grupo no se le podía exigir en demasía, pues, aunque muchos tenían un potencial para dar más, no lo hacían, y eso no se podía negar.

Ya habían pasado tres meses aproximadamente, cuando me puse a repensar la situación y concluí que no podía ser como siempre había sido, con mis reglas y mi carácter. Tenía

que cambiar un poco, acercarme al grupo, pero ¿cómo? Mis pensamientos me acompañaron en cada día de trabajo. Cuando los observaba, leía sus producciones, los escuchaba y platicaba con ellos, volvía a plantear la problemática; y después de tanto pensar decidí mover un poco mis esquemas.

Una mañana les dije que haríamos algo diferente, ellos preguntaron por la actividad y les respondí que iríamos a jugar volibol, pues estaba puesta la red en la plaza cívica de la escuela; aceptaron gustosos y se armaron las “retas”.⁶ Pasamos un rato agradable, incluso Maribel, quien estaba enferma, y a pesar de haberse negado a participar, al final no aguantó las ganas y se incluyó en un equipo. La verdad fue divertido, había quienes no podían ni pegarles a la pelota, otros se escondían para evitarla, pero todo transcurrió entre risas y risas. Al final platicamos un rato en lo que descansábamos y fue grato ver su alegría.

Cavilé sobre la exigencia que los maestros tienen de parte de la sociedad para el mejoramiento de la educación, y de las acciones llevadas a cabo en cumplimiento de esa demanda, como lo realizado por mí con estos jóvenes. Definitivamente Jacques Delors (1996) se ajusta a mi sentir, con este pensamiento que expresa la necesidad de cubrir las deficiencias presentadas, dejadas por otras instituciones con la misma responsabilidad. Agrega además que al docente:

Mucho se le pide, mientras que el mundo exterior entra cada vez más en la escuela, en particular a través de los nuevos medios de información y comunicación.

⁶Se organizaban en equipos y se establecía el puntaje con el que se ganaría el partido. El perdedor de cada encuentro se retiraba del campo y permitía a otro equipo jugar con el ganador y si éste perdía le sucedería el que estaba en espera. Esto se repitió hasta decidir el último encuentro.

Así pues, el maestro se encuentra ante jóvenes menos apoyados por las familias o los movimientos religiosos, pero más informados. Por consiguiente, debe tener en cuenta ese nuevo contexto para hacerse escuchar y comprender por los jóvenes, para despertar en ellos el deseo de aprender y para hacerles ver que la información no es conocimiento, que éste exige esfuerzo, atención, rigor y voluntad (pp. 24-25).

Reflexionaba y me preguntaba: ¿y ahora qué...? Mi respuesta fue hacer menos serias mis participaciones, infundirles confianza, que no me tuvieran temor, y en ese sentido hacía algún comentario jocoso o platicaba experiencias, como el origen de la frase “vamos a valer para tres cosas”...⁷ y sí, les causaba risa y quería pensar que las cosas iban mejorando, al menos en lo anímico, pero ¿y en el trabajo...? ¿había mejoras también? Con las películas que les habíamos proyectado logramos motivarlos. El profesor Waldemar los vigilaba y yo lo apoyaba; nos convertimos en los principales personajes de su diario vivir en la Escuela Normal. El maestro Gerardo Rosado les había propuesto un viaje de estudios por la Riviera Maya. Esto los alentó y se comenzaron a realizar actividades, pues en la sesión con los padres se había comentado el viaje, la importancia de que se lo ganaran y con ese objetivo en mente mejoraron su desempeño.

Creo que me quedé sin responder la segunda pregunta del párrafo anterior, y es que al intentarlo me desvié hacia la motivación y quizá lo hice inconscientemente, o tal vez no tanto. Respondiendo la pregunta, puedo decir que no hubo

⁷La expresión es usada en esta parte de la costa oaxaqueña y las tres cosas son: pa'naa (para nada), pa'una chingada (para una chingada) y pa'maldita (para maldita) la cosa. Esto es dicho para indicar que quien realiza la acción no tiene resultados positivos y por lo tanto no está sirviendo su trabajo.

el avance deseado, pero se notaba el adelanto de un grupo de chicos que desde el principio demostró poder con las actividades; el resto aún no alcanzaba el nivel, aunque avanzó, y ya presentaba evidencias mínimas de lectura; de igual forma, los documentos obtenidos del proceso de sistematización empezaron a aparecer, aunque algunos no eran tan elaborados. Las observaciones en las sesiones de Academia iban dirigidas a continuar con las actividades acordadas, ya que era necesario que se sintieran productivos.

En cuanto a las dificultades de redacción realicé algunas actividades de las que recuerdo una: proyecté el párrafo de un texto tomado de los documentos que presentaron, siendo la consigna mejorarlo. Dos estudiantes pasaron al teclado e hicieron ajustes que fueron muy aceptables. Esto lo comentamos ampliamente en el grupo, pues fue una muestra de la capacidad para hacer un escrito en condiciones aceptables de redacción.

Algunos de los ejercicios fueron hechos antes de la reunión con los padres de familia y los resultados se informaron, para dar énfasis a la falta de motivación hacia el trabajo que se realizaba con el grupo.

Lo anterior fue importante, pues además de dar una prueba de la capacidad de los jóvenes, en lo subsiguiente permitió exigirles la optimización de la redacción en cada escrito. Pude observar las mejoras en la mayoría de los textos presentados por los estudiantes, era ya más sencillo leerlos y no perdían tiempo tratando de corregir o solicitando explicaciones repetitivas. Sobre todo, ayudó a la revisión del proyecto de práctica docente, el cual exigió mayor elaboración. Durante el trabajo se presentaron cambios, pero pequeños, y

en ellos me enfoqué para valorar verdaderamente el avance, no esperando que cumplieran totalmente con lo planeado al inicio del curso, sino a partir de lo demostrado al comienzo del mismo y comparado con lo realizado durante y al final del proceso. Fue en ese momento que observé el progreso y compartí la idea de que:

Para mantener el interés del educando se debe aprovechar la energía natural del alumno para sentirse capaz y orientado hacia el logro de metas. Es necesario que realice de manera voluntaria lo que se espera que haga y que desarrolle sus aptitudes para que alcance la meta deseada. Así, cuanto más capaz se sienta un alumno de desarrollar una actividad, más motivado estará para persistir en ella, a su vez, le dará la sensación de éxito o de mejoría y le ayudará a mantenerse motivado (Polanco, 2005, p.11).

Lo anterior me hizo detenerme a pensar en la forma en que planteo las actividades, en los aprendizajes esperados reales, en el tipo de actividades a realizar y en la manera de comunicarme con ellos, y esto va de la mano con lo pretendido: generar ambientes propicios para el aprendizaje.

Así llegué al final del semestre, y al revisar el proceso valoré la labor que cada uno había realizado, consideré las limitaciones y el esfuerzo para superarlas y les informé sus calificaciones. Todos aprobaron, pero me quedé con la duda sobre si de verdad merecían en su totalidad acreditar, si no había sido demasiado indulgente en la valoración, y si el grupo me había “obligado” a bajar el nivel de exigencia. Aún sigo

pensando en ello, no sé si realmente cambié mi forma de trabajo o decidí dejarme llevar por las situaciones.

Puedo decir que fue cansado seguir este camino que consideré una guerra, peleando contra..., exactamente no sé quién..., pero buscando encontrar soluciones a cada situación, tratando de no perder de vista los pequeños grandes detalles, reflexionando sobre el progreso y cuidando de que no fuera “todo” un argumento para “reprobar” al grupo.

El reto principal era continuar con el ritmo de trabajo que habíamos establecido, cumpliendo con el propósito inicial: lograr que el grupo elevara su autoestima con relación al trabajo académico, se motivara por el significado de la carrera y mejorara su rendimiento académico.

En el cuarto semestre intenté seguir en ese mismo camino, aunque sin el apoyo del maestro Waldemar, quien resultó ser una pieza clave en el pasado, pero fue ubicado en otro grupo por los cursos asignados.

Llegué a comentar algunas situaciones con el maestro Bernal García Santos, elegido asesor del grupo y tratamos en conjunto de llevar los trabajos de la mejor manera. En este periodo ya no conté con el apoyo de la Academia, pues no se tuvo ninguna reunión, así que los comentarios se hicieron de manera individual sólo con algunos profesores. En el transcurso inicial de la labor dio comienzo la investigación documental sobre los temas que surgieron, a partir de las dificultades y los resultados. En algunos casos mínimos éstos permitieron construir productos de análisis para convertirlos en principios de acción para la elaboración de las diferentes estrategias exigidas por los cursos. Percibí en los alumnos la necesidad de saber más, aunque existía una minoría que no

tenía una idea clara de qué hacer para ello. Con todo, asistieron a dos semanas iniciales en las escuelas de práctica, de cuatro programadas, que fueron las únicas, pues se interrumpió el trabajo por el paro indefinido.⁸

Al final, por falta de tiempo, ya no pude continuar con este proceso y rendí la evaluación. Dos de los jóvenes no obtuvieron la aprobación del curso. Esto último no me provocó gran conmoción, pues los apoyé hasta donde me fue posible, quedándome hasta la madrugada para la revisión de sus documentos; de hecho, fueron los últimos a quienes liberé en el amanecer del día inicial de las prácticas.

Para finalizar mi relato, puedo concluir que cada momento conflictivo se transformó en un reto, y cada acción ejecutada se convirtió en una fuerza que obligó al cambio; pero más que nada, todo lo vivido fue un periodo de incertidumbre y desaciertos, cargado de pequeños grandes detalles que me motivaron a seguir trabajando.

La piedra aún continúa moviendo el agua.

Reflexiones finales

Hacer una reunión con padres de familia de los estudiantes me hizo regresar a la experiencia vivida en escuelas de educación primaria, donde citaba a los tutores para informarles del estado de los alumnos. Al pasarme a una institución de educación superior pensé no tener la necesidad de volver a vivir esa situación, por estar frente a grupos conformados por estudiantes mayores de edad, lo cual los debería hacer máresponsables de

⁸ En este semestre el paro indefinido convocado por la sección 22 de Oaxaca, perteneciente a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación se hizo realidad, estableciéndose los mecanismos para la participación en el marco del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), en protesta por la Reforma Educativa federal.

sus actos. Cuando se presentó la problemática de este grupo y escuché las impresiones de los profesores titulares de los demás cursos se recrudeció la situación, pues los académicos marcaban la flojera del grupo, los problemas de lectura y la falta de disciplina en la mayoría para responder a las exigencias; es decir, no leían, no entregaban los trabajos en tiempo y forma, y tenían problemas de redacción y ortografía.

La preocupación de los integrantes de la Academia me puso a pensar en la manera de solucionar las dificultades y de ahí fue que surgió la necesidad de elegir la reunión con padres de familia para informar del estado del grupo. Saber si funcionó o no, no es el fin último de estas reflexiones, sino conocer el grado en que contribuyó a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Y en este punto es bueno reconocer la fuerza de esta acción, debido a la comunicación iniciada para seguir de cerca el comportamiento y aprovechamiento de lo realizado en cada curso. Cada dificultad es posible tratarla con tiempo y en atención a los tutores, ya que si están enterados de situaciones “problema” pueden darles seguimiento y realizar llamadas de atención con conocimiento de causa, así como estar en contacto con los estudiantes y orientar sus acciones y decisiones para que sean realizadas con mayor seriedad, todo con la finalidad de superar los obstáculos que les impidan acreditar los cursos del semestre.

Y cuando hablo de la contribución de la reunión de tutores, quiero decir con esto que existen otras estrategias que pueden coadyuvar en el impacto del problema, en este caso, la proyección de películas para motivarlos y las actividades creadas para mejorar la ortografía y la redacción. Todas ellas deben ser organizadas, por lo que resulta de vital importancia

las reuniones de Academia, en donde se analizan y discuten las dificultades de operación.

Hago hincapié en el tema de la profesionalización y la motivación por la docencia. Resulta necesario dirigir la atención hacia éste para posibilitar la generación de acciones tendientes a mejorar la misión de la Escuela Normal. De estas dos situaciones es bueno reconocer:

Que el alumno, como ser humano, siente la necesidad de proteger su autoestima, por lo que es importante buscar experiencias que generen sentimientos de orgullo y de satisfacción. Además, se debe ofrecer comentarios positivos para ayudarle a que preste atención a sus características individuales y a asumir [sobre todo] la responsabilidad de sus propias acciones (Polanco, 2005, p. 11).

No quiero dejar sin comentar la cuestión de la responsabilidad del estudiante que se encuentra en una institución de educación superior; aún sigo pensando en la llegada de alumnos con esa gran deficiencia, por así llamarlo, y hasta qué punto es necesario tratarlos como si ingresaran al nivel medio superior.

Nuestro trabajo también implica analizar las situaciones problemáticas de los grupos y crear las estrategias necesarias que coadyuven al alcance de los propósitos y competencias de cada curso, y contribuir así al logro del perfil de egreso.

Llegar al extremo de llamar a los padres de familia para informarles se me hace increíble. Continúo con la idea de que la Escuela Normal debe ofrecer el servicio de formación docente inicial en las mejores condiciones para los estudiantes, y que

sean éstos quienes decidan su permanencia hasta finalizar la carrera, que no debe ser vista como una “semiprofesión”. Pero cuando existen escenarios como el del relato, no queda más que aceptar la necesidad de buscar estrategias para subsanar las deficiencias, y si eso implica modificar en parte las concepciones que se tienen, pues habrá que hacerlo y trabajar siempre pensando en el bien común de todos los estudiantes. Por eso afirmo que la piedra aún sigue moviendo el agua.

REFERENCIAS

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México: Ediciones UNESCO.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Polanco, A. (julio-diciembre, 2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*. 5 (2), pp. 1-13. <<http://www.reda-lyc.org/articulo.oa?id=44750219>>.

LA EVALUACIÓN... UN DILEMA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

René Carrillo García¹

*Dime qué y cómo evalúas, y te diré qué y cómo enseñas
(y qué y cómo tus alumnos aprenden)*

Neus Sanmartí

El inicio, una historia entrecortada... hecha de recuerdos y experiencias.

Inicia un nuevo ciclo escolar 2016-2017, nuevos cursos y grupos que atender, nuevas experiencias que vivir, nuevas caras que conocer, nuevos estilos de aprender, nuevas ideas y formas de ver, y entender la realidad que encierra la práctica docente, como herramienta en la formación de los futuros licenciados en Educación Primaria. Nuevas cosas que enseñar e investigar, una nueva realidad, un nuevo inicio y un final incierto, todo nuevo, algo diferente al semestre y ciclo escolar pasado, nuevas preocupaciones y retos para poder completar el recorrido por el Plan 2012, de la Licenciatura en Educación Primaria.

Parte del camino en la docencia que hay que transitar y vivir junto con los alumnos, y por tanto, hay que iniciar por el principio, a recuperar programas y bibliografía existente para desarrollar el curso.

Con todas esas herramientas y mi experiencia me doy a la tarea de planear el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero siempre, o casi siempre, me sucede algo curioso con

¹ Docente y director del Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, Oaxaca, con categoría de Profesor de Enza, Sup. Titular "C", T/C., doctorando en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas, de Oaxaca. Docente comprometido con la profesión.

respecto a la planeación de mis actividades docentes. Aclaro que no es con la comprensión del enfoque del curso, ni con el diseño de las actividades, ni mucho menos con los propósitos o las competencias a desarrollar u otro elemento. Me sucede con la evaluación, ese proceso que no sé si resulte igual de complicado para otros docentes que para mí, porque reconozco que aún con los años que tengo de experiencia en la docencia, todavía se me dificulta definir y precisar el tipo de evaluación, así como los momentos, los criterios e instrumentos que debo aplicar, de acuerdo a los propósitos del programa del curso y las competencias a lograr por parte de los alumnos que son los conocimientos, capacidades y actitudes que son capaces de movilizar los estudiantes de manera integral para desenvolverse ante las exigencias de un determinado contexto (Perrenoud, citado por Correa, 2007). Isabel Cappelletti (2004), plantea que la evaluación es una acción constante en nuestra vida.

En todas las acciones que realizamos como sujetos, en el hogar, en nuestro desempeño profesional o en actividades recreativas, la evaluación siempre se hace presente e incluye una valoración sobre nosotros mismos, lo que estamos haciendo y también sobre el resultado de nuestro trabajo. Esto me hace pensar si realmente estoy proponiendo lo correcto, y si lo que sugiero hacer durante el desarrollo del proceso está relacionado con una verdadera evaluación y no una medición que me incite a calcular los conocimientos de los alumnos, sino que más bien sea una evaluación formativa que me ayude a valorar cualitativamente el proceso que atraviesan éstos, para aprender a partir de la metodología y las estrategias que usé como maestro.

Porque en la práctica de la evaluación realizada en las aulas se debe aprovechar las virtudes de los docentes, ya que lo importante no es evaluar sólo para comprobar, más bien debe hacerse para perfeccionar, tanto los procesos como los resultados, tanto las técnicas y estilos de aprendizaje de los alumnos como las estrategias de enseñanza de los profesores, una evaluación integral (Casanova, 1998), que ayude a los alumnos a comprender el proceso de construcción de conocimientos, los nuevos aprendizajes.

De acuerdo a “la teoría constructivista del aprendizaje, éste es un proceso activo en que los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos actuales y pasados” (Pimienta, 2008, p. 1) y la evaluación ayuda en el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades de acuerdo al desarrollo de sus competencias docentes.

Para Neus Sanmartí (2007, p. 16), “la evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende”. Estas ideas perturban mi cerebro, la duda me asalta y esto me detiene en seco, algo no anda bien, las ideas revolotean en mi cabeza, pero son ideas que no tienen forma y sentido de lo que realmente quiero lograr como docente en este nuevo curso, y la situación me preocupa porque siempre sucede lo mismo, siempre me detengo a pensar si realmente la forma en como he evaluado en cursos anteriores ha sido en verdad un proceso objetivo y formativo para los alumnos, o he caído en un proceso subjetivo que no me ha ayudado a formarme como un profesional de la docencia, y si soy competente para planear, aplicar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera objetiva. Una y mil dudas asaltan mi mente.

Pero no puedo pasarme una eternidad analizando y reflexionando sobre el pasado, recordando las experiencias del ayer con la evaluación, o lo que otros tantos hacen con los alumnos en esta etapa de la enseñanza, y calificar por afinidad con los alumnos o aplicar un examen para medir conocimientos, porque la evaluación cuantitativa se aboca según Sanmartí: “a la calificación y selección del alumnado que la sociedad otorga al profesorado para que decida qué alumnos aprueban, pasan curso, pueden cursar determinados estudios, etcétera” (2007, p. 12).

En otro sentido, Juan Manuel Álvarez (2008), afirma que evaluar con propósito formativo no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Tampoco evaluar debe servir para seleccionar a los alumnos en excelentes, buenos o no aptos. Desafortunadamente, en la actualidad la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar y examinar, para alcanzar otro nivel. Pero una verdadera evaluación dista mucho de estas acciones, busca reconocer los procesos y dificultades que enfrenta el alumno para mejorarlas. Ante esta realidad me rasco la cabeza como si quisiera arrancarme los cabellos y me froto las manos tratando de encontrar la respuesta correcta. Los recuerdos me atormentan como si fueran agujas que atravesaran mi cerebro queriendo, a partir de cada aguijonazo, resaltar respuestas tan nítidas que me llevaran a tomar la decisión correcta, pero no sucede así, es una lucha infructuosa con mi yo interno.

Transcurren los segundos, los minutos y quizá las horas, y yo sigo sentado sin poder encontrar una puerta de salida, pero el tiempo apremia y debo salir del paso para poder terminar mi plan de actividades del curso de Adecuación Curricular, con

el tercer semestre de la LEP/12 (Licenciatura en Educación Primaria, plan 2012), con el grupo 201, en el semestre “A”, del ciclo escolar 2016-2017, y entregarlo al área correspondiente. Leo las orientaciones y sugerencias que propone el programa de la asignatura y trato de entenderlas, pero siento que aún me falta más; busco en mi memoria aquellas experiencias gratificantes con otros grupos y releo en mis recuerdos las que le han dado vida a mi trabajo como docente desde que me inicié en la Escuela Primaria, en el año de 1986, allá por la Sierra de San Agustín Loxicha, de la zona escolar 061, o en El Camalote en Santa María Colotepec, Oaxaca, en San Antonio Cuixtla, o en Las Negras Mixtepec, como parte de la zona escolar 052 de Puerto Escondido, Mixtepec, Oaxaca, o en mi paso por la Universidad Pedagógica Nacional, subsede Río Grande, o hasta hoy en la Escuela Normal.

Armado y convencido con estos elementos me parece pertinente, además, ir al cajón de las cosas del ayer a buscar los proyectos anteriores, para ver si en éstos encuentro algo que me dé luces de por dónde caminar, y en esos instantes, de golpe, empiezan a desfilar por mi memoria aquellas experiencias o recuerdos del pasado, no tan nítidos, de hace algunos semestres o años, donde plasmé ciertos criterios e instrumentos sobre esa bendita evaluación que tanto me ha costado llevar a la práctica de manera formativa, tal como dice María Antonia Casanova (1998) y otros autores, como Miguel Ángel Santos Guerra; o como lo propone el plan y programa de estudios de la LEP/I2 o la LEF/02.

Entonces a mis oídos llegan muchas voces, quizá de mis exalumnos de la Escuela Normal, de la universidad o de compañeros docentes de la Academia de algún semestre,

comentando que ya debo ser diestro y muy profesional en este asunto de la evaluación. Esas ideas me taladran el cerebro porque me imagino a todos ellos riéndose de mí, diciendo: “no sabe cómo evaluar”, “ya tiene mucho tiempo como maestro y no sabe cómo evaluar de manera formativa”; esto me agobia aún más, pero declaro en voz baja que no voy a darme por vencido y he de encontrar una manera más efectiva para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Con estos pensamientos y mil dudas más, recuerdo en ese instante, como en sueños, lo que he visto en los pizarrones de las aulas al inicio del ciclo escolar, con algunos compañeros que trabajan con porcentajes para la participación individual y en equipos, elaboración de fichas, ensayos escritos y realización de prácticas; otros incluso dan un porcentaje equis a la asistencia a las sesiones de clase y la puntualidad al llegar a éstas.

Finalmente reconozco que la evaluación debe ser formativa, y releendo las sugerencias que propone el curso determino que voy a evaluar todo el proceso de manera integral, considerando la asistencia a las sesiones de clase como parte del proceso de valoración para la acreditación (concepto de acreditación), y los otros aspectos que ya mencioné líneas arriba los propongo para que se elaboren y evalúen de manera cualitativa. Es decir, para cumplir con el requerimiento administrativo que propone la norma institucional, tendrá 10 de calificación aquel alumno que elabore y cumpla con todos sus trabajos, participaciones, exposiciones, etc., siempre y cuando éstos aporten elementos valiosos a la clase, y así se irán definiendo todas las demás evaluaciones, de acuerdo a su desempeño.

El 100% equivaldrá a entregar todos los trabajos en tiempo y forma, y que cumplan con las características exigidas para la evaluación que propongo en un documento orientador, que bien puede ser una rúbrica o escala estimativa, participaciones y demás, así hasta llegar al 7 o 6 como mínimo aprobatorio según la normatividad.

Con estos elementos, un tanto más convencido, llegué al grupo, me presenté e inicié con el encuadre del curso. El problema no estuvo en la presentación del curso con respecto a las competencias, propósitos, actividades y otros aspectos a lograr, el conflicto se presentó al considerar cuánto valía cada aspecto de los mencionados en el proceso de evaluación, porque les aclaré que era necesario que todos los alumnos cumplieran mínimamente con el 90% de asistencias, porque así lo determinaba la normatividad de la licenciatura; además, para la puntualidad propuse que cuando iniciara la clase a las 7, se les darían 10 minutos de tolerancia para ingresar al salón. Así también, el número de faltas estaría en relación a la cantidad de sesiones que se programaran en el curso, que en este caso sería de 30. Esto implicaba que del total de asistencias, 3 de ellas equivalían al 10%, por lo que podían faltar al menos tres veces durante el curso, sin que esto representara un impedimento para aceptar sus trabajos, y que todas las actividades del proceso se valorarían para determinar administrativamente si aprobaban o no, de acuerdo a los logros obtenidos durante el progreso del curso. Una forma de ir valorando los avances que van obteniendo en el desarrollo de las actividades es haciendo énfasis en las experiencias de la inmersión al trabajo docente, donde se puede ver si realmente han desarrollado la competencia, para poder

realizar una adecuación curricular que posibilite a los alumnos de la Escuela Primaria construir de manera significativa sus conocimientos y lograr sus competencias de acuerdo como lo marca el programa de grado.

Algunos comprendieron de manera rápida la propuesta de evaluación que les presenté; otros tardaron un poco más y argumentaron que les será muy difícil, porque según ellos —en especial los alumnos Jakdiel, Irving Alimine y Jaime—, su nivel de desempeño es deficiente y muy difícilmente podrán obtener una calificación de 10. Asimismo consideran que en esta ocasión los rasgos a evaluar exigen demasiado e implican hacer muchas cosas a las cuales no están acostumbrados en otros cursos. Hubo objeciones, pero al final aceptaron, gracias a las participaciones de Graciela, Jonathan, Benita, Rafael y el mismo Saúl, quienes plantearon argumentos a favor de la propuesta, recalcando que era muy importante para ellos como alumnos en formación docente iniciar un proceso de investigación y desarrollo de competencias más comprometido con su escolaridad, y que era enteramente lo mismo dividir el 100% entre todas las actividades que sugiere el curso. Daniel Yalit se sumó a la propuesta y comentó que ahora sí se realizará un acto de justicia para aquellos que trabajan arduamente, que sí investigan y participan. Luz Coral propuso ponerle todas las ganas al trabajo para lograr una buena nota, pero sobre todo comprometerse a aprender y ser competente en beneficio de sus futuros alumnos. Andrés no estaba muy convencido, porque argumenta que se le complica llegar temprano, pues viaja desde Puerto Escondido, lo que le implicaría levantarse antes para llegar a las clases de manera puntual, y termina su intervención diciendo: —Pero, en fin, si no hay otra alternativa,

daré lo mejor en bien de mi formación. María del Carmen y Sarah Inés reconocen que es el momento de ponerle todas las ganas a los estudios. Carlos se levanta de su asiento y se mueve inquieto de un lugar a otro haciendo comentarios a manera de susurros a Jaime: —¿Crees que podamos lograr una buena nota con los porcentajes propuestos para cada elemento?, ¿cómo ves? —No te preocupes, Carlos —respondió Jaime— al final de cuentas es lo mismo, sólo que ahora hay cosas como tus trabajos que tendrán un valor mayor a las participaciones y demás, entonces hay que ser más responsables.

Tomando en cuenta todos los comentarios, observo un panorama muy alentador para iniciar la nueva experiencia, al parecer establecimos un buen acuerdo (contrato didáctico), donde hay compromiso de todos con respecto a su formación, al desarrollo de sus competencias genéricas y profesionales que exige el curso y al plan de estudios.

Con todos estos argumentos a favor, la mayoría de los alumnos del grupo aceptan la propuesta y hacen algunas sugerencias como las siguientes: “que haya prórrogas para la entrega de trabajos”, “también en la entrega de las fichas y resúmenes de las lecturas”, pero les recuerdo que éstos son producto de sus lecturas y que con ellas se deben presentar a la clase diariamente, ya sea a exponer o a debatir con sus compañeros, de acuerdo al propósito de la actividad y a la estrategia didáctica que se implemente; por lo tanto, no se pueden entregar otro día y tiene que ser el día de la clase, pero para los trabajos finales de unidad o del curso, puedo esperar un poco más, considerando que tendrán más valor los trabajos, de acuerdo a la calidad del contenido y al tiempo de entrega. Algunos argumentan que no es justo valorarlo así, pero los

que se esfuerzan por entregar a tiempo sus actividades, que en este caso son la mayoría, dicen que no tiene sentido así, porque no vale la pena apurarse si los trabajos van a valer lo mismo, así lleguen hoy o mañana.

En la negociación, cada uno de los actores expone sus razones, algunas sin fundamento, pero es parte de los acuerdos de la evaluación y de sus resultados. A los alumnos, al final de cada semestre, lo que más les importa es la calificación y no realmente tener una evaluación cualitativa y de carácter formativo, porque ésta los salva de reprobar, perder la beca y tener que pagar por regularizar la asignatura. Esa es la visión y experiencia en semestres anteriores, pero hoy me parece que las cosas serán diferentes en relación a las concepciones que presenta cada uno de ellos respecto a una metodología de evaluación que les exigirá un poco más de compromiso con la carrera. Esto implica ser activo en el desarrollo de todas y cada una de las actividades en el aula de clases y en los grupos de la escuela primaria, cuando sean responsables de sus jornadas de prácticas docentes.

Con respecto a los demás aspectos a tomar en cuenta, que son: la participación individual, en equipo, la elaboración de trabajos escritos, la argumentación, las fichas de trabajo, resúmenes y comentarios, entre otras; reconocen que están bien así, porque de lo contrario, si es por porcentajes, algunos le pondrán más ganas a aquellas actividades o elementos que valgan un mayor porcentaje o puntos, pero esto les motivará para poder dedicarle el tiempo necesario al desarrollo de las actividades y proponer acciones tendientes a ir logrando ser más competentes, a partir de la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con estos acuerdos iniciamos con el desarrollo de las actividades y la recogida de la información, o sea los trabajos, las fichas, y recuperamos la participación de los equipos, de manera individual; conforme vamos avanzando en el trabajo se van acumulando los ejercicios.

Algunos de los alumnos, como siempre, son muy participativos y les gusta argumentar sus intervenciones, leen un poco más que otros, preparan sus exposiciones, elaboran sus fichas y en sus intervenciones muestran evidencias para reforzar lo que dicen, en pocas palabras se esmeran por cumplir y hacer los trabajos con buenos fundamentos teóricos. Por el contrario, hay otros estudiantes que entregan sus trabajos, pero un día o dos después y sólo lo hacen por cumplir; y otros más que no entregan y en la siguiente sesión de clase tengo que recordarles que algunos de ellos no lo han hecho, como es el caso de Benita, Andrés o Jaime, que preguntan si todavía los puedo aceptar, y yo les comento que sí, pero que disminuiré el valor del trabajo; es decir, si en la valoración su texto alcanzaba, por ejemplo un 8, por esta situación valdrá 7. Este tipo de trato no les agrada a los alumnos, pero finalmente recuerdan las negociaciones previas y los acuerdos a los que llegamos aceptando la calificación y comprometiéndose a ser más cumplidos y responsables en la elaboración y entrega de los trabajos o fichas, para que no les vuelva a suceder.

Además, tengo que recordarle a Sarah, Andrés y Saúl Jacir que deben llegar más temprano a clases, porque están asistiendo más tarde de los 10 minutos de tolerancia que establecimos. Ellos comentan que tratarán en lo futuro de ser más puntuales y no tener problemas de acreditación.

El tiempo avanza, cada unidad y sus actividades se van desarrollando con algunos ajustes que voy realizando

de acuerdo a las necesidades que presentan los alumnos de manera individual y grupal.

Voy revisando los trabajos que entregan, los leo, corrijo y hago anotaciones al respecto, buscando las características o aspectos que se indicaron para su elaboración, esperando que los alumnos analicen y reflexionen sobre la importancia e implicaciones que tiene considerar los elementos que se propusieron en el documento orientador, ya sea rúbrica u otro, donde se les solicita que argumenten de una forma más amplia y sean capaces de citar referencias teóricas que le den sentido a su trabajo, dentro del proceso que están viviendo en su formación docente.

Como lo señalan los diferentes autores que sustentan el modelo de evaluación cualitativa, en el afán de no alejarme de este planteamiento sigo con la idea de ir paso a paso valorando toda acción que me otorgue elementos para poder entender el proceso de construcción de conocimientos que vive cada uno de los alumnos, y por ende el desarrollo de sus competencias. Esto me hace reconocer que la acción de evaluar el proceso de la práctica docente es una tarea nada fácil, sobre todo para poder entender los argumentos que proponen los alumnos, quienes interpretan la realidad desde los referentes teóricos que manejan, desde su propia experiencia en los diferentes contextos.

En verdad es una tarea muy complicada, al menos para mí, aunque no sé qué puedan decir los otros docentes del Centro Regional de Educación Normal de Río Grande y de otras instituciones educativas, pero aun así, me preparo psicológicamente para iniciar, leo y releo algunos escritos, tratando de entender y comprender las ideas, la coherencia e ilación de éstas y los argumentos que el alumno propone

para comunicar sus ideas en relación a la temática. En algunos casos subrayo las ideas que no entiendo, pongo puntos, comas, acentos donde hace falta y en los párrafos en los que definitivamente no entiendo la idea le escribo la palabra ¡No entiendo! Así continué hasta terminar un trabajo, otro y otro más, hasta leerlos todos. Pero el problema mayúsculo al cual me enfrento es la ponderación de cada trabajo; es decir, cuáles son los argumentos que voy a usar para poner un 10, 9, etc., o el porcentaje total que corresponde, de acuerdo a las características y cualidades que debe contener para ser acreedor a esa calificación. Entonces recuerdo las indicaciones que se propusieron en el documento orientador o rúbrica, para la elaboración del trabajo, ya sea un ensayo, un reporte de lectura o un informe de práctica docente, considerando cualitativamente los logros que presenta el alumno en relación al desarrollo de sus competencias en la Licenciatura en Educación Primaria, y cómo puede relacionar estos elementos con lo que acontece en las aulas de la Escuela Primaria, donde se puede observar el logro de sus competencias genéricas y profesionales que van desde la realización de las lecturas, exposición y argumentación de las mismas, elaboración de sus proyectos de prácticas, la planeación, el diseño y aplicación de estrategias didácticas, así como la evaluación del proceso desde la fase inicial, procesual y final, con un enfoque formativo.

Mi conciencia con los resultados...

Un asunto de ética y humanidad

Termino de leer y revisar los trabajos de los alumnos, los evalúo y algunos obtienen calificaciones mínimas, mientras

que para otros son más altas y oscilan entre el 6 y el 9.5; pocos obtienen un 5 o no apto, porque a juicio de las indicaciones que les proporcioné no reúnen las características que se solicitaron.

Enfrentarme a este tipo de situaciones me hace pensar que no valoré bien los trabajos y vuelvo a revisar aquellos que están evaluados como los más altos y trato de establecer comparaciones con los que salieron más bajos y me pregunto: ¿qué tiene uno que le falte al otro para no ser valorado como apto?, y vuelvo marcha atrás a releer para poder encontrar los elementos que debe contener y los encuentro, pero quizá no de manera visible como en el otro trabajo; entonces intento comprender la idea que se encuentra implícita y la hago objetiva en las observaciones tomando como punto de referencia la rúbrica o el documento orientador que propusimos para la redacción del texto. Trato de entender qué está sucediendo con este alumno, quizá no entendió la consigna o le faltó tiempo para realizarlo, no sé a ciencia cierta qué fue lo que sucedió, eso lo sabré hasta que entregue el trabajo a su autor. Quizá al dueño o a los dueños de los trabajos les faltó tener claridad al plantear sus ideas, quizá deambulaba su cerebro al momento de escribirlas y por ello no encontraron las palabras precisas para hacer más entendible el contenido del trabajo. Es posible que también no conocieran suficientes autores que les compartieran ideas que enriquecieran sus explicaciones y argumentación. Eso me hace aceptar que en el tratamiento de los contenidos quedaron algunos vacíos, mismos que se hicieron presentes en los trabajos. Esto me preocupa al grado de asaltarme una duda: ¿qué era realmente lo que estaba pasando con las estrategias de enseñanza que estaba aplicando?, ¿qué problemas presentaban

en el dominio de contenidos?, ¿cuáles dificultades de aprendizaje tenían los alumnos que no pude resolver?, ¿qué otros factores incidieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje que no detecté a tiempo, para poder hacer la adecuación curricular necesaria?

Éstas y otras preguntas llenaron mi cerebro en ese momento, porque la evaluación que estaba aplicando a los alumnos me incitaba también a evaluar mi trabajo en el aula. Estas dudas resonaban en mi cabeza y de momento me inquietaron, porque estaba frente a una realidad cruda y fría, pero no podía detenerme una eternidad para pensarlo mucho y preparé el terreno de la verdad.

La hora de la verdad...

Un convencimiento obligado o consciente

Para la siguiente clase, que fue la número 30 y fin de semestre regresé los trabajos, les entregué los últimos ejercicios y solicité a cada uno que leyera las observaciones de manera detallada, que releyeran y volvieran a revisar sus textos tratando de entender las correcciones que les había indicado. Es posible que les costara trabajo interpretar la letra cursiva que a veces escribo, pero podían preguntarme qué decían las anotaciones que les había hecho. Algunos no estuvieron muy convencidos con las sugerencias y menos con la calificación que presentaba el trabajo. Irving Alimine se incomodó con las observaciones y con su evaluación, que a juicio de las orientaciones propuestas para el trabajo, le asigné; así que le sugerí a todo el grupo que leyeran detenidamente su escrito y fueran encontrando la solidez de los argumentos que planteaban, volviendo a leer

la rúbrica o las orientaciones para la elaboración del trabajo. Otros, como Andrés, volvieron a estudiar el documento orientador para poder entender realmente lo que éste les sugería. Sarahí, por su parte, se convenció y dijo: —¡Sí, es cierto maestro, no medité tal situación!, se me pasó, creí que lo podría hacer sin tomar en cuenta las indicaciones, pero creo poder mejorarlo y volverlo a entregar. ¡Claro que sí!, ahora sí voy a considerar los rasgos del documento orientador. Para Luz Coral son sorprendentes las observaciones que encuentra en su trabajo, así como la calificación, porque argumenta que no le puso mucha atención y tiempo en hacerlo, sin embargo, logró una evaluación de 8. Para Andrés es todo lo contrario, no está conforme con los resultados obtenidos porque investigó mucho y se esmeró para entregar todos sus trabajos, llegó puntualmente, participó en todas las clases y por ello no le parecía justo haber logrado 8.3 de promedio.

A continuación tomé mi lista de anotaciones y le fui explicando de cada actividad cuál era el producto y cuáles las características esperadas, pero aun así seguía renegando, diciendo que apenas y había superado a Luz Coral, a Jaime o Benita, que según él eran los promedios más bajos del curso. Le solicité que volviera a revisar las orientaciones que propuse para elaborar cada trabajo y que recordara el valor de cada uno de ellos, lo hizo y finalmente se convenció.

A María del Carmen no le pasaba por la cabeza la idea de haber hecho sus trabajos sólo por cumplir y se preocupó, porque inmediatamente pensó que si obtenía un promedio bajo, en este caso un 7.8, perdería su beca. Se me acercó con el rostro desencajado y con mirada triste me preguntó: —¿Maestro, aún puedo hacer algo por mejorar mi calificación? Le contesté:

—¡Claro que sí!, puedes mejorar los últimos trabajos, lee de nuevo las orientaciones, investiga más y fundamentalos, de tal manera que puedas entender cuáles son los aspectos que debes considerar como alumna en formación, para poder realizar una adecuación curricular en tus próximas prácticas docentes.

Considerando la metodología de cómo evaluar los aprendizajes en el curso, cada una de las actividades, ya sean ensayos escritos, fichas u otros, fueron valorados de manera cualitativa, corregidos y explicados a los alumnos, estableciendo acuerdos de cada momento en el proceso de la práctica docente y, de antemano, dejando en claro los criterios evaluación, en la observancia de que fueran conscientes de sus avances en el logro de sus competencias genéricas y profesionales.

El tiempo se acababa, el curso y el semestre también, era el momento de entregar evaluaciones a la oficina de control escolar, pero antes debía hacerlo a los alumnos. Me presenté con mis listas, les expliqué los resultados finales uno a uno y les comenté su calificación final; algunos no convencidos, como Irving Alimine, quien argumentó que no estaba de acuerdo con su promedio de 9.0, pues según él merecía 10, pero le expliqué con mis anotaciones, registros y las observaciones que hice a sus trabajos, y terminó por entender su situación real y personal.

Algo que les gustó mucho fue que no hubo reprobados, salvo en casos muy extremos en donde definitivamente no se consideraron las observaciones hechas o en donde por pereza les faltaron fichas, no participaron individualmente o en equipo, o definitivamente no llegaron a las sesiones de clase y

no presentaron trabajos para ser evaluados. Pero para el curso de Adecuación Curricular no hubo ningún alumno reprobado. Les expliqué de manera personal su promedio general con sus respectivas observaciones. Sarah, Jaime, Carlos y Jakdiel comentaron entre ellos que si le hubieran puesto un poco más de ganas al trabajo su promedio hubiera sido más alto, pero saben que ya no hay tiempo para lamentaciones y lo importante es aprovechar los espacios que vienen en los siguientes cursos. Benita intentó establecer una comparación entre su desempeño y el de Andrés, que quizá fue más que el de ella y sin embargo alcanzaron el mismo promedio de 8.0. Le expliqué que entregar el trabajo a tiempo no significaba que todo estuviera bien o fuera excelente, porque tenían que haber tomado como base las orientaciones establecidas y los detalles del contenido, las citas, referencias, etcétera.

Una vez convencida, Benita se fue tranquila, con la idea de que debía ser mas consciente al elaborar sus trabajos, hacer sus exposiciones y/o participaciones. Aunque concluí el proceso de darles sus promedios y explicarles a los inconformes sus dudas, hay muchas cosas que aún deben aprender respecto de la evaluación y de los elementos que la componen: el modelo o enfoque, los momentos, criterios e instrumentos que se pueden utilizar como docente, para poder evaluar de manera objetiva el aprendizaje de los alumnos, en lo futuro.

Repensar la evaluación, una tarea de todos

Poco a poco fui acordando con los alumnos y decidimos en conjunto cuáles serían los retos a futuro, en relación al desarrollo de sus competencias, tanto genéricas como profesionales,

como una condición de formación de los rasgos del perfil de egreso de los futuros licenciados. Además de los retos de los alumnos, me preocupan más los míos como profesional de la educación, ya que debo estar consciente del complejo proceso de formación docente en el cual estoy participando, conocer el enfoque del plan de estudios de la licenciatura, los trayectos formativos, las competencias que propone cada uno de los cursos de la malla curricular, los diferentes modelos y enfoques de evaluación, así como los tipos, criterios e instrumentos de evaluación que cada uno propone.

También debo conocer a mis alumnos, saber cuáles son sus necesidades de tipo cognitivo, las fortalezas y debilidades que como estudiantes presentan, ¡menuda tarea!, pero bueno, en eso estoy, quizá para ello he ido desarrollando mis competencias con el paso del tiempo, y con los cursos de actualización y profesionalización en los que he participado.

Quizá debo aceptar que me falta mucho por aprender, para ser el profesional que todos los docentes queremos ser. Esto, el tiempo y mis alumnos lo dirán a sus demás compañeros con los que aún no he trabajado, y seguramente muchos de ellos me recordarán cuando ya estén en servicio, aplicando estos conocimientos con sus estudiantes.

Con esas ideas respecto al proceso de evaluación formativa, así como con los aprendizajes logrados, fortalezas y debilidades que se hicieron presentes a lo largo del curso, y todas mis dudas y preocupaciones en relación a los logros obtenidos, hago entrega de la lista de promedios al jefe de grupo, quien me firma de recibido y me despido de todos para dirigirme a control escolar a entregar la lista de promedios del grupo.

Así termino de relatar esta experiencia de mi trayectoria como docente de Educación Superior, haciéndoles saber que vendrán otras tantas vivencias con otros alumnos, con diversos cursos, en distintos semestres y ciclos escolares, mientras siga trabajando como docente.

¡Hasta la próxima!

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Cappelletti, F. (2004). *Evaluación educativa: fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Correa, J. (2007). Análisis etimológico y semántico del término “competencias”. *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. Grupo de investigación en actividad física y desarrollo humano*, pp.7-14, Serie: Documento de investigación núm. 25. Universidad del Rosario.
- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson educación.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos, M. (2016). *La evaluación como aprendizaje: La flecha en la diana*. Barcelona: Narcea.

LA OTREDAD

Yuritze Martínez Baños¹

*La enseñanza que deja huella
no es la que se hace de cabeza a cabeza,
sino de corazón a corazón*

Howard G. Hendricks

Ingresé a la labor docente en el nivel superior en el año 2010, en el Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, ubicado en la región Costa del estado de Oaxaca. Mi perfil profesional tiene que ver con la psicología, motivo por el cual imparto asignaturas del área psicopedagógica, en la Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Física, así como en otras necesidades educativas especiales acordes con mi perfil.

Durante el tiempo que llevo impartiendo clases he observado un fenómeno en las escuelas de educación básica y normal que ha llamado mi atención con respecto a la praxis que realizan los docentes en el aula, quienes preferentemente ejercen una práctica enfocada exclusivamente a la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares, posición que no es errónea puesto que en realidad es el objetivo de dicha profesión.

Reflexionando en ello, considero que en su mayoría sólo nos preocupamos por abordar contenidos de los planes y programas, enfocándonos en mayor porcentaje a la dimensión pedagógica y minimizando la dimensión personal de los

¹ Licenciada en Psicología Familiar por el Colegio Superior de México, con maestría en Intervención Educativa por la Universidad Intercontinental Insurgentes Sur México, entre otros cursos y diplomados. Docente del Centro Regional de Educación Normal de Río Grande en asignaturas con perfil psicológico y trayectos psicopedagógicos.

alumnos, quienes antes de ser estudiantes son personas que viven, piensan, sienten y experimentan en su vida cotidiana una gran diversidad de situaciones gratas y no gratas que influyen en su personalidad, carácter, forma de relacionarse, de responder y por supuesto de aprender.

Angélica Olvera (2009), creadora de la pedagogía sistémica, aborda la importancia de incluir todos los sistemas en los que interactúa el alumno e insiste en la observación de los vínculos y la naturaleza de las relaciones entre la escuela y el estudiante, así como las relaciones que se establecen entre todos los elementos y las implicaciones que surgen cuando la familia influye de manera importante en el resultado final.

Cada aula está integrada por una gran diversidad de personas, desde el más callado, el hiperactivo, el enojón, el que cuenta chistes de todo, el que se aísla, el que no socializa casi con nadie, el etiquetado como “nerd”, el que siempre alza la mano para expresar sus opiniones, el que tiene barreras para el aprendizaje y la participación, los que ejercen violencia sobre sus compañeros y algunos hacia sí mismos, tanto física como psicológica, y aquellos del lenguaje coprolálico (sucio), por mencionar algunos, cada uno con costumbres, credos, ideologías, raza, características físicas y psicológicas diferentes, situados en un contexto cultural, social, familiar y escolar que influye en su forma de interactuar en el mundo, como lo ha referido el gran constructivista Lev Semenovich Vygotsky: “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Riviere, 2011, p. 52); es decir, sólo en contacto con la cultura y los grupos donde la persona se desenvuelve, a través de la internalización

que tiene lugar por medio de las funciones de orden superior e inferior.

Pareciera que en la escuela todas esas características mencionadas anteriormente son omitidas, imaginando que nuestra única función es enseñar contenidos formales sin importar el alumno como ser humano, olvidándonos de la otredad. Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (2013, p. 31) refieren que la docencia es una profesión humana, donde el maestro como individuo es fundamental, puesto que él mismo es un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de la vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación.

Sé que tener tantos niños o jóvenes en un aula requiere también de mucha dedicación, y que para el docente el tiempo no es suficiente como para enfocarse en cada uno, pero tampoco se puede evadir lo que sucede en el aula y no intervenir, pues me parece que actualmente tenemos las cifras más altas de *bullying* o violencia en las escuelas, y no es que antes no sucediera este fenómeno, pero era en menor intensidad; con ello tampoco quiero decir que sea culpa de los docentes, ya que el entorno familiar es el primer lugar que educa; de hecho, el problema es que los estudiantes reflejan en la escuela justamente lo que viven en casa, situación que interfiere en el proceso enseñanza-aprendizaje, y si los docentes exclusivamente nos ocupamos de lo pedagógico, el problema seguirá siendo recursivo sin soluciones reales.

Lo mismo sucede en las Escuelas Normales, a las que ingresan alumnos que en su mayoría no tenían como prioridad ejercer esta profesión, y fueron diferentes motivos los que los

orillaron a elegir una licenciatura de las que se ofertan, entre ellos la situación económica de los padres, que en muchas ocasiones tienen escasos recursos, y la cercanía de la escuela; esto deriva en diversas actitudes y comportamientos que se reflejan en el aula y en las asignaturas, afectando su proceso de enseñanza-aprendizaje, desembocando, en muchas de las ocasiones, en frecuentes deserciones escolares, aunado a que además ahora deben competir por las plazas al momento de egresar.

Cada semestre que inicia y tengo un grupo nuevo indago entre los alumnos el motivo por el cual decidieron ser docentes, para saber si en realidad están por gusto o por obligación, y es triste saber que en su mayoría eligieron estudiar en la Escuela Normal porque no había otra opción y sus padres les inducen a concluir una carrera profesional “aunque sea para maestro”, con la idea de que es una labor fácil, para confirmar posteriormente, durante su formación, que la docencia tiene sus complejidades.

Siempre comento en ese primer acercamiento la importancia de trabajar con seres humanos, pues en lo personal me parece que la docencia es una profesión humana precisamente porque se trabaja con personas, a diferencia de otras que se realizan frente a una computadora o donde no se interactúa con la gente. Por ello considero que “el otro” debe ser visto no únicamente como el aprendiz, sino como un ser humano en su totalidad, con emociones, metas, proyecto de vida, dificultades, etcétera.

Christopher Day, en su libro *Pasión por enseñar* (2014), refiere que el docente apasionado incluye el corazón y la mente. En mi percepción incluir estos dos elementos significa ver “al

otro” desde todas sus perspectivas, y es por ello que con la primera generación que egresó del Plan 2012, realicé algunas actividades que articulé con sus experiencias de vida.

Derivado del curso optativo que se imparte en el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, denominado Prevención de la Violencia en la Escuela (Plan 2012), realicé algunas actividades para conocer de forma más profunda lo que sucedía en la vida de los alumnos y estudié la Licenciatura en Psicología Familiar, donde se considera que la base de todo individuo es la familia, primer entorno que educa de manera informal y cuyo contexto influye preponderantemente en las personas, reflejándose posteriormente dentro las instituciones educativas, lugar donde se generan conocimientos formales y científicos.

Salvador Minuchin (2004 p. 79), refiere que en todas las culturas la familia imprime a sus miembros un sentimiento de identidad independiente, y en sus procesos de socialización moldea y programa la conducta del niño y el sentido de la identidad, es por ello que creo que al ingresar a la escuela repite los modelos y las interacciones que aprende en ese seno, proyectándolos en el ámbito escolar sobre el que repercute directa o indirectamente en su aspecto académico, social, actitudinal y emocional.

Tal vez la psicología ha influenciado de forma importante mi pensamiento, pues me parece que como docentes, en ocasiones tampoco separamos nuestra vida personal de lo que hacemos en el aula, proyectando las frustraciones o problemáticas diversas por las que como seres humanos atravesamos. Desde luego no es posible generalizar esta opinión, pero esa forma de actuar repercute en los estudiantes, motivo por el cual considero que

detrás de cada alumno o de cada docente, existe una historia que contar, alguien a quién conocer

En el curso optativo previamente mencionado, el objetivo era que el docente en formación inicial adquiriera las herramientas necesarias para prevenir y erradicar la violencia en la escuela, por ello creí conveniente adaptar e incluir estrategias que coadyuvaran a que los alumnos fuesen conscientes de las situaciones de violencia a las que se han enfrenado largo de su vida y que de alguna manera han determinado su personalidad en la etapa adulta. ¿Por qué creí necesario realizar estos ejercicios con ellos?, para generar un análisis reflexivo de su historicidad en situaciones violentas y conocer, a partir de ello, las emociones y actitudes que se han presentado en ese sentido a lo largo de su vida, sobre todo en el entorno escolar, para que tuviesen empatía con los niños y entendieran que cada persona vive diversas situaciones que los definen tanto positiva como negativamente; por tanto, la función del docente no se limita únicamente a enseñar contenidos, si primero no sabe con qué ser humano está tratando. Algunas veces los docentes clasificamos a los alumnos y nos formamos prejuicios en torno a ellos por sus actitudes y rendimiento académico, sin antes investigar el motivo de su actuar.

Mi función en la Escuela Normal no es la de impartir consultas de psicología; sin embargo, he invitado a los alumnos, por si alguno lo deseaba, a conversar sobre sus problemas personales en mi cubículo, acción que algunos de ellos han aceptado, aun cuando no les impartiera clases. Actualmente, los índices de violencia en todos los sectores han ido en aumento, es preocupante cómo la escuela es uno de esos contextos, y

es por ello que la idea de impartir esta asignatura me resultó altamente interesante, pues pienso que detrás de cada niño violento existe una problemática familiar que le afecta, por lo que decidí utilizar el dibujo como forma de expresión de dichas situaciones en la vida de los alumnos normalistas.

Modifiqué algunas estrategias, como el uso de la figura humana utilizado en psicología, como test proyectivo o de la personalidad de Karen Machover. En esta ocasión no analicé la forma de los dibujos sino lo que los alumnos comentaban sobre ellos, ya que consistía en escribir en la boca los peores insultos o palabras que les hubiesen dicho, en el corazón lo que más les había lastimado o dolido, y en manos, piernas y pies los golpes recibidos, mencionando a las personas responsables de ello. Es importante señalar que antes de iniciar se indicaron las reglas de la actividad, acordando que lo que se comentara quedaría ahí, además de que nadie lo juzgaría ni lo divulgaría; así, cuando les tocara su turno hablarían mientras los demás escuchaban con atención y respeto.

Es importante mencionar que con el grupo ya existía cierto nivel de confianza, pues llevaba algunos semestres anteriores impartiendoles clases, así que este panorama hizo que la mayoría de los estudiantes expresaran sus vivencias. Fue realmente impactante escuchar algunas de las historias, aunque por ética profesional no puedo compartirlas. Relatos en su mayoría tristes, llenos de dolor y de sufrimiento, que de sólo recordar algunas me provocan deseos de llorar, y que confirmaron mi hipótesis de que detrás de cada alumno existe una historia que contar que influye en su proceso de aprendizaje, sus ritmos y estilos, su carácter y en su manera de relacionarse o aislarse del grupo, y en sus motivaciones para

asistir o no a la escuela, pero sobre todo, en lo que nosotros como docentes hacemos en el aula y la manera en que los vemos e interactuamos con ellos, sólo preocupados por cumplir con los contenidos curriculares sin importarnos el ser humano.

Posteriormente apliqué otras actividades a través del dibujo, así como algunas con música de relajación y técnicas de terapia ericksoniana para cerrar círculos, pues no podía solamente abrir y dejar inconclusas las actividades, tenía que proponer alternativas de solución, aunque para muchos de los participantes en estas sesiones el solo hecho de contar lo que les había sucedido fue liberador.

Como seres humano inmersos en un mundo cada vez más complejo y ocupado convivimos menos, aunque existen diversos medios digitales que nos conectan con muchas personas a larga distancia y en tiempo real. A pesar de ello, los lazos afectivos entre las familias se han ido opacando, se están desintegrando, y el proceso comunicativo es cada vez más limitaf, repercutiendo en el proceso psicoafectivo de los alumnos normalistas, y reflejándose en su actitud y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el objetivo de generar empatía en los lectores, sensibilizarlos a tomar en cuenta la dimensión personal y por sugerencia de mis compañeros docentes relataré de forma concreta dos de los casos compartidos por los alumnos.

Líneas atrás informé que cuando se realizó la actividad hubo reglas para no difundir la información, pero reflexionando sobre el interés de los colegas para generar consciencia respecto a la dimensión personal y su impacto en la pedagógica, tuve el atrevimiento de elegir dos de las historias y para ello me comuniqué de forma personal y

telefónica con las protagonistas para solicitar su autorización con el temor de que se negarán, pero ¡oh sorpresa!, accedieron gustosamente, aunque les mencioné que los nombres serían ficticios para conservar su anonimato, acción que les brindó mayor confianza.

Recuerdo muy bien que en el primer semestre ingresaron 30 alumnos, pero conforme transcurrió el tiempo desertaron 6, así que al momento de impartir la asignatura de la cual he informado sólo permanecían 24, que finalmente egresaron. Era un grupo diverso como todos, sobresalía de los demás debido a que existían varios líderes dentro del mismo y no mantenían relaciones interpersonales muy amistosas, se agrupaban por 4 o 5 miembros, evitaban formar equipos con los que no fuesen de su clan y si eso sucedía les ocasionaba cierto malestar, algunos siempre andaban solos, aun cuando se agregaran a un equipo. Frecuentemente discutían entre ellos y se les complicaba tomar acuerdos en beneficio de todos.

Ese fue también uno de los motivos por los que decidí conocerlos un poco más. Anteriormente ya había hablado con ellos sobre tener una armónica convivencia, aunque no fuesen amigos y sólo compañeros de semestres atrás, debido a que existían varios conflictos.

Han pasado algunos años desde que sucedió aquel evento tan emotivo y catártico. Aún recuerdo la hora en que dimos inicio, eran las siete de la mañana y apenas salían los rayos del sol, por lo que no hacía tanto calor. El día lo he olvidado, aunque recuerdo que ese módulo no fue suficiente para escuchar a todos y tuvimos que continuar con los demás en otra clase. Ese primer día les indiqué en qué consistía el dibujo y el objetivo de llevarlo a cabo. Algunos estaban un poco

extrañados, pero todos se concentraron en dibujar quiénes y en qué parte los habían violentado. Tardaron alrededor de una hora en terminar, y fue cuando les pregunté quién deseaba iniciar para contarnos respecto a lo que había plasmado y el significado del mismo; al principio se hizo el silencio, pero una estudiante levantó la mano con el deseo de participar.

Hadassa empezó a contar su historia con voz firme, pero conforme fue relatándola se tornó quebradiza y llorosa; se podía percibir dolor y cierta frustración al narrar que de la persona que recibió peores insultos desde que tuvo memoria fue su madre, quien la limitaba hasta ese momento en muchas cosas, entre ellas salir fuera de casa. La chica se sentía muy frustrada por no tener la libertad que toda jovencita de su edad goza, por lo que al egresar del nivel medio superior eligió irse fuera de la comunidad para liberarse de una mamá posesiva y controladora. Así emigró a otro estado y estudió una licenciatura que no era de su agrado, pero le permitió experimentar la libertad que muy pronto se convirtió en libertinaje, pues reconoce que hizo cosas de las cuales se arrepiente y que la llevaron a dejar de lado sus estudios de nivel superior, lo que ocasionó que reprobara algunas asignaturas, teniendo que retornar a su lugar de origen y elegir como última opción estudiar la Licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal, profesión que de alguna forma era de su agrado.

Al ingresar a la Normal tuvo diferencias con varios de sus compañeros, pues se negó a participar en los movimientos político estudiantiles, situación que tuvo consecuencias en todo el trayecto de su carrera, ya que algunos le aplicaron la ley del hielo, sufriendo exclusión y discriminación en las actividades en

equipo, lo que en cierto modo determinó su actuar para con algunos de ellos, representando una lucha diaria el permanecer dentro del aula, pero sin perder de vista su objetivo final que era culminar la licenciatura, aún soportando las constantes burlas por ser “charra”.

Mencionó específicamente a un alumno del cual sufrió agresión verbal desde primer semestre y ese día, a través de la dinámica, él se disculpó refiriendo que jamás pensó que ella viviera sintiéndose discriminada, y que para él sólo había sido un comentario sin el afán de lastimarla, tanto, que ya hasta lo había olvidado, pero que lamentaba que por tantos semestres le hubiese provocado tal confusión e infelicidad. Ella, después de escucharlo, simplemente le respondió que tuviera cuidado con sus palabras, ya que era muy tajante, grosero y lastimaba a los demás, y que en realidad no esperaba nada de ninguno, pues el hecho de no tener tantas amistades, aunque al principio fue difícil, le había ayudado a ser más fuerte, y aunque por ese tiempo su mamá aún la tenía controlada se sentía un poco más libre, porque su año de servicio social había sido en otra comunidad, en donde se quedaba toda la semana para regresar sólo a finales de ésta a su casa. A pesar del tiempo transcurrido aún no entendía el actuar de su madre, ya que con sus hermanos era completamente diferente y pensaba que probablemente era así por ser mujer. También comentó que en algunos momentos llegó a sentirse prisionera y hastiada de vivir coartada de la libertad.

En el momento que narró su experiencia me cuestioné el hecho de no haber realizado estas estrategias antes, así ella hubiese expresado su sentir y no percibiría cada día en la escuela como una batalla en la cual no se sentía cómoda.

Reflexioné entonces lo que he dicho en el transcurso de toda la lectura, que como docentes llegamos al aula sin darnos el tiempo para indagar un poco sobre el sentir de los alumnos, puesto que situaciones como éstas repercuten en ellos.

Cuando contacté con ella para solicitarle autorización y narrar su historia, me dijo que lo aprobaba, pero hizo un comentario que aún me duele recordar: —Ya lo estoy superando.

Me quedé pensando en lo que en sus primeros escritos redactó Sigmund Freud, creador del psicoanálisis, y que retoma Francisco Andino: “Las palabras son, en efecto, el instrumento esencial del tratamiento anímico” (2011, p. 63), a partir de dar voz a lo que sentimos, podemos interpretar y ver cómo estamos respecto a un suceso.

El siguiente relato tiene que ver con Nadia, quien también fue de las primeras en desear compartir su experiencia. Parecía ansiosa por decirlo, pero apenas había iniciado cuando su voz se quebró. Le sugerí que respirara profundo y entonces pudo continuar. Era una chica cuyo anhelo más profundo era estudiar gastronomía, pero por situaciones económicas sus padres la convencieron de ingresar a la Escuela Normal, prometiéndole que si concluía la Licenciatura en Educación Primaria, la apoyarían a cumplir su sueño de ser Chef, así que no muy convencida aceptó.

Desde el principio se mostró poco interesada, varias de las asignaturas las pasaba con la mínima calificación y en el aula se llevaba únicamente con tres personas, discutía frecuentemente y sentía que poco encajaba, pero tampoco se dejaba de ninguno. El día que realizó su dibujo pude comprender el porqué de su actitud. Dos semestres atrás habíamos citado a sus padres por su comportamiento en el

aula, debido a que frecuentemente se salía de clases, entregaba trabajos a destiempo, se sentía agredida por sus compañeros y respondía en ese sentido. En una reunión de Academia se habló del caso, estaba en la cuerda floja, a punto de reprobar algunas asignaturas, producto de su falta de compromiso y actitud, motivo por el cual se citó a sus tutores para llegar a acuerdos en pro de la alumna.

En su dibujo plasmó que la mayoría de las agresiones verbales provenían de su familia y relataba que su padre era quien más la había herido en ese sentido. Cuando lo expresaba era evidente el enojo, resentimiento y llanto que le provocaba. La niña herida, en ese momento contaba con casi 22 años de vivir con resentimiento, frustración y hastío.

Relató la manera en que su padre ejercía violencia psicológica, las palabras altisonantes que le decía y la forma en que su enojo lo llevó, en una ocasión, a colgar a su hijo del techo, pues no sólo ejercía violencia hacia ella, sino también sobre sus hermanos, pero a diferencia de los muchachos, Nadia no se quedaba callada, siempre le respondía, lo que ocasionaba mayor molestia.

En cuanto a su mamá, dijo que aunque accedía a esa forma inadecuada de interacción del padre con sus hijos, tenía una alianza con la hija mayor con quien mantenía una mejor relación y halagaba su buena conducta; en cambio con ella siempre había discusiones, lo que hacía pensar a Nadia que era la “oveja negra” de la familia y la excluida del clan, sintiéndose rechazada por ambos progenitores, provocándole sentimientos de inseguridad, baja autoestima, incompreensión, aislamiento y rebeldía, entre otros, que de alguna manera se reflejaban en el aula, a través de su desinterés, desmotivación,

poca socialización, etcétera. Expresaba que el ambiente en casa era estresante. Luego de ingresar a la licenciatura conoció a un chico con el que inició un noviazgo breve que culminó en una boda al poco tiempo, tras la insistencia de sus padres; y aunque ella no estaba muy convencida de contrarar matrimonio terminó accediendo. Al principio pensó que esta nueva etapa sería diferente, pero resultó todo lo contrario y se separó al año, por lo que regresó con su familia que la apoyó en la decisión del divorcio y continuó estudiando.

Los conflictos en casa fueron en aumento, las exigencias de sus padres eran mayores y su continuo desánimo no permitía que rindiera lo esperado. El día que narró la historia, algunos la observaban sorprendidos, confirmando que el ambiente familiar se reflejaba en su actuar, y pienso que empatizaron un poco con ella comprendiendo de alguna manera su actitud, ya que ese semestre estaba generalmente sola, hablaba poco y nadie quería incluirla en su equipo.

Comentó que se sentía observada y poco aceptada, asimismo sus compañeros la percibían con bajo nivel de tolerancia y un tanto violenta en sus respuestas. Culminar la licenciatura significó todo un reto, a pasos más lentos, pero lo hizo, y cuando dialogué con ella para ver si podía publicar su historia dijo que sí, pero primero revisaría lo escrito, y luego de hacerlo, aceptó. Hace unos días me entrevisté con ella, y aunque es independiente y salió de casa para entrar al ámbito laboral, aún evita el contacto con su familia por sentirse señalada y fuera de lugar, en especial con la figura paterna, además de reconocer que esa relación poco afectiva ha influido en su vida personal y también profesional, aunque actualmente trabaja en su crecimiento personal y laboral.

Probablemente todo lo expuesto no justificaba su actitud en el aula; sin embargo, el aspecto familiar trascendía hasta ese contexto y era el causante de su falta de control emocional que en muchos casos influye significativamente en los alumnos.

Entre los cuatro postulados psicológicos que cita Joan Garriaga (2013), el tercero nos dice que vivimos en familias o sistemas que nos contagian con ideas, creencias y tareas que podemos aceptar o rechazar, pero que no podemos obviar, pues nos comunicamos con aquello que conocemos de los que nos criaron y ahí hacemos aprendizajes afectivos y conductuales relevantes que nos acompañan el resto de nuestras vidas, si es que no trabajamos con ahínco y profundidad para transformarlos.

Lo anterior me reafirma la importancia de conocer a los estudiantes no sólo desde el aspecto académico, sino también personal, y utilizar estrategias que coadyuven a la expresión de las emociones, o a canalizarlas de forma positiva tomando como base la inteligencia emocional, ya que si se atiende el aspecto personal, éste se reflejará en el desempeño académico.

A partir de las estrategias utilizadas cambió la interacción con el grupo mostrándose más empáticos los unos con los otros, respetando los puntos de vista y escuchando las necesidades de los demás.

Es por ello que creo pertinente incluir actividades para conocer a nuestros alumnos, ya que esto nos permite entender y comprender las actitudes y barreras para el aprendizaje que se pueden presentar en el aula, el contexto en el que se desenvuelven y la forma en que influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La figura del docente sin duda alguna tiene un papel muy importante, reflejado en prácticas inclusivas, cuya filosofía es defender una educación para todos, satisfaciendo las necesidades de cada uno de los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales, atendiendo a la diversidad, condición inherente del ser humano basada en el respeto a las diferencias individuales, y tomando en cuenta los diversos aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando y transformando nuestra práctica docente que se verá reflejada en el proceso psicoemocional y cognitivo de los alumnos.

REFERENCIAS

- Andino, F. (2011). *La cura por la palabra en los inicios de la clínica freudiana*. Memoria académica. Tercer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Argentina.
- Arnaiz, P. (2000). *Sobre la atención a la diversidad*. <http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474textocompleto1atencion_a_ladiversidad.pdf>.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Fierro C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2013). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Garriaga, J. (2013). *El arte del buen humor en las familias. Las constelaciones familiares*. <http://www.joangarriga.com/img/publicaciones/articulos/El_Arte_-Del_Buen_Amor_En_Las_Familias.pdf>.

- Hendricks, H. (2016). *Enseñando para cambiar vidas. Los grandes principios de la buena comunicación aplicados a la enseñanza*. Colombia: Unilit.
- Minuchin, S. (2004). *Familias y terapia familiar*. México: Gedisa.
- Olvera, G. (2009). *El éxito es tu historia*. Barcelona: Siglo XXI.
- Riviere, A. (2011). *La psicología de Vygostki: sobre la larga proyección de una corta biografía*. Infancia y aprendizaje. Madrid: Visor.
- SEP. (2012). *Prevención de la violencia en la escuela*. <https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes>.

IDEAS NUEVAS QUE MOTIVEN A APRENDER

Fredy Giovani Robles Rojas¹

*Innovar es una actividad de riesgo
cuyo principal riesgo es no practicarla*

Jorge Wagensberg

Por azares de la vida, hoy me encuentro haciendo docencia en la Escuela Normal formadora de docentes de Río Grande, Oaxaca, cuando en ella me formé para trabajar con los niños de educación básica en el área de Educación Física, etapa que me ha marcado sin duda en los ámbitos personal y profesional, con vivencias significativas en las aulas de esta escuela.

Cuando hoy entro en ellas con mis alumnos, puedo verme sentado en aquellas butacas que por cuatro años ocupé al lado de mis compañeros de clase, que al igual que mis estudiantes de hoy disfrutábamos de la alegría de ser jóvenes, compartiendo nuestra amistad, la casualidad y/o el deseo de ser maestros.

Cómo olvidar de cada uno de ellos, lo peculiar de sus personalidades, aportando todos juntos a la identidad de nuestro grupo de trabajo. ¡Recordar es vivir!, por esto me atrevo a hacer un paréntesis y compartir aspectos que los identificó: ¿Querías saber qué o quién lo hizo?, Eudis tenía la respuesta; Ezequiel con su canto definió su apelativo, “El Pollo”; Adrián y su anécdota con el celular; y cómo olvidar a Genaro y los “mil y un apodos”, sería una falta que los que saben de lo que estoy

¹ Con 14 años de experiencia en la labor docente, licenciado en Educación Física y maestro en Desarrollo de la Motricidad. Oriundo de Hidalgo, un pueblo de la región de la costa, del estado de Oaxaca.

escribiendo me reprocharían; Benito el gran “Kuno Becker”; Leovi al que casi mato por mi imprudencia y su historia con el Chile en La Casona; Elva y su grito de guerra; Barradas y los tenis del guacho; o Lorenita, la chaparrita que nos ganó en la carrera de la vida partiendo antes de tiempo, a quien deseo que Dios la guarde donde quiera que se encuentre. Momentos compartidos con mis compañeros que fortalecieron el ámbito personal en la etapa inicial de mi formación como docente.

La vida en la Escuela Normal como estudiante es una etapa de recuerdos personales y académicos que hoy, al analizarlos, permiten ponerme en el lugar de mis alumnos, comprenderlos y apoyar su formación docente, con base en las inquietudes que ponen de manifiesto en los espacios académicos de nuestra institución y poder compartir con ellos anécdotas de situaciones vividas y parecidas a las que hoy les preocupan, para hacerlos visualizar alternativas a través de lo que a nosotros nos sucedió como estudiantes.

Me satisface saber que puedo ayudarles en su proceso formativo como profesor. Teresa Aldape (2008) señala que “el docente que está motivado para enseñar a sus alumnos y, asimismo los motiva, les transmite actitudes positivas. El conocimiento lo puede transmitir de cualquier manera, pero si lo hace motivado es mejor” (p. 60).

Llegar como docente a la Escuela Normal significó un gran reto en mi vida profesional, y un giro total en la dinámica de trabajo con mis nuevos estudiantes. Inicé desempeñándome en un patio de juegos con niños de entre 6 y 12 años, de nivel primaria, quienes eran atraídos por la diversión de la clase y se encontraban probablemente poco conscientes de lo que deseaban aprender, niños de estatus social bajo, austeros en su

vestido, calzado, alimento y de una cultura mixteca que exigía un trabajo contextualizado a las características de su medio.

Posteriormente trabajé con jóvenes de entre 18 y 21 años, más conscientes sobre el papel que les tocaba desempeñar en las aulas; estudiantes con un nivel cognitivo más alto que el alumnado de educación básica, con la capacidad suficiente para debatir sobre temas propuestos en clase. A partir de ese cambio de contexto de trabajo he tenido la oportunidad de reflexionar las similitudes y diferencias de hacer docencia en dichos niveles educativos. Con base en la experiencia vivida, la innovación se ha convertido en un reto permanente que sigo impulsando con el alumnado de la Escuela Normal, particularmente en la indagación de nuevas ideas que motiven a los estudiantes hacia el aprendizaje de una forma creativa, aspecto que desarrollaré en párrafos posteriores.

Antes de continuar con este relato que pone de manifiesto mis experiencias sobre las necesidades y retos que tengo como docente en el nivel superior, me presentaré: mi nombre es Fredy Giovanni Robles Rojas, soy padre de tres bendiciones derramadas en mi vida: Alessandro, Daniela y Nazareth, el pilón de la familia; comparto mi vida de casado con una mujer que en el nombre lleva la fama “Aída Cuevas”. Cuento con 14 años de experiencia en la labor docente, soy licenciado en Educación Física y maestro en Desarrollo de la Motricidad. Oriundo de Hidalgo, un pueblo de la región de la costa del estado de Oaxaca, dicho sea de paso, con el que tengo un compromiso moral para impulsar su desarrollo, principalmente con los niños y jóvenes, desde un espacio que promueva la lectura y la escritura. Creo firmemente que los pueblos pueden crecer si su gente afianza o adquiere actitudes

de cooperación y solidaridad con los otros, y con lo que los rodea. La lectura y la escritura, con todos sus elementos adheridos, son un motor que potencia la conciencia de los individuos despertando su creatividad y su sentido crítico de la sociedad.

Retomando la experiencia vivida al llegar a la Escuela Normal, recuerdo que fue con muchas expectativas y sueños de crecimiento profesional, con miedos y dudas que seguramente todo docente novel experimenta. Con el paso de los días fui aprovechando los retos que la vida profesional me había planteado, el aprendizaje obtenido fue grandioso y con los años he conseguido muchas satisfacciones, pero sin duda hay muchas más que aún me faltan por lograr.

Al inicio de este relato exponía la particularidad de un reto que he presentado a lo largo de estos años al realizar mi labor en las aulas de la Escuela Normal, aclarando que no es el único. Me refiero a la indagación de nuevas ideas para motivar a los estudiantes de la licenciatura en Educación Física hacia el aprendizaje, en la búsqueda constante de ayudarles a surcar los vientos que trae la docencia.

Si el docente impulsa el aprendizaje de los estudiantes, entonces incansable tiene que ser su labor por buscar o crear herramientas que permitan sentir dicho impulso por aprender. “En definitiva, la motivación de cada alumno en clase hay que considerarla como un verdadero comportamiento, que es el resultante de una diversidad de factores, entre los cuales destacamos la imaginación y la voluntad de intervención del profesor” (Florence, 1991, p. 17).

La labor diaria en la Escuela Normal exige desde el primer momento, encontrar los medios idóneos para la tarea

de abordar los contenidos en clase. Recuerdo que el único referente práctico con el que inicié la formación de estudiantes de nivel superior fue el que recibí de mis maestros en el periodo como alumno, y con base en esto inicié mi trabajo en las aulas, descubriendo la viabilidad y pertinencia de las estrategias de enseñanza. No se encuentra aún lejos el recuerdo de maestros que llegaban al aula siempre con una sonrisa en la cara y el entusiasmo por compartir lo que sabían al grupo de jóvenes que los esperaban, conscientes de que contagiar el ánimo y motivación facilitarían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recibir unos ¡¡buenos días!!, de quien considerabas todo poderoso, por conocer tanto de lo que como alumno aún parecía un mundo por descubrir, significaba motivación por querer descubrir la docencia. En ellos se hizo vivo el dicho: “la palabra convence, pero el ejemplo arrastra”, palabras que me convencieron y prácticas de su quehacer congruente que lograron entusiasmarme por la docencia. Esto último es un compromiso ético que tengo con ellos, buscando que mis palabras y mis actos para con los estudiantes signifiquen parte de su crecimiento personal y profesional. Podría sin duda generar un relato particular que aborde cada una de las vivencias con los profesores de la Escuela Normal que en su momento fueron ejemplo del quehacer docente.

En este relato compartiré algunas experiencias que me son significativas y confío en que pueden mostrar al lector ejemplos de acciones emanadas de mis profesores, que hasta hoy sigo teniendo presentes, y que empatan con el tema que atañe mi escrito.

Iniciaré refiriendo el comportamiento que uno de ellos manifestó cuando ingresé como estudiante a la escuela

normal de Río Grande. Le llamaré Joaquín, porque no solicité su autorización para revelar su nombre real. Joaquín fue el primer docente que logró conectarme con la escuela y tender un puente entre la carrera y mis convicciones. Los miedos de interactuar en un nuevo espacio y con personas que conoces por primera vez suelen ser desequilibrantes para un estudiante de nuevo ingreso, miedos que, si no se disipan, en lo posterior serán barreras que pueden bloquear el desarrollo personal y profesional de los estudiantes en formación.

El maestro Joaquín se descubrió la armadura de docente para dejar ver a sus estudiantes la posibilidad de conocer que el trabajo responsable de ser maestro se puede disfrutar de forma amena, sin perder los principios éticos que lo rigen. La actitud del profesor, que lo hacía conectar primero con los estudiantes, antes que con los contenidos del curso, permitió que confiáramos en él y lo acompañáramos en el análisis y comprensión de los referentes teóricos que acrecentaron nuestro conocimiento como docentes en formación, siempre con un discurso que despertaba la conciencia de sus estudiantes por querer aprender, no por obligación, sino por el deseo de descubrir. En el 2005, Víctor Pinaya señaló que: “el docente, con su actuación, concretiza en la práctica los objetivos escolares que guían la educación de los alumnos” (p. 70). Hasta el día de hoy intento que su ejemplo se encuentre en mi desempeño como profesor, alimentando el discurso hacia mis estudiantes y tratando de motivar el mismo deseo por aprender que el profesor Joaquín despertó en mí.

En el andar de la formación inicial como docente tuve la oportunidad de tener como maestra a Arleth, a quien llamaré así por la misma razón mencionada en el caso del profe

Joaquín. La maestra forjó disciplina, interés por descubrir, a través de la lectura, la investigación y la relación indisoluble que existe entre la teoría y la práctica en el andar y proceder del docente, un flanco que debe cubrir todo licenciado en formación, porque serán los aspectos que le darán claridad, enfoque y coherencia a su labor.

Trabajar con los estudiantes este proceso no es sencillo, ya que requiere manifestar una actitud de disposición para ayudar al otro. Hoy entiendo que la profa Arleth tenía forjada la disciplina de indagar y preparar lo que nos presentaría en cada clase, lo pude constatar por el orden de las actividades y la diversidad de las estrategias abordadas. Gracias al trabajo realizado con ella tengo un referente para motivar a mis alumnos en el aprendizaje.

Los dos ejemplos anteriores positivos no son los únicos, por ello quisiera aprovechar las líneas siguientes para expresarle mi reconocimiento a los maestros que con su labor tomaron parte en la formación que tengo como docente, profesores con quienes hasta el día de hoy sigo compartiendo espacios de trabajo, ahora como aliados en la formación de futuros maestros.

No puedo más que hacer un reconocimiento especial al maestro Fernando César, que lamentablemente por una situación desafortunada de la vida hoy no se encuentra entre nosotros. Agradezco su apoyo brindado en los momentos que tuvimos oportunidad de compartir en mi etapa como estudiante y en lo posterior como colegas. Reconozco su profesionalismo en la ejecución de la misión que tenía encomendada en la formación del futuro docente. Él y otros maestros, con el ejemplo en el aula, compartieron diversas herramientas didácticas que

consiguieron interesar a su alumnado por explorar temas benéficos en su formación. Presente tengo de ellos su empatía, que permitía compartir nuestros intereses y propuestas de trabajo para conseguir los objetivos.

En el andar de la formación inicial, también se encuentran los maestros que prefirieron no compartir con nosotros una experiencia de mayor significado, lo comento así porque manifestaron siempre una salida rápida ante sus responsabilidades, llevando un proceso evaluativo basado en la creencia y el supuesto, reduciendo su intervención al dictado de los conceptos que creían importante dar a conocer. Al momento de definir si sus alumnos acreditaban o no la asignatura, su referente siempre era un trabajo final de investigación bibliográfica o un intento de autoevaluación del alumno al que preguntaban: —¿Qué calificación te mereces? Las respuestas solían ser variadas: los que querían ser sinceros y honestos se colocaban números intermedios entre el 6 y el 10; así como había compañeros que veían la oportunidad de obtener una calificación elevada, a pesar de no haber manifestado esfuerzo alguno durante el curso, eligiendo números altos, quedando asentados en sus listas de evaluación. Me parece que en lugar de provocar motivación por el aprendizaje causaba desilusión, no porque la investigación y la autoevaluación sean procesos inválidos, al contrario, son procesos que al ser reducidos y poco instrumentalizados con objetivos tan simplistas, no pudieron provocar lo que realmente debieron impulsar.

Tomando como base la experiencia mostrada en las líneas anteriores, en mi proceder como docente he procurado que mis alumnos descubran y se motiven con la investigación y la autoevaluación. Utilizamos la investigación como un

proceso que al experimentarlo brinde elementos que les clarifique a los estudiantes temas en discusión y permitan generar nuevas propuestas de acción; mientras que la autoevaluación la empleamos como un sentido de reflexión del quehacer didáctico y no de calificación.

Tengo siempre la intención de crear oportunidades para que mis alumnos aprendan y consigan lo que se pretende en los cursos, por ello les comento que la calificación no es mi prioridad, pero que, si la consideran importante y les trae beneficios conseguir un número alto, entonces dependerá de ellos buscar dicho logro, sólo les ayudo a llevar el registro de las puntuaciones y la sumatoria de sus responsabilidades, dando el resultado de los porcentajes que ellos definieron buscar en el curso.

Las experiencias narradas han marcado el camino para motivar a mis alumnos por aprender, viviendo la docencia como una disciplina que brinda satisfacción en el descubrimiento del conocimiento, siempre actuando con respeto, dedicación y compromiso con el otro. Nunca quisiera que mi proceder en las aulas indujera a los estudiantes a vivir su formación docente por la obtención solamente de un número.

Debo reconocer que comúnmente he optado por las mismas estrategias cada ciclo escolar, y aunque han funcionado bien, es adecuado buscar otras opciones o trabajar en el diseño de estrategias diferentes a la simple exposición del tema como docente, el trabajo modular entre alumnos, lectura y análisis de textos, para después compartir con los demás; o la adecuación de técnicas con las que enseñaba en educación básica, para situar al alumno normalista en el campo de la labor futura.

Pero es ahí donde experimento un conflicto ético con mis alumnos, pues soy consciente de que me hace falta innovar en las estrategias que motiven a los jóvenes a interesarse por aprender, aunque puedo reflexionar que al pasar de los años los grupos van cambiando y los nuevos alumnos que ingresan a la Escuela Normal presentan formas de pensar y ver las cosas cada vez de manera distinta, que hacen toda una diversidad en el ámbito de aprender.

También observo que cuando abordo temas que son significativos para los alumnos, ellos se muestran dispuestos al análisis y a brindar sus opiniones, pero no es el mismo resultado con los temas que en primera instancia no causan eco ni interés desde mi discurso como maestro, y es justamente en esos momentos cuando he deseado tener un bagaje amplio de estrategias con las que pudiera despertar en los jóvenes la motivación por adentrarse en los asuntos en los que se resisten a incursionar. Acertadamente, Miguel A. Zabalza (2007) dice que: “la actuación didáctica de los docentes implica una constante toma de decisiones. Tales decisiones pueden aplicarse obviamente, sólo en aquellos aspectos sobre lo que el docente tenga capacidad de actuación” (p. 181).

En las siguientes líneas me gustaría compartir con el lector algunas experiencias con mis alumnos en las que he podido darme cuenta de que la innovación es un tema fascinante para motivar al aprendizaje.

Como cada fin de semana, me dispuse a organizar los temas a trabajar en las asignaturas que imparto, principalmente me encanta trabajar la materia de Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje, con 4º y 5º semestres de la Licenciatura en Educación Física, del plan de estudios 2002,

ya que es una materia que causa grandes expectativas en los futuros maestros, pues los adentra en temas nodales del quehacer docente, donde ponen de manifiesto el dominio de contenidos, estrategias y demás elementos pedagógicos y didácticos en la enseñanza, y la evaluación de los alumnos de educación básica; esto los inquieta, los frustra y los mueve a voltear a ver a la materia como trascendental en su formación. Es un punto a favor que siempre tengo, pues a pesar de que pueden carecer de elementos para planear la enseñanza y evaluar el aprendizaje, tienen la motivación por aprender.

Por un lado se encontraba el grupo 301 LEF, que se caracterizaba por ser responsable, y en comparación con otros grupos, con mayor iniciativa y disposición al trabajo de análisis y reflexión de los temas. Trabajar con ellos es pararse en un escenario relativamente fácil, pues suelen siempre estar dispuestos a involucrarse en el debate, cuestionando y opinando sobre lo planteado; de hecho, con ellos sólo me ha bastado hacer una breve introducción del tema y apertura, para aclarar sus dudas:

—Profesor, ¿usted qué piensa de los maestros que no planean? —pregunta uno de ellos.

—Pienso que están más prestos a cometer errores, aunque planear no te exime de ello, pero aumenta la posibilidad de hacer lo correcto y orienta a la intervención docente. Además, es la carta de presentación de un profesional —es la respuesta que le brindo.

Coincido con la opinión que hace referencia a que la docencia no debe encasillarse en lo que se hace en clase y que la preparación de ésta resulta esencial en su éxito, más que representar una simple condición burocrática (Zabalza, 2007).

Diálogos como el anterior permiten que la clase se torne interesante, porque la motivación por aprender está presente y el profesor sólo debe estar dispuesto a intercambiar puntos de vista y generar preguntas que lleven al estudiante a visualizarse en el campo de la docencia.

En ocasiones pregunto: —¿Cuál es el punto de vista que tienen de la improvisación?

Oliver contesta: —Opino que ayuda de mucho al maestro cuando no planea y debe hacer algo con sus alumnos, y para poder aprovechar el tiempo.

—Creo que la improvisación no debería ser utilizada por el docente, pues refleja que no planeó su trabajo y manifiesta irresponsabilidad —comenta Luis y permite que el grupo reflexione en torno a ello.

La intervención de Giovanni provoca en algunos desconcierto: —Entonces, si un profe no debe improvisar porque planea ¿qué es lo que hace cuando sucede algo que no tenía previsto en su planeación, o cómo se llama a la acción que emprende cuando algo del contexto se vuelve necesario involucrarlo con el trabajo que desarrolla con los alumnos?

Particularmente, este tipo de discusiones en el aula que no estaban planeadas permiten poner en juego la innovación de estrategias para conseguir que la llama de la motivación por aprender siga encendida. Por ello, la creatividad como habilidad docente debe incentivarse en el quehacer de todo profesor.

Experimento sentimientos de insatisfacción personal y profesional cuando no logro innovar en la didáctica de las clases, situación que me aleja de mis alumnos y de poder satisfacer sus expectativas. Sin duda, esto último es lo que no

me permite sentirme totalmente satisfecho con mi quehacer docente, no cumplir con las expectativas de mis estudiantes me conflictúa, un bostezo, caras largas y poca participación en clase son manifestaciones que me evidencian que las cosas en materia de motivación no van bien y necesitan un replanteamiento innovador.

Al redactar mi experiencia puedo situarme en la precisión que Mel Ainscow (2001) hace sobre que “en el profesorado se preocupa por su propia situación y quiere saber cómo influirá la innovación sobre él. Mas adelante [...] se plantea cuestiones relativas al impacto de la innovación sobre la enseñanza y el aprendizaje” (p. 122).

Una situación similar me sucede con el grupo 302 LEF, integrado por alumnos con mucha energía y siempre motivados a realizar actividades que tengan que ver con la práctica, pero poco dispuestos para analizar y discutir temas teóricos. Con ellos se vuelve complicado abordar en el aula los contenidos que impliquen la lectura y el debate de conceptos. Grupos con estas características hacen que como docente tengas que indagar nuevas alternativas de trabajo o debas modificar el planteamiento de las estrategias para que los alumnos puedan encontrar significado en lo que se les plantea.

—¡Profe!, ¿por qué no mejor nos aplica juegos que se puedan hacer con los niños? —opina Juan Carlos.

—Creo que antes de salir al patio y hacer juegos tenemos que analizar los principios de éste —le respondo para animarlos.

—¡Profe!, ¿para qué analizamos tanto algo que después no vamos a ocupar? —comenta Samuel, después de estar por 15 minutos sacando algunas conclusiones de un tema en clase.

—¡Profé!, el maestro de la escuela donde practiqué me dice que cuando llegue a una escuela a trabajar será cuando realmente voy a aprender, y que lo que se ve en la Normal no se parece en nada a la realidad, que la práctica es lo más importante.

Diálogos como los anteriores suelen ser muy comunes en clase con este grupo; pienso que son salidas que encuentran los alumnos ante situaciones que los colocan en posiciones a las que no están acostumbrados. Es cierto que ya están en nivel profesional y debieran mostrar una actitud madura a favor de su formación, pero al final soy el docente que ante estas situaciones debe crear las condiciones para que sus alumnos encuentren motivación por aprender. El estudiante aprenderá sin duda mejor cuando el maestro le presente cosas interesantes y significativas bajo un ambiente motivador, esto significa un reto en la búsqueda de nuevas alternativas en la enseñanza que impulse lo que menciona Juan I. Pozo (2006), cuando señala que: “un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto; es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores” (p. 211).

El docente debe estar inmerso en un constante paso de evolución, innovando su actuar en la práctica para ofrecer a sus alumnos alternativas de aprendizaje con un alto grado de significatividad.

¿Cómo puede conseguirse que lo que se le presenta al alumno sea significativo? Me parece que garantizar al 100 % que suceda es difícil, pero el camino que orienta al docente es el conocimiento teórico que tenga en materia de enseñanza-aprendizaje, y la información que posea sobre lo que su alumno sabe, le interesa y le motiva, a partir del momento en que

diseñe su intervención. Para ello debe iniciarse en un proyecto de innovación en el aula que le permita alcanzar mayores y mejores resultados con los alumnos.

Debo reconocer la actitud de *confort* que he tomado ante la investigación de propuestas innovadoras para trabajar en instituciones de nivel superior, que me puedan potenciar hacia una labor con mayor eficacia. Pienso que una alternativa para crecer en el conocimiento y la intervención con el alumnado es el acto de compartir con otros las experiencias de nuestra labor. Las academias que se establecen en la Escuela Normal son un espacio ideal para conseguir alimentarse de nuevas ideas respecto al tema de intervención en el aula, sólo que hasta hoy, este espacio académico tampoco ha repuntado como debiera.

Este relato que titulo “Ideas nuevas que motiven a aprender”, aunque escueto, me ha llevado a recordar que debo emprender estrategias que me permitan motivar a los estudiantes a encontrar el gusto por aprender, y para ello, debo continuar con un cambio de actitud abierta a lo diferente y al punto de vista de los demás, actitud que refleje compromiso, entusiasmo y domine miedos que obstaculicen mi crecimiento profesional. Las tareas que debo emprender serán: la investigación documental sobre el tema que aqueja mi práctica, leer experiencias de compañeros que vivieron situaciones similares a la mía y aprender de ellos, compartir vivencias pedagógicas con maestros de mi centro de trabajo en espacios que se establecen para el análisis y la reflexión de la intervención docente. La capacitación y actualización en temas relacionados con la didáctica de la clase en las instituciones de nivel superior deben ser también objetivos que debo alcanzar.

Será vital que lo que este relato ha permitido escudriñar en mí, no se quede solamente en un momento de catarsis y después desaparezca. Tengo la disposición de mejorar la labor docente que desempeño con los alumnos de la Escuela Normal de Río Grande y por ello, hoy debo continuar con el camino de transformación que permita a mis estudiantes encontrar la motivación por aprender.

Algo que me queda claro, es lo que Pedro Cañal de León (2005) señala al decir que: “la innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado [. . .] mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 11), esto me lleva a trazarme un objetivo claro: involucrarme en la elaboración de proyectos de innovación que ayuden a transformar la realidad que vivo en el aula con mis alumnos.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Aldape, T. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la aldea global siglo XXI*. Montevideo: Libros en Red.
- Aravena, M. (2006). *Investigación Educativa I*. Santiago: Facultad Latinoamericana.
- Cañal, P. (2005). *La innovación educativa*. Madrid: AKAL.
- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en educación física*

escolar: Una metodología para la enseñanza de los ejercicios en la animación del grupo-clase. Barcelona: INDE.

Flores, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Carollo.* La Paz: Plural.

Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill Interamericana.

Kalman, J. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* vol. XXXVII, núm. 3-4, pp. 69-106.

Pérez, C. (2014). *Atrévete a innovar. Recetas para diseñar proyectos de innovación docente.* Logroño: UNIR.

Pinaya, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracolla.* La Paz: Pural.

Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.

Wagensberg, J. (2017). *Sólo se puede tener fe en la duda. Pensamiento concentrado para una realidad dispersa.* Barcelona: Tusquets.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

HERIDAS Y VICTORIAS.

LA BATALLA DE ORGANIZAR UN EVENTO ACADÉMICO

María Guadalupe González Ruiz¹

La idea

21:30 hrs.

Estoy parada tras bambalinas, a un costado del teatro de la hermosa comunidad de Río Grande. Veo con mucha emoción y alegría a los directivos de la escuela clausurando la 3ª Feria de Recreación, Lectura y Ciencias. Hay música, efectos de luz y juegos pirotécnicos; el cansancio quedó atrás, ahora sólo puedo sentir y disfrutar este momento con mis compañeras y compañeros integrantes del equipo de investigación, los tengo al lado y puedo percibir hasta los latidos de sus corazones. Esta sensación no la cambiaría por nada.

Inició el nuevo ciclo escolar y nos reunimos para construir el plan de acción del área e investigación de la Normal de Río,² donde se forman alumnos para ser Licenciados en Educación Física (LEF) o Licenciados en Educación Primaria (LEP). Era mi segundo año como encargada.

Estábamos presentes los seis que conformamos el área, dos de ellos se integraron ese año; es decir, eran nuevos. Después de guiarnos por el manual de funciones, coincidimos

¹ Licenciada en Químico Biólogo y posteriormente realizó la Maestría en Educación Superior. Desde el año de 1999 trabaja en el Centro Regional de Educación Normal con la Licenciatura en Educación Física y en Educación Primaria, principalmente con las asignaturas del área biológica. ² Al CREN RG, Oaxaca, lo llamamos en el diario vivir como Normal, así podemos escuchar: "Nos vemos en la Normal" o "Trabajo en la Normal de Río".

en que debíamos realizar el diagnóstico institucional como una gran actividad del año; otra sería la 4a Feria de Recreación, Lectura y Ciencia.³

Los que tuvimos la oportunidad de participar en la organización de las tres versiones anteriores inmediatamente saltamos de gusto y acogimos la idea con gran entusiasmo, a pesar de conllevar un sin fin de trabajo y problemas, pero por supuesto también grandes satisfacciones, creo que por eso último accedimos.

De repente Francisco, un compañero nuevo, nos dijo: —Pues yo no le veo mucho sentido. Impactada e incrédula por su comentario lo miré y escuché su argumento, al principio con reservas, después más relajada, pues debemos aprender a retomar las observaciones y sugerencias de los demás, lo cual resulta mucho más complicado de lo que parece.

Antes, con mucha frecuencia adoptaba una actitud defensiva; sin embargo, con el paso del tiempo y después de haber recibido muchos golpes en la vida y tener la oportunidad de organizar y evaluar otros eventos, me he vuelto un poco más receptiva.

Ante su comentario pensé: “Las sugerencias no son ataques, son aportaciones de personas que tienen un punto de vista diferente del mío y pueden ser muy útiles para mejorar”. Poniendo más atención a sus aportaciones retomé lo siguiente: él pensaba que la Feria no había tenido el impacto

³La Feria de Recreación, Lectura y Ciencias del CREN RG, se inició con la aportación de un equipo de docentes que tomaron el diplomado de Fomento a la Lectura. Quienes a su vez la plantean como un espacio en donde los niños pueden tener un acercamiento positivo a la lectura. Para adaptarse a las necesidades de la Licenciatura en Educación Física, se incluyeron actividades recreativas, donde los alumnos desarrollan sus competencias. En la última versión se incluyó a las ciencias por la reforma 2012 de los planes y programas de estudio de la LEP (Secretaría de Educación Pública, 2016). Es un evento enorme que requiere de la participación de todo el personal y alumnado de la escuela para atender talleres para niños, pues en promedio se atiende a mil quinientos participantes por versión, y hay actividades en la mañana y en la tarde ¡Es magnífico! Los talleres son de lectura recreativa, producción de textos, recreación, papiroflexia, etcétera.

esperado en los alumnos normalistas, porque no habían vivido los talleres como participantes, sino que directamente lo habían hecho mediante actividades como talleristas y eso les generaba complicaciones y experiencias poco gratificantes. Inmediatamente justificamos nuestras acciones mencionando aspectos como: “ya lo habíamos pensado”, “queríamos hacer una Jornada Pedagógica previa”, “no tuvimos la posibilidad económica para llevarla a cabo”, y otras cosas por el estilo. Quisimos convencerlo de nuestras buenas intenciones, de que no era nuestra culpa, sino de las circunstancias.

Después de un tiempo de análisis y varios puntos de vista de los otros integrantes del equipo de investigación decidimos, como área, realizar primero una Jornada Pedagógica inspirándonos en el nombre de un proyecto que construimos con varios maestros en nuestros tiempo libres, no por obligación sino por gusto, que desafortunadamente había quedado archivado pero no olvidado, y que además tenía la misma intención que ahora retomaba Francisco, conjuntándose perfectamente las dos ideas, vamos, se complementaban. Éste sería el preámbulo para la siguiente versión de la Feria de Recreación, Lectura y Ciencias.

Casi superado el asunto, Francisco dijo:

—Pero el nombre es muy aburrido, no llamará la atención de los alumnos. Atendiendo a su sugerencia lo cambiamos a Jornada de Recreación, Lectura y Ciencia, aunque cuando la recordamos siempre nos referimos a ella con el primer nombre.

Nos llevó poco tiempo entender dos cosas: 1) no teníamos recursos para hacer realidad el proyecto archivado, y 2) la necesidad de pensar otra estrategia. Lo que sí teníamos

y tenemos son muchos recursos humanos en el personal de nuestra escuela.⁴

Ideamos que los talleres los impartiríamos los docentes con apoyo del personal administrativo y de servicios; hicimos una lista de la temática para la LEF y otra para la LEP y regresamos a organizar el tiempo que dedicaríamos a la Jornada, ¿una semana?, ¿dos o tres días?, ¿en la mañana y en la tarde?, ¿los talleres serían para todos o estarían separados por licenciaturas?, ¿cada alumno escogería su taller o los asignaríamos?

En el proceso para la toma de decisiones intervinieron los involucrados realizando varias sesiones de análisis y consultas con los directivos, resultando lo siguiente: tres días de Jornada, miércoles, jueves y viernes; actividades matutinas; sólo se autorizó la compra de materiales de papelería; todos los grupos tomarían todos los talleres; los equipos por taller se escogerían por afinidad y podrían decidir la temática sugerida.

La inauguración se realizaría de forma conjunta con el homenaje del lunes y se sugirió que la clausura fuera lo más sencilla posible para atraer a los alumnos y poder contar con su presencia. La dinámica que ideamos nos sonó bastante sencilla y lógica en la ejecución, en reuniones con docentes cada uno elegiría con quiénes haría equipo y tendrían la libertad de retomar el tema propuesto o cambiarlo.

Organizamos con el subdirector académico la fecha idónea para iniciar el trabajo, que debía ser lo más pronto posible para que diera tiempo a la etapa de diseño de talleres por parte de los docentes y el personal de apoyo.

⁴ En el año 2015, cuando se organizó esta actividad, el Centro Regional de Educación Normal de Río Grande contaba con 29 docentes y 29 de Personal de Apoyo de Asistencia a la Educación, incluyendo a los administrativos y de servicios. El personal docente, en su mayoría, tiene a su cargo asignaturas de ambas licenciaturas, son pocos los que sólo trabajan en una de las dos.

Una semana antes

11:30 hrs.

Es la reunión programada para los de relatos pedagógicos. Veo el reloj, estoy organizando actividades con el subdirector académico para la Jornada de Recreación, Lectura y Ciencia de la próxima semana. Hay muchas cosas que hacer: oficios de comisión, espacios, horarios, organizar docentes igual de estresados que yo, materiales para los talleres y muchas, muchas cosas más. Todas las actividades requieren de recursos: *money*, el capitalismo nos envuelve; pienso en cómo vive nuestra escuela si nunca hay dinero. Podemos apelar al altruismo; sin embargo, algunos compañeros no quieren soltar ni un peso, pues en realidad no es su obligación, me parece que debemos descubrir la forma adecuada de gestión para tener dinero.

Perdí el hilo de la conversación con el subdirector cuando recordé a algunos compañeros que se mostraban indiferentes a las actividades. ¿Qué hacer con ellos?, ¿me corresponde hacer algo?, ¿es su filosofía de vida? Dejaron solos a los integrantes de su equipo para la Jornada.

11:40 hrs.

Salgo de la oficina del subdirector académico y rápidamente me voy a ver a Santiago, jefe del área de Difusión Cultural y Extensión Educativa, para ponernos de acuerdo en la inauguración y clausura de la Jornada. Lo encuentro en la explanada cívica, que es grande y tiene un teatro construido por alumnos, desde hace 15 años. A pesar de que el techado

es nuevo, la pintura de los edificios circundantes es vieja y luce bella porque la rodean jardines con pasto verde y plantas muy bien podadas y cuidadas, que contagian el frescor de los espacios donde circula el aire limpio.

Él aprovecha para preguntarme quién más está en su equipo, pues es de los que se quedaron solos, y platicarme que su taller será de expresión corporal y utilizarán máscaras de foami. Mi mente viaja a lo que falta en el taller que coordinaré con Jorge y me regaño para sacarme del ensimismamiento y volver a escuchar a Santiago.

Después nos ponemos de acuerdo para la reunión del día siguiente con el Agente Municipal de la Comunidad, para organizar un evento muy grande: “La Feria de Recreación, Lectura y Ciencias”.

El año pasado salimos peleados porque se mezclaron aspectos políticos con los educativos, al usar la calenda programada como escolta de un diputado que invitó y del que no sabíamos nada. Este año vino a vernos para retomar la actividad, a ver qué sale.

11:50 hrs.

Me acerco a la sala audiovisual de la escuela, que es un recito con capacidad para 50 personas, con asientos que tienen como base herrería negra y están tapizados con tela azul rey deshilada dejando ver la esponja de su interior. Las cortinas, que alguna vez fueron del mismo tono, ahora tienen un vestigio remanente del color azul de la nostalgia y sus persianas de vidrio lucen una capa de polvo de varios días sin limpiar. Al interior, las travesaños que soportan la estructura de dos aguas

son azul marino por una parte y por la otra café. Recuerdo que hace años se quisieron pintar, pero no alcanzó el recurso y se quedaron a medias como lo muestran los brochazos. Al frente, sobre una mesa de superficie trapezoidal, que todas las Normales del país tienen, está colocado un cañón, y a su alrededor van de un lado a otro los compañeros docentes del área de investigación.

Es en ese lugar en donde iniciará el taller de Relatos Pedagógicos y observo que está el conductor, pero sólo pocos participantes. Aprovecho para reunir a los compañeros del comité sindical.⁵ ¡En qué momento me eligieron secretaria general sindical! ¿Qué no saben que tengo mucho trabajo? O tal vez lo hicieron precisamente porque lo saben.

Rápidamente decidimos que realizaremos una reunión, también el día y la hora ¡Listo!

12:00 hrs.

Nuevamente entro a la sala de audiovisual, el conductor del taller es de la misma área que yo, es mi deber apoyar y estar presente. No pueden instalar el proyector y les ayudo, pues se tiene que cargar un programa en la computadora. El tallerista me plantea la posibilidad de posponer la actividad debido a la poca afluencia y a que tiene un compromiso personal. Me incomodan sus razones y lo invito, tratando de ser amable, a que inicie con las personas que están. Me hace caso y da inicio.

⁵En el estado de Oaxaca, la o el Secretaria(o) General es una persona elegida para representar los derechos de los trabajadores de la educación, agremiados al sindicato. Se integran en delegaciones por nivel educativo (primaria, secundaria, entre otros) que van de 50 a miles de integrantes. A su vez se conforman en sectores, regiones y finalmente la representación estatal denominada Sección, que se diferencia de otras por un número romano asignado. Todas las escuelas de educación básica y normal están adheridas de facto al Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), y en Oaxaca la mayoría pertenece a la Sección XXII y a la contraparte del SNTE, que es la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). En el caso del CREN, a pesar de ser una delegación pequeña, las responsabilidades extras son fuera de su jornada laboral.

¿Han escuchado el dicho aquel que dice: “uno propone, dios dispone, llega el diablo y todo lo descompone”? Me suena muy apropiado para describir la siguiente fase de organización, las reuniones con el personal.

A lo primero que nos tuvimos que enfrentar fue a aspectos actitudinales. Desde llegar tarde a las reuniones, hasta no querer integrarse a los trabajos, o de plano, no asistir. Desde un tiempo atrás la indiferencia a todas las actividades, incluso las políticas, ha sido un factor determinante en nuestra cultura institucional. Tal vez sea un reflejo de lo que María Candelaria Ochoa define como “la cualidad o actitud de las personas que no demuestran interés por algo” (2014, p. 241). Ahora bien, si esa apatía se presentara por primera vez sería posible pensar que tiene que ver directamente con la actividad en sí, pero al ser repetitiva pienso que podría ser parte del fenómeno “como síntoma social, el cual tiene sus causas y sus consecuencias, y como cualquier síntoma, también aloja una verdad no dicha” (Velásquez, 2008, p. 1). Descubrir esa verdad sería interesante para fortalecer el trabajo conjunto.

Hicimos dos intentos más para la convocatoria requerida y sucedió lo mismo. En el último tomamos la determinación de “repartir” a los que no habían estado en las reuniones, dentro de los equipos que ya estaban formados, tratando de buscar equilibrio y afinidad entre ellos. Les informé de manera personal en qué taller les tocaba y con quiénes, además les comenté las orientaciones dadas en la reunión.

Fue la locura, un poco de tiempo para organizar nuestro taller y otro poco más para solicitar una y otra vez el tema y la lista de materiales a los compañeros, tratando de ser lo más amable y comprensiva posible, ya que por experiencias

anteriores sé que alterarse, lejos de ayudar obstaculiza el camino en la organización de un evento.

Tuve un tiempo de respiro durante la organización del taller en que me anoté. En esos momentos, pocas veces pensaba en los talentos que tengo y muchas más en los talentos que me faltaban, lo cual parece nos sucede a todos. Son escasas las oportunidades de poder diseñar y llevar a cabo un taller. El reto inició desde elegir la temática, después ponernos de acuerdo en las actividades, lo que quería y sentía que era acorde al tema y lo que las otras personas aportaban. Discutir, interrogar y ceder o no, en propuestas de actividades.

En realidad me sentí afortunada del equipo con el que trabajé, especialmente con Jorge, de quien siempre había tenido la impresión de que era de los que no te “dejan colgado”⁶ con la actividad, y en esta ocasión tuve oportunidad de comprobarlo. Aunque teníamos ideas diferentes coincidimos en el punto del cuidado del medio, y la importancia de ejemplificar a los alumnos con actividades prácticas.

Cuando andaba hecha una madeja de tareas, recordaba que Roberto había sugerido atinadamente, que “los organizadores no deberíamos tener un taller”. A veces algunas sugerencias no las tomamos en cuenta porque no parecen buenas o apropiadas, pero retoman su valía cuando son necesarias, un “te lo dije” de mi subconsciente me reclamaba. Pensaba que sí podría hacer las dos cosas a la vez y durante el transcurso de las actividades me percaté de algo: lo que no tenía era tiempo, el día sólo dura 24 horas.

Un detalle que no tomamos en cuenta fue la organización de cada equipo, hubo de todos tipos, desde los de “amigos” que

⁶“Dejar colgado” es una expresión que se utiliza para decir que no te apoyan.

no se sentaban en serio a planear, los que ni se hablaban para organizarse, algunos que se quedaron solitos porque nadie se acercó y asumieron la responsabilidad, los que decidieron trabajar solos y no aceptaron la ayuda de los demás, hasta los muy organizados. Con los últimos no hubo problema, fueron los primeros en definir su taller y entregar la lista de materiales; con los demás sí, pues me entregaron su lista un día antes.

Casi todos los compañeros del área se integraron en los equipos para el diseño de los talleres y fue productivo porque era un enlace. En ese momento pensaba: “falta poco, paso a pasito” y otras frases de motivación para no perder el rumbo y comprender que todos estábamos trabajando, cada quien con su propio estilo y motivación. Otro aspecto que me tocó cubrir fue el horario de los talleres. Rocío quería trabajar sólo con los de primaria, pero Tomás, su compañero de taller, decía que no tenía problema en trabajar con los de Física, pero que podía solamente después del receso.

Quedó organizado el taller de Matemáticas de siete a nueve, Rocío con grupos de primaria de nueve y media en adelante y Tomás con grupos de Física. Santiago se acercó y me comentó su preocupación sobre la temática, pues había tres similares, y me sugirió que revisara los horarios para que cada grupo tomara uno en días diferentes. Con estas dos sugerencias descubrí que otros tres talleres eran para crear y decidí que debían tener un día cada uno.

De alguna forma, haciendo muchos ensayos y borradores pude organizar en los tres días de Jornada los nueve talleres con las precisiones antes mencionadas. De ello aprendí que debemos pedir lo que necesitamos, sugerir antes

de realizarse el evento y no lamentarse después, además de que eran peticiones y no exigencias; también que debemos estar receptivos y no mantener una mente cuadrada, si bien es cierto que en diversas ocasiones podemos sentir las sugerencias como una destrucción a los planes, resurgen en una mejora de las actividades.

Sin querer recaí en algunas cualidades que se sugieren para los organizadores: “deben tener una formación profesional y experiencia práctica que les permita cumplir con las complejas funciones y actividades que demanda cada evento en particular. Además, deben tener tacto y diligencia profesional con los participantes...” (Bruno, 2012, p. 7). Sinceramente, la segunda no creo tenerla, pero tal vez algún día lo logre. El talón de Aquiles de algunas personas como yo, es que no sabemos delegar funciones o hacerlo de forma efectiva. La planificación de eventos multidisciplinarios como en la Jornada requiere una coordinación general y otras más, además de comisiones, cumpliendo más de 300 acciones distribuidas en aproximadamente 30 personas (Bruno, 2012, p. 12).

El proyecto de trabajo en donde se distribuyeron las comisiones se respetó poco, debido a que algunos no asumieron su tarea con la responsabilidad que debieron tener. La fortaleza la encuentras en las personas comprometidas con sus actividades que no esperan a que les pidas algo, lo hacen por iniciativa propia, y cuando terminan apoyan a los demás, pero desafortunadamente son pocos.

Durante el evento

06:00 hrs.

Llego temprano porque hoy inicia la Jornada. Desde el medio de transporte puedo ver primero el campo de futbol, verde, perfectamente empastado, con la pista alrededor también con pasto y rodeada de Huanacastles inmensos de copa muy alta y ancha, que al verlos nadie puede imaginar lo frágiles que son ante el viento, cuya fuerza los hace caer cuando sus raíces crecen en la superficie.

Bajo del transporte justo en la entrada de la Normal, pues la escuela está a la orilla de una carretera federal. Lo que la hace majestuosa como ninguna otra es el verde de sus prados y sus ocho hectáreas de extensión. Sin embargo, cuando observas con más atención puedes encontrar espacios descuidados marcando el tiempo que ha quedado grabado en sus paredes, y los rastros de agua y tierra mezclados en las orillas de los techos de los edificios que son de un nivel y de dos aguas. Fue fundada en 1978 y su estado físico nos lo recuerda cada día.

Llego una hora antes, hay muchas cosas que hacer, lo bueno es que ayer mis alumnas lindas nos ayudaron a elaborar el letrero de nuestro taller con material reutilizables que ¡quedó padrísimo! En realidad, creo que no era tan necesario, pero todos los demás estaban haciéndolo y en algún momento Jorge y yo pensamos que también debíamos utilizarlo. Tuve que preparar material de último momento. Entre organizar una cosa y otra, recolectar, comprar y distribuir materiales estoy vuelta loca... pero entusiasmada.

07:00 hrs.

Los alumnos empiezan a llegar, pero no entran a sus salones, creo que están cohibidos y nosotros los talleristas estamos

nerviosos. Bueno, algunos tensos, otros muy relajados y algunos más sin nada que hacer. Los chicos no saben a dónde dirigirse, nadie da indicaciones. Ivette y yo empezamos a distribuirlos en los salones, no fue tan buena idea hacer la inauguración un día antes, pues ya no hay ambiente de fiesta, además de que se nos olvidó la comisión de sonido.

09:00 hrs.

Llega Rebeca muy molesta: —Comadre, tenemos un gran problema. ¡Oh, no!, me imagino cosas gravísimas, la veo de malas, estresada y ansiosa. ¿Qué habrá pasado?, ¿se accidentó alguien?, ¿tuvo una discusión con algún compañero o alumno?, ¡¿qué pasó?! Ella siempre se involucra responsablemente en las actividades, cumple en tiempo y forma, y es muy organizada, sólo que a veces es un poco exagerada y tiende a magnificar algunas cosas.

Me dice: —¡Es que no es posible!, nosotros habíamos elegido con anticipación el tema de nuestro taller y ahora resulta que hay otro con el mismo nombre, pero se equivocaron, el de nosotros es Fábula Motora, no Expresión Corporal. Respiro aliviada, pensé que era algo más grave.

Jorge y yo iniciamos muy entusiasmados y recibimos a nuestro primer grupo. Tuvimos la ayuda de Mary y Pedro, que son Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación (PAAE) y se integraron en la medida de sus posibilidades, porque también tenían trabajo en sus propias áreas, Mary en la Biblioteca y Pedro en toda la escuela.

Con la llegada de cada grupo sentía emoción y nervios, aún con aquellos a los que les doy clase. Ser tallerista te

desnuda, es dar a conocer a los alumnos y compañeros docentes aspectos de tu trabajo diferentes, pues las clases la organizas en un medio aislado y no tienes la presencia de otro compañero, sólo estoy con los alumnos que me conocen de una manera especial: gestos, indicaciones y forma de trabajar; por otro lado, los docentes conocen la forma en que expresas tus opiniones en reuniones y el trabajo en Academias; ambos tienen referentes diferentes y en un taller convergen, te ven y los ves desde todos los ángulos.

No teníamos comisión de sonido, pero al pasar por el pórtico vi a Jesús que se desempeña en el área tecnológica y aprovechando que no estaba trabajando con un taller ni tenía ninguna tarea específica, le solicité me auxiliara con ese punto. Asunto solucionado.

El primer día fue agotador, al final platicamos y decidimos alternarnos para trabajar un grupo cada quien y no estar los dos coordinando por partes, Mary y Pedro no nos dejaron morir solos en la batalla y estuvieron con nosotros apoyándonos en todo.

El segundo día fue mucho más fluido, con pocos percances de último momento, pues los alumnos ya habían asimilado la dinámica de cambio de salones en los talleres. Los momentos en que se presentaron retrasos fueron a la hora de entrada y después del receso.

Al encontrarnos con los compañeros en los pasillos compartíamos puntos de vista y se notaban entusiasmados y agotados. Al contrario de mi sentir, para otros docentes fue una excelente oportunidad para mostrar sus cualidades escondidas y recientemente, al platicar con algunos sobre sus vivencias de ese momento, lo envolvieron todo en una frase:

“si tuviera otras oportunidades de repetirlo lo haría mil veces más”.

El tercer día fue la clausura que resultó muy concurrida, al contrario de nuestras predicciones. La maestra Ivette se encargó de la organización de último momento, porque lo que ideamos antes, lo sencillo y rápido, pensamos que ya no sería adecuado. Se hizo la exhibición de los productos de ese día y lamentamos no haberlo pensado mejor para poder compartir los de todos. Se leyeron algunos textos creados por los alumnos como “Carta a los tenis que nunca tendré”, donde el autor describía sus sentimientos cuando veía los zapatos en el aparador y les expresaba su deseo de reunir dinero para comprarlos. Pude observar que durante la lectura los alumnos estuvieron muy atentos.

El periodo de trabajo más complicado y difícil de la Jornada fue el previo; en realidad, durante el evento hay pocas cosas que cambiar o atender de improviso. Al tener una función doble, organizador-tallerista, me percaté de pocas cosas que sucedieron al interior.

Después del evento

15:00 hrs.

¡Por fin terminó el evento! Estoy un poco cansada, pero mucho más contenta y me siento afuera de mi cubículo despeinada, con el maquillaje corrido y desgastado, mientras se acercan los compañeros. Me da la impresión de que estamos “jodidos y radiantes, tal vez más lo primero que lo segundo, y también viceversa” como dice Mario Benedetti.

Comentamos las actividades de los talleres; al final, casi todos los compañeros se integraron y nos regalaron sus talentos, sobre todo compartieron con alumnos a los que nunca les habían dado o les darán clase. Una semana después del evento tuvimos nuestra reunión agendada del área de investigación y uno de los puntos a tratar del día fue la Jornada. Primero hicimos un balance como área y decidimos que fuera por fases: antes, durante y después. Fue complicado decidir cómo llamar a este proceso que en un primer momento lo mencionamos como “evaluar” la actividad, creándose controversia en torno al concepto y concepción del término.

Cuando organizas este tipo de eventos es importante mirar hacia atrás y estudiar el camino que tomaste, cuesta trabajo porque durante la batalla siempre quedan heridas y también victorias. Cada uno de nosotros dio sus aportaciones, me gusta que todos hablen en las reuniones y me pregunto: ¿Por qué “fulanito” pensará tal cosa? Y decido preguntarle: ¿qué opinas?, ¿por qué?, ¿los demás cómo ven?, ¿qué podemos hacer? Entonces se escuchan puntos de vista diferentes y si tenías alguna idea similar la confirmas, o si no sabías cómo decir algo alguien lo dice por ti y a veces de forma más clara, y de esa manera las opiniones fluyen. Algunos hablaron del tiempo, si faltó, sobró o fue justo, los nombres de los talleres, si fueron los adecuados, pues no estamos acostumbrados a ser talleristas, etcétera.

“Es rara la mentalidad del humano”, pienso mientras escucho a los integrantes del área compartir sus puntos de vista. Algunos compañeros se quejaron de que no fueron tomados en cuenta o no se les pidió su punto de vista; sin embargo, nunca asistieron a las reuniones de organización. Algo muy

importante fue una aportación de Laura, quien plateó que faltó un piloteo entre nosotros antes de la actividad. A partir de la valoración del equipo decidimos que la evaluación debía ser por separado: a los docentes, PAAE y alumnos, y para ello construimos los instrumentos y repartimos las tareas que conllevaban captura, piloteo, aplicación, sistematización, entre otras.

Una vez aplicados los instrumentos pudimos comprobar que fue un espacio de aprendizajes para todos, no sólo para los alumnos, sino para la comunidad normalista. Los docentes aprendimos a trabajar con ambas licenciaturas y al ser talleristas conocimos a la diversidad en interacción, el lenguaje que utilizan, las expresiones y todo lo que los hace diferentes. Los alumnos aprendieron estrategias para emplearlas con los niños y posteriormente tuvieron la oportunidad de aplicarlas en una escuela primaria donde fueron invitados, pero esa es otra historia. Los compañeros PAAE conocieron un poco del trabajo del docente y algunos se involucraron tanto que decidieron no ser sólo apoyo sino conductores del taller.

También hubo muchísimas sugerencias para la mejora; por ejemplo, realizar la inauguración y clausura en los días de la Jornada, temáticas para otros talleres, el uso y distribución de materiales y algunas más que me llevarían otras cinco páginas poder compartirlas.

Al final, el taller diseñado por Jorge y por mí resultó ser de los menos populares. Los más gustados fueron los de temáticas relacionadas con las artes plásticas o donde se creaba algún producto. Eso debiera darnos una pauta de cómo diseñar una estrategia. Los puntos más importantes al terminar la actividad me parece que son las respuestas a las preguntas

planteadas al inicio sobre ¿para qué realizar Jornadas?, ¿a qué nos llevarán? Y el otro punto es ¿qué haremos después?, ¿otra Feria?, ¿se organizará una nueva Jornada?, ¿hacen falta muchos recursos económicos? Eso nos propone retos nuevos, aires diferentes y conocidos por los que planear, siempre como docente generador de cambios y organizador de eventos.

16:00 hrs.

Después de sobarnos la espalda, algún despistado pregunta: “¿Para cuándo la próxima?”.

REFERENCIAS

- Bruno, A. (2012). Organización de eventos III. *Planificación académica*, 206. <https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/602-_1065.pdf>.
- Ochoa, M. (2014). Ni omisión, ni indiferencia. *Revista de estudios de género. La ventana*, v. (39), pp. 241-247. <<https://www.redalyc.org/pdf/884/88-435814010.pdf>>.
- Secretaría de Educación Pública. (01 de octubre de 2016). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. *Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012*. <https://www.dges-pe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular>.
- Velásquez, J. (octubre-noviembre de 2008). La indiferencia como síntoma social. *Virtualia* (18), pp. 1-7. <<http://www.revistavirtualia.com/stora-ge/articulos/pdf/AkQzBYtFxS2E44InIHibu61xwR8TRZ7pexhiTZ.pdf>>.

UNA MIRADA RETROSPECTIVA: EL RECLAMO INESPERADO...

Ivette del Carmen Peralta Hernández¹

*Se trata, además, no sólo de lo que se
“puede hacer”, sino de lo que “se quiera hacer”*

William Kilpatrick

Introducción

Una mirada retrospectiva es un documento que permitirá que el lector reconozca la importancia de sentirse acompañado en el proceso de incursión al mundo docente, pues habla de los temores, inquietudes y expectativas que embargan a los profesores noveles. Recordar el momento de la primera experiencia frente a grupo es un ejercicio lleno de nostalgia que permite observar cómo al paso del tiempo tus conductas se han modificado para bien o para mal, y quizá también sirva para reconocer que alguna vez tuvimos miedos y nos sitúe en “los zapatos del otro”.

Volver la mirada hacia atrás me permitió reencontrarme con la experiencia gratificante de la docencia. Sin ser una maestra de formación, entiendo que además de la pedagogía empleada no se debe dejar de lado la parte humana, misma que muchas veces brinda la oportunidad de alcanzar los propósitos de la enseñanza.

¹ Licenciada en Informática, egresada del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, Oax., docente del Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, una mujer sensible y apasionada en lo personal y profesional. “He nacido rumbera y jarocho, trovador deberás, y me fui, lejos de Veracruz”... recordando al cantautor Agustín Lara.

En este relato el lector podrá encontrar un cúmulo de experiencias buenas, de esas que probablemente muchos quisieran tener, además de una conclusión breve que sirva al autor para reconocer su quehacer docente. Ya han pasado varios años desde el inicio de esta “chocoaventura” llamada docencia y aún me pregunto: ¿Cómo llegué ahí?, a ciencia cierta no lo sé, sólo se presentó la oportunidad y la tomé.

Soy Ivette del Carmen Peralta Hernández, egresada del Instituto Tecnológico de Tuxtepec, donde cursé la licenciatura en Informática, carrera que, por supuesto, no deseaba estudiar, pues mis aspiraciones eran distintas. Me hubiera encantado ser maestra de preescolar, aunque no sé cómo le hubiera hecho, porque eso de la creatividad y las manualidades no se me da, pero la idea me atraía. Otra opción que me interesaba era la carrera de Ciencias de la Comunicación, pues pensaba que podría desenvolverme muy bien en ese campo, ya que poseo habilidades para comunicarme con los demás de manera oral y escrita, por lo que me imaginaba participando en programas de radio, editando notas periodísticas y haciendo entrevistas, entre muchas otras actividades. La idea de estudiar Psicología también cruzó por mi mente, porque me interesaba ayudar a los demás con sus problemas emocionales y existenciales. Escucharlos, orientarlos a buscar su felicidad y aceptarse como seres valiosos fueron los elementos que me motivaban a inclinarme por esa profesión; sin embargo, en ese tiempo mi condición económica no fue la mejor y ni siquiera me pasó por la mente estudiar y trabajar al mismo tiempo como algunos lo hacen.

Casi en la recta final de los cuatro años de estudios superiores tuve un tropiezo que frenó mi desarrollo escolar y

tomé por un corto tiempo la decisión de no seguir; no obstante, siempre hay personas que te ayudan a enderezar el camino y a ver la infinidad de oportunidades que tienes para seguir adelante. Regresé a la escuela con un profundo entusiasmo por remontar y hasta tuve el privilegio de graduarme un semestre antes que mis compañeros de generación, situación que me provocó orgullo.

Estando aún en el Tecnológico me brindaron la gran oportunidad de trabajar en un periódico local. Mi paso por esa experiencia fue corta pero muy significativa, ya que las exigencias académicas me obligaban a ocupar mi tiempo totalmente en la escuela. Para el año de 1997 culminé mi carrera, entonces me entró la espinita de trabajar formalmente. Por azares del destino me topé con el maestro Justo Díaz Córdova, quien fuera mi director cuando estudié la secundaria y la preparatoria en la localidad de Cd. Alemán, Ver. Probablemente, el hecho de haber sido una alumna destacada en las actividades escolares me dio la confianza de pedirle una oportunidad para trabajar en la Escuela Preparatoria Federal por Cooperación “Gral. Ignacio Zaragoza”, que él aún dirigía; para mí fue muy emocionante tener la posibilidad de regresar al edificio escolar siendo ahora compañera de trabajo de quienes habían sido mis maestros. La oportunidad me cayó de maravilla, el maestro me propuso impartir las clases de Informática que recientemente estaban vacantes, no sobra decir que acepté gustosa, me resultaba realmente increíble que sin contratiempos hubiera encontrado un lugar donde pudiera desempeñarme profesionalmente; todo marchaba excelentemente bien, había salido del Tecnológico, tenía trabajo justo en la comunidad donde se encontraba mi casa

y colaboraría para la que fuera mi escuela... aunque también tengo que reconocer que el temor empezó a embargarme, pues me di cuenta de que estaba a punto de enfrentarme a una situación de trabajo para la que no me habían preparado. ¿En qué momento se me ocurrió que podía dar clases?, ¿cómo podría transmitir los conocimientos a los alumnos que casi tenían mi edad?, me empezó a aterrar la idea de no poder con la encomienda, de quedar mal con el director, con mis ex maestros y con los alumnos.

El día de presentarme a la escuela llegó. Mis ahora nuevos compañeros de trabajo me recibieron muy bien y me felicitaron por regresar a la escuela que anteriormente había sido parte de mi formación; estoy segura de que eso fue lo que me dio la motivación y la fuerza para enfrentar el reto.

La educación media superior es uno de los niveles educativos que más han marcado mi vida profesional, pues encontrarme con “chavos” que me llenan de energía es una experiencia única. Mi primer encuentro con ellos fue genial, noté en sus rostros la alegría de poder contar con una maestra nueva y que además fuera joven, ya que la mayoría de los maestros que en esos tiempos trabajaban ahí eran adultos mayores, y a veces con la edad se pierde sensibilidad ante las situaciones por las que atraviesan los jóvenes.

La inquietud de no saber cómo organizarme para enseñar la asignatura poco a poco se difuminó; recuerdo que el maestro Miguel Ángel, quien fungía como subdirector académico fue pieza importante, pues me orientó en la realización de las planeaciones, que no sabía qué eran y para qué servían; además, recuerdo muy bien que me mostró el programa de estudios de la materia y me ayudó a realizar,

contenido por contenido, la planeación de la primera unidad. Entiendo que tuvo mucho que ver que el maestro también hubiera sido mi profesor de Química en la secundaria y en la preparatoria, lo que le daba a él y a mí la confianza de trabajar. Me dio algunos consejos para abordar a los alumnos, ya que decía que tenían “la hormona alborotada”, así que me sugirió mantener la distancia con ellos y tengo que admitir que no le hice mucho caso, porque me resultó más provechosa la cercanía y la confianza que establecimos para poder trabajar adecuadamente en el salón.

El control del grupo fue una de las situaciones que me preocupaba, pues los alumnos eran muy inquietos y probablemente se sentían más en confianza conmigo, por lo que hacían de las suyas; aun así, poco a poco me los fui ganando y conduciéndolos al trabajo sin que se sintieran presionados, ya que además teníamos clases teóricas y prácticas.

Recuerdo que el ingeniero Palomares me decía: — Señorita, aquí estoy para lo que se le ofrezca. Era el maestro de Álgebra, una persona experimentada y con muchos años de antigüedad en la escuela. Tener el apoyo de todos ellos me producía mucha confianza en el trabajo. Creo firmemente que mi llegada los refrescó permitiéndoles convivir un poco más, mi juventud y desenfado hacían que me atreviera a pedirle al director cosas que mis compañeros no se animaban a solicitar, pues decían que era muy gruñón. Algunas de mis peticiones fueron un festejo el día del maestro, el fin de año y que nos pagara un poco más por hora, aunque... aquí si no tuve mucho éxito, pero lo intenté.

Definitivamente, mi primera experiencia laboral como docente me dejó un agradable “sabor de boca” y por ello

permanecí alrededor de tres años en esta escuela, hasta que el gusanito por buscar otros horizontes que me permitieran una mejor remuneración económica me obligó a partir.

Buscando mejores condiciones de trabajo llegué al Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, ¡un reto mayúsculo!, donde a través de los años he podido incluir en la práctica docente el uso de herramientas tecnológicas, como la utilización de diapositivas para exponer, realizar búsquedas en internet, y últimamente el uso de las plataformas educativas para poder tener una comunicación más cercana con los alumnos, previendo los momentos en que no tenemos clases presenciales, además de promover el sentido de responsabilidad en ellos, cumpliendo en tiempo y forma con los requerimientos de las tareas asignadas, sin olvidar las redes sociales, que también han sido un medio importante con el cual hemos podido establecer contacto.

Recuerdo que cuando fui adscrita a la escuela ostenté una plaza administrativa por honorarios y un año después obtuve, mediante una convocatoria, la plaza de Técnico Docente, la cual, al cabo del tiempo, me permitió poder trabajar la asignatura Estrategias para el Estudio y la Comunicación, con alumnos de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Física, implementando con ellos diversas estrategias de trabajo que ahora, me doy cuenta, fueron de ensayo y error. Actualmente han transcurrido ya varias generaciones de alumnos de ambas licenciaturas.

Impartir clases a estudiantes que están cursando la licenciatura en Educación Primaria me permitió avanzar en contenidos, trabajar textos dentro y fuera del aula, llevarlos a casa y analizarlos. Los muchachos, casi sin excusas, llegando

el día de la sesión compartían el análisis de lo que habían leído; no obstante, trabajar con los estudiantes de la licenciatura en Educación Física era realmente esforzarse y nadar contra corriente, pues el espíritu de algunos de ellos era relajado y generalmente no se preocupaban si no hacían tareas, incluso cuando esa falta de compromiso repercutiera directamente sobre su calificación final del semestre.

Día a día se escriben capítulos nuevos en mi vida como docente, oportunidades de crecer a través de otras tantas ocasiones en que la vida laboral se torna estresante, sumamente estresante. Hoy estoy aquí para compartirles un episodio de los muchos que quizá me mantienen en pie, para seguir apostando a que no hay nada más placentero que trabajar...

Un reclamo inesperado... contar cuentos, mi estrategia con los alumnos

Semanas atrás, en voz de una de mis alumnas, recibí un fuerte reclamo. De primer momento me asusté porque Bety, muy enojada, me dijo: —Maestra, ¿qué le está pasando?, ¿por qué ya no hace lo que hacía antes?

¡Chispas!, me sorprendió porque no recordaba qué era lo que “hacía antes” y ni siquiera me imaginaba a qué se debía el reclamo. Me repuse y le pedí a Bety que me dijera a qué se refería con su reproche.

—¡Ya no nos ha contado cuentos, maestra! —expresó molesta la chica.

Uff, respiré profundo, pero me sorprendí más cuando el reproche se generalizó. El grupo 301, del 5º semestre de la licenciatura en

Educación Física, con el que trabajé la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación en el ciclo escolar 2015-2016, fue un grupo con el que me encantó trabajar y con el que me identifiqué muchísimo, pues era muy participativo; es decir, estaba muy dispuesto a involucrarse en la clase y abonaba a los contenidos que se planteaban en las sesiones, enriqueciéndolas y volviéndolas más ligeras. No obstante, existía un inconveniente, pues los alumnos, con la idea de ser los primeros en exponer sus ideas, no alzaban la mano pidiendo la palabra y todos participaban al mismo tiempo provocando un caos en la clase.

Poco a poco y a fuerza de invitarlos una y otra vez a que levantaran la mano para que tuvieran la oportunidad de hablar, fueron controlando el dinamismo que los embargaba, pero lo que ya se iba ganando se perdía cuando el que estaba emitiendo su opinión tocaba un punto sensible del tema y los demás lo interpelaban de forma escandalosa ya no hablando, sino gritando. Incluso en las reuniones de Academia con los profesores que en ese semestre también tenían a cargo algunos cursos se comentó esta situación, pero jamás pudimos conciliar cómo abordar este “problema” con ellos y suponíamos que cuando fueran en 4º año asumirían una actitud distinta, debido a la carga de trabajo que el último año de carrera representa.

En fin, mis alumnos eran muy especiales y por lo tanto ese día, después de haber terminado la sesión de clases, salí del salón pensando en *el reclamo* que me hicieron y tomé la decisión de ir directamente a la biblioteca a visitar a Cástulo quien era el encargado. Una vez ahí le pedí que me dejara revisar los cuentos que tenía y escogí *El peinado de la tía Chofi*, una historia que me encanta porque al relatarla me permite

soltarme el cabello, recogerlo, interactuar con los estudiantes, gesticular...

Llegó el día de la siguiente sesión, dejé mi maleta en la mesa, ellos estaban apurados haciendo una Unidad Didáctica que les había encargado el profesor Anselmo, pues se iban a ir dos semanas de prácticas. Es fácil imaginar lo locos que estaban todos, cada quien en “su rollo”, tecleando a toda velocidad en sus computadoras, mientras que la impresora con la que contaba el salón trabajaba rudamente.

Los observé y saqué sin que se dieran cuenta a La tía Chofi y con la voz que me caracteriza al asumir este personaje inicié a leer el cuento e inmediatamente tuve la atención de todos ellos, sus caritas empezaron a relajarse, a emocionarse con el relato y estuvieron participando activamente durante la historia. Al terminar me dijeron:

—Gracias por hacerlo profa, necesitábamos un “relax”, no deje de contarnos cuentos, es importante porque también nosotros podemos aplicar esa estrategia con nuestros propios alumnos.

Debo reconocer que me impactó que siendo alumnos de nivel superior conservaran el espíritu infantil y que se siguieran emocionando con algo que como maestros a veces dejamos de lado. También confieso, si esa es la palabra adecuada, que me siento sumamente bien porque comparto con mis alumnos probablemente las mismas sensaciones.

Al estar redactando lo anterior recapitulé sobre mi quehacer docente, sobre todo cuando pude compartir con otro maestro lo que me había sucedido. Leí y releí el texto dándome cuenta de que hasta en negritas había descrito una característica del grupo: “no hablando, sino gritando”; el comentario me

preocupó, pues pensé que esa actitud evidenciaba un problema llamado “control de grupo”.

En mi transcurrir profesional y como docente me he dado cuenta de que los alumnos manifiestan diferentes formas de comportamiento y reconozco que especialmente esa parte me cuesta trabajo; sin embargo, también ha sido una forma de no “tensar” la clase con un sistema con el cual los “chavos” se sientan presionados, y tal vez sea un poco de la propia filosofía de vida que llevo, porque los que me conocen sabrán que trato, en la medida de lo posible, de ser una persona entusiasta, aunque muchas veces ese comportamiento se puede confundir con falta de profesionalismo, situación que a veces me estresa, aunque después reacciono al darme cuenta de que mis alumnos responden a las actividades que planeo.

Asumo que cuando inicio mi clase contándoles un cuento ellos “despiertan” y están más dispuestos a trabajar, son más interactivos en clase y su interés se manifiesta al dejar de lado alguna otra tarea que estén realizando. La pregunta es: ¿Me funciona esta estrategia? Sí, ¡claro que sí!, es la respuesta.

Los alumnos siempre están dispuestos al “apapacho” y a escuchar un cuento; para mí, efectivamente, es una forma de hacerles sentir que puedo ser sensible ante sus problemas y tratar de generar un ambiente agradable de trabajo, para que ellos estén dispuestos a desempeñarse de la mejor manera en el aula.

Generalmente revisamos algunos textos que previamente leyeron en casa, los discutimos y analizamos de manera grupal; la participación de los alumnos fluye bastante bien, aunque algunas veces Dione y Bety protagonizan discusiones campales:

—Entiende Bety, el cuerpo y el alma son uno solo, el cuerpo es TODO, es la parte que nos permite funcionar, es así como funcionamos.

—Bueno, más bien —dice Bety— entendamos que el cuerpo es la cárcel del alma, pero entiende tú también que nadie debe ser presa de nadie.

El comentario motiva a que los demás intervengan hablando al unísono, generando un caos en el grupo que se podría detener si, de acuerdo a mis deseos, ordenadamente hicieran sus participaciones.

Debo admitir que me produce placer que aguerridamente cada uno exprese su punto de vista, defendiendo lo que el texto menciona, y por supuesto la apreciación personal que ellos tienen, al mismo tiempo que me estreso por “el qué dirán” de mis compañeros, pero me repongo y logro seguir en mis asuntos.

Con este grupo precisamente comencé a emplear una estrategia que cada vez que la platico me remonta a lo que se vivió en “La escuela Lancasteriana” y muero de risa, digamos que me encuentro con una Ivette al puro estilo de una *docente desesperada*, jajajajaja.

En una de esas ocasiones me desesperé tanto, que no sé en qué momento se me ocurrió que la única forma de mantener callados a determinados alumnos que provocaban el desorden era ponerles una cinta canela en la boca; sí, lo sé, me volé la barda cuando les dije a mis alumnos que eso haría porque no respetaban un orden para sus participaciones.

Es innegable que cada uno de nosotros tiene métodos distintos de trabajo, aunque persigamos el mismo fin: lograr en ellos un aprendizaje significativo que les permita insertarse

en el campo laboral, con las herramientas necesarias para incidir en el aprendizaje de sus propios alumnos.

Después de haber mirado hacia atrás, me doy cuenta de que hoy por hoy, necesito poder brindar la misma ayuda que alguna vez me ofrecieron, ya que últimamente por diversas situaciones no me ha interesado involucrarme con los “nuevos”; el tiempo te endurece, te hace menos sensible ante los temores de los demás, y las circunstancias laborales que vivo no son ideales en estos momentos para ofrecer una mano amiga y protectora.

Ésta es, por consiguiente, una poderosa área de oportunidad para mí. A los nuevos les recomendaría no perderse en el camino, seguir con el entusiasmo con el que llegan a una escuela a colaborar, acercarse con los maestros que ya están establecidos, buscar ayuda, escuchar sugerencias, hacer sus propias conclusiones y, sobre todo, que amen su escuela desde el primer día.

Reinventarse no vendría mal, las más de las veces el trabajo se vuelve monótono, por lo que dedicarse a cumplir con la jornada laboral, el horario de clases y alcanzar a trabajar todos los contenidos del plan y programa se convierten en los principales enemigos a vencer. Definitivamente Bety, en su momento, me hizo reflexionar y me motivó a volver a sacar lo mejor de mí. Los vericuetos de la vida fortalecen el trabajo y cuesta llegar; sin embargo, hay satisfacciones por las que bien vale la pena resistir.

REFERENCIAS

- Kilpatrick, W. (1994). *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Mansour, V. (2015). *El peinado de la tía Chofi*. México: Fondo de Cultura Económica.

LOS NUDOS DEL TRASMALLO¹

ENSEÑAR A ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

Manuel Santos Santos²

*La formación del docente, como lector y escritor,
no es una opción, es un compromiso
consigo mismo y con sus estudiantes*

Rosa María Tovar

Fueron diversos los saberes que se articularon en la experiencia que ahora compartiré. Por un lado, en primer lugar, el detonador fue que el grupo 301 de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997 (LEP), me planteó su preocupación por conocer métodos de enseñanza de la lectura, porque a sus compañeros de séptimo semestre, en las escuelas de Trabajo Docente, los ubicaban en grupos de primer grado:³ ese era un reto significativo, una necesidad de aprendizaje planteada por los involucrados que asumí como una situación problemática en la cual había que intervenir; por lo que, en segundo lugar, recuperé lo que aprendí en el Colectivo Río Grande (1996-2000), una experiencia de investigación de la práctica docente propia, trabajando con la investigación-acción, lo que me ayudó a entender que las situaciones problemáticas surgen de la vida diaria en el aula; y en tercer lugar, mi experiencia en la enseñanza de la lengua escrita como maestro de primer grado de Educación Primaria, que es un tema que me apasiona y mi

¹ Red que utilizan los pobladores de la región para pescar en el mar o en la laguna.

² Docente del Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, Oaxaca.

³ El Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, impartida en el Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, Oaxaca, establecía que durante el séptimo y octavo semestres los estudiantes permanecerían en el mismo grupo de prácticas y a cargo de un maestro tutor, desarrollando el curso de Trabajo Docente y por periodos cortos. Durante su estancia en la Escuela Normal planificaban y analizaban su experiencia, a través del curso Seminario de Análisis de Trabajo Docente

necesidad de trabajar con un grupo de estudiantes para aplicar las estrategias de fomento a la lectura, que era un requisito del Diplomado de Fomento a la Lectura y la Producción de Textos en la Educación Básica,⁴ que cursaba en ese momento. Esa era la oportunidad que buscaba para resolver muchas de las hipótesis de intervención que había construido,⁵ la mayoría de manera implícita, y relatarlas me ayudaría a hacerlas conscientes.

En lo que sigue iremos reconociendo más detenidamente estos aprendizajes y cómo se fueron enriqueciendo, al igual que sucede cuando el pescador, para hacer un trasmallo, va anudando el hilo, vuelta a vuelta, hasta formar la red que en el mar o en la laguna le ayudará a atrapar peces, esos peces que son las experiencias de aprendizaje y los nudos que representan los saberes que van uniendo los hilos de todo un entramado complejo, pero organizado.

Así fueron las experiencias atrapadas en el Centro Regional de Educación Normal (CREN), con un grupo de 32 estudiantes de la LEP, en la escuela formadora de docentes, fundada en el año 1978, donde viven los chatinos desde antes de la Conquista, al pie del cerro del Rey y a orillas del Río Grande, como se llama este hermoso pueblo caluroso, polvoso y de amplias calles, de más de 20,000 habitantes, y a donde llegan oaxaqueños de todo Oaxaca y mexicanos de todo México.

En esta Escuela Normal de la costa, donde escuchamos todo el día el ruido de los automóviles que pasan por la carretera

⁴ Diplomado impartido por la Universidad Pedagógica Nacional, en la Unidad 201, Oaxaca, diseñado por los compañeros Roberto Pulido Ochoa, Carmen Ruiz y Rigoberto González Nicolás.
⁵ Esta idea de hipótesis de intervención la conocí con Rafael Porlán, en un taller que impartió en la ciudad de Oaxaca, en el Centro de Estudios Educativos de la Sección 22 (CEDES 22), del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, creado como un organismo auxiliar por el Movimiento Democrático Magisterial en el año 1999.

que va para Acapulco, aquí donde llegan alumnos del Istmo de Tehuantepec y de muchas comunidades cercanas al municipio Villa de Tututepec, donde se imparte también la Licenciatura en Educación Física. He entendido que el gusto por la lectura y la escritura se construye a través de la participación en diferentes situaciones comunicativas con diversos tipos de textos, y tomando en cuenta nuestras historias personales, que al ser reconstruidas nos ayudan a entender cómo es que forman parte de nuestra vida cotidiana y profesional; es decir, se llega a la lectura a través de muchas rutas, momentos y experiencias, pero a veces las más significativas se edifican y viven fuera de la escuela, en las prácticas sociales de la cotidianidad. El reto que me planteo es construir situaciones comunicativas que contribuyan a formar maestros que a su vez recuperen, construyan y apliquen estrategias de enseñanza y aprendizaje, haciendo uso de las prácticas sociales de la lengua oral y escrita.

Esta necesidad de formación también se manifiesta en otros contextos, como lo muestra Rosa María Tovar:

Todas las personas pueden decidir entre ser o no lectores y escritores, siempre y cuando no se haya elegido como profesión ser docente. Si se ha escogido ser docentes, se debe emprender con urgencia un proceso de formación en esta área, y tomar conciencia de ello es el primer paso para alcanzar el éxito de esta aventura. Es necesario reflexionar en relación con las experiencias con la lectura y la escritura vivenciadas a lo largo del proceso, generando una sistematización del recorrido hecho (2009, p. 6).

Teniendo en cuenta esta aportación, la alternativa didáctica que elegí fue un taller para compartir experiencias donde no se enseñaran métodos para el aprendizaje de la lengua escrita, sino a reflexionar sobre el proceso de apropiación del sistema de escritura, y a analizar propuestas de alfabetización inicial, teniendo siempre claro que cada estudiante normalista construye su propio estilo de enseñanza; y en ese sentido el taller, como modalidad de trabajo, permite imaginar, construir y vivenciar estrategias que promueven la formación de maestros como usuarios de la lengua escrita, lo cual favorece la comprensión del enfoque comunicativo y funcional, y el de las prácticas sociales del lenguaje.

Este lugar especial que posee el docente le ofrece la posibilidad única de acercar a sus estudiantes a la enriquecedora experiencia de leer y escribir. No obstante, para que un docente tenga éxito en esta tarea, como cualquier otra persona que desea promover la lectura y la escritura, requiere de un componente clave: su propia formación como lector y escritor. Sólo puede promoverse aquello que le apasiona, aquello que genera satisfacciones, que plantea retos, sólo se promueve aquello que interesa (Tovar, 2009, p. 11).

Con el objetivo definido le propuse a los chicos de este grupo trabajar el Taller de Fomento a la Lectura y Producción de Textos, todos los días martes y jueves, de cuatro a seis, siete, ocho y hasta nueve de la noche, debido al interés que manifestaban de forma significativa en este semestre, ya que lo sentían como una necesidad y un deseo por tener mayores

aprendizajes. Eso es a lo que yo llamo actitud de búsqueda del conocimiento, y para ser congruente con la noción de que enseñar es crear las condiciones para que el estudiante construya su propio conocimiento, el taller estaba diseñado para cubrir esas necesidades de construir, desarmar, pegar, volver desarmar y nuevamente edificar, teniendo como base mi experiencia como maestro de educación primaria.

Preguntas, concepciones y aprendizajes

Me preguntaba qué método sería el adecuado para compartir con el grupo, y mi respuesta fue analizar experiencias enfocadas en la lectura y la producción de textos con propósitos comunicativos reales, así como las propuestas construidas en las últimas décadas, a partir de los aportes de la psicolingüística aplicados en nuestro país, y otras más que se estaban construyendo en otras naciones.

La idea era mostrar que no existe un único método, sino modelos didácticos que se desarrollan a partir de las concepciones implícitas y explícitas, con las cuales cada maestro construye un estilo de enseñanza de la lengua escrita. Entiendo que es importante conocer, comprender y respetar el papel activo de los niños en el aprendizaje de la lengua escrita, mediante la reflexión sobre la misma en diversas situaciones comunicativas, con textos e interlocutores reales, para descubrir las propiedades de éstos y del sistema de escritura.

Las concepciones que he reflexionado desde hace varios años son: ¿qué es leer?, ¿qué es escribir?, ¿cuál es el proceso que siguen los niños?, ¿qué son la enseñanza y el aprendizaje?,

¿qué es ese objeto de aprendizaje llamado lengua escrita?, ¿qué es un sistema de escritura?, ¿qué son los textos?, cuestiones que deben ser compartidas y discutidas permanentemente; pues, partiendo de ellas, cada maestro construye su modelo didáctico.

En ese sentido, una hipótesis de intervención que sirvió de eje a esta experiencia fue que para que los maestros comprendieran el enfoque de los planes y programas vigentes, debían convertirse en usuarios de la lengua oral y escrita; en lectores y productores de textos (Lerín, 2011).

Cuando me enfrenté al reto de alfabetizar a un grupo de niños de primer grado en el año de 1994, descubrí la necesidad de un constante acercamiento a los trabajos de investigación respecto al tema. Entonces asistí a una conferencia donde en conclusión nos dijeron: Si quieren comprender la *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas* (Gómez, 1991), lean el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ferreiro y Teberosky, 1979). Al leerlo me resultó sorprendente y gratificante descubrir cómo la teoría psicogenética de Jean Piaget (que me costó trabajo entender en la Normal como estudiante), era el referente epistemológico de las investigadoras antes mencionadas, para ayudarnos a comprender la forma en que los niños construyen sus propios conocimientos acerca de la lengua escrita, a través de su interacción con la misma. Desde entonces sigo leyendo cada propuesta didáctica que llega a mis manos.

Posteriormente llevé a la práctica las estrategias de la Propuesta antes mencionada, que invitan a respetar el proceso de construcción de hipótesis de los niños acerca de la lengua escrita, y promover situaciones comunicativas que les hagan

reflexionar acerca de la misma, y les ayuden en la apropiación del principio alfabético.

Me queda clara la importancia de leer sobre el tema y discutir permanentemente nuestra experiencia con los otros, con los investigadores; es decir, para intervenir y resolver mis necesidades en el salón de clases debo construir mis propios procesos de discusión teórica. Entonces no existe un método único, se parte de concepciones, y algunas de ellas son: sistema de escritura, leer, escribir, aprendizaje y enseñanza. Por ejemplo, el concepto de lectura determina el tipo de actividades que aplicas desde el primer día.

El trabajo colectivo

Era necesario construir colectivamente, eso lo aprendí como asesor de la Licenciatura en Educación, plan 1994, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, en donde el eje metodológico lleva a una práctica de ocho semestres de duración, un ciclo de investigación-acción que inicia con el análisis de la práctica docente, la problematización, el diagnóstico pedagógico, el plan de innovación, la aplicación y la sistematización.

Ahí construí las bases para seguirme formando junto con otros colegas que al igual que yo compartían el mismo objetivo. De 1996 a 2000 participé en el Colectivo Río Grande, que integramos para configurar una red de maestros en el proyecto Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), con la finalidad de intercambiar experiencias con los miembros del colectivo, con los colectivos de la red estatal y de la red nacional.

El objeto de estudio era y sigue siendo nuestra propia práctica docente, y por ello, un equipo integrado por seis maestros analizamos un problema escolar escribiendo diarios y diseñando instrumentos que sirvieran para estudiar los motivos que llevaban a los alumnos a no comprender los textos; y a partir de lo observado elaboramos y aplicamos una propuesta durante cuatro ciclos escolares evaluando sus resultados, cada vez que terminábamos un periodo de aplicación. Esta experiencia la compartimos en diversos foros estatales, nacionales e internacionales, comprendiendo la relevancia del trabajo compartido en la investigación dentro el aula, como recurso didáctico y como estrategia de enseñanza.

El diplomado y la reconstrucción de esquemas

Un nuevo cuestionamiento y reconocimiento de mis ideas inició al cursar el diplomado de Fomento a la Lectura y Producción de Textos, donde reviví el gusto por leer, cuando el profesor Rigoberto González Nicolás nos invitó a sentarnos en el jardín, frente a un salón de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Nos acomodamos en círculo y algunos se mantuvieron de pie, mientras que otros se sentaron en el pasto a escuchar en voz alta un texto titulado *Una historia común*, que cuenta las vivencias de los maestros de una escuela, y que me remitió a las mías como docente de educación primaria. La experiencia que vivía mientras escuchaba el texto era agradable, me gustó que nos leyera y su actitud al momento de hacerlo, además notaba que se empeñaba en leer haciendo entonaciones especiales y con un buen volumen de voz. Me sentí bien y me empecé a

preguntar hacía cuánto que había vivido una experiencia de este tipo, dónde y con quién, pero la respuesta no llegaba, no había memoria de ello, entonces empecé a preguntarme cómo compartir ese ejercicio con mis alumnos de la Escuela Normal, pues generalmente los maestros aplicamos de inmediato con nuestros alumnos las vivencias que nos gustan.

Otra importante actividad que realizamos fue escribir nuestra biografía lectora, acción relevante porque hizo que recordara mis experiencias con la lectura, con los libros, con personas, con lugares y con momentos de mi línea del tiempo desde antes de “saber leer”, cuando aprendí a hacerlo y leía gustoso, y ahora, que soy maestro, me ayudó a entender mi estrecha relación con los libros y los textos, y a advertir las razones de mi miedo para hablar en público o hacer preguntas.

Dentro del diplomado nos entregaron algunas antologías y guías de trabajo, dándonos a conocer que cada sesión la culminaríamos con una película los días domingo, después de la comida. Esa fue otra experiencia significativa, ver cintas que trataban temas educativos, literarios o que proporcionaban mensajes que permitían reflexionar sobre la vida, el mundo y la sociedad; sobre todo recuerdo con especial afecto la película *La lengua de las mariposas* (Cuerda, 1999), que aborda la importancia de tener claridad en nuestra concepción de maestro y de mantener una postura definida ante la sociedad. Entonces comprendí la fuerza de las imágenes en la construcción de saberes y reconocí que el cine, como recurso didáctico, es otra posibilidad de acercarnos a compartir textos que se pueden relacionar con los intereses más cercanos a los alumnos.

Así empezamos las largas sesiones del diplomado con los docentes que lo impartieron: Roberto Pulido, Carmen Ruiz

y Rigoberto González, en el año 2003. Y ahí mismo empecé a entrar en contacto con las colecciones de libros para niños que fue otro gran descubrimiento, formamos equipos y “tallereamos” con esos libros, luego buscamos estrategias para compartirlas con maestros y después con los niños.

Una condición del diplomado era trabajar en un proyecto de fomento a la lectura con nuestros alumnos, y yo ya lo había iniciado en la Normal. De esta forma comprendí la relevancia de la *mediación* en la formación de lectores (Petit, 2011), noción que me ha orientado para fomentar la lectura y la producción de textos. También reconocí la relevancia de la relación textos-maestros-alumnos-contexto, en una interacción dinámica movida por la necesidad de leer para compartir, pues en ese sentido, el diplomado era una propuesta para formarnos entre profesores respondiendo a una problemática básica: formar niños y maestros productores y lectores de diversos tipos de textos con distintos propósitos.

Ahora sí, el taller

Estaba convencido de que el taller era una estrategia que favorecía la formación de lectores y productores de textos, porque se construían herramientas para conocerlos a través de la lectura, planearlos, escribirlos, reconstruirlos y editarlos, al tiempo que se interactuaba con ellos.

“El grupo aceptó y si mis apuntes no me fallan, el taller dio inicio el 17 de febrero de 2003 con el tema ‘Las lecturas y las escrituras’, este tema tuvo como propósito el comentar algunos significados de la lectura y sus implicaciones en el individuo”. Así lo escribió Trinidad López Velasco (Santos,

2004), y en la planeación retomé las tres grandes actividades en que estaba organizado el diplomado y las trasladé al taller: a) Para reflexionar y comentar, b) Para leer y contrastar, y c) Para practicar e innovar.⁶

En las actividades para reflexionar y comentar se hacía un intercambio de ideas acerca de las experiencias que habíamos vivido en torno al texto que leeríamos. En las tareas para leer y contrastar exploramos aportaciones de diferentes investigadores con los que discutimos, discrepamos y criticamos nuestros conceptos sobre lectura, escritura, expresión oral, enseñanza, aprendizaje, la función de la lectura y la función de la escritura.

En sesiones de intercambio, de lectura robada o lectura compartida, recuperamos las tesis principales de los textos, pero lo que más nos gustaba era encontrar actividades para aplicar con los niños, que nos proporcionaran ideas para su animación a la lectura. Para practicar e innovar elegíamos textos que proponían estrategias o situaciones comunicativas para aplicar en el salón. No perdí de vista la necesidad de leer textos que nos permitieran comprender cómo construyen los niños sus conocimientos acerca de la lengua escrita, ese proceso que intriga a muchos maestros y que es importante conocer, comprobar y partir de él, para la construcción de situaciones didácticas (Santos, 2003).

Dentro de las actividades para practicar e innovar se encontraba la lectura de novelas. Mi propuesta fue leer una por mes y después de la primera compartida grupalmente empezamos a hacerlo con las novelas leídas en años anteriores

⁶Es en estos momentos de la experiencia docente, al igual que me pasó con mis alumnos de primer grado, en que reconozco la relevancia de vivir estrategias que me permitan re-aprender mis experiencias y reconstruir mis aprendizajes aplicando y contextualizando las estrategias que los especialistas u otros colegas, como es en estos dos casos, diseñan.

y que nos habían gustado. También compartía a través de la lectura en voz alta, al iniciar cada sesión, mi colección de cuentos adquiridos durante los últimos dos años.

Después de algunas reuniones nombramos un equipo que coordinara, por sesión, respondiendo a la siguiente consigna: elijan un libro que les guste y luego pregúntense cómo pueden compartirlo con sus alumnos, buscando que a ellos también les agrade. Así, después de leer y conocer las historias nos deteníamos a pensar qué actividad podíamos realizar para ayudar a compartir nuestra construcción de significados.

Las lecturas que se realizaban me llevaron a explorar historias, conocer libros, textos para niños, trabajar con canastas de cuentos y encontrar algunas colecciones de libros de distintas editoriales, y las que proponían las bibliotecas de aula y las bibliotecas escolares. La búsqueda de cuentos para compartir se vuelve automática cuando sabes que hay alguien esperando por una historia.

Yadira González, integrante del grupo 301 (Santos, 2003), nos ayuda a recordar la forma en que se desarrollaba el Taller:

Se inició la sesión a las 8:30 am. El maestro repartió copias de la lectura del pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita, la cual se abordará después, [..] Se repartieron cuentos a los equipos ya integrados para exponerlos al grupo con la estrategia que quisieran [..] el maestro dio tiempo para que se pusieran de acuerdo en cómo escenificar sus cuentos (p. 28).

Posteriormente, continúa Yadira relatando, el primer equipo escenificó su cuento, otro lo hizo con títeres de papel, "... el tercero trabajó la estrategia de "Las tijeras invisibles"; Margarito, y otro integrante del grupo 301 leyó el cuento.

Más tarde repartieron párrafos del cuento donde se iban a cortar frases o palabras con el fin de hacer un cuento más corto (p. 28). Después de utilizar las tijeras, cada equipo leyó su texto e hicimos un análisis del mejor recortado. La propuesta era lograr que un relato se convirtiera en una experiencia agradable para nuestros niños, pero al mismo tiempo los normalistas lo disfrutaban.

La lectura de diversos autores nos ayudó a construir estrategias que fomentaran la escritura recreativa, y en ese sentido encontré en la biblioteca de la escuela el libro de Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* (1973), y *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita* de Emilia Ferreiro, et al. (1992), publicado en los Libros del Rincón, además del artículo "¿Leer para ser libres, o ser libres para leer?" de Daniel Goldin (2002), en el periódico *Espacios para la lectura*; sin embargo, el libro que nos ayudó a construir una experiencia motivadora fue *Escribir un libro. Una experiencia de animación lectora* (Festival de jóvenes autores) de Aurora Cameno (1989), en una gran experiencia que narraré más adelante.

De esos libros aplicamos muchas estrategias: "Caperucita Roja en helicóptero", "La piedra en el agua", "Ensalada de cuentos", "Mi nombre está en la lista", "Los clásicos son cerillos o los cerillos son clásicos" y el festival de pequeños autores. Cotidianamente se redactaba el diario del taller, como un instrumento de evaluación permanente, y

en cada sesión un chico diferente escribía lo acontecido. Los participantes del taller sabían que ese diario era para reconocer nuestros aprendizajes, como se muestra a continuación:

El día de hoy se inició el taller de fomento a la lectura y producción de textos. Esta vez se integraron todos los compañeros del grupo por la necesidad que tenemos todos, en este séptimo y octavo semestre, de conocer y poner en práctica en las diversas escuelas estrategias que promuevan el hábito y gusto por la lectura, y por supuesto es necesario que nosotros como futuros docentes desarrollemos también el gusto por leer y escribir, para transmitírselo a los alumnos (Santos, 2003).

Otro aprendizaje necesario fue hacer conscientes los conceptos que íbamos agregando a nuestros esquemas cognitivos, y para ello empezamos a hacer un glosario, como lo registró Margarito en su diario con algunos conceptos nuevos: psicogénesis, lengua escrita, sistema de escritura lectura, propiedades del sistema de escritura, segmentación, principio alfabético, leer, escribir, proceso de apropiación, hipótesis de escritura, hipótesis de lectura, estrategias de lectura, estrategias didácticas, mediación.

Un proceso que desde el punto de vista metacognitivo favorece la comprensión de los participantes y las habilidades. Olivia, asistente del taller, lo registró de la siguiente manera: “Por mencionar algunas de las actividades que se han realizado: lectura, creación, modificación y escenificación de cuentos por medio de diversas estrategias, actividades plásticas, la

proyección de películas con un objetivo académico-formativo, lectura y análisis de textos, lectura de novelas, planeación de estrategias etcétera” (Santos, 2004, p. 25).

Las Ferias de los libros

Desde que inició el diplomado tuvimos conocimiento de la organización y realización de una Feria de la lectura en la comunidad de El Camarón, Yautepec, ubicada en el Istmo de Tehuantepec. Una Feria de este tipo es una estrategia de animación lectora que consiste en realizar una fiesta, una convivencia comunitaria en la que durante uno o dos días se festeja la palabra con cuentacuentos, obras de teatro, talleres para padres, maestros, niños y niñas, recuperándose, además, diversas manifestaciones culturales de la comunidad sede. En ella participan todas las autoridades educativas, municipales y comunitarias, además de realizarse la exposición y venta de libros.

Para su organización, el grupo que coordinaba el diplomado efectuó varias visitas a las escuelas y realizó pláticas con las autoridades de El Camarón, además de impartir talleres a los maestros, pues la intención era compartir las experiencias que vivirían los asistentes a la Feria.

Estaba emocionado, así que a los participantes del taller de la Escuela Normal, les propuse asistir a la Feria y apoyar en la recepción, registro y participación de los asistentes, y les expliqué como me lo había expresado Pulido: a cada taller van a asistir los niños en grupos, y participarán todas las escuelas de la comunidad y comunidades aledañas. Después de la inauguración, algunos grupos irán a los talleres, y otros

se quedarán en la carpa escuchando a los cuentacuentos, viendo obras de teatro, títeres y cantantes; otros más harán recorridos por los libros. También se realizará una exposición con la unión de libreros y la librería más grande de Oaxaca que es la Provedora Escolar.

Nunca habíamos participado en una Feria del libro y a ésta le llamaron “Primera feria de los libros y sus lectores. Montañas de libros para soñar”. Cuando llegamos al evento el ambiente era festivo. Después del almuerzo nos fuimos a la escuela sede, pues enfrente de ella se había colocado una carpa enorme donde se realizaban funciones de cuentacuentos, títeres y estaba la exposición de libros, así que mientras se recorría la exhibición se podía, al mismo tiempo, disfrutar de una función de títeres o de teatro, que en esta ocasión presentó la obra *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa, con actores que representaban a los personajes con monigotes. De esta manera participábamos en experiencias de fomento y animación lectora que ayudó a que los estudiantes empezaran a comprender la importancia de transmitir nuestro gusto a través de la creación de ambientes favorables.

Impartí mi taller con la colaboración de Maleni, estudiante normalista del grupo 301, que estuvo apoyándome en el registro de los asistentes. En total trabajé con tres grupos de niños acompañados de maestros y padres de familia, con la idea de que todos los espectadores vivieran la lectura como una manera de recreación.

Después de la primera jornada estaba agotado pero feliz, pues mi taller con el cuento *Amadís de Anís* de Francisco Hinojosa (2000), había tenido muchos participantes, aunque el segundo día sólo hubo dos grupos. Los talleres duraron

una hora y media, no obstante, se habían planeado para 45 minutos.

Meses después nos invitaron a participar en otra Feria impartiendo talleres. Olivia, activa participante, recuerda así ambas experiencias en su relato pedagógico: Otra experiencia fue la organización y colaboración de dos viajes de trabajo, el primero como observadores en la Feria de la lectura desarrollada en el Camarón, Yautepec, Oaxaca, el ciclo pasado y el segundo viaje durante este ciclo escolar como tallerista en la feria efectuada en Santiago Jamiltepec, Oaxaca” (Santos, 2004, p. 66).

Fue un martes 8 de julio cuando les propuse a los participantes del taller la organización de una Feria en la Normal de Río. Dora Isela, estudiante normalista y también participante del taller, lo registró en el diario, lo mismo que Joel: “Al regresar se platicó sobre la feria de la lectura y se analizaron las ventajas y desventajas de la realización de ésta en la Escuela Normal y sobre los puntos de vista de los maestros de las escuelas primarias”. También empezamos a realizar la misma valoración con el colectivo de docentes que deseábamos participar en la organización y coordinación de la misma, y desde estas actividades iniciales hasta la realización y después de la Feria, desarrollamos algunas competencias; por un lado, empezaron a planear el taller que aplicarían, los materiales, el tiempo o el grado, porque invitamos a todos los niveles educativos de la comunidad. Olivia, en su relato de la Feria y taller, lo explica de la siguiente manera:

Para llegar a la realización de tan magno evento se tuvo en ocasiones que gatear, caminar, correr, respirar

y volver a empezar, todo fue quizás un pequeño sueño que empezó por querer conocer el camino de cómo aprenden los niños a leer y escribir. Tan buena suerte ha tenido el grupo 401, de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), que le fue permitido atravesar tan fructífero camino, motivados por aprender, ser constantes, participativos, creativos, tener gusto, aliento, etc. [..] Han permitido avanzar en este sendero tan lleno de dinámicas, juegos, relajación, propuestas de trabajo, etc. Experiencias significativas que se han ido construyendo a lo largo de cursos-talleres de lectura y escritura, desarrollados durante horarios y fechas extraescolares, en donde [..] las últimas propuestas de enseñanza han permitido enriquecer el curso-taller de manera práctica, teórica y recreativa (Santos, 2004, p. 64).

Gregorio, también estudiante normalista, compartió su apreciación:

Se abrió el evento con la presentación del festival de jóvenes autores, donde el grupo de cada practicante de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria presentó los trabajos realizados por los niños durante la ejecución del proyecto “Escribir un libro”, en donde quedó demostrado que los alumnos tienen grandes capacidades que pueden ser desarrolladas y aprovechadas en beneficio de su educación (Santos, 2004, p. 22).

Haber vivido esta experiencia me deja ver que los talleres son una excelente opción para crear áreas de comunicación y reflexión, a través de la narración de cuentos y actividades con la palabra escrita. La oralidad en voz alta pone en juego varias cualidades como son el tono de voz, los gestos que ayudan a formar imágenes con palabras y otras formas de expresión. En los talleres de lectura se da cabida a la imaginación libre de los niños, esperando que un grupo construya y reconstruya, a partir de las circunstancias y la imaginación de cada uno (Santos, 2004).

El trabajo docente y el Festival de pequeños autores

Durante el trabajo docente del séptimo y octavo semestre, la estrategia que desarrollamos fue el Festival de pequeños autores, consistente en proponer a cada uno de los niños de los grupos que **ESCRIBIERAN UN LIBRO** (Cameno, 1989).

El entusiasmo de los participantes les hizo aceptar e iniciamos la planeación de las fases a lo largo del ciclo escolar. La estrategia se trabajó en cuatro fases: la primera fue la lectura de textos, para que los alumnos conocieran diversos tipos de ellos antes de escribir; en esta fase aplicaron lo ya aprendido al narrar y compartir textos con sus alumnos. La segunda fase incluyó la planeación, redacción, corrección y edición, la cual implicó que buscaran actividades para que cada niño pensara en un texto e hiciera un plan para escribir. La tercera fase consistió en escribir el primer borrador y realizar las correcciones necesarias hasta la versión final; y la cuarta incluyó la edición, en donde cada niño o cada grupo decidió cómo publicar su texto y con qué dibujos hacerlo. Esta parte

involucró a los padres de familia quienes en algunos casos se convirtieron en ilustradores, capturistas, empastadores, encuadernadores o diseñadores. La participación implicaba también la formación de padres lectores, escritores y contadores de cuentos, la actividad ayudó a los estudiantes de maestros a interactuar, coordinar, respetar, sugerir, orientar la participación de los padres de familia, actividades que no se enseñan en ningún texto de pedagogía.

Posteriormente vino la publicación en un festival escolar al cual asistieron los padres de familia y toda la comunidad, fue un evento festivo en el que cada niño expuso su libro. El Festival de pequeños autores de esta experiencia se realizó en el marco de la Primera feria de lectura “Ríos de libros para pescadores de sueños”, como una metáfora del río que le da nombre al pueblo. La Feria se realizó en la biblioteca de la Escuela Normal, donde se montó la exposición de los libros de los niños. Además, realizamos una mesa redonda con los pequeños autores y para ello se nombró a un representante de cada escuela de Trabajo Docente, para que presentara su libro y platicara al público asistente el proceso de escritura de su texto. Esta actividad causó un gran impacto entre los asistentes, que se mostraban sorprendidos al escucharlos hablar como lo hacen los autores de libros, platicando su experiencia con la escritura. Cada estudiante normalista realizó un plan de trabajo a partir del mes de septiembre, con el propósito de trabajar las cuatro fases y llegar a la Feria de la lectura con los libros. Además, este plan formó parte del proyecto de animación lectora que cada estudiante tenía, dado que una de sus funciones pedagógicas era fomentarla. Esta táctica nos enseñó a construir un plan de trabajo a lo largo de

un semestre y planificar estrategias de producción de textos por sesiones, elaborar materiales y realizar búsquedas de escritos para compartir e intercambiar; es decir, aprendimos a diseñar estrategias de acuerdo a las características de los alumnos, quienes se convirtieron en mediadores.

Finalmente puedo decir que en esta travesía hemos construido diversos saberes en un entramado complejo pero significativo, muy similar al de un trasmallo, pues hemos amarrado muchos nudos, desatado otros, remendado muchos más y sobre la panga (canoa), hemos navegado por ríos de libros para pescadores de sueños, partiendo de saberes construidos en otros espacios que fueron la base para iniciar otros más. Es importante resaltar que en esta lucha primero debe entenderse la trascendencia de recuperar el interés por aprender de los estudiantes y la necesidad de aplicar estrategias que promuevan la construcción de saberes, que es una combinación sumamente potente en la formación lectora.

De manera personal puedo comentar que aprendí a leer por placer y después quise compartirlo, lo que a su vez generó el mismo deseo y nos ayudó a iniciar un espacio de aprendizaje que se enriqueció con la experiencia en los salones de clase de las escuelas de Trabajo Docente. Comprobé que el trabajo colaborativo favorece la formación de maestros en torno de una problemática común o un deseo compartido, que es la transformación de la práctica docente al sistematizar experiencias y registrarlas en diarios para generar un proceso metacognitivo. También aprendimos el papel de los mediadores de la lectura; la mediación como una herramienta intencionada y conscientemente construida para formar maestros y niños lectores y productores de textos.

REFERENCIAS

- Arráez, M., Calles, J., y Tovar, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 7, núm. 2, pp. 171-181.
- Cameno, A. (1989). *Escribir un libro. Una experiencia de animación lectora (Festival de jóvenes autores)*. Madrid: Narcea.
- Cuerda, J. (1999). *La lengua de las mariposas*. Película española.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Pellicer, A., Rodríguez, B., Silva, A., y Vernon, S. (1992). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. México: Libros del Rincón.
- Goldin, D. (01 de enero de 2002). ¿Leer para ser libres, o ser libres para leer? *Espacios para la lectura*, p. 1.
- Gómez, M. (1991). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: DGEE.
- González, A., y Sánchez, M. (2010). Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre el desempeño docente. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-19.
- González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC.
- Hinojosa, F. (2000). *Amadís de Anís*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVII, núm. 3-4, pp. 69-106.

- Lerín, A. (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: SEP.
- Mastretta, A. (1995). *Mal de Amores*. México: Alfaguara.
- Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pulido Ochoa, R., Ruiz, C., González, R., y López, M. (2010). *Rostros de la lectura: historias de maestros*. México: Ediciones Axólotl.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Panamericana.
- Santos, M. (2004). *Relatos de experiencias en la Feria del libro y sus lectores. Ríos de Libros para pescadores de sueños*. Río Grande, Oaxaca: CREN RIO GRANDE.
- . (2003). *Diario del Taller de fomento a la lectura y producción de textos*. Río Grande, Oaxaca: CREN RÍO GRANDE.
- Tovar, R. (2009). *La formación como lector y escritor: un reto para el docente*. Educere. Foro Universitario, pp. 109-116.