

Educación y sociedad

Órgano de Difusión de la
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241 San Luis Potosí, S.L.P.
Época 5. Año 19. No. 19.
Enero-Junio 2020
Publicación Semestral



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO
DEL ESTADO



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL | UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.



«EDUCACIÓN Y SOCIEDAD»

Es una publicación semestral de la
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Los trabajos y puntos de vista aquí publicados
son responsabilidad de sus autores.
ISSN en trámite.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Italia No. 903, Fracc. Providencia.
Tel. (01 444) 8 22 10 25, Fax (01 444) 8 22 08 97
e-mail: webmaster@upnslp.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P., México, C.P. 78390
www.upnslp.edu.mx



Educación y sociedad

Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Directorio

Juan Manuel Carreras López

Gobernador Constitucional del Estado de San Luis Potosí

Joel Ramírez Díaz

Secretario de Educación del Gobierno del Estado

José Antonio Bonales Rojas

Director de Educación Media Superior y Superior

Juan David González Fraga

Encargado del Departamento de Educación Normal

Rosa María Torres Hernández

Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

José Javier Martínez Ramos

Director de la Unidad 241 de la UPN

Luis Roberto Martínez Guevara

Subdirector Académico

Judith Alejandra Alemán García

Coordinadora Departamental

Consejo Editorial

José Armando Almendárez Robledo

Eduardo José Alvarado Isunza

María Cristina Amaro Amaro

Dante Alan Carreón Sandoval

Ana Guadalupe Cruz Martínez

Rafael Benjamín Culebro Tello

Pastor Hernández Madrigal

Luis Roberto Martínez Guevara

José Javier Martínez Ramos

Fernando Mendoza Saucedo

Norma Ramos Escobar

J. Pablo Vázquez Sánchez

Editor

Dante Alan Carreón Sandoval

Secretario técnico

Luis Roberto Martínez Guevara

Diseño y formación electrónica

Eduardo Martín Medina Gómez

Dictaminadores internos para este número

José Armando Almendárez Robledo

Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda

María Cristina Amaro Amaro

J. Pablo Vázquez Sánchez

Rafael Benjamín Culebro Tello

Raúl Rafael Miguel Gamboa López

Fernando Mendoza Saucedo

Claudia Carolina García Gaitán

Mónica Vianney Ramírez Rodríguez

Ana Guadalupe Cruz Martínez

Cristina Araceli Rodríguez Delgado

Jorge Ignacio Vázquez Marín

Dictaminadores externos

Ana María Mena Manrique (UASLP)

Martha Gabriela D'Arbel Carlos (UASLP)

Érica María Garay López (UASLP)

Ailsa Casiano González (UPN 12D)

Celia Reyes Anaya (UPN 281)

Rocío Yvette Juárez Camacho (SEGE)



Fotografía de portada:
Mariana Guadalupe Correa Cortés

Contenido

Editorial	7
Dante Alan Carreón Sandoval	
Hermeneutas	
Choque de realidad en la inserción profesional de docentes de primaria María Cristina Amaro Amaro	9
Episteme	
Inicios de la identidad docente. Un análisis de las narrativas escritas de estudiantes de la LE'94 Cecilia Esperanza Hernández Rodríguez	15
Teorética	
El pago al mérito académico desde las políticas neoliberales José Javier Martínez Ramos	19
Problemas en matemáticas o problemas con las matemáticas: ¿Qué estamos haciendo mal? Ángel Fernando Chávez Torres	23
La capacitación docente: de la Pedagogía teórica a la práctica institucional Mayra Fabiola Pardo Rodríguez	29
Didaktikè	
El Consejo Técnico Escolar, un espacio para lograr mejores resultados Laura Viridiana Espinosa Díaz	33
El Maratón: una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente Claudia Carolina García Gaitán Cristina Yazmín López Vázquez	37
Genealogías	
Inclusión educativa: el deber ser de la escuela Israel Hernández Torres	43
Horizontes	
La educación del sujeto Cyborg en la sociedad del conocimiento: competencias, retos y responsabilidad Rebecca Marilyn Rodríguez Ríos	47
Biblios	
Transitar por un posgrado en educación. Avatares en la obtención del grado académico Luis Roberto Martínez Guevara	51
Poiésis	
Mío caro amore Cebcanof	53
Mis últimas palabras al dejar la UPN Edgar Isaac Martell Castillo	55
Nunca imaginado Israel Hernández Torres	57
Lithos	
Effímero Janett Lucero Morales Miranda	59



Foto: Ammi Zurisadai Alcalá Chairez

El 2020 será un año marcado por cambios en todos los sentidos, tanto políticos, económicos, sociales y culturales que alteraron el entorno en el que nos desarrollamos como consecuencia del surgimiento de una pandemia causada por el virus conocido como SARS-COV2.

Surgida en China en diciembre del 2019, ha provocado que 1,186,127,211 un billón, ciento ochenta y seis millones, ciento veintisiete mil, doscientos once estudiantes se vean afectados, a consecuencia del cierre de escuelas en al menos 144 países de acuerdo a cifras de la UNESCO.

Poder presentar ante ustedes un número más de la revista “Educación y Sociedad” implica un gran esfuerzo, sin embargo es recompensado cuando llega ante ustedes un nuevo número que desde hace más de 30 años muchas manos se han visto involucradas en poner diversas ópticas en el ámbito educativo.

Compartir con el público estas experiencias de producción intelectual, opiniones, procesos formativos y de investigación, hacen posible que podamos exponer y difundir ante la comunidad universitaria de la Unidad 241 diversos textos que muestran la solidez académica de 40 años de esta Institución.

A este número se suma el texto de María Cristina Amaro Amaro que presenta el “Choque de realidad en la inserción profesional de docentes de primaria” compartiendo la realidad que se vive en los egresados durante la inserción profesional y la necesidad de realizar un acompañamiento que aminore el impacto de su nueva realidad.

Por su parte, Laura Viridiana Espinosa Díaz nos describe como “El Consejo Técnico Escolar, un espacio para lograr mejores resultados” mostrando la mejora de la calidad en la educación a partir de las experiencias recabadas a través de procesos de reflexión, así como la actitud de los colegiados.

Más adelante, encontramos la sistematización de escritos autobiográficos que muestran los “Inicios de la identidad docente. Un análisis de las narrativas escritas de estudiantes de la LE’94” de Cecilia Esperanza Hernández Rodríguez logrando construir una narrativa a través de la experiencia vivida por cada proceso escolar.

“El pago al mérito académico desde las políticas neoliberales”, un trabajo de José Javier Martínez Ramos muestran las problemáticas institucionales generadas por los programas que otorgan beneficios económicos adicionales a las percepciones ordinarias de los profesores de carrera y la importancia del diseño y su propósito.

Un texto que muestra la enigmática tarea escolar en México sobre “Problemas en matemáticas o problemas con las matemáticas ¿qué estamos haciendo mal?” de Ángel Fernando Chávez Torres traza la importancia de un cambio de paradigma sobre la enseñanza en esta materia.

La importancia de docentes calificados para la práctica educativa toma relevancia en “La capacitación docente: de la pedagogía teórica a la práctica institucional” de Mayra Fabiola Pardo Rodríguez tomando en cuenta la actitud y disponibilidad en el quehacer educativo del día a día.

Israel Hernández Torres en la “Inclusión educativa: el deber ser de la escuela” expone la importancia de la paridad en los modelos educativos a través de la planificación e incorporación de pedagogías que permitan una perspectiva equitativa en las aulas para lograr ese cambio.

“La educación del sujeto Cyborg en la sociedad del conocimiento: competencias, retos y responsabilidad” de Rebecca Marilyn Rodríguez Ríos introduce la concepción de la sociedad del conocimiento a través de una nuevos conceptos y realidades que constituyen una nueva apuesta en la enseñanza.

La descripción del libro titulado “Transitar por un posgrado en educación. Avatares en la obtención del grado académico” por Luis Roberto Martínez Guevara nos muestra el panorama narrado en el análisis de 19 generaciones egresadas del programa de maestría en educación, campo en formación docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321.

La poesía “Mio caro amore” de Félix Ceballos Cano, “Mis últimas palabras al dejar la UPN” de Edgar Isaac Martell Castillo, y “Nunca imaginado” de Israel Rodríguez Hernández acompañan este número.

Finalmente, las imágenes que acompañan este número provienen del Taller de Fotografía Básica que gracias a la comunidad universitaria se pueden llevar a cabo en la Institución, a través de la lente de los alumnos Maritza Sarahi Leija Leija, Laura Olivia Castillo Ponce, Jesús Alberto Camacho Rodríguez, Eri-

ka Michelle González López, Angélica Itzamary Gallegos Candelaria, Mariana Guadalupe Correa Cortés, Ammi Zurisadai Alcalá Chairez, Gabriela Hernández Torres y Luis Jesús De la Rosa Rodríguez, mediante la dirección de la maestra Janett Lucero Morales Miranda.

Esperemos que esta entrega sea de su agrado, recordando que la difusión de le educación es el fundamento de una sociedad más justa en el mundo.

Dante Alan Carreón Sandoval
Editor
Junio 2020



Foto: Maritza Sarahi Leija Leija

Choque de realidad en la inserción profesional de docentes de primaria

María Cristina Amaro Amaro¹

INTRODUCCIÓN

Existe una amplia tradición de estudios referidos a los primeros años de enseñanza de los profesores, y por tanto pareciera que ya se ha dicho todo sobre ellos; no obstante, las formas en que los docentes noveles viven la iniciación a la enseñanza varía en función del lugar geográfico, contexto y momento histórico; además de los constantes cambios macro políticos que actualmente atraviesa México, derivados de reformas y contrarreformas, que repercuten en el ámbito educativo y que orillan al novel a iniciarse en la profesión en medio de un escenario cambiante (Ávalos, 2009). Lo anterior condiciona que el estudio del proceso de iniciación a la docencia siga vigente.

La problemática sobre la iniciación a la enseñanza no surge de manera aislada, sino que está fuertemente ligada a la formación inicial. Ésta representa un nudo crítico para los sistemas educativos en América Latina, pues “refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados” (Robalino, 2005, p. 13), incluso cuando se llevan a cabo acciones para contrarrestar tal situación, los resultados de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC) de la UNESCO muestran que “los esfuerzos parecen haberse orientado más a aumentar la cantidad de docentes disponibles que a elevar los niveles de formación profesional de los educadores” (ORELAC/UNESCO, 2013, p. 114). En consecuencia, la formación inicial no garantiza que los docentes recién egresados cuenten con las características profesionales necesarias para hacer frente a los retos educativos, que implican desarrollar una enseñanza de calidad, aun cuando un examen de oposición los clasifique como idóneos.

Además, la experiencia personal en la forma-

ción permanente de profesores de educación primaria permite ser testigo de las dificultades a las que se enfrentan los docentes, específicamente los recién egresados, como producto del panorama descrito anteriormente sobre la formación inicial, lo que dificulta significativamente el proceso de transición que ocurre durante la inserción a la docencia.

Una de las situaciones más recurrentes es la demanda explícita por parte de los docentes, de técnicas prediseñadas y aplicables que permitan dar solución a situaciones que se presentan cotidianamente en la práctica. Lo anterior permite vislumbrar que la formación inicial docente se lleva a cabo desde una perspectiva técnica, es decir, al profesor se le forma para transmitir el conocimiento construido por otros, a través de técnicas, habilidades y procedimientos que son eficaces para la enseñanza (Pérez, 1992); de esta manera, la formación supone problemas definidos a los que sólo es necesario aplicar lo aprendido.

Las dificultades planteadas anteriormente, repercuten directamente en el docente novel, que es entendido como aquel “recién titulado de un programa de formación inicial y que se incorpora o inserta por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa” (Jiménez y Angulo, 2008, p. 208), conocido también como profesor novato, debutante o principiante, que posee como máximo tres años de experiencia docente.

En consecuencia, al enfrentarse el docente novel a sus primeras experiencias se da cuenta que la realidad educativa es demasiado compleja como para limitarse a aplicar lo aprendido, pues en la práctica cotidiana ocurren situaciones poco definidas, desordenadas, inesperadas y problemáticas que requieren una intervención creativa y contextualizada del docente.

Derivado de lo anterior, se desencadenan múl-

¹ María Cristina Amaro Amaro, licenciada en Psicología por la UASLP, Maestra en Psicología por la UASLP, con estudios de Doctorado en Desarrollo Educativo por la UPN, profesora investigadora de UPN Unidad 241, correo electrónico: ma.cristina.amaro@gmail.com

tiples problemáticas puesto que las condiciones políticas, económicas y sociales de la actualidad requieren de docentes capaces de enfrentarse a una realidad educativa cambiante y compleja; entonces, formar inicialmente al docente desde una perspectiva técnica y exigirle una actuación crítica y reflexiva en la práctica, resulta una falacia. Como consecuencia, los docentes noveles afirman sentirse desconcertados y sin saberes suficientes para enfrentarse a la realidad educativa; además, consideran que les es más provechoso el saber que construyen durante la práctica (Canedo y Gutiérrez 2016), es decir, hay una falta de correspondencia entre los saberes construidos en la formación inicial y las necesidades de la práctica durante la inserción profesional.

Justamente esta etapa es una de las partes del proceso de aprender a enseñar más desatendidas, ya que tradicionalmente existe una fuerte atención centrada en la formación inicial y posteriormente en la formación continua, cuando justo en medio se encuentra la inserción profesional, que es un momento sumamente importante en la trayectoria del futuro profesor, caracterizado porque en un corto periodo de tiempo el novel debe desarrollar competencia profesional para enfrentar la realidad educativa; este periodo, lejos de ser un simple hecho que ocurre burocráticamente con la asignación de la plaza, debe ser parte de un continuo proceso de desarrollo profesional articulado entre la formación inicial, inserción profesional y formación continua, es decir, dejar de ser el eslabón perdido para convertirse en un puente (Marcelo, 2008).

Ante el panorama anterior, es importante analizar lo que ocurre con la iniciación a la docencia en América Latina, ya que a pesar de su importancia para el desarrollo profesional del profesorado es un tema poco considerado en la agenda de las políticas educativas, lo que representa una situación de tensión. Desde el 2009, Vaillant afirmó que la inserción profesional de los docentes no es un tema prioritario en América Latina, pues escasos países contaban con programas de atención al docente novel, en comparación con los países europeos, que mostraban un gran avance en la implementación de modelos de inserción profesional (Marcelo, 2008).

En la actualidad, países como Brasil, Chile, Perú, República Dominicana y México implemen-

tan formalmente programas de inducción a la docencia que buscan aminorar el impacto del choque de realidad y que varían en cuanto al nivel de institucionalidad, duración, componentes y características de los tutores o mentores; por tanto es posible afirmar que “la inducción poco a poco va contemplándose como una política educativa normalizada en muchos países de América Latina y el Caribe” (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1244).

No obstante, si bien ya existen programas institucionalizados para atender esta importante etapa de transición de los profesores noveles, aún queda pendiente conocer sobre el proceso de inserción profesional desde su propia voz y perspectiva, por ser ellos los principales actores. En tal sentido resulta necesario cuestionar ¿Cómo ocurre la inserción a la docencia desde la perspectiva del profesor novel de primaria en el estado de San Luis Potosí?

LA INSERCIÓN PROFESIONAL EN LA DOCENCIA

Para comprender el proceso de inserción profesional de los docentes de nivel primaria y el choque de realidad que se produce, es necesario discutir tales conceptos. Vonk (1995) considera que el primer año de inserción a la docencia es fundamental para el desarrollo profesional, ya que durante este tiempo los profesores viven experiencias problemáticas y estresantes; asimismo desarrollan su identidad profesional, su autoconcepto como profesor, aprenden a utilizar sus recursos personales para enfrentar adecuadamente las situaciones que se presentan y que son nuevas para ellos y suelen reorganizar los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que desarrollaron durante su formación inicial para construir su propio estilo de enseñanza. En suma, todo lo que en general les permite sobrevivir y adaptarse a su nuevo rol como profesores.

Específicamente Vonk (1995) define la inserción a la docencia como “la fase en la carrera de un profesor en la que se lleva a cabo la transición de estudiante-profesor a profesional autodirigido” (p. 7). Sugiere que ocurre en dos sub etapas, la primera denominada umbral o antesala, caracterizada por la inseguridad, la disonancia y la confrontación con la realidad; posteriormente viene la sub etapa de maduración o crecimiento en la que el novel se acepta a sí mismo y a su entorno, se siente

más seguro y genera comportamientos acordes al entorno.

De acuerdo con Veenman (1984), esta fase de inserción profesional puede ser dramática y hasta traumática, en consecuencia, ocurre lo que él ha denominado choque de realidad, choque de transición o choque de *praxis*, que refiere a un “colapso de los ideales misioneros fundados durante la formación inicial del profesor por lo duro y severo de la vida diaria en clase” (p. 143). También plantea que este choque de realidad se compone de cuatro indicadores en torno a: 1) cambios en la percepción de los problemas por la presión y el estrés del nuevo rol y la carga de trabajo, 2) cambios de comportamiento que los llevan a actuar y enseñar en forma contraria a sus creencias, 3) cambios de actitud que implican modificaciones en su sistema de creencias sobre la enseñanza, como pasar de ser innovadores a tradicionalistas y 4) cambios de personalidad que se reflejan en una falta de control emocional y modificaciones en el autoconcepto.

LA CONSTRUCCIÓN DE RELATOS DE EXPERIENCIA

Para conocer la forma en que los profesores potosinos experimentan la inserción profesional fue necesario partir de una visión interpretativa de las ciencias sociales, por lo que se utilizó el enfoque cualitativo y específicamente se empleó el método biográfico narrativo, a través de relatos, como una forma apropiada para recuperar las experiencias de transición del profesor novel desde su propia voz y comprender la forma en que las viven (Connelly y Clandinin, 1995). En este sentido, se retomó la visión de Bolívar (2002) al coincidir en que la subjetividad resulta necesaria para la construcción del conocimiento social.

Para recoger los relatos de los profesores se realizó un proceso de gestión con el Departamento de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de San Luis Potosí (SEGE), en donde se otorgaron las facilidades necesarias para contactar e invitar a profesores noveles de todo el estado para participar en la investigación.

En total se recogieron 11 relatos a partir de entrevistas narrativas (Flick, 2004) que se realizaron entre los meses de abril y octubre de 2018. Estas entrevistas se realizaron únicamente a profesores

principiantes egresados de Escuelas Normales durante el año 2017, es decir, que no tuvieran más de un año de haberse iniciado formalmente en la docencia; se decidió que los participantes fuesen normalistas debido a que, aunque a nivel nacional una amplia gama de profesionistas con perfil educativo pueden participar en el concurso de oposición para ingresar al Servicio Profesional Docente, en el estado de San Luis Potosí el profesiograma para el nivel de primaria se encuentra aún limitado para profesionistas egresados de las carreras de Educación, Educación Básica y Educación Primaria, programas que generalmente se cursan en las Escuelas Normales; sólo hasta el 2019 se admitió la Licenciatura en Pedagogía.

Actualmente, el análisis de los relatos se lleva a cabo desde una perspectiva inductiva (Romeo, 2005), por lo que se espera que las categorías emerjan a partir del reconocimiento de patrones recurrentes y de la realización de una triangulación de categorías teóricas, sociales y del intérprete (Bertely, 2000). En un primer momento se ha encontrado el choque de realidad como una categoría que emerge entre el cúmulo de experiencias noveles y que genera un impacto en su proceso de inserción profesional.

EL CHOQUE DE REALIDAD EN LA INSERCIÓN A LA DOCENCIA

De acuerdo con el análisis que se ha realizado hasta el momento, se encuentra que un primer acercamiento a la realidad educativa ocurre cuando los profesores noveles toman consciencia de su nueva posición, se dan cuenta que ya no son practicantes y que ahora la responsabilidad del grupo recae únicamente sobre ellos, e incluso se perciben solitarios al asumirse como únicos responsables del proceso de inserción a la docencia; así lo expresa el profesor Omar en su relato:

Pues todo lo que vemos en la Normal, o sea nada que ver con lo que, con la experiencia que ya que vivimos, ya una realidad, ya en donde tú eres el, tú eres el maestro con gente, ya la responsabilidad cae en ti, y como yo era de servicio, yo nada más era el practicante, pero también había y estaba mi tutor que él era en el que caía toda responsabilidad, y después ahora es de nosotros (Omar, p. 3).

En este fragmento de relato es posible analizar la relevancia de unas prácticas realistas y adecuadas

a los espacios escolares para aminorar el choque con la realidad, pues al parecer a los noveles no se les permiten vivir plenamente la realidad educativa, ya que de acuerdo con lo narrado por los principiantes en sus relatos, en tales espacios su actuación se ve restringida a aquello que los tutores y los formadores de las Escuelas Normales les indican, o bien, se limitan a ser meramente espectadores; así lo expresa el profesor Luis:

Decir ¡Ah, pues ya soy más! en cuanto a que no eres el practicante, porque cuando eres el practicante el maestro te ayuda, es más, el maestro hace todo el trabajo y tu nada más te quedas viendo (p. 8).

Además de lo anterior, el tipo de escuela a la que llegan los profesores noveles también representa un choque con la realidad, pues a pesar de que en San Luis Potosí casi la mitad de las escuelas primarias son multigrado (INEE, 2019), los profesores tienen poco acercamiento a ellas durante su formación y egresan con el ideal de llegar a laborar en una escuela normal y con un horario normal, tal como lo expresa el profesor Luis:

Un aspecto muy, muy este tendría que ser muy sobresaliente fue de que cuando yo llegué, este, yo no sabía que era escuela multigrado, ni escuela de tiempo completo, simplemente yo llegué, a una escuela normal de ocho a una. Yo me fui con la finta de un ¿qué? yo voy a trabajar de ocho a una, a la una de la tarde salgo, me voy caminando, si me voy caminado, me voy caminado y pues este...si, pensaba que era una escuela, como yo le llamo, una escuela normal, porque todas las escuelas son normales, pero yo le llamo en horario normal, de ocho a una (Luis, p. 12).

Resulta relevante destacar que los profesores llegan a la realidad educativa con una idea predefinida acerca de lo que es normal y no lo es, en función de las expectativas que han generado durante la formación inicial, y refiriéndose no únicamente el tipo de escuela sino también las características de los alumnos. En este sentido, una de las situaciones que más causan impacto en los noveles refiere a las características y comportamiento de los alumnos durante la clase, pues se encuentran con múltiples dificultades para lograr la disciplina del grupo, especialmente por alumnos que les faltan al respeto y los desafían, lo que les provoca un alto grado de angustia e incluso frustración:

No, no, me esperaban unos niños normales con, normales en que, en la personalidad. Si, estos fueron muy chiflados y cosas que se podrían decir, entonces pues son normales en cuanto a que son poquito rebeldes, verdad. No, o sea, hasta el grado de, yo nunca en mis años de práctica, de lo que tuve, pues nunca me contestó ningún niño. Nunca me levantó la voz ningún niño, llego aquí y aquí fue dónde (Kevin, p. 12).

Entonces, los profesores principiantes se topan con una realidad muy distinta a la que habrían construido en su imaginario antes de ingresar al Servicio Profesional Docente, pese a los espacios de práctica profesional que vivieron anteriormente. Tales experiencias de choque con la realidad que plagan la realidad de incertidumbre y frustración, llevan a los noveles a dudar de la profesión para la que recién se han formado, incluso consideran seriamente la posibilidad de abandonar la docencia:

¿Qué pasaba por mi mente? ¡Renunciar!, renunciar, decir ¡ya! sí, sí. Si pedí consejos, muchos consejos a mi superior, mi director, mi directora y al compañero que, voy a recordar mucho los tratos de compañeros (Kevin, p. 8).

Tal como es posible corroborar en el fragmento anterior, el acompañamiento que reciben los profesores es un factor importante para aminorar el impacto que provoca la realidad educativa durante el proceso de inserción profesional, incluso ante situaciones en las que su única salida es renunciar a la profesión. Después de que los noveles viven toda esta serie de experiencias que les producen un impacto significativo, llega un momento en el que se vislumbra la resignación y la normalización de situaciones desagradables al considerar que la realidad vivida es inevitable, como consecuencia de los comentarios que reciben del entorno:

Mis compañeros me dicen que así voy a tener que batallar con muchos papás, que así voy a batallar con alumnos, que así es esto, que si me gusta voy aguantar, que si no pues voy a, a lo mejor no voy a decir que niego mi plaza, pero pues me voy a hacer a que no escucho, que no veo, que no me importa (Bety, p. 26).

El relato de la profesora muestra el inicio de una fase de resignación ante lo inevitable de la realidad educativa, así como la falta de herramientas y el acompañamiento adecuado para superarla, pues si bien en México se encuentra vigente el pro-

grama de Tutoría a los Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso a la Educación Básica durante los primeros dos años de servicio, tal experiencia no ha resultado significativa puesto que en ningún relato emerge la figura del tutor que acompañe este proceso de inserción profesional. Asimismo, los relatos muestran el inicio de una especie de desensibilización posterior al choque de la realidad, al tener la intención de no escuchar, no ver y restar importancia a las experiencias de choque de realidad.

COMENTARIOS FINALES

En los relatos narrados por los profesores fue posible encontrar algunos de los cambios derivados del choque de realidad planteados por Veenman (1984), como los cambios en su sistema de creencias al contrastar sus ideas sobre la normalidad y no normalidad, cambios de personalidad en cuanto al control emocional por las reacciones que los llevan a considerar la posibilidad de renunciar y cambios de comportamiento como producto de la resignación y desensibilización que les ocurre durante la inserción profesional. Respecto de estos últimos cambios, es importante reflexionar sobre el proceso de inserción profesional que viven los noveles, pues ninguno de ellos tenía más de un año de servicio y ya habían considerado renunciar, acostumbrarse a las dificultades o pasar por alto las situaciones desagradables que vivían.

Lo anterior lleva a considerar la necesidad de realizar un verdadero acompañamiento, cercano y amable, que aminore el impacto que el choque con la realidad provoca en el profesor y que indiscutiblemente repercute en sus conocimientos, actitudes, valores y autoconcepto como profesor (Vonk, 1995), así como en sus formas de enseñanza; lo anterior debido a que, la tutoría que se otorga a través de los programas oficiales parece ser más de tipo burocrático y administrativo, ya que ningún profesor mencionó la tutoría en sus relatos, por lo que no ha sido una experiencia relevante o significativa para ellos.

Otro punto a considerar para aminorar el choque con la realidad durante la inserción profesional es lo referente a las prácticas profesionales durante la formación inicial; éstas tendrían que permitir que el futuro profesor viva paulatinamente todas las dimensiones de ser profesor, y no únicamente lo referente al ámbito didáctico.

En general, este trabajo representa apenas un breve avance en el análisis de los datos, cuya finalidad última es conocer y comprender las experiencias que viven los profesores durante esta transición. Se espera entonces que las categorías que continúen emergiendo permitan orientar la implementación de dispositivos de formación inicial y permanente, que logren aminorar el impacto que choque con la realidad que viven los profesores noveles durante la inserción profesional.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Ávalos, B. (2009). "La inserción profesional de los docentes". En Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13 (1), pp. 43-59.
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1).
- Canedo, C. y Gutiérrez, C. (2016). Mi primer año como maestro Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente. México: INEE.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- INEE. (2019). La educación multigrado en México. México: autor.
- Jiménez, M. y Angulo, F. (2008). "Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes". En Revista Educación y Pedagogía. 20(50), pp. 207 – 218. Recuperado el 20 de octubre de 2019, de http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3041/1/Jim%C3%A9nez-Maria_breveestadodelartesobrelprofesores-principales.pdf
- Marcelo, C. (2008). "Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente". En Marcelo, C. (Coord.), El profesorado principiante, inserción a la docencia (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- ORELAC/UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC* (1), pp. 6-23. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cesmag* 11 (11), 113-118. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/529/La_categorizacion_un_aspecto_crucial_en_la_investigacion_cualitativa_Cristina_Romero_.pdf
- Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers". En *Review of Educational Research*, 52(2), pp. 143-178
- Vonk, J. H. C. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teacher's careers. *Revista Española de Pedagogía*, 200, pp. 5-25.



Foto: Luis Jesús De la Rosa Rodríguez

Inicios de la identidad docente. Un análisis de las narrativas escritas de estudiantes de la LE'94

Cecilia Esperanza Hernández Rodríguez¹

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es producto de la tesis² que presenté para obtener el grado de Licenciada en Psicología Educativa. El tema surgió a partir de la revisión que realicé a las tesis de estudiantes de la Licenciatura en Educación, Plan 94 (LE'94) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241; en estos trabajos se encuentra el apartado de novela pedagógica, escritos autobiográficos que cada estudiante construye sobre su historia familiar, escolar y docente. A partir de la sistematización de estos textos es que se identifica cómo las y los docentes en formación van construyendo su identidad docente.

Se trabajó con el método biográfico narrativo y las categorías identificadas se analizaron con referentes teóricos, sobre memoria identificamos a Pollak (1989), Lechner (2011) y Pimentel (2017); por otro lado la narrativa como un instrumento que ayuda para ir construyendo las historias de vida, a través de ellas se puede escuchar la voz de cada sujeto que decide plasmar parte de su vida y se reconstruye en el día a día, fueron fundamentales los trabajos de Fortoul (2013), Ricoeur (2006), Goodson (2004), Serrano y Ramos (2011); por su parte Dubar (2001), Erikson (1993), Bruner (2013), Giménez (2010), ayudan a entender cómo cada docente va forjando su identidad docente, a través de la narrativa del Yo, entendiendo que desde el momento de su nacimiento se va constituyendo la identidad que caracteriza y hace único a cada sujeto, y cómo se configura desde la individualidad influenciada por el entorno que rodea a cada sujeto, en el caso de las y los docentes, sus alumnos, instituciones, sus pares, influyen en este proceso.

Se trabajó con una base documental de 40

novelas pedagógicas. Escritos que dan cuenta de quiénes son los docentes que en la actualidad se encuentran en un aula escolar. La información recabada se sistematizó en cuatro categorías y 12 sub-categorías de las cuales se eligieron fragmentos de lo que de puño y letra escribe cada maestra y maestro.

Las tesis de la LE'94 se encuentran ubicadas en la biblioteca de la UPN, primero se identificaron cuáles contaban con el apartado de novela pedagógica, cabe mencionar que, aunque se supone que todas las tesis deben contar con esta sección, la mayoría no lo tenía o sólo describían lo que era la novela, pero no narraban algo sobre sí mismos. Identificadas las cuarenta novelas con las que se trabajó, se procedió a tomar fotografías de cada página (ya que las tesis no pueden salir de las bibliotecas, ni fotocopiadas), y se fueron guardando en carpetas electrónicas con sus nombres, posteriormente se transcribieron a documentos de Word, para identificar las categorías que se trabajaron en tablas de Excel para dar paso al análisis por categorías.

DESARROLLO

Esta investigación se realizó en el marco de los 40 años de fundación de la UPN- 241, para conocer a las y los estudiantes que han transitado por esta Institución y dar cuenta del alcance que ha tenido esta Universidad en la historia de la educación docente en el estado de San Luis Potosí. En el capítulo II se hace un recorrido histórico desde los inicios de la formación docente en México, cómo surge en San Luis Potosí, hasta llegar a la conformación de la LE'94; cabe señalar que las instituciones formadoras de docentes surgen como una necesidad a las demandas que el sistema educativo para for-

1 Cecilia Esperanza Hernández Rodríguez. Licenciada en Psicología Educativa. Correo electrónico: cediva_2010@hotmail.com

2 Hernández, C. (2019). Inicios de la identidad docente. Un análisis de las narrativas escritas de estudiantes de la LE'94. Tesis para obtener el grado de licenciada en Psicología Educativa. UPN-241, San Luis Potosí.

mar y profesionalizar a los docentes en servicio.

Los docentes en el pasado no contaban con una formación normalista, bastaba haber cursado la primaria para ser docente, es debido a esta situación que comienzan a surgir algunos problemas y deficiencias dentro del sistema educativo, por lo que se inicia durante el Porfiriato a dar una formación a las y los docentes, los cuales carecían de la pedagogía y los conocimientos necesarios a la hora de impartir clases, esta situación se convirtió en un problema para el gobierno. De esta manera van surgiendo diversas instituciones formadoras de docentes, la Compañía Lancasteriana, las Escuelas Normales, los Centros de Cooperación, la Escuela Normal Superior de México (ENSM), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), entre otras; también llegan a México las misiones protestantes y se implementan las misiones culturales, estas instituciones anteceden a la fundación de la UPN, es en 1978 cuando se funda en la ciudad de México la Unidad Pedagógica Nacional y en 1979 la Unidad 241 en San Luis Potosí

El primer edificio de la UPN 241, se ubicó en lo que actualmente es el jardín de San Francisco, en la Zona Centro de la ciudad. Posteriormente el Internado Damián Carmona prestó sus instalaciones ya que necesitaban un espacio más amplio debido a la demanda, pero como ésta iba en aumento y eran muchos quienes optaban por ingresar a esta institución se adquiere un terreno propio, por lo que comienza su construcción en donde actualmente se ubica. Esta Institución comienza a ofertar la Licenciatura en Educación Plan 79, después la LE'85 y finalmente la LE'94.

La LE'94 es un hito en la historia de la UPN, son cientos de docentes que solicitaban entrar a esta licenciatura y son estos mismos docentes, quienes durante cuatro años se convirtieron en alumnos, son estos actores quienes dejaron plasmadas sus vidas dentro de sus tesis. Pero, quiénes eran estos sujetos de los que estamos hablando.

Durante 22 años esta Universidad albergó a diecinueve generaciones en el período de 1994 al 2016, según datos registrados en el Departamento de Servicios Escolares, ingresaron 3,351 estudiantes, de los cuales 2,470 eran mujeres y 881 hombres, de este total 1,266 desertaron en algún momento de la carrera. En este período de tiempo se titularon 1,343, mientras que 742 estudiantes no siguieron con los trámites, quedándose en la etapa

de pasantes.

Dentro de esta Licenciatura se tenía una materia llamada Eje metodológico, dentro de ella se trabajaba todo el proyecto de tesis, pero, al mismo tiempo se les pedía escribir su novela pedagógica, cabe mencionar que este término surge en el contexto de las UPN, es decir, en esta novela cada estudiante narraba sus vivencias tanto escolares como personales, buenas o malas o hay quienes sólo hablaban de su práctica docente, algunos otros autores la denominan historia de vida, novela escolar, autobiografía, etc.

Son estas novelas pedagógicas las que se recuperan en este trabajo a partir de una investigación de corte cualitativo, ya que este tipo de metodología nos deja escuchar las voces de los actores más profundamente, ayudando a producir datos más descriptivos.

Se empleó el método biográfico-narrativo, el cual según Bolívar, Domingo y Fernández (2001) reconoce el relato como objeto de estudio, se configura desde con un corte hermenéutico; es decir, cada persona es escritora o contadora de sus propias historias y se pueden interpretar desde su propio contexto, llevando al investigador a reflexionar sobre las narrativas que se analizan. Al mismo tiempo se hace un análisis documental a través de categorías que se fueron rescatando, en este punto se hace una triangulación para dar paso a la interpretación o resultados que este trabajo arroja, es decir, se va armando un rompecabezas con cada narrativa aquí recabada.

Es importante mencionar que lo que interesa a esta investigación es escuchar y conocer esas voces que por años han quedado guardadas, olvidadas, invisibilizadas dentro de sus tesis, las cuales se encuentran archivadas en un estante de biblioteca, son estos sujetos los principales protagonistas y actores clave dentro de la historia de la educación que avanza en el día a día. Rescatar sus narrativas ayudará a conocer cómo cada una y uno de estos docentes van construyendo su identidad, al tiempo que reflexionan sobre su propia vida y su devenir escolar.

De las 40 novelas pedagógicas, 32 fueron escritas por mujeres y 8 por hombres, en los registros que se encontraron cinco de ellos procedían de otros estados, mientras que 11 eran de municipios de este mismo estado, siete pertenecían a la capital; sin embargo, 17 no dejaron registro de ello.

Al mismo tiempo se puede decir que sus edades tienen rangos muy elevados, se está hablando que son cuatro generaciones distintas que corresponden desde mediados del siglo XX hasta finales del mismo. Sobre su estado civil no hay muchos datos, solo cuatro de ellos refirieron estar casados, dos hombres y dos mujeres.

La mayoría de las y los docentes no optaron por titularse por tesis, sino que elegían más la modalidad de presentar el examen de conocimientos, esto debido a que cómo ya se encontraban en servicio, para una gran mayoría era buscar lo más rápido para obtener su título, por lo que el examen era la opción más viable a diferencia de la tesis o un proyecto de intervención.

Dada estas estadísticas es como se infiere que a un gran porcentaje de maestros no terminaban procesos escriturales de la tesis, no para ellos algo complejo, por lo que optar por presentar el examen solía ser una alternativa más factible. El haber recuperado 40 novelas pedagógicas de las tesis de grado ha sido como haber encontrado un tesoro de las profundidades, dado que estos documentos se consideran de primera mano y lo que ahí se encuentra plasmado son escritos que ayudan a entender un poco la historia de la educación, a través de la voz de dichos docentes que dejaron escritas sus narrativas.

Estas narrativas encierran grandes acontecimientos, vivencias, anécdotas, experiencias, es decir, toda una vida ahí plasmada, por lo que las categorías que se generaron abarcan una parte de la historia de cada docente. A continuación se presentan las categorías, con sus subcategorías:

A) Etapas escolares de nivel básico (escolarización).

a) La docencia: un sueño desde mi niñez inspirado por mi profesor(a).

b) La docencia: un don, una habilidad, una vocación.

B) Formación docente

a) Ingreso a su institución formadora docente.

b) Programas y becas: un camino a la docencia.

C) Práctica docente

a) Primera experiencia docente (maestros noveles).

D) Inversión de poder

a) Pérdida de derechos,

b) Regaños injustificados,

c) Correctivos o maltrato,

d) Memorización o repetición,

e) Clasificación de estudiantes y

f) El uso de instrumentos escolares como correctivos.

Es a partir del análisis de estas categorías y sub-categorías que se comienza con el análisis documental de las narrativas de estos docentes, para entender cómo han ido construyendo su identidad.

CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo fue hacer una reflexión desde la temporalidad y espacialidad de cada historia, entendiendo que cuando se habla de docencia, se refiere al conjunto de un todo. Después de recuperar fragmentos de las novelas pedagógicas de las y los docentes, y a través de diversos referentes teóricos, se puede decir, que la identidad docente es un constructo que comprende un largo caminar, que cada etapa escolar, vivencia personal, familiar o social influyen en esta construcción, la cual está mediada por factores internos y externos.

La construcción identitaria es algo interminable, no importa la etapa en que cada sujeto se encuentre, se construye en el día a día y es la memoria quien nos deja traer al aquí y ahora lo que queremos contar, cada ser humano es contador de su propia historia y cada uno desde el "Yo" consciente e inconsciente es el orquestador de sus propios relatos, los cuales salen a la luz a partir de esta memoria que desde la subjetividad nos va dando a conocer nuestro "Yo". Cuando cada docente se cuenta, se narra, se visibiliza, deja entrever parte de su esencia, esa que hace únicos e irrepetibles a cada ser humano.

Entonces el relato se convierte en una narrativa escrita que encierra diversos significados de lo que se ha vivido y se va viviendo, es a partir, de estas historias que las y los docentes reflexionan sobre quiénes fueron y quiénes son, ayudando a que este proceso de autorreflexión deje al descubierto parte de su identidad, la cual a través de su práctica docente se va reconstruyendo. Son sus recuerdos de la infancia, las y los profesores que sirvieron de ejemplo e inspiración para que eligieran esta profesión, es a través de su formación superior que fueron fortaleciéndose, a la vez, que su práctica docente y sus vivencias dentro del aula escolar son lo que influye notablemente dentro de

este constructo.

Sin embargo, las historias de violencia que vivieron en sus aulas escolares cuando cursaban educación básica, son las que más han dejado huella en sus vidas, es a través de ellas, que narran como fueron objeto de castigos, golpes, regaños, insultos, que los hicieron comprender que no se deben repetir estas prácticas con sus alumnas y alumnos. Son estos factores los que ayudan a cada persona a entender su vida y reconocer los aspectos positivos y negativos de su propia formación.

El recordar, narrarse, escribirse es un proceso reflexivo que llevó a cada docente a conocerse desde su "Yo", con su particularidades y generalidades, en el aquí y ahora, siempre se fue construyendo y deconstruyendo, por lo que, son estos procesos continuos e inacabados los que ayudan a conocerse y escribirse, ya que quien escribe sobre sí mismo, se visibiliza dentro de su contexto y se convierte en la voz de aquellos docentes que no se han narrado. Por lo tanto, se puede decir, que la identidad docente se construye en el día a día desde la individualidad y colectividad de cada sujeto y es a través de la mirada que se da desde el otro extremo que se visualiza de manera clara a estos sujetos y los idearios que construyen, entendiendo que se deben desenscriptar desde sus narrativas, desde sus propias historias; ya lo decía Bruner: quién ha perdido la capacidad de narrarse, ha perdido su "Yo".

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Dubar, C. (2001). "El trabajo y las identidades profesionales y personales". En *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, No. 13, [pp.5-13].
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- Fortoul, B. (2013). "Formación y narrativa". En Ducoing, P. y Fortoul, B. (Coords.). *Procesos de formación* [pp. 356-387]. México: ANUIES/Dirección de medios /COMIE.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. México: UNAM.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. España: Ediciones Octaedro.
- Hernández, C. (2019). *Inicios de la identidad docente. Un análisis de las narrativas escritas de estudiantes de la LE'94. Tesis para obtener el grado de licenciada en Psicología Educativa*. UPN-241, San Luis Potosí.
- Lechner, E. (2011). "Del encantamiento al desencanto: recorriendo las esquinas de la investigación biográfica desde mi experiencia". En Serrano, J. y Ramos, J. (Coords.) *Trayectorias: biografías y prácticas*. [p.21-42]. México: Horizontes Educativos/Universidad Pedagógica Nacional.
- Pimentel, A. (2017). *El Relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México: Siglo XXI Editores/Facultad de filosofía y letras.
- Pollak, M. (1989). "Memoria, olvido, silencio". En *Revista Estudios Históricos*, No. 3, [pp. 3-15]. Recuperado el 17 de marzo de 2019, de http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/jovenesymemoria/bibliografia_web/memorias/Pollak.pdf
- Ricoeur, P. (2006). "La vida: un relato en busca de narrador". En *Revista Ágora*, No. 2. Recuperado el día 25 de marzo de 2019, de <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/ricoeur-la-vida-un-relato-en-busca-de-narrador.pdf>
- Serrano, J. y Ramos, J. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. México. Horizontes educativos.

El pago al mérito académico desde las políticas neoliberales

José Javier Martínez Ramos¹

INTRODUCCIÓN

Los programas de pago al mérito académico han devenido en un problema institucional, cada año las instituciones se ven sacudidas por una serie de reclamos e inconformidades que se manifiestan de diversas maneras. Desde impugnaciones por la vía institucional hasta enemistades por pugnas internas y acusaciones mutuas de corrupción, simulación y prácticas viciadas durante el proceso de dictaminación. Pero a pesar de que es un tema que algunos teóricos ya han abordado (Cociña, 2013; Luna, 2019) pocos se han detenido a reflexionar sobre el origen y consecuencias de esta forma de “premiar el trabajo” de los docentes que se desempeñan en escuelas, institutos y universidades.

Los programas de pago al mérito académico obedecen a la lógica neoliberal, fueron introducidos al país a inicios de los años 90's, cuando el neoliberalismo aparece a nivel mundial como una alternativa para terminar con la falta de control, los abusos y la corrupción por parte del Estado, en un marco que plantea la necesidad de avanzar hacia la mundialización de la economía, con su carga de competitividad y sus exigencias de mayor productividad, eficiencia y eficacia.

En México, el periodo neoliberal se ubica a partir de 1982 con el sexenio de Miguel de la Madrid, en el cual se inicia la inserción a la economía global; la firma para la incorporación al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros (GATT, por sus siglas en inglés) y la posterior negociación para ingresar al Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos y Canadá, son momentos emblemáticos en este tema.

Debido a las condicionantes que impone el desarrollo socio-económico del país, el neoliberalismo adquiere características particulares: dependencia excesiva del exterior; una política de Estado centralizada y autoritaria al servicio de los

grandes capitales tanto nacionales como extranjeros; tendencia hacia la privatización de toda actividad económica y la precarización del trabajo tanto manual como intelectual, al grado que una parte importante de los trabajadores no cuenta con los ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas.

En el tema educativo, el neoliberalismo encamina sus esfuerzos en la formación de una ciudadanía alienada, personas entrenadas para responder, que no pregunten y que no busquen respuestas, individuos carentes de toda posibilidad de encontrar explicación a lo que ocurre en la sociedad, ante todo proclives a un individualismo exacerbado, basado en la ideología del esfuerzo personal como clave del éxito.

El neoliberalismo -como cualquier otra estructura de poder- tiende a reproducir su sistema de dominación a partir de la implementación de modelos educativos sustentados y diseñados bajo patrones teóricos e ideológicos de corte conductista e instrumentalista, encaminados a formar sujetos sin idea de sus derechos sociales, individualistas, educados para responder a la eficiencia, eficacia y competitividad que el modelo de producción exige, y en cuyo seno se desarrolla el social darwinismo.

Bajo esta lógica, el gobierno federal otorga recursos económicos a las Instituciones de Educación Superior (IES) para aplicarse en programas de estímulo desempeño docente. De acuerdo con los reglamentos, en ellos pueden participar “personal de medio tiempo, tres cuartos de tiempo y de asignatura, cuando las instituciones cuenten con los recursos adicionales” (SHCP, 2002). Esta misma normatividad prevé que para la asignación de los recursos, se toma como base hasta el 30% de las plazas registradas en las categorías que participan. Con ello ya de antemano se deja fuera

1 José Javier Martínez Ramos. Doctor en Desarrollo Educativo, Énfasis en Formación de Profesores. Director de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Correo electrónico: jamusgo@hotmail.com

de concurso a un número importante de docentes que ven frustradas sus aspiraciones de mejorar su ingreso.

Los estímulos al desempeño docente son prestaciones económicas autorizadas para el personal del modelo de Educación Media Superior y Superior, son beneficios económicos independientes al sueldo, por lo que no constituyen un ingreso fijo, regular ni permanente y en consecuencia no podrán estar, bajo ninguna circunstancia, sujetos a negociaciones con organizaciones sindicales o estudiantiles; así como tampoco podrán ser demandables ante otra autoridad gubernamental (SHCP, 2002)

Es en este contexto donde surgen los programas de estímulo económico al desempeño académico, se desprenden de una matriz neoliberal, por lo que es necesario examinar la contradicción que se desprende de una postura meritocrática, que se traduce, por un lado: “como un mecanismo que asigna a los sujetos distintas posiciones en la estructura social, según la posesión o no del mérito suficiente” (Cociña, 2013) y por el otro, un discurso que plantea la necesidad de incentivar la dedicación, calidad y permanencia de los docentes, con la finalidad de estimular y reafirmar el trascendente papel que juegan los educadores en el proceso de enseñanza aprendizaje (SHCP, 2002).

El problema entonces es producto del choque de dos posturas antagónicas generadas por una visión que considera el pago al mérito como una estrategia del gobierno para controlar y sujetar el trabajo docente a partir de programas que ponen a competir a un cierto sector de docentes, el que logra reunir características específicas y dispuesto a la disputa de los pocos recursos que el Estado pone a su alcance.

Aunque en realidad lo que genera al Estado, son grandes ganancias en el aspecto ideológico, pues logra consolidar en los imaginarios colectivos un discurso que magnifica el emprendimiento como el mecanismo por excelencia para la conquista del éxito. Un docente triunfador, será aquel que logra escalar los mayores niveles con que se premia el desempeño; donde la capacidad intrínseca del docente se mide de conformidad con el monto logrado, como si los puntos acumulados fueran la condición *sine qua non*, para ascender en los escalones de la estructura social.

Cociña (2013) sintetiza el mérito como la suma

talento más esfuerzo. Es decir, el funcionamiento de la meritocracia como un mecanismo de distribución, que permite el fortalecimiento de un modelo educativo que equipara mérito con inteligencia y esfuerzo personal, basado en las capacidades propias, pero oculta las desigualdades o las hace ver como producto de un desarrollo natural que debe ser legitimado con la credencialización, negando en la práctica el carácter de clase de esas desigualdades.

Desde otra perspectiva, el estímulo al desempeño es un mecanismo de distribución que contribuye a profundizar las contradicciones existentes entre el personal docente. Su diseño producto de una visión neoliberal, provoca simulación, pragmatismo, descalificación y conflictos entre aquellos que pugnan por ser parte del grupo privilegiado que año con año se disputa el hacerse acreedor al premio. El problema radica en la percepción que los docentes han venido construyendo en relación al estímulo, y la tendencia a comparar y/o descalificar el trabajo que realizan los otros competidores, en un afán perverso para alcanzar una mejor retribución económica.

La perversión tiene también otras formas de expresión, existe en algunas instituciones el acuerdo de no someterse a competencia, participar en la contienda, pero al finalizar lo recaudado por los seleccionados se reparte en cantidades iguales, buscando colectivizar el estímulo. Su argumento es que no existen logros individuales, es el trabajo en equipo quien determina los logros individuales, por ello optan por el reparto de manera equitativa, solo por el hecho de participar ya les asegura un ingreso mayor a su percepción mensual.

Se evita así, desde esta postura, los conflictos e inconformidades provocados por la asignación diferenciada de niveles, con las concebidas consecuencias en cuanto a la motivación para mejorar el desempeño. Justo porque no creen en el estímulo como forma de mejorar el desempeño, los propios participantes se encargan de conducirlo al descrédito.

Sin embargo, esta modalidad no está exenta de generar conflictos, pues no se acepta que algún docente se niegue a compartir su “premio”. Si esto ocurriera, ese docente estaría señalado y de alguna manera vetado para poder participar en convocatorias posteriores, la necesidad de acumular puntos desarrollando actividades que brindan esa

posibilidad se vería obstaculizada, ya no estarían a su alcance, la propia maquinaria institucional se encargaría de congelar su iniciativa. Algunos inconformes con esta forma de participación en el estímulo al desempeño lo ven como la versión académica del pago por “derecho de piso” inventado por el crimen organizado.

CONCLUSIONES

El objetivo del programa de los Estímulos al Desempeño del Personal Docente es otorgar un beneficio económico adicional a las percepciones ordinarias de los profesores de carrera. El propósito manifiesto es asignarle un valor a las actividades docentes y a las demás actividades académicas realizadas más calificadas y productivas, buscando la consolidación de los cuerpos académicos y su motivación, a efecto de alcanzar el desempeño deseable, propuesto por el PRODEP (SHCP, 2002).

De lo anterior se deriva la importancia de analizar si este tipo de programas están cumpliendo con el propósito de su diseño. Desde la bibliografía revisada, los programas de estímulo al desempeño docente implementados bajo una lógica mercantilista e instrumentalista han creado históricamente una serie de problemas que derivan en impugnaciones, inconformidades y ambientes de trabajo adversos para el logro de los objetivos institucionales.

Se hace necesario y urgente el replanteamiento de estos programas, buscar formas innovadoras de acceso a un salario justo, a la medida del compromiso y la relevancia social que su trabajo significa. Resulta fundamental intentar formas diferentes de mejorar el desempeño docente, de manera que los alumnos se vean afectados de manera positiva, al contar con profesores comprometidos únicamente con el cumplimiento de su quehacer en el aula, ocupados en las actividades sustantivas de la institución y que sea ésta, la encargada de crear ambientes de trabajo libres de una competencia mercantilista, instrumentalista y pragmática, desterrando de una vez por todas las prácticas injustas a que son sometidos sus docentes. Solo así se puede aspirar a la excelencia académica.

Con base en la experiencia, se puede afirmar, que el estímulo no motiva, sus efectos hacia el desempeño y las emociones que causa en quienes lo reciben no tiene relación con los propósitos de mejorar los procesos educativos. Los resultados

refuerzan la idea de que se participa solo por el beneficio económico que representa.

Dadas las necesidades y compromisos económicos que contrae el docente, el estímulo resulta nada despreciable, para alguien que pertenece a un sector social -clase media-, que se caracteriza por la vulnerabilidad económica a que está sometido, por lo cual, cualquier fluctuación afecta su nivel de consumo que se traduce en necesidades no satisfechas. De ahí su predisposición al conflicto, en demanda de mayores ingresos.

El estímulo también incide en la autoestima del docente, la forma en que es percibido deja entrever que quienes lo reciben acusan sentimientos de satisfacción, orgullo, y tranquilidad por la seguridad económica que representa. Pero sólo si se recibe, la otra cara es el impacto emocional de aquellos quienes quedan fuera o en niveles de puntaje bajo, para ellos solo hay frustración, resentimiento, insatisfacción y la seguridad de que fueron mal evaluados, que existió fraude, favoritismos, o en el mejor de los casos errores involuntarios de los evaluadores.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Cociña, M. (2013). “¿Cree usted que la meritocracia es buena?”. Recuperado el 25 de abril de 2019, de https://www.academia.edu/3709683/Cinco_Argumentos_Contra_la_Meritocracia_ver_si%3%B3n_CIPER_____. (2013a) “Vida digna para todos o para los más aptos”. Recuperado el 17 de marzo de 2019, de <https://ciperchile.cl/2013/06/12/%C2%BFvida-digna-para-todos-o-para-los-mas-ptos-caminos-alternativos-a-la-meritocracia/>
- Luna, A. “Cultura organizacional para la evaluación del desempeño docente y pago al mérito”. Recuperado el 10 de abril de 2019, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1180450225.pdf>
- Rivera, J.; Arellano, R. y Molero, V. “Conducta del consumidor, Estrategias y políticas aplicadas al marketing”. Recuperado el 22 de abril de 2019, de https://esic.edu/editorial/editorial_producto.php?t=Conducta+del+consumidor&isbn=9788473568456
- Sánchez, M. y Corte, F. (2015). “La evaluación a la docencia: Algunas consecuencias para América Latina”. En RMIE, Vol. 20, Núm. 67, pp. 1233-1253. Recuperado el 1º de febre-

ro de 2019, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14042022011.pdf>
Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2002).
“Lineamientos generales para la operación del
programa de estímulos al desempeño del per-

sonal docente de educación media superior y
superior”. Recuperado el 20 de abril de 2019, de
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/SHCPLineamientosEstimulos2002.pdf>



Foto: Erika Michelle González López

Problemas en matemáticas o problemas con las matemáticas: ¿Qué estamos haciendo mal?

Ángel Fernando Chávez Torres¹

INTRODUCCIÓN

La matemática escolar es sinónima para más de uno de pésimas actitudes, bajos resultados, tedio, experiencias negativas y pocas expectativas positivas; sin embargo, la mayoría de las veces tales expresiones no son generadas por la falsa idea de la existencia de estudiantes buenos y malos en matemáticas. En realidad la mayor parte de las veces tiene que ver con malas formas de abordar la asignatura en la escuela.

Por mucho tiempo se han analizado los resultados de pruebas estandarizadas y seguimos estando en niveles reprobatorios en cuanto a competencia matemática; pese a que siempre se le ha dado mayor número de horas clase dentro del organigrama curricular de los modelos educativos de México, tanto a la asignatura de Español y de Matemáticas en educación básica, pareciera que esto no es suficiente para abatir el rezago que presenta dicha disciplina en nuestro país.

Pero si no es la cantidad de horas que se debería de impartir la clase de matemáticas un factor determinante para mejorar el rendimiento académico de los alumnos, entonces ¿Qué es lo que hace tan complicado el aprendizaje de las matemáticas en nivel básico? ¿Por qué los alumnos no logran resolver problemas de forma autónoma? ¿Qué estamos enseñando en la escuela para que el alumno no lo ocupe en su vida? ¿Cómo debe de plantearse un problema para que sea funcional? ¿Qué cosas se deben tomar en cuenta para construir aprendizaje y no sólo enseñarlo?, pareciera que el abordaje de las matemáticas en sí ya es un problema, que si bien puede ser un problema muy analizado, tal vez aún no lo hemos resuelto del todo.

El presente artículo tiene la finalidad de reflexionar en torno a la forma tradicional que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, las creencias que se han construido en la cultura escolar de lo que debe y cómo ense-

ñarse en un salón de clases. Además, se reflexiona acerca del peso sintáctico que posee la matemática escolar por encima de la semántica, generando poca significación para el estudiante, para concretar así hacia una crítica constructiva del objetivo de la matemática escolar o disciplinar en contraste con las competencias para la vida que tienen la finalidad primordial de ser útiles en la cotidianidad del estudiante.

PROBLEMA EN MATEMÁTICAS Y PROBLEMAS CON LAS MATEMÁTICAS. DEL ESTUDIO DE LA DISCIPLINA A LA FUNCIONALIDAD

Una de las grandes realidades docentes en las aulas es encontrarse con frases comunes en los alumnos como: “qué aburridas son las matemáticas”, “no les entiendo”, “es la materia que menos me gusta”, entre muchas otras. Cada una de estas frases desalentadoras estigmatizan negativamente al estudio y el conocimiento de las matemáticas en la educación, teniendo como consecuencia la generación de uno de los retos más complejos en la escuela, hacer que los alumnos sean competentes matemáticamente.

Las matemáticas como ciencia exacta, han destacado como primordial dentro de la educación de alumnos en todos los niveles, y se ha marcado como compleja y difícil por su característica de ser la asignatura en donde los alumnos deben de hacer uso de habilidades cognitivas más complejas para demostrar su conocimiento sobre dicha disciplina, como lo menciona Godino (2003) de la siguiente forma:

Según esta visión no se puede ser capaz de aplicar las matemáticas, salvo en casos muy triviales, si no se cuenta con un buen fundamento matemático. La matemática pura y la aplicada serían dos disciplinas distintas; y las estructuras matemáticas abstractas deben preceder a sus aplicaciones en la Naturaleza y Sociedad (p.

¹ Ángel Fernando Chávez Torres. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Correo electrónico: racknarok_17@hotmail.com

20).

La fracturación de las matemáticas como dos disciplinas diferentes, una para el ámbito educativo y otra para el ámbito social conlleva a múltiples problemas de carácter procedimental y actitudinal en los alumnos, y tanto los estudiantes como la mayoría de los maestros, han sido partícipes de mal formar la imagen a esa forma punitiva de ver dichas ciencias, desde un sentido científico o vista sólo como memorización de fórmulas numéricas necesarias para resolver problemas escolares.

Para Cordero, Gómez, Silva-Crocci y Soto (2015) se ha separado la disciplina en dos vertientes muy diferentes y complejas, una como objeto de estudio y otra como instrumento, como lo ejemplifican a continuación:

Por ejemplo, en algunos programas universitarios y de posgrados se estudian matemáticas con la finalidad de formar matemáticos; sin embargo, también está el trabajador que usa el conocimiento matemático, aquel que a pesar de no ser matemático y no tener como objeto de estudio a la matemática, si es un instrumento de su quehacer (p. 92).

Estas dos vertientes del conocimiento matemático, permiten reflexionar acerca de qué tipo de estatus estamos ocupando en la educación básica, ¿estamos formando matemáticos o proporcionamos herramientas cognitivas al alumno para entender el mundo que lo rodea?; si optáramos por ver a la matemática como objeto de estudio y no como instrumento para la vida, pensando que probablemente un gran porcentaje de alumnos preferirán alguna carrera universitaria donde el cálculo y las matemáticas sean básicas para su ejercicio profesional, estaríamos generando una paradoja educativa donde la educación que recibe el alumno le servirá sólo para la futura educación que se le dará y no para ser empleada para desenvolverse en el medio que lo rodea.

Es aquí donde se encuentran las recomendaciones o consejos de los docentes en la primaria a sus alumnos acerca de que si aprenden bien a hacer “la regla de tres”, o “la suma de fracciones” o a “obtener porcentajes”, se les va ser más fácil en la secundaria, o “esto te va servir para la prepa”, entonces ¿estamos educando para terminar niveles educativos? La educación debería ir más allá de ser una herramienta para la misma escuela.

De la misma forma Moreno y Waldegg (2009)

denotan esta diferenciación en las matemáticas y menciona que se separan en dos metodologías, las matemáticas como objeto de enseñanza y como objeto de aprendizaje. En la primera, la asignatura es presentada como un cuerpo estructurado de conocimientos formales y las relaciones que existen entre ellas, de esta forma, como es objeto de enseñanza “este puede transmitirse. Quien posee el conocimiento puede ofrecerlo a quien no lo posee” (Ibídem, p. 9). por su parte las matemáticas como objeto de aprendizaje las puntualizan de la siguiente forma:

Cuando el sujeto cognoscente se acerca al objeto del conocimiento lo hace a partir de cierto supuestos teóricos, de tal manera que el conocimiento es el resultado de un proceso dialéctico entre el sujeto y el objeto, en donde ambos se modifican sucesivamente (Ibíd., p.10).

Esta forma de ver la metodología desde un sentido constructivista implica mayor nivel de dificultad para el docente, pero debería ser más digerible para el alumno, puesto que no es sólo cuestión de memorizar fórmulas si no emplear lo que ya sabe y usarlo en situaciones reales, esto es, dejar de ver las matemáticas como un conjunto de reglas y códigos ya establecidos para sólo ser enseñadas o transmitidas y empezar a visualizarla desde una mirada para la construcción de conocimiento enfocado a desarrollar el razonamiento matemático en los alumnos.

Es muy interesante ver a señoras o señores, sin escolarización, resolver de forma empírica problemas matemáticos al atender un negocio comercial o llegar al resultado a un problema matemático que se le presenta sin hacer algoritmos convencionales; en una investigación realizada en Brasil, Carraher, Carraher y Schielman (2000) analizaron a niños de escasos recursos que atendían un negocio familiar en ferias de la localidad y encontraron que “aunque en ocasiones aparecen errores de cálculo, predominan los aciertos entre los niños responsables de estas transacciones comerciales” (p. 33). Asimismo, mencionan que “es posible que un niño adquiera fluidez en los métodos informales de composición o uso de unidades naturales sin dominar los métodos escolares” (Carraher y Schielman Carraher, 2000, p. 43). Estos hallazgos dejan entonces la duda de qué se está haciendo en las escuelas para que una persona en situaciones no escolarizadas tenga mayores ventajas de resol-

ver un problema que cuando se le define el cómo hacerlo.

El problema radica en la falta de contextualización de las problemáticas que se le presentan al alumno en situaciones escolares, donde, en la mayoría de las veces, se le pide que resuelva una serie de operaciones sin sentido alguno, que conteste cuadros en donde tenga que obtener el producto de dos cantidades, o que simplemente resuelva algoritmos de diferente tipo.

Para Fuenlabrada (2009) “los docentes se preocupan sobre todo por la estrategia de cálculo que permite la solución y minimizan o ignoran la relación semántica que debe establecerse entre los datos del problema” (p. 31), de esta forma, los maestros se enfocan a darles el procedimiento hecho para que solo el alumno realice la operación; sin embargo, no se le permite que encuentre un significado al problema planteado y por este motivo, el alumno no es un agente activo en su propio aprendizaje, o como lo menciona Gallego (2014) “para que las experiencias matemáticas de las criaturas sean adecuadas, sus comportamientos han de tener significado desde sus propios ojos” (p. 25).

La idea de ponderar las operaciones básicas por encima de desarrollar razonamiento matemático provoca que el alumno pierda sentido a lo que está haciendo; desde la mirada del estudiante está replicando los procedimientos que le enseñó su maestro, si el alumno es bueno poniendo atención y memorizando los procedimientos dictados en la cátedra, será un buen estudiante en matemáticas, por lo contrario, se unirá a la larga fila de malos estudiantes en dicha disciplina.

Para poder transitar hacia una matemática funcional o como instrumento, es necesario entender que los alumnos no están aislados de resolver problemas en su vida cotidiana, y es un tanto irónico pensar que se les facilite realizar cálculos mentales o llegar a resultados de manera más fácil cuando están fuera de la escuela que dentro de ella; para poner un ejemplo personal, cuando un alumno tiene dificultad para calcular mentalmente, verbigracia la suma de “ $1.5 + 5$ ”, después de que veo que no sabe la respuesta o tiene dificultades para llegar a ella, me ha funcionado mencionarles: “ahora piensa que tienes un peso y cincuenta centavos y le sumas 5 pesos”, es muy interesante cómo es que logran llegar a la respuesta de forma inmediata, y no es tanto por el uso del medio oral para

facilitar la comprensión, sino porque un símbolo sin sentido ($1.5 + 5$) se convirtió en una estructura mental que el alumno conoce (el valor monetario) y ha usado muchas veces en su vida.

Resnick (1989) hace un análisis muy importante acerca del peso que se le da al dígito, al algoritmo y al símbolo por encima de la noción del valor semántico de las cifras:

La enseñanza escolar presta atención a los símbolos aritméticos y no a las cantidades que ellos representan, es decir, hay una preferencia por una actuación sintáctica sin ninguna referencia a la semántica. Esto ocurre porque casi todo el tiempo de instrucción es dedicado a la aritmética escrita y al cálculo, a los que les asigna gran peso en las pruebas que con regularidad efectúan los niños (citado en Ruiz y García, 2003).

Este choque divisor entre la sintáctica y la semántica en matemáticas es lo que hace que el alumno tenga que cargar más peso a la memoria que al razonamiento, al sólo aprender símbolos y las reglas que los operan, vistos desde una matemática dura o como objeto de estudio y no a comprender la representación del valor de esos símbolos dentro de sus esquemas mentales que le permitan generar procedimientos propios, valiéndose de su propio razonamiento y desde una matemática como instrumento para la vida.

Quizá un error que tenemos los docentes sea el pensar que los alumnos necesitan de un conocimiento amplio en aritmética, geometría y cálculo mental para poder abordarlos con problemas en donde pongan en juego los conceptos aprendidos, y dejamos a un lado la capacidad creativa imaginativa de los alumnos al tratar de encontrar la forma en que se puede resolver un problema matemático, como lo menciona Fuenlabrada (2009):

Para empezar a resolver problemas, en primer lugar, los niños necesitan tener una herramienta de solución (al menos el conteo de los primeros seis números), pero no es cierto que empezar a plantear problemas deba postergarse hasta que los niños dominen el conteo de colecciones mayores a seis. Se trata de una alternancia entre actividades de conteo y resolución de problemas; la alternancia enriquece ambos procesos (p. 56).

El equilibrio entre conocimientos y habilidades para la indagación o resolución de problemas

deberá arrojar competencias matemáticas, y no sólo aprendizaje de conceptos y fórmulas, que solamente abonen a que el alumno sea capaz de resolver problemas de la escuela para la escuela y que no logre resolver problemas situados en su vida cotidiana.

Cuando se trata de resolver problemas, existen muchas discrepancias que hacen que esa actividad se vuelva solo un discurso en el argot del docente y no una práctica constructiva, para realizar un problema no es sólo plantearles una pregunta con una serie de datos explícitos en los que el alumno tenga que sumar o restar las cantidades que lleva el enunciado:

Problematizar una situación implica plantear una pregunta, retar intelectualmente a los niños. Lo que sistemáticamente se debe averiguar es cómo utilizan los niños su conocimiento y su experiencia para resolver situaciones; por ello, son los niños quienes deben decidir lo que les conviene hacer (Fuenlabrada, 2009, p. 57).

Esto implica que debemos de conocer primero el nivel de dominio del alumno acerca del tema, evitando desmotivar al alumno con problemas imposibles de resolver para él, pero si elevando un poco la dificultad hasta el punto que logre un reto intelectual. Después será necesario dejar que el alumno se valga de los recursos que tenga a su disposición para resolverlo; es muy común que cuando vemos que el alumno comienza a tener problemas, el maestro interviene diciendo que recursos usar, como por ejemplo decir “pues haz una suma y luego réstalo”, “porque no haces palitos en tu libreta” o “cuéntale con tus dedos”, estas intervenciones delatan que el que está buscando un método para contestar el problema es el maestro no el alumno, al final una intervención así, llevará una metodología problematizadora pero el aprendizaje seguirá siendo conductual, puesto que el maestro sigue siendo el que le dé todo el procedimiento al alumno, simplemente para que él haga uso de los algoritmos aprendidos de forma conceptual.

Estas dos formas de abordar las matemáticas, se puede distinguir en el tiempo que se pueden llevar a cabo en un salón de clases; en la primera situación, una clase en la que el alumno conoce de memoria el algoritmo para resolver una suma, pueda resolver 20 o hasta 30 problemas del mismo tipo en dos horas, mientras que en una segunda si-

tuación, se plantea un problema dónde el alumno no conozca el procedimiento convencional para resolverlo, dejando que el alumno encuentre la mejor forma de solucionarlo, y en dónde con un solo problema puede que se consuman las mismas dos horas que en la primera situación; sin lugar a dudas en las dos se estará trabajado matemáticas, sin embargo en el primero caso sólo se estará reforzando el algoritmo que el maestro ya le enseñó a cómo hacerlo, mientras que en el segundo, se estará construyendo verdadero razonamiento matemático.

Para que el alumno se sienta atraído por el problema planteado, es necesario que la situación genere un reto intelectual y que esté contextualizado debido a que “el conocimiento, desde la perspectiva constructivista, es siempre contextual y nunca separada del sujeto” (Moreno y Waldegg, 2009, p.11), es por esto que un error muchas veces cometido es llevar al alumno a una simbolización precipitada, esto es enseñar el símbolo carente de sentido para el alumno antes de estimular su razonamiento con cosas más concretas.

Ahora, sería también un error decir que la matemática como objeto de estudio o como disciplina dura creada por especialistas no debería usarse en la educación, porque estaríamos cayendo en la polaridad de lo bueno y lo malo, el punto sería entender que es necesario verlo como un proceso, pensar más en el alumno y no tanto en dar atajos para que pueda sumar más rápido, al final esos huecos cognitivos que dejamos en los alumnos por enseñarles los procedimientos convencionales de forma transmisora con él afán de ver con claridad un avance en cobertura de contenidos y no en habilidades, va ocasionar que conforme se eleve la dificultad en los problemas presentados, el alumno caiga en la ya mencionada lista de los alumnos que no entienden o que se les dificulta la asignatura, ocasionando el odio, el rechazo y la inseguridad en sus capacidades cognitivas.

CONCLUSIÓN

El área de las matemáticas han sido desde hace muchos años una problemática escolar en México, los alumnos no son capaces de resolver problemas de forma autónoma y siempre aluden a la pregunta de “¿es suma o es resta maestro?”, y es muy claro ver que estamos pidiendo que el alumno realice algo que no estamos propiciando a que aprenda,

enseñamos algoritmos y pedimos resolución de situaciones, en lugar de llevar situaciones para pedir algoritmos, es como si enseñáramos a manejar un automóvil a una persona con transmisión automática para después evaluarlo en un automóvil con transmisión manual.

Es necesario comenzar a transitar hacia una matemática como instrumento, que su objetivo principal sea la comprensión del mundo del alumno y dejar como segundo término la matemática como objeto de estudio, con un propósito de conocimientos de la escuela para la escuela; cambiar el discurso de “te va servir para la secundaria” por el de “te va servir para la vida” y más allá de este discurso, lograr desarrollar situaciones en donde la propia acción educativa le permita al alumno comprender en visión propia que en realidad la matemática está en su vida cotidiana.

Los problemas deben de ser completamente contextualizados, situados en el ambiente social real de los alumnos para poder llegar a ser significativos, ponderar la semántica en lugar de la sintáctica, para que las matemáticas pasen de ser un objeto de enseñanza a uno de aprendizaje; sin embargo, para que este cambio se logre, será necesario dejar que el alumno encuentre sus propios procedimientos, y dejar de decirles cómo hacerlos, tratando de que él se apropie, valide y construya conocimiento matemático y pueda usarlo de forma universal en diferentes situaciones problematizadoras; sólo hasta ese momento, tal vez tengamos oportunidad de salir del bache en el que estamos a nivel internacional en matemáticas.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Bermejo, V. y Bermejo, M. (2010). “Aprendiendo a sumar y restar”. En Bermejo, V. (coord.). *Cómo enseñar matemáticas para aprender mejor*. Madrid: CCS, pp. 51-70.
- Carraher, T. Carraher D. y Schielman A. (2000). *En la vida diez y en la escuela cero*. México: Siglo XXI.
- Castro, E. y Rico, L. (2010). “Aprendiendo a multiplicar y dividir”. En Bermejo, V. (coord.) *Cómo enseñar matemáticas para aprender mejor*. Madrid: CCS, pp. 93-115.
- Cordero, F., Gómez, K., Silva-Crocci, H. y Soto, D. (2015). *El discurso matemático escolar: la adherencia, la exclusión y la opacidad*. México: Gedisa Editorial.
- Fuenlabrada, I. (2009). *Hasta el 100 no y las cuentas tampoco, ¿entonces qué?* México: SEP. Capítulos: Consideraciones generales; ¿Qué significa resolver un problema? pp. 10-57.
- Gallego, C. (2014). *Repensar el aprendizaje de las matemáticas. Matemáticas para convivir comprendiendo el mundo*. España: GRAO Editorial.
- Moreno, L. y Waldegg, G. (2009). “Constructivismo y Educación Matemática”. En *La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. Lecturas. México: SEP, pp. 27-40.
- Ruiz, D. y García, M. (2003). “El lenguaje como mediador en el aprendizaje de la aritmética en la primera etapa de educación básica”. En *Educare*, 7(23),321-327. Recuperado el 29 de mayo de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35602302>
- Serrano, J. (2010). “Aprendiendo fracciones”. En Bermejo, V. (coord.) *Cómo enseñar matemáticas para aprender mejor*. Madrid: CCS, pp. 141-159.



Foto: Mariana Guadalupe Correa Cortés

La capacitación docente: de la Pedagogía teórica a la práctica institucional

Mayra Fabiola Pardo Rodríguez¹

La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres que sean creativos, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece.

- Jean Piaget (1896-1980).

INTRODUCCIÓN

En los tiempos actuales el papel que el docente juega dentro del salón de clase es de vital relevancia porque es la persona que tiene la oportunidad de formar a las nuevas generaciones y desarrollar las competencias pertinentes, su ejemplo como profesional es determinante en cualquier área educativa, debe estar preparado para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Según Alvidríz (2009) debe aplicar una diversidad de métodos que le permita desarrollar las competencias de sus alumnos, por lo cual se requiere no solo preparación sino también mantener una capacitación constante.

Actualmente, para hablar de capacitación docente fue necesario que existiera toda una “revolución pedagógica” en donde la educación como tal, sufriera una serie de cambios en la cual los objetivos principales impactaran directamente en el desarrollo y evolución de la misma, teniendo como resultado entre otras cosas, la preocupación e interés actual de algunas instituciones por tener a su personal docente no sólo preparado profesionalmente, sino también actualizado y capacitado para sortear todo el proceso educativo de una manera exitosa; esto significa trabajar en la formación continua para impactar en el desarrollo profesional del docente.

De acuerdo con Lucio (2010) el proceso educativo puede llevarse a cabo de una manera artesanal, casi intuitiva como lo han desarrollado la mayoría de los pueblos, en el paso de su historia. En este sentido existe un saber implícito no tematizado en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su cultura y que se podría denominar “saber educar”; en la medida en

que este saber se tematiza y se vuelve explícito, aparece la Pedagogía. Por consiguiente, existe Pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito se convierte en un “saber sobre la educación” es decir cuando se está respondiendo al ¿Cómo educar?

Lo ya mencionado denota la importancia de poder establecer la estrecha relación que tiene la Pedagogía con la capacitación docente; como ya se analizó a través de la historia se hace referencia al desarrollo del individuo, poniendo especial atención en el hecho pedagógico como tal y en la evolución que éste ha tenido a lo largo de los siglos; incluso tal como lo menciona Marín (2008) todavía con los avances y aportes actuales, la Pedagogía guarda una estrecha relación con disciplinas antiguas que la generaron y que en estos tiempos sirven para dar sustento y apoyo.

Esto significa que con base en el desarrollo y evolución, es imperante establecer todo un proceso de inmersión de los actuantes, en donde el conocimiento de dicho proceso lleve un alto valor orientador no sólo para la escuela, el docente, o el investigador sino para todos los involucrados en la misma; resultando en una labor relevante, positiva y de impacto en la comunidad educativa.

Actualmente se está abriendo aún más la brecha de oportunidad para una intervención pedagógica lógica en cuanto a capacitación se refiere, ya que la Pedagogía compromete a los sujetos que direccionan el proceso de enseñanza- aprendizaje; un espacio, es decir la escuela, y un saber. Esto se puede relacionar con lo que Ubal (2009) menciona al hablar del desarrollo actual de la Pedagogía como ciencia o como saber científico, el cual sig-

1 Mayra Fabiola Pardo Rodríguez. Doctora en Ciencias Educativas. Maestra en Docencia en Educación Superior. Licenciada en Pedagogía. Universidad Politécnica de San Luis Potosí. Correo electrónico: mfpr2002@hotmail.com

nifica no sólo la sistematización de sus métodos y procedimientos sino también la delimitación de su objetivo, es decir, la posiciona como disciplina teórico-práctica. Por tanto, la Pedagogía como Ciencia de la Educación está condicionada por la visión amplia o estrecha que se tenga de educación y a su vez, por la noción que se tenga del hombre, como ser que crece en sociedad.

Esto implica que la práctica pedagógica es el lugar donde interactúa el docente en formación, los alumnos y por supuesto, la institución educativa, quien es la que define las directrices para llevar a cabo la plenitud de los educandos a su campo de acción práctica. En este caso, la práctica asume las diferentes concepciones, tales como son procedimientos, estrategias y acciones, estableciendo normatividad y jerarquías en el tiempo y espacio donde se realizan, encaminados según los objetivos a alcanzar, los temas a enseñar, las posiciones y disposiciones, acorde a la unidad didáctica, al currículo y a la filosofía institucional.

Aún en estos tiempos en donde la mayoría de las instituciones se preocupan no sólo por el aprovechamiento del alumno, sino también por la adecuada intervención por parte del personal docente, es sorprendente el desconocimiento general sobre el papel que desempeña la capacitación docente en una institución educativa. Éste incide en la actitud que se tiene frente a ella, ya que si no se conocen profundamente cuáles son los propósitos o alcances, se puede interpretar erróneamente el objetivo de proponer adaptaciones curriculares para los docentes con necesidades de capacitación, trascendiendo de manera negativa en la relación que se establece entre los protagonistas del proceso educativo escolar (OCDE, 2013).

Entonces, cuando se refiere a capacitación docente, se debe abordar el tema de la globalización, no sólo como la tendencia en la que se desenvuelve la economía internacional, y que provoca un mayor énfasis en la búsqueda de una mayor competitividad; sino también en el reto que representa para la educación, la formación de estudiantes en una lógica interdisciplinaria que requiere contar con una mejor preparación para enfrentar los nuevos retos científicos y tecnológicos.

Por definición, según el Diccionario de la Real Academia Española, capacitación significa desarrollar y fomentar la aptitud para la realización de una tarea (DRAE, 2019). Esta tarea puede ser

de índole intelectual o motriz o bien una combinación de ambas. Según Sanguino (1990) la capacitación en su acepción práctica presupone considerar cuando menos dos condiciones básicas que permitan hacer el concepto operativo: la primera sugiere que cada habilidad a desarrollar debe ser muy bien definida y, la segunda menciona que una habilidad nunca deberá confundirse o estar atada a algunas otras habilidades.

A partir de esto se puede decir que la capacitación docente es un proceso flexible y continuo que está orientado al fortalecimiento intelectual y práctico del trabajo docente con el fin de que conozca las innovaciones posibles que están implicadas en el ámbito escolar, las cuales deberán a su vez, ser reflejadas en la práctica cotidiana en el aula, en donde cobra relevancia conocer al docente en términos de ¿quién es y qué tan preparado está?

Existen algunos puntos de vista sobre la formación del docente, que abordan desde parámetros tradicionales de reproducción de conocimientos, hasta el desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza que debe de ejercer el docente, en donde la aplicación y puesta en práctica conlleva al mejoramiento institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Carrizales (2006) la formación del docente es producto de diversos ámbitos de formación personal y profesional; en donde están inmiscuidos, la misma cotidianeidad institucional en que está inmersa, el pasado como fijación y el porvenir como modelo. Esto significa que en la formación docente no sólo va la formación profesional, sino también las experiencias personales que ha tenido, lo cual influye en su forma de actuar.

Hay autores, para los cuales existe una visión más integral y personal del concepto de capacitación docente. Por ejemplo, Ferry (2006) visualiza los esquemas tradicionales o de nueva Pedagogía como formas de conocimientos y destrezas que el docente debe mostrar en su desempeño como tal en las aulas, es éste el que tiene en sus manos la innovación y proyección de la práctica docente.

Para Tejada (2013) la capacitación docente supone la profesionalización del mismo, la cual forma parte de su identidad personal, dicha profesionalización es un proceso continuo que ayuda y repercute en el alcance de niveles altos de competencia profesional. La cual debe partir de la com-

preensión del yo, del rol del contexto y de la carrera; para el autor esto repunta en un desarrollo de evolución progresiva.

Por otra parte Perrenoud (2004) es más específico en cuanto a la actitud que debe adoptar el docente para desenvolverse de manera eficiente en las aulas; menciona no sólo la importancia de trabajar en equipo, sino también de las evaluaciones que debe realizar el docente para checar el proceso de aprendizaje del estudiante; la organización que debe tener para lograr los objetivos planteados; el empleo de desarrollo tecnológico en las tareas de formación; así como el conocimiento que tenga sobre los problemas sociales y familiares del estudiante; todo esto para realizar acciones que permitan el desarrollo de las capacidades del estudiante.

Una de las muchas características del quehacer docente no es sólo el hecho de la enseñanza, sino que también se aprende a la par y de una manera constante. En donde el docente es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento y dispuesto a su permanente capacitación, acorde a la vanguardia tanto de los estilos de aprendizaje como de los avances tecnológicos que demanda el contexto educativo actual (Litwin, 2008).

Es interesante pensar en la postura de Latapí (2006) para quien “la pasión por conocer y por conocer como conocemos para ponerlo al servicio de los niños y jóvenes es rasgo distintivo del maestro” (p. 15), esto significa que debiera marcar la formación inicial y debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización; en donde el aprendizaje del docente debe contar con cuatro aspectos, los cuales se enumeran de la siguiente manera:

1. Para aprender hay que querer aprender.
2. Para aprender hay que dedicar algo de tiempo.
3. Para aprender hay que empezar por analizar las propias necesidades de aprendizaje.
4. Cada maestro tiene que crear sus propios ambientes de aprendizaje.

Como se puede deducir, para Latapí (2006) la capacitación del docente nace de una motivación personal, la cual está en función del convencimiento que se tenga del autodesarrollo y beneficio que trae consigo, sobre todo de la disposición que se tenga hacia la preparación, satisfacción de necesidades y adquisición de nuevos conocimientos y de

nuevas herramientas, mismas que durante y a lo largo de su quehacer docente debe ir actualizando y poniendo en práctica.

CONCLUSIÓN

Como se mencionó en un inicio, la capacitación ha cobrado mayor relevancia, esto debido no sólo a los cambios de tiempos o transformación en la sociedad; sino a la preocupación de las propias instituciones por contar con personal calificado que está encargado de preparar a la pieza que hará posible el desarrollo y evolución de los tiempos, el alumno. Por esto, cada vez más instituciones se proponen y cuentan con un plan de capacitación docente ya sea de forma directa o indirecta, con el fin además de favorecer y perfeccionar su preparación.

Se considera importante no solo tener el conocimiento teórico-práctico, sino también cobran relevancia aspectos de carácter más personal y profundos. Aspectos como la actitud y disponibilidad que muestre el docente hacia la actualización y/o preparación, la pasión hacia la adquisición de conocimiento y la convicción hacia la mejora de la educación en general; de aquí la importancia de comprender la relación, pero sobre todo la relevancia de la dualidad existente entre Pedagogía y capacitación docente, lo cual implica hablar de cambio, cambio en el quehacer, en el comportamiento e incluso, en la forma de pensar.

Recordemos siempre que el papel que juega la capacitación docente en la institución y viceversa; es lo que en cierta medida dictará el ritmo y desarrollo no sólo de la institución o del docente, sino de todos y cada uno de los miembros que conforman la comunidad educativa; trascendiendo esto en la sociedad, para lo cual es necesario realizar un replanteamiento constante del ser y quehacer formativo del docente dentro de la institución.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Carrizales C. (2006). Consideraciones para una teoría de formación docente. Antología. CCHEP.
- DRAE (2019, 20 de julio). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado el 16 de octubre de 2019, de <http://www.rae.es/rae.html>
- Ferry, G. (2006). Adquirir, probarse, comprender. Antología. CCHE.
- Latapí, P. (2006). Una buena Educación: Reflexiones sobre la Calidad. Antología. CCHEP.

- Litwin E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Argentina. Paidós.
- Lucio A. (2010). "Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica, diferencias y relaciones". En Revista de la Universidad de La Salle No. 17. pp. 34 -46.
- Marín A. (2008). Historia de la Pedagogía en México. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- OCDE. (2013). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Mejorar la educación en México. México: OCDE.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- Sanguino S. (1990). Un programa de capacitación y actualización docente como medio para la profesionalización de la enseñanza. Educación y Ciencia vol. 1 no. 1. pp. 53-58.
- Tejada J. (2013, enero). "Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación". En Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 10, No. 1. pp. 170-184.
- Ubal, M. (2009). ¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía? pp. 115 -130. Recuperado de www.inau.gub.uy/biblioteca/piriz%20ubal.pdf.



Foto: Jesús Alberto Camacho Rodríguez

El Consejo Técnico Escolar, un espacio para lograr mejores resultados

Laura Viridiana Espinosa Díaz¹

INTRODUCCIÓN

La función del Consejo Técnico Escolar (CTE) es mejorar la calidad en la educación al constituirse como un espacio para compartir experiencias entre docentes, para el establecimiento de acciones, metas y objetivos comunes. Sin embargo, existe evidencia empírica Ezpeleta (1990), donde se argumenta que el CTE no está cumpliendo con los propósitos para los que fue creado, en virtud de que existen relaciones de poder que obstaculizan su real funcionamiento, pues las relaciones que se dan dentro del colectivo carecen de horizontalidad, por lo que la toma de decisiones surge a partir de una posición de autoridad.

De lo anterior, se deriva la importancia de realizar un trabajo de investigación que permita conocer las acciones de poder que se generan al interior de los CTE, lo cual muchas veces obstaculiza el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares. Por otro lado, si las relaciones de poder que se establecen en la institución, juegan un papel relevante en la forma en que funciona el CTE, entonces, el análisis desde la micro política permitirá profundizar en las causas que le dan origen, desde mi perspectiva, los consejos no cumplen con el propósito para el que fueron creados debido a las acciones de poder que se ejercen en su interior.

EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR COMO UN ESPACIO PARA FAVORECER LA GESTIÓN ESCOLAR

A partir de la década de los 80's en América Latina se comienza a ver la gestión educativa como parte de una disciplina; desde entonces, se han desarrollado diversos modelos para comprender los procesos sociales y el papel que tienen las personas al interior de estos.

Tomando en cuenta lo anterior, se analiza la escuela desde la teoría de la "gestión educativa", la cual se concibe como el "conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones

que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación" (Botero, 2007, p. 2). Considerando a su vez que la gestión educativa "tiene como objetivo intervenir en el ciclo de la administración en las fases de planeación, organización, ejecución, evaluación y control, es pertinente que en la fase de planeación se reflexione sobre la prospectiva educativa" (Botero, 2007, p. 2). Por consiguiente, implica un fuerte compromiso por parte de los actores de la institución al aplicar acciones para el alcance de sus objetivos.

En este trabajo se aborda el tema de la gestión relacionado con la educación, por lo cual es necesario diferenciar los conceptos de gestión educativa y gestión escolar. La primera se relaciona a las decisiones de la política educativa de manera más amplia al sistema de gobierno y administración de la educación. Por otro lado, la gestión escolar se vincula con las acciones que emprende el equipo para la dirección de un establecimiento educativo en particular.

El Consejo Técnico Escolar puede ser visto como una estrategia de gestión educativa impulsada desde el gobierno para mejorar la calidad en la educación, sin embargo, cada colegiado tendrá la posibilidad de instrumentar su modelo de gestión escolar; al establecer acciones que en conjunto busquen mejorar el servicio educativo que brinda la escuela.

Lo anterior hace alusión a la misión y propósitos del CTE enunciados en el Acuerdo 15/10/17, específicamente en el Capítulo III que indica lo siguiente:

El CTE tiene como propósitos: Revisar de forma permanente el logro de los aprendizajes del alumnado e identificar los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados en el marco del Sistema Básico de Mejora y en el ejercicio de su autonomía de gestión... Tomar decisiones informadas, pertinentes y oportunas, para la mejora del aprendizaje de todas y

¹ Laura Viridiana Espinosa Díaz. Maestra en Educación Básica. Correo electrónico: viri.preescuela@gmail.com

todos sus alumnos. Establecer acciones, compromisos y responsabilidades de manera colegiada para atender las prioridades educativas de la escuela con la participación de la Comunidad Escolar. Fomentar el desarrollo profesional del personal docente y directivo de la escuela en función de las prioridades educativas (p. 5). Es importante rescatar que el trabajo colectivo que se genere en el CTE debe beneficiar el desempeño de la organización escolar, buscando mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos y atendiendo sus propias características en el marco de la autonomía de gestión.

Al hacer un análisis sobre las causas que originan la falta de horizontalidad en la toma de decisiones en el CTE, nos damos cuenta de que la mayoría de ellas tiene una relación estrecha con la estructura de poder rígida que se observa en cada una de las sesiones del Consejo Técnico. En ellas priva el exceso de formalidad, sobre todo en la manera en que se toman decisiones, pues en todo momento, es la palabra de la autoridad la que determina el sentido de los acuerdos.

La finalidad política para la cual fueron creados los Consejos Técnicos va encaminada a lograr mejorar la calidad de la educación, ello como es de esperarse, impacta necesariamente en la práctica docente, pues ahora, el maestro es el encargado de generar su autonomía de gestión a partir del intercambio con la comunidad, de ahí el alto impacto social que tiene el desarrollo y buena marcha del CTE, su acción deberá favorecer uno de los ámbitos de la gestión, en este caso la gestión escolar.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

Los resultados que aquí se presentan, son producto de las observaciones efectuadas a lo largo de cinco sesiones de Consejo Técnico Escolar, durante el ciclo escolar 2018-2019 en el Jardín de Niños Josefa Ortiz de Domínguez, en ellos se consideran descripciones minuciosas de eventos, personas, comportamientos, lenguaje utilizado, e interacciones de los involucrados en las sesiones. En todo momento se trató de priorizar las experiencias de los docentes participantes en el CTE, de observar sus actitudes y la forma de relacionarse, con la finalidad de captar la razón por la cual realizan ciertos actos, las ideas que expresan y cómo reaccionan ante los estímulos del contexto social.

Debemos recordar que según el Acuerdo 717, específicamente en el Capítulo III el CTE tiene como propósitos: “Tomar decisiones informadas, pertinentes y oportunas, para la mejora del aprendizaje de todas y todos sus alumnos. Establecer acciones, compromisos y responsabilidades de manera colegiada para atender las prioridades educativas de la escuela con la participación de la Comunidad Escolar” (DOF, 2017).

En este sentido, las acciones realizadas durante las sesiones de CTE deben permitir a los participantes sentirse escuchados, realizar negociaciones y llegar acuerdos, sin embargo, en ocasiones existen barreras que limitan ese tipo de trabajo colegiado. Entre otras, se identifican las acciones de poder.

Al permitir a los docentes compartir, retroalimentar, sentirse seguros para expresarse y poder llegar acuerdos, se da por hecho que las sesiones serán de mayor provecho, pues los integrantes del CTE se sentirán comprometidos al analizar y reflexionar sobre su escuela, sin el temor de ser excluidos, etiquetados o sometidos a una idea. Como afirma González (2003) “Es un director que utiliza su poder para posibilitar que sean los propios miembros de la organización los que puedan decidir cuáles son los ámbitos y vías de mejora y transformación.” (p. 229).

En este sentido es importante aclarar que el poder no es algo malo, es la forma en la que se utiliza la que marca la diferencia, pues claramente debe existir una autoridad, un líder quien sea el que dirija la sesión y el trabajo en la escuela, pues de no ser así se vería “débilmente articulada” (González, 2003, p. 228) existirían mayores conflictos y poca organización.

Es claro que el concepto de líder que está relacionado con las empresas, en el que cada uno de los participantes tiene establecido su rol (jefe, empleado, producto, vendedor, comprador) no funciona en las organizaciones escolares, en estas es difícil mantener un lugar estable, pues es un contexto cambiante que requiere a su vez la adaptación de cada uno de sus integrantes según se requiera, sobre todo, una visión de liderazgo diametralmente opuesta.

En este sentido, el líder ha dejado de ser esa persona que dirige y mantiene las cosas estables, ahora se busca que sea un liderazgo horizontal en el que no sea necesario ser la autoridad para

poder tomar decisiones y proponer nuevas estrategias de acción. Tal como menciona Lorenzo (2004-2005) “el liderazgo viene entendiéndose como una función inherente a todo grupo, y por extensión, a toda la institución. Por eso cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder” (citado por Pareja, 2009).

A pesar de que el CTE del “Jardín de Niños Josefa Ortiz de Domínguez” tiene un objetivo claro de lo que se desea hacer en cada sesión, se analizan los resultados de los alumnos, se llevan evidencias del trabajo y en algunas ocasiones se retroalimenta, no existe un compromiso constante en el seguimiento de los acuerdos derivado a que son impuestos por la autoridad y no generados de una discusión en la que sean escuchadas las opiniones de todos los integrantes.

Recordemos que el papel del presidente de una sesión de CTE es “crear confianza y empatía para que sus integrantes expresen abiertamente sus ideas, experiencias, problemas y logros en la escuela.” “Promover la reflexión acerca de las problemáticas educativas que enfrenta la escuela y una actitud autocrítica que favorezca la búsqueda de soluciones.” de no ser así, pierde su funcionalidad como órgano colegiado e idóneo para mejorar la práctica y funcionamiento de la escuela.

CONCLUSIÓN

Es importante rescatar la postura personal que después de esta investigación se da sobre la función del Consejo Técnico Escolar. El CTE es el espacio adecuado para que los docentes compartan experiencias de la mano de las autoridades educativas y la comunidad escolar.

El supuesto que en un inicio se planteó como guía de la investigación, resultó ser cierto, pues queda al descubierto que, si se logra construir relaciones horizontales para el funcionamiento de los CTE, se eliminaría uno de los factores que obstaculizan e impiden el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares.

¿Y cuáles son los factores que obstaculizan el funcionamiento del CTE? En el “Jardín de Niños Josefa Ortiz de Domínguez”, permeaba un clima autoritario de parte de la directora de la escuela, mismo que a su vez creaba barreras al ejercer su poder jerárquico sobre los docentes, al utilizar movimientos, comportamientos, comentarios, posiciones, etc. que dejaban de lado el trabajo cola-

borativo.

Nuevas experiencias en la gestión escolar han permitido comprobar la veracidad de la tesis que en principio me impulsó a realizar esta investigación; en general, la funcionalidad de Consejo Técnico depende mucho de quien este dirigiendo la sesión y el tipo de liderazgo que influye en nuestra labor docente. En aquellas instituciones donde las y los docentes tienen más oportunidad de compartir experiencias para fortalecer áreas de su práctica, habla mucho de la capacidad de la autoridad para ceder el poder y el liderazgo a otra persona, de entender que no siempre tiene que ser la dominación, la que tenga todo el conocimiento, si no de trabajar en colectivo.

Bajo este nuevo liderazgo, las sesiones se han tornado más dinámicas, se ha favorecido la toma de decisiones y la negociación, incluso en voz del nuevo directivo: “para que pones a tus docentes hacer un cuadro, otro y otro si al final es el mismo, si tus docentes ya son críticos y reflexivos es más fácil adaptar la sesión a lo que en realidad se desea”.

Se pronostican cambios en el modelo educativo, una de las principales propuestas es crear un comité encargado de verificar el funcionamiento de los CTE dando importancia a la toma de decisiones en colectivo, la implementación de las acciones, evaluación y rendición de cuentas.

Considero importante mencionar que en estos días se dará la oportunidad de trabajar articuladamente con los niveles de educación básica al incorporar en CTE el aprendizaje entre escuelas cercanas, lo que anteriormente se hacía entre docentes del mismo nivel, en esta ocasión trabajarán preescolar, primaria y secundaria con la finalidad de conocer la perspectiva de cada uno de los niveles y trabajar en conjunto para lograr un mejor desempeño.

Estos son algunos de los cambios que propone la Nueva Escuela Mexicana para la organización del Consejo Técnico Escolar, sin embargo desde el análisis realizado a partir de la información obtenida de las entrevistas y observaciones, se considera que una alternativa para el trabajo del Consejo Técnico Escolar, sería la capacitación de los docentes en áreas que sean de su interés y no desde temas impuestos desde la autoridad lo que daría funcionalidad a los consejos técnicos, por ejemplo: cómo ayudar alumnos con autismo, que

hacer en caso de violencia escolar, etc. situaciones más reales que no dejan de lado la evaluación, toma de decisiones, seguimiento y trabajo colaborativo.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, Diario Oficial de la Federación (2011, 19 agosto), México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>

Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Diario Oficial de la Federación (2014, 7 marzo). México: SEP.

Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica

Botero, C. (2007) Cinco Tendencias de la gestión educativa. Revista Iberoamericana de Educación, Volumen 49, número 2, p. 1 - 11. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie4922100>

DOF (2014) Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México: SEP. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014

González M. (2003) Organización y Gestión de centros escolares: dimensiones y procesos. Editorial Prentice Hall. Madrid.

Pareja J. (2009) Liderazgo y Conflicto en las Organizaciones Educativas. Educ.Volumen 12: Número 1. Universidad de la Sabana, Facultad de Educación. España.



Foto: *Laura Olivia Castillo Ponce*

El Maratón: una oportunidad para reflexionar sobre la práctica docente

Claudia Carolina García Gaitán¹
Cristina Yazmín López Vázquez²

Una de las finalidades del programa de Maestría en Educación Básica (MEB) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es desarrollar una conciencia reflexiva de su práctica profesional que le permita al estudiante considerar su intervención, para generar ambientes de aprendizaje mediados. El presente artículo tiene como propósito informar los hallazgos obtenidos a partir de la implementación de un juego de mesa para favorecer el análisis de una situación problemática identificada en la práctica docente.

Esta propuesta se realizó en la Especialidad de Competencias Docentes durante el segundo módulo de la MEB en la UPN Unidad 241 con los dos grupos conformados por 39 estudiantes que formaron parte del programa. Se utilizó una secuencia didáctica compuesta de dos sesiones de trabajo bajo la modalidad de taller, se desarrolló en tres etapas, a) diseño metodológico y adaptación del juego “Maratón Reflexivo de la Práctica”, b) aplicación en el aula con los estudiantes, c) análisis y evaluación de resultados obtenidos. Para la sistematización de la información se capturaron registros anecdóticos, notas de campo y valoración de un texto reflexivo como producto del juego, a través de una rúbrica.

El primer apartado de este documento describe la relevancia de utilizar la didáctica lúdica para mediar el aprendizaje de los alumnos con relación a la comprensión de una situación problemática de la práctica docente, las finalidades de esta propuesta así como el desarrollo del diseño y la implementación. En la segunda parte, compartir las características y elementos del juego y finalmente, el análisis de los resultados que se obtuvieron.

“LOS ADULTOS TAMBIÉN APRENDEN JUGANDO” UNA MIRADA DESDE LA ANDRAGOGÍA

El término andragogía hace referencia a la manera en que los adultos aprenden, iniciado por Knowles (1984), se desarrolla a partir de seis premisas 1) la necesidad de saber, 2) el autoconcepto de los alumnos, 3) el papel de las experiencias de los alumnos, 4) disposición para aprender, 5) orientación hacia el aprendizaje y 6) motivación (citado en Veytia, 2015). Se caracteriza por hacer al adulto un participante activo del propio aprendizaje, a partir de la experiencia y la interacción social.

Las principales premisas que orientaron el desarrollo de esta propuesta didáctica fueron la motivación y el papel de las experiencias de los alumnos. La primera refiere a los factores externos e internos que despiertan el interés del adulto por aprender o resolver una situación problemática y la segunda alude a las vivencias significativas, en este caso con relación a la labor docente.

Usualmente se asocia el término lúdico y juego como estrategia para implementarlo en la didáctica con los niños, en el cual se obtienen resultados interesantes. Sin embargo, Ramírez (2016) menciona “el juego se establece como una de las necesidades del adulto, y no sólo de los niños, es una necesidad que se torna en la experiencia de volver a la niñez, una actividad básica que rejuvenece el espíritu y da una nueva perspectiva al entorno que habitamos” (p. 116). Es decir, este recurso es una parte inherente en el adulto, por lo tanto, representa una oportunidad para aprender.

Una de las finalidades de la especialidad Competencias docentes en la MEB es la reflexión de la práctica docente para identificar una preocupación temática que representa una problemática susceptible de transformación. Fierro, Fortoul y Rosas (2005) sugieren seis dimensiones: personal, institucional, inter-personal, social, didáctica y valoral, para realizar un análisis crítico de la prác-

1 Claudia Carolina García Gaitán. Maestra en Educación Básica. Docente en el área de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 241. Correo electrónico: carolinag21990@gmail.com.

2 Cristina Yazmín López Vázquez. Maestra en Educación Básica. Docente en el área de posgrado y licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 241. Correo electrónico: yazmin0424@gmail.com

tica. Desde la perspectiva de Perrenoud (2004), “la práctica reflexiva puede entender-se como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción” (p.30).

La finalidad de analizar la práctica y vivencias dentro de la misma, es identificar una situación susceptible de transformación debido a que es considerada un problema que requiere resolverse por medio de una intervención. Sin embargo, identificar una problemática resulta un desafío para los estudiantes porque representa un ejercicio de introspección y reflexión del quehacer docente. En ese sentido, Fierro, Fortoul y Rosas (2005) señalan que...

en nuestra práctica diaria como maestros, hemos detectado aspectos que no hemos podido mejorar, porque en el fondo no hemos descubierto cuál es el problema, dónde se ubica o cuáles son sus causas; quizás observamos muy bien las consecuencias y efectos que tiene, pero no logramos plantear correctamente qué está ocurriendo y por qué. Por eso, el punto de partida es fundamental ya que de ahí van a arrancar todas las posibilidades de acción y transformación (p. 144).

Lo anterior, representó el punto de partida para el

diseño de la propuesta didáctica con el propósito de lograr que los alumnos identificaran y plantearan una problemática situada en su práctica. Se combinó el aspecto lúdico con la finalidad de dinamizar este reconocimiento desde un ambiente colaborativo del aprendizaje en el cual, a través de la interacción entre pares, la escucha activa y el recurso del juego se logrará lo establecido.

MARATÓN REFLEXIVO DE PRÁCTICA

Con relación a la etapa uno correspondiente al diseño metodológico y adaptación del juego “Maratón”, se realizó un trabajo colegiado entre las dos asesoras del Bloque III “El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención” de la MEB; consistió en la planificación de un juego de mesa a través del cual los estudiantes lograrán identificar la situación susceptible que les representaba una problemática en la práctica docente.

Se retomó una sugerencia de trabajo propuesta por Fierro, Fortoul y Rosas (2005) en la que a través de diversas preguntas detonantes, los alumnos avanzaban las casillas que formaron parte del juego. Para llegar a la meta, fue necesario completar la respuesta a 18 cuestionamientos encaminados a la delimitación de la situación problemática de la práctica. Se muestra en la Figura 1.



Figura 1. Fichas de cuestionamiento para la identificación de un problema de la práctica.

Fuente: Acervo personal 2019

Aunado a lo anterior, se diseñó el tablero de juego para realizar el “Mara-tón”. Éste consistió en 20 casillas por las cuales debían avanzar los alumnos durante el desarrollo de la actividad. En éstas se plantearon algunas consignas encaminadas a recuperar elementos de la situación problemática de su práctica, por ejemplo: mencionar causas y consecuencias de la problemática, narrar una anécdota con la situación problema, justificar el por qué se considera una dificultad y expresar de forma

breve y concisa el problema identificado. Por otro lado, se colocaron símbolos que promovieron a responder una de las preguntas antes descritas. Además, se incluyeron dos espacios denominados como “pozos”, en uno de ellos se depositaban las tarjetas que pudieron ser respondidas por los estudiantes y en el otro aquellas que no tuvieron una solución por falta de información. Se muestra la Figura 2.

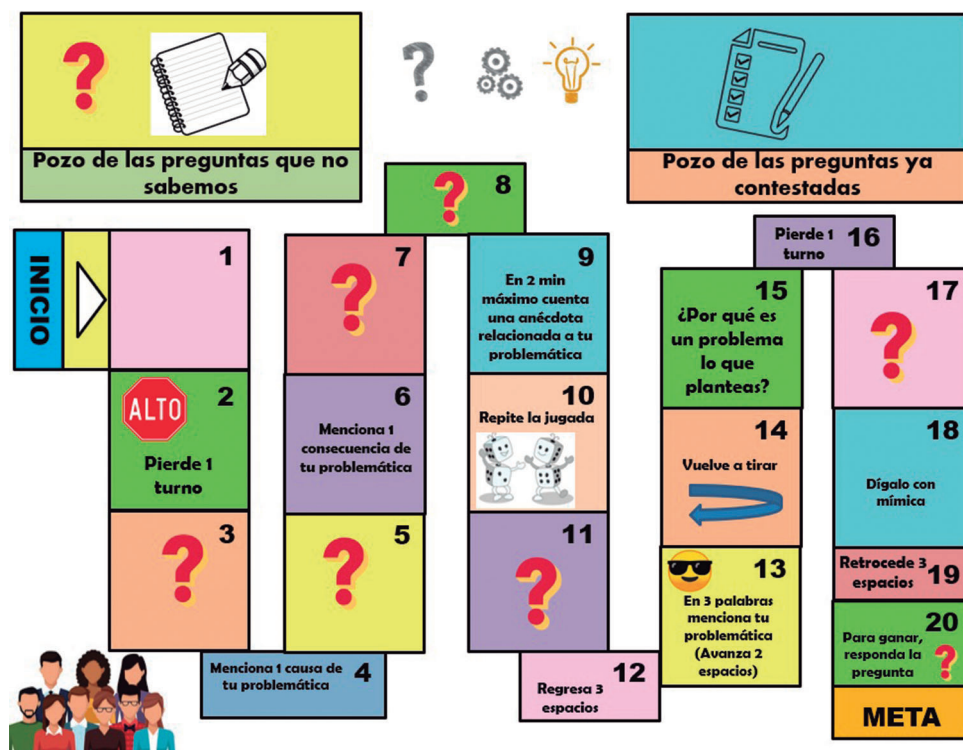


Figura 2. Tablero del juego “Maratón”
Fuente: Acervo 2019

Respecto a la fase dos: la puesta en práctica con los estudiantes, se reflexionó previamente una actividad que consistió en la observación de videos que mostraron un fragmento de su práctica, a través de indicadores, los alumnos identificaron algunos rasgos generales de su intervención, esto permitió orientarlos para su participación en el desarrollo del juego

Una vez que se identificaron características propias de la práctica docente, se realizó el juego organizados en equipos de trabajo de cuatro in-

tegrantes. Durante esta fase se reconocieron actitudes positivas hacia la actividad, reflejadas en la disposición e incluso, asombro por algunos de los estudiantes. Asimismo, se percibieron diálogos formativos que permitieron la reflexión en torno su práctica docente. Se muestra el siguiente diálogo.

A1: (tira los dados, se escuchan risas)

A2: ¡creo que ya voy a perder!

A1: dice la pregunta, ¿qué consecuencias ha te-

nido la situación que le representa dificultad o problema? mmm, en una primera instancia el hecho de dedicarme a funciones más administrativas ha conllevado a que descuide esa parte pedagógica en la cual puedo intervenir con los docentes como tal y transformar la realidad, eh, no solamente mía, sino también de los niños.

A3: vas tú (se escuchan risas)

A1: cuenta una anécdota relacionada con tu problemática

A3: ¡no sé! (risas)

A4: tienes dos minutos

A1: ¡sin llorar! (risas)

A3: ¿cómo les explico?, mmm, bueno no sé, el caso es que yo lo estoy viendo desde el tema de los alimentos y el cuidado del ambiente, me doy cuenta para empezar, que no les importa por qué o para qué les llevas algo, porque si no les gusta tienen la facilidad de tirarlo a la basura sin pensar si se puede reciclar o no.

A4: (tira los dados) menciona una consecuencia de tu situación problemática.

A4: (risas) ¡tengo muchas!, pues que los niños no pongan en práctica la lectura y la escritura en la vida diaria, que nada más se quede como algo sistemático y que no trascienda a su vida.

A2: (tira dados y toma una tarjeta para leer la pregunta) ¿por qué considera que la situación de su práctica que quiere atender es un problema o dificultad? mmm, porque algunas veces no estoy segura de la metodología que estoy usando o si mis estrategias son las adecuadas para atender la lectoescritura, porque considero que a lo mejor podría ser una problemática...partiendo de mí.

En el diálogo anterior se observan recurrencias en la postura y lenguaje lúdico que utilizan los estudiantes, esto es un aspecto que permitió generar un ambiente de confianza para que ellos manifestarán sus vivencias con relación a su práctica a través de un formato libre. Cualidad que caracteriza el uso del juego y que favoreció reflexionar desde una perspectiva con apertura al proceso complejo que implica, observarse como parte de la problemática.

Al término de la actividad, se hizo una presentación en plenaria en la que los alumnos dieron a

conocer la situación de su práctica que era susceptible a una transformación con una visión hacia la mejora de la misma, ya que se analizó, gracias al juego, de una forma integral aquello que les representó una dificultad. De esta manera, el análisis colectivo de la práctica permitió un acercamiento a la reflexión, debido a que, la participación en un grupo de intercambio de experiencias permite ofrecer un apoyo al ejercicio reflexivo (Perrenoud, 2004).

CONCLUSIONES

Los hallazgos que se identificaron con el desarrollo de la propuesta didáctica mencionada están encaminados a reconocer la importancia de utilizar diversas alternativas de trabajo en educación superior a las que generalmente se emplean. Reconocer como ventajas y bondades del juego en este nivel educativo, para crear ambientes de aprendizaje dinámicos y cooperativos que contribuyan a generar un proceso de reflexión armónico, sin la mirada inquisidora.

No obstante, es necesario mencionar que desde el rol docente, es importante prever las actividades que se requieren para implementar este recurso en el aula y así lograr los propósitos y finalidades didácticas. Se debe considerar, por ejemplo, un trabajo previo desde la planificación, ya que, el carácter lúdico no es sinónimo de improvisación sin intencionalidad. Además, se requiere del dominio del contenido y fundamento teórico que favorece el proceso de mediación para la orientación del aprendizaje.

Una de las actitudes que fueron observadas en el desarrollo de esta actividad, fue la disposición constante de los estudiantes que permitió el análisis de este trabajo. Además, se hace visible la importancia de la colaboración en conjunto para generar propuestas innovadoras que impacten de manera favorable en el proceso de profesionalización de los alumnos que cursan un posgrado en la universidad.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2005). "Dimensiones de la Práctica Docente". En Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós, pp. 28-38.

- Gallegos, M., Guerra M., Longoria E. y Morales D., (2009) Programa de Maestría en Educación Básica. Especialidad "Competencias profesionales para la práctica en la educación básica". UPN.
- Knowles, M. S. & Associates (1984) *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Perrenoud, P. (2004). De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Gráo: México, pp. 29-44.
- Ramírez, J.(2016). Las emociones, el juego y la educación universitaria. *Tercio Creciente*, 10, pp. 107-132. .[fecha de Consulta 4 de Junio de 2020] ISSN: 2340-9096. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17561/rtc.n10.6>
- Veytia, M. (2015). Estrategias andragógicas para estudiantes de posgrado a partir de proceso de mediación tecnológica.. *Atenas*, 3(31),45-54. [fecha de Consulta 4 de junio de 2020]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478047207005>



Foto: *Erika Michelle González López*



Foto: Laura Olivia Castillo Ponce

Inclusión educativa: el deber ser de la escuela

Israel Hernández Torres¹

En el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia y parece lógico que para construir una sociedad justa y honesta sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con eficiencia los desequilibrios existentes.

Desde la segunda mitad del siglo XX, en los sistemas educativos de las democracias neoliberales se instauró la igualdad de oportunidades como el mecanismo para lograr estos equilibrios; sin embargo, las desigualdades persisten y la exclusión es tema de todos los días en las aulas. Es común ver que en las escuelas, al considerar ser incluyentes, se tropieza con prácticas excluyentes por parte del currículo o las actividades de alumnos o profesores.

Las actitudes sociales, respecto a la educación de las personas con y sin discapacidad han dependido de las expectativas que se han tenido en cada momento y en cada época (Méndez, 2007). A lo largo de la historia se han presentado manifestaciones muy diferentes entre unas y otras épocas y culturas, pero en general las respuestas educativas han fluctuado desde el olvido más absoluto (la exclusión: las personas con discapacidad no contaban para nada y estaban ocultas en sus casas) al actual reconocimiento y requerimiento de participación en la vida escolar (inclusión); la educación en colegios específicos (segregación) hasta las reformas educativas que aconsejaban una educación con el resto del alumnado (integración).

Este movimiento en las respuestas educativas ha configurado tres grandes paradigmas en la educación de las personas con alguna discapacidad: Modelo Médico, Modelo de Integración y el Modelo Inclusivo de la educación (Méndez, 2007).

El primero, instaurado a principios del siglo XX en los sistemas educativos, concebía a las personas con alguna discapacidad como enfermos y discapacitados que tenían que ser rehabilitados a través de las terapias que brindan los especia-

listas. Si bien este enfoque dio paso al desarrollo de didácticas especializadas como las aulas especiales dentro de escuelas regulares, el diagnóstico para los alumnos resultaba en una clasificación que desata segregación ocasionando que sigan surgiendo prácticas de rechazo y marginación.

Comúnmente se llegaba a descartar la educación de personas con discapacidad mediante exámenes a sus capacidades para aprender como quien ya estaba dentro de las escuelas regulares, posición que se llega notar desigual y con un claro estereotipo de la medicina acerca de la discapacidad.

La persona tenía que demostrar que ‘tenía capacidad para ello’, y si así era se le enseñaba, si no se le segregaba, por incapaz. Se le exigía a la persona la competencia que, de entrada, no se le exigía al resto de las niñas y de los niños, que era que demostrar su competencia para ser educado. Esta falta de confianza en las competencias cognitivas de las personas con discapacidad ha sido una constante en su educación.

A la llegada del modelo integrador se trae consigo la creación del concepto de “necesidades educativas especiales” con el que se considera a las personas con discapacidad en un contexto educativo regular. Aunque el alumno ya podía asistir a las aulas regulares, dentro había especialistas dedicados a dar solución específica para el “padecimiento del alumno” ya que demandaban una atención más personalizada, y por lo tanto, mayor despliegue de recursos educativos que el resto de los alumnos.

El principal análisis de este enfoque se realiza en la declaración de que las necesidades educativas especiales residen en la interacción entre el currículo y las características del alumno. La adaptación del estudiante es necesaria ante las exigencias del currículo, pero si se complica, los especialistas tienen la tarea de adecuar estrategias didácticas o herramientas para garantizar el desa-

¹ Israel Rodríguez Hernández. Maestro en Psicología. UASLP. Profesor/Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
Correo electrónico: billyjoey3@gmail.com

rollo del alumno.

Hasta ese momento, durante los años 70's aproximadamente, las escuelas aún brindaban una atención que catalogaba y etiquetaba a las personas con discapacidad. No es hasta bien entrada la década de los 90's (más cercano al siglo XXI) cuando el nuevo modelo inclusivo de la educación colabora con esperanzas de satisfacción educativa a un sistema necesitado de cambio para avalar la educación de la población en todos sus niveles y sin importar diferencias.

En el Modelo Inclusivo, la atención es centrada en la construcción de un currículo tan flexible que permita que todo el alumnado se desarrolle y logre los objetivos educativos sin la necesidad de aplicar adecuaciones curriculares. La visión de equidad de oportunidades da paso a que las diferencias de los alumnos sean consideradas como una ventaja y no como una disminución en la capacidad de aprendizaje.

Mientras el discurso de la integración se sustenta en el principio de igualdad de oportunidades, cuando hablamos de inclusión, hablamos de oportunidades equivalentes. El rango distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de escuela inclusiva es la concepción que adopte el profesorado de la noción de diferencia porque de la percepción que él tenga del alumnado y de los procesos de aprendizaje, van a depender los modelos educativos que ponga en juego.

La noción de "diferencia" es uno de los principales obstáculos al considerar prácticas incluyentes. Lo diferente siempre ha sido acompañado por un poco de temor en el ser humano. La convivencia entre alumnos dentro y fuera del aula han hecho a lo diferente algo que hay que señalar, ya sea de una manera inocente o bien intencionada, pero señalada, esto puede ocasionar que la persona en cuestión se sienta fuera de lugar o con un faltante sentido de pertenencia a su grupo escolar.

Pero las personas diferentes no suelen tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado e incluso, cuando aquellas se encuentran incluidas dentro de un aula, suele ocurrir lo que denomina Iris Marion Young (2000) una "exclusión interna", originándose "zonas de discriminación". Juntos en la misma clase pero separados por el currículo.

Mantener ese discurso, hoy en día es, además de un problema epistemológico y ontológico, un

problema eminentemente ideológico, puesto que oculta bajo esta actitud reside la no aceptación de la diversidad humana como valor donde ser mujer, ser gitano, ser síndrome de Down, tener una enfermedad, ser negro o negra, tener parálisis o ser sencillamente niña o niño es, como se señala, algo diverso (López, 2012). La naturaleza es heterogénea y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. De la misma manera que no hay dos amapolas iguales tampoco hay dos personas iguales.

Las personas excepcionales no son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño; son, sencillamente: una niña o un niño. Como nos recuerda Maturana (1992) "... desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones (...) En biología no existen minusvalías (...) Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada..." (p. 262).

La mirada centrada en el alumno apoya a la creación de una escuela inclusiva que esté contextualizada con el alumnado. La escuela de hoy propone trabajar con el alumnado a partir de una propuesta holística; es decir, considerando lo que él es y puede llegar a ser con los otros, sumado a las condiciones que el medio provee y dificulta. Esto implica que considera las diferencias desde las singularidades pues la enseñanza debe ser diversificada y heterogénea, con la meta de lograr los objetivos de mejorar la calidad de los aprendizajes en un marco de respeto a la diversidad (Cappelletti, 2009).

Al ser construida así, la escuela y el aula, se convierten en un espacio de interacción, creación y transformación de significados (Parrilla, 2004), es decir, en una búsqueda descubrimiento a través de la implementación de diferentes estrategias, reglas empíricas, creaciones y significados.

Los estudiantes no se conciben como personas con discapacidad, es el entorno que convierte sus diferencias en ventajas o desventajas como respuesta al proceso de enseñanza aprendizaje. Más allá de estos indicadores biológicos y psicológicos, lo que siempre ha preocupado han sido los comportamientos y las actitudes sociales porque de estas actitudes han dependido los modelos educativos.

Con otras palabras, la cuestión de los 'hándi-

caps' en las personas siempre se ha planteado desde el punto de vista físico y orgánico y, por tanto, se ha buscado una intervención pedagogía terapéutica para sanarlos (influenciado por el modelo médico), precisamente porque se las consideraban personas enfermas, y, como tales personas enfermas, tenían que sanar (López, 2004).

Se debe reconocer que en las personas excepcionales se dan peculiaridades cualitativamente diferentes en el modo del desarrollo y del aprendizaje y, por tanto, de la educación, a como suele producirse en la persona sin discapacidad y por eso las estrategias de enseñanzas específicas son imprescindibles, conjuntamente con las genéricas, para lograr una educación de calidad que compensatoria.

La educación, como ese cambio cualitativo en las personas, tiene que dejar de ser un proceso para 'derribar una torre defectuosa', y se ha de convertir en una actitud de búsqueda permanente de esa «superestructura» que la mantenga de pie, con toda su belleza y con todas sus peculiaridades (López, 2004).

Del mismo modo, la educación en las personas excepcionales no puede ser aquella que subraye todos los defectos, de tal manera que no nos quede otro remedio que condenarlo a una deficiente (destrucción) educación, sino la búsqueda constante de modelos educativos que satisfagan el desarrollo académico de todos los estudiantes (Parrilla, 2004). Es decir, la educación no debe apoyarse en lo que le falta o no tiene un alumno determinado, en lo que él no es, es necesario apoyarse, aunque se tenga una idea muy vaga, en lo que aquél posee y en lo que es.

Se plantea que para cambiar toda la problemática se tendría que deconstruir y construir todo un currículo y entorno que favorezca a la inclusión; "pequeñas acciones llevan a grandes cambios". Podría verse como una meta muy utópica pero teniendo en cuenta que uno de los principales valores es el respeto, y la enseñanza de los mismos se da en el entorno educativo, puede darse este cambio. La educación es el principal fundamento para formar a las personas en la inclusión y puede ser un aprendizaje hereditario.

El papel de la escuela se convierte en fundamental para la creación de cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como las ideas de Miguel López Melero (2004) la construcción de un

espacio sin exclusión depende de la comunidad educativa, desde alumnos hasta directivos y padres de familia, la convergencia para lograr que todo el alumnado se desarrolle desata que las oportunidades en la educación sean satisfechas y no queden a expensas de una mirada sobre la discapacidad o diversidad como barreras para el aprendizaje.

Hoy sabemos que tenemos que planificar el aprendizaje pensando en todos los alumnos (Ainscow, 2004) y que concebir el aula como comunidad de aprendizaje exige planificar la incorporación de todos los alumnos al trabajo global (incluso aun en el caso de que existan diferencias significativas en el mismo). Como puede quedar representado, los significados, conceptos e implicaciones educativas para las personas con discapacidad han pasado por una evolución importante con el objetivo de ofrecerles las condiciones necesarias para su aprendizaje y vida diaria con dignidad. Finalmente, cuando en un espacio educativo ya no sea necesario hablar de inclusión es cuando se ha logrado llegar a un verdadero cambio.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Ainscow, M. (2004). "Investigación acción: Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas". En Cuadernos de pedagogía, pp. 54-59.
- Cappelletti, G. (2009). El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva. Buenos Aires: Ministerio de educación - Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- López, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. España: Aljibe.
- _____. (2012). "Hablar de inclusión no es hablar de integración...". En Escuela (3925), 36.
- Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas.
- Méndez, J. (2007). "De la educación especial a la educación inclusiva". En López, O. Entre lo emergente y lo posible: desafíos compartidos en la Investigación educativa. Barcelona-México: Pomares, pp. 268-280.
- Parrilla, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. Sevilla: Organización y gestión educativa.
- Young, I. (2000). La justicia y la política de la diferencia. Madrid: Ediciones Cátedra.



Foto: Jesús Alberto Camacho Rodríguez

La educación del sujeto *Cyborg* en la sociedad del conocimiento: competencias, retos y responsabilidad

Rebecca Marilyn Rodríguez Ríos¹

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha dicho ya del paradigma que rige actualmente a nuestra sociedad; “la sociedad del conocimiento” ha sido definida y conceptualizada varias veces por distintos autores, por lo que resulta enriquecedor para este trabajo la identificación de sus características, y aún más, la del sujeto inmerso en este mundo tecnocrático propio de este paradigma, cuya descripción en perspectiva ontológica dista mucho de aquel al que definen los planes y programas educativos como objeto de enseñanza, hablamos del sujeto *Cyborg*.

Los *cyborgs* son figuras de referencia en la ciencia ficción, sujetos que han sido modificados para incluir partes artificiales con funciones orgánicas, ya sea porque éstas han fallado o para crear un ser mejorado: humanos 2.0. La exploración e identificación del sujeto *cyborg* fuera de la fantasía resulta inverosímil, pero ante una creciente evolución tecnológica hemos de reconocer que están más cerca de lo que pensamos. Además de ser un objeto de investigación poco explorado, pone en la mesa de debate de los agentes educativos las interrogantes: ¿A quién enseñamos? ¿Estamos dotando de competencias necesarias para el desarrollo del sujeto en la sociedad actual? ¿Quién habita el mundo de la red?, preguntas que serán el eje de análisis del presente texto para invitar a una reflexión de la proyección pedagógica hacia una resignificación en el siglo XXI.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: MUNDO DE CYBORGS

Todo parece indicar que, en el imaginario colectivo, el *cyborg*, ese hombre mitad máquina que sirve de referencia en el mundo del “sci-fi”, constituye un ser más allá de lo real, de lo humanamente posible, un hombre “mejorado” con las capacidades de una máquina y apariencia humanoide, pero lo

más importante, sin el debate moral ni los juicios propios del ser humano. Sin duda, ver al *cyborg* inmerso en nuestra sociedad sin pensar en las producciones más importantes de Hollywood no es posible a menos que describamos su aparición en el contexto actual; así pues, el primer aspecto a abordar será la descripción de las características de la sociedad del conocimiento.

La explosión y diversificación de las nuevas tecnologías trajo consigo una nueva concepción de la cadena productiva, el valor del trabajo yace entonces en la habilidad del sujeto de transmitir y procesar el conocimiento, ya no en la fuerza misma de producción, se valora las competencias sobre la capacidad laboral, es por ello, que la educación se volvió pilar fundamental en la formación del mismo.

Al respecto, Forero (2009) sostiene “la sociedad del conocimiento se caracteriza por la importancia que adquiere la educación y el acceso a las redes informacionales. Estos dos factores se constituyen en el principal recurso para formar ciudadanos competentes en un mundo globalizado” (p. 42). Cabe destacar que el conocimiento siempre ha estado presente en los procesos económicos que han aparecido a lo largo de la historia humana, pero es ahora cuando se le considera como centro de la producción económica global.

Ahora bien, la transmisión del conocimiento es la base fundamental del desarrollo de nuevas formas de comunicación, los usuarios creamos comunidades virtuales a través de los dispositivos móviles, mediante las cuales ponemos el conocimiento al alcance de todos. Podemos reconocer la existencia de un mundo en paralelo a la realidad tangible, denominado mundo digital, en el cual los internautas se desprenden de todo aquello tangible y sirve de escenario para la formación de un nuevo sujeto social, que converge entre dos mun-

¹ Rebecca Marilyn Rodríguez Ríos. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestría en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Universidad Intercultural de San Luis Potosí. Correo electrónico: mcc.rebecca.rdz@gmail.com

dos. Donna Haraway (1955) definió el concepto de cyborg, en el polémico “Manifiesto Cyborg”, dice que: “las tecnologías cibernéticas de poder comienzan a actuar sobre y a penetrar en los cuerpos de las personas, empiezan a generar nuevos tipos de subjetividades y nuevos tipos de organismos: organismos cibernéticos. Cyborgs” (citado por Ramírez 2012). Esto es, se plantea una metáfora del hombre posmoderno, un híbrido, una criatura que habita entre la realidad social y el mundo de ficción y se manifiesta con inimaginable fluidez entre ambos, situado en una actualidad digital en donde los significados adquieren otro valor. También, encontramos el concepto cyborg dentro del trabajo de Rivera y Minelli (2017), ellos definen la identidad digital como “la expresión hiperexistencial del hombre cyborg manifestada en su avatar que actúa en el ciberespacio” (p. 41).

Incluso después de considerar por un momento la existencia de dichos entes entre nosotros y de revisar los conceptos señalados por distintos autores, aún nos sigue pareciendo muy ajena su existencia; sin embargo, basta mirar en nuestros bolsillos para encontrar esa parte de tecnología que, sin estar adherida a nuestro cuerpo forma parte de nosotros -nos han convertido ya en existencias cyborg-: smartphones, tabletas electrónicas y laptops son tan comunes en el día a día e indispensables para tareas específicas que para algunos resultaría impensable salir sin ellos son por demás extensiones de nuestro ser.

En los años cincuenta se definió a las extensiones del cuerpo como amplificaciones para nuestros sentidos y órganos: los lentes graduados, los aparatos para mejorar la audición, los marcapasos, por nombrar algunos, son sólo algunos ejemplos de tecnologías aplicadas a mejorar alguna capacidad mermada del ser humano; ¿Qué sucede cuando la tecnología excede los límites en la relación hombre-máquina, al punto de pasar de un dispositivo exógeno a una interacción diaria desde y con los nuevos gadgets?

Según Kerckhove (1999) “(...) teniendo en cuenta las funciones que están adquiriendo, o que los usuarios están otorgando a las actuales tecnologías de la información, más que del sistema nervioso central, se podría hablar de una extensión del cerebro (citado en Ramos 2017).

Hombre y tecnología se vuelven uno, la educación a través de los dispositivos digitales y el

activismo social en redes sociales digitales son fenómenos que denotan la extensión que han dado las nuevas tecnologías al pensamiento; el cyborg toma el lugar de la existencia corpórea en el mundo de “Internet”: se crea una identidad digital paralela, dotada de nuestros gustos, ideologías, etc., capaz de habitar en una realidad diluida.

Es entonces cuando nuestro ente físico toma un espacio en segundo plano “(...) la realidad corpórea es un autómeta que realiza el ejercicio de teclear y manipular un mouse, más pareciera una existencia petrificada en el tiempo entre la silla y el escritorio, toda la atención la centra en la pantalla que absorbe su existencia sincrónica” (Rivera y Minelli, 2017, p. 46).

Conviene precisar que esta transición entre lo corpóreo y lo digital debe tener un portal de entrada físico; es ahí donde encontramos el papel del hardware, gadgets y otros dispositivos electrónicos digitales que, en la cotidianidad de su uso, están adheridos a nosotros y constituyen la pieza final de la construcción del cyborg.

EDUCACIÓN PARA CYBORGS: COMPETENCIAS PARA LA TRANSICIÓN ENTRE DOS IDENTIDADES

Partiendo del hecho que esta nueva concepción ontológica del ser precisa un cambio en todas las áreas ligadas a la formación del mismo, habremos de replantear las competencias que hasta este momento se consideraban fundamentales; así, las competencias básicas de lenguaje, por ejemplo, tendrán un valor menor en el cyborg ya que una de sus características fundamentales es una fuerte heteroglosia, pues se encuentran continuamente negociando significados; es decir, no hay un lenguaje perfecto ni establecido.

Por tanto, nos encontramos frente a entes fluctuantes, que reconfiguran el concepto de ser humano, capaces de transgredir el principio más elemental de la existencia misma: el estar presente. Así pues, los cyborgs se construyen a sí mismos en una especie de “performance, donde todos carecen de una identidad fija esencializada” (Rueda, 2004, p. 75) y convergen en comunidades basadas en afinidad.

La misma naturaleza líquida de la construcción del ser dentro de una realidad virtual -no dominada por las leyes físicas o morales-, constituye por sí misma un reto, pero es aún mayor en el ámbito

escolar, donde es necesario contener dentro de un espacio de cuatro paredes a estos entes acostumbrados a fluir, lo que resulta ser el dolor de cabeza para los profesores no-cyborg.

(...) por cuanto la tecnolización que se aprecia en la vida cotidiana trasciende inevitablemente a las aulas: campo de batalla donde aún algunos maestros siguen luchando por establecer una comunicación cara a cara, entre ellos y sus estudiantes, así como entre estos, otros sin embargo han capitulado y se han pasado también al bando de aquellos que llegan a su casa a encender el ordenador. (Ramírez, 2011, p. 8).

Ante esta situación los maestros han optado por retirar los portales físicos de acceso (gadgets) y, de cierta manera, vetarlos del aula para que no constituyan un agente de distracción para los discentes; sin embargo, lo dicho hasta aquí propone una nueva perspectiva para la integración de las nuevas tecnologías en la dinámica del aula, después de todo no solo son el acceso de las identidades digitales; lo son también a los mares de información que existe en la red.

Aprovechar al máximo las herramientas digitales e invitar a las identidades cyborg de nuestros alumnos a converger en clase permitirá amplificar las capacidades que estos puedan tener en distintas áreas, ¿En dónde si no es en la red tendremos acceso a diferente material lúdico, literario y de referencia científica?

No obstante, esto requiere de cierta disciplina indudablemente, ya no en el uso de los gadgets, que parece que cada generación obtiene ya por código genético, con el propósito de generar ciudadanos capaces de sobrevivir y ser eficientes en la sociedad del conocimiento debemos pensar: ¿Qué necesitamos generar en estos nativos digitales cuyo manejo de la tecnología nos supera cada vez más? Educar para el siglo XXI en la “convergencia digital” y explosión de redes de información demanda al docente activar antes que todo dos competencias: el pensamiento crítico y la capacidad de gestión de información, éstas han sido ejes en la alfabetización digital.

Por ejemplo, para González (2012) “las nuevas generaciones son nativas de estas tecnologías, y ejercen una gran capacidad para manejar dispositivos, sin embargo, reflejan cierta dificultad para gestionar información de diversa naturaleza, o para tener experiencias más satisfactorias en tor-

no a sus prácticas digitales” (p. 18).

En conclusión, incluir la tecnología en la escuela es posible, pero indiscutiblemente, establecer la generación de estas competencias para el entorno digital debe ser tarea de cada docente que así lo desee, ejercicios de identificación de fuentes confiables en red, discusión de información, ética y responsabilidad en red, son temáticas que han llegado para quedarse, si ha de haber una evolución en los planes y programas que rigen los estatutos educativos deberán contenerlos, después de todo para quien enseñamos en la actualidad parece ser un ente de ficción, ¿Cuánto puede evolucionar este cyborg si se le instruye de manera correcta a explotar sus capacidades en la red? Habrá que descubrirlo.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Forero, I. (2009). “La sociedad del conocimiento”. En *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40-44. Recuperado el 18 de noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf>
- González, N. (2012). “Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red”. En *Revista Española de Documentación Científica*, N.º Monográfico, 17-45. DOI: 10.3989/redc.2012.mono.976.
- Ramírez, M. (2011). “Responsabilidad en la educación de cyborgs”. En Martínez, M. (presidencia comité científico). Conferencia llevada a cabo en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Congreso llevado a cabo en Barcelona, España. Recuperado el 15 de octubre de 2019, de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/184.pdf>
- Ramírez, M. (2012). “Cyborgs en la acción pedagógica: Una reflexión a partir del discurso de Donna Haraway”. En *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 7, 423-430. Recuperado el 8 de diciembre de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3941703>
- Ramos, R. (2017). “Los teléfonos inteligentes como extensión del cerebro del ser humano cýborg: el caso de los jóvenes de Aragón”. En *Anàlisi. Quaderns de Comunicaci i Cultura*, 56, 101-115. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/analisi.3091>
- Rivera, J. y Minelli, J. (2017). “El problema ético de la identidad digital en la educación vir-

tual". En Revista Iberoamericana de Educación, 75(2), 41-58. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7522633>

Rueda, R. (2004). "Tecnocultura y sujeto cyborg:

Esbozos de una tecnopolítica educativa". En Nómadas, 21, 70-81. Recuperado el 10 de noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117678006>



Foto: Gabriela Hernández Torres

Transitar por un posgrado en educación. Avatares en la obtención del grado académico

Luis Roberto Martínez Guevara¹

Júbilo, crecimiento personal, sensibilidad, liberación, responsabilidad, esfuerzo, sacrificio. Palabras aisladas que conectan proposiciones; idea permanente, ávida de ser escuchada: Voz. Síntesis del texto orientado a la investigación educativa en el campo de la formación de docentes.

El libro titulado: "Transitar por un posgrado en educación. Avatares en la obtención del grado académico" (2019), resultó del esfuerzo concomitante de nueve académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321; coordinado por María de la Luz Jiménez Lozano, Luis Manuel Aguayo Rendón, Jaime Rogelio Calderón López Velarde y Salomón Reyes Ramos, quienes a través de un ejercicio arduo de investigación diseminan el conocimiento generado a partir del análisis de 19 generaciones egresadas del programa "Maestría en Educación, campo en Formación Docente".

El texto manifiesta una escritura de dos mundos y múltiples voces. De piel para adentro es un grito contra la explotación del saber situado –aquel demagógico, impuesto, trunco y violento-; de piel para afuera una expresión de alegría del presente histórico; del sentido de Universidad de lo pedagógico, de las prácticas sociales experimentadas en conjunción con diversos contextos de desarrollo educativo y profesional docente.

El libro resulta luminoso al compartir experiencias que provocan diálogo. Una polifonía de identidades, canto a muchas voces y en ocasiones a gritos. Incluso resultó epifánico para un servidor al encontrar a los ausentes, a los socavados por el sistema que justifica la ley de la exclusión natural; esos profesionales de la educación ávidos de aprendizaje y acercamiento a la cultura escolar que son los no titulados, que reflejan la bondad de los autores del libro al recuperar esas voces perdidas. Congregan un grupo que expresa la posibilidad de ser atendido. Escuchar y comprender sus necesidades se traduce en una oportunidad

de transformación de las prácticas institucionales para la recuperación de prácticas exitosas que durante 40 años ha mantenido la UPN.

Además, los autores son incisivos en estar a la altura de la contextualidad upniana –si es permisible tal expresión- actual. Dibujar en los profesores la inquietud sin la concepción positivista de la fatalidad que trae consigo lo común. Interpelar las vicisitudes de los estudiantes permite esclarecer lo que suponemos quienes asesoramos tesis, pero que gracias a la maestría con la cual el Cuerpo Académico manejó la información, ahora podemos aseverar y concretar propuestas claras para favorecer y transformar los procesos de acompañamiento pedagógico hasta la titulación.

Por ende, el volumen que reseño, es una fuente primaria para conspirar encuentros con los estudiantes de posgrado que faciliten prácticas pedagógicas con los elementos axiales oportunos para promover la conclusión pertinente de trabajos derivados del desarrollo de la tesis.

Lectura imprescindible, ágil, profunda en crítica y emancipatoria. Reflejo de una realidad de los posgrados en educación en Zacatecas y México. Reto transformado en una oportunidad esperanzadora de trabajo en común; énfasis en la posibilidad de éxito al cooperar bajo la lógica de la horizontalidad y el nodo del nosotros como impronta de saber compartir en beneficio de los otros.

REFERENCIA DOCUMENTAL

Jiménez, M., Aguayo, L., Calderón, J. y Reyes, S. (2019). *Transitar por un posgrado en educación. Avatares en la obtención del grado académico*. México: Taberna Editores/UPN 321.

¹ Luis Roberto Martínez Guevara. Maestro en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Correo electrónico: luisrobertoupn241@hotmail.com

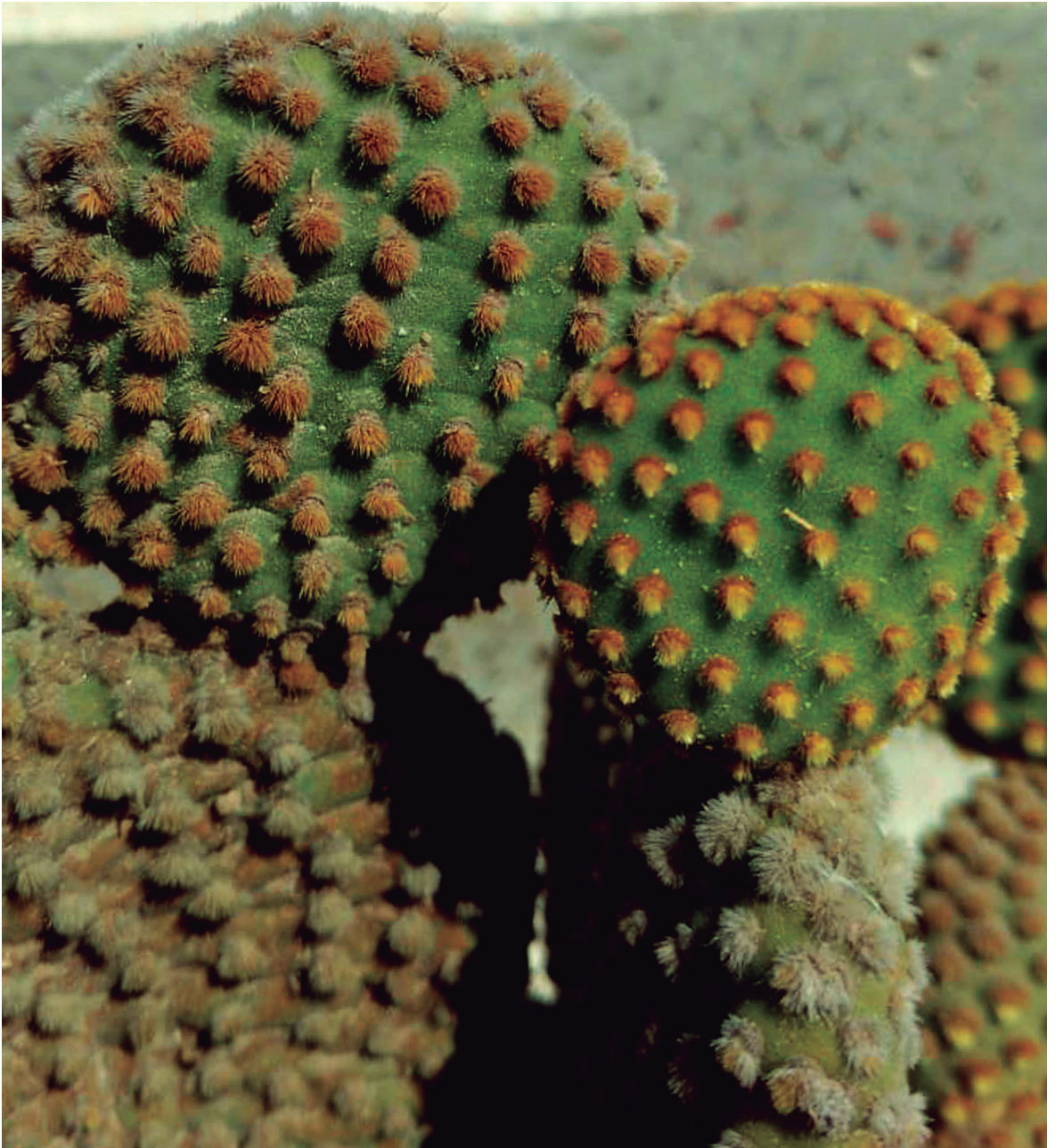


Foto: Laura Olivia Castillo Ponce

Mio caro amore

Sólo llamé para decirte que te amo,
amor grande, amor libre.
Si me dejas ahora...
háblame de amor.
¡Ámame dulcemente!

Cerca de ti: castillos de hielo,
ever green, la vida en rosa.
Sin ti: Polvo en el viento,
Puente sobre aguas turbulentas,
una pálida sombra.

De niña a mujer **es difícil decir lo siento.**
¡Pídele al tiempo que vuelva,
no te apartes de mí!
Un americano en París.
Éxodo a mi manera.

El encuentro: **Romeo y Julieta.**
Un hombre y una mujer,
los sonidos del silencio,
el sonido de la música.
¡Recuerdos de infancia!

No llores por mí argentina **chiquitita,**
nunca en domingo.
El amor es cosa esplendorosa.
A través de los años
¡de mí enamórate!

¹ Félix Ceballos Cano. Licenciado en Lengua y Literatura Hispanoamericana (UASLP). Maestría en Literatura Hispanoamericana (COL-SAN). Docente de Español (SEGE y SEER). Estudiante de la MEB en la UPN 241. Correo electrónico: cebcanof78@hotmail.com



Foto: Jesús Alberto Camacho Rodríguez

Mis últimas palabras al dejar la UPN

Edgar Isaac Martell Castillo¹

Subir al pódium, caminar entre aplausos y desfilar frente el presídium y la comunidad escolar, es una de las responsabilidades más majestuosas que se pueden experimentar, pero tocar el corazón del otro a través de tus propias palabras, es el deleite más exquisito para cualquier escritor.

Mi colega Alfredo Solórzano, el que se convirtió en un gran compañero y leal amigo, me pidió que tomara su lugar en la ceremonia de clausura y que escribiese un mensaje para a todos los que concluíamos el programa de posgrado. Aunque insistí en que fuese él quien lo hiciera, terminé por darle voz a las palabras que venían desde mi corazón. Así que, en esa tarde de julio, me levanté con el discurso en mi mano, y me dirigí hacia el púlpito que tenía toda la atención del auditorio; y entonces comencé a hablar sobre mi historia:

Sí hoy pudiera pedir un deseo, con todas mis fuerzas pediría poder regresar en el tiempo a mi niñez y decirme a mí mismo: ¡No crezcas, es una trampa! y poder quedarme ahí, en la edad escolar, como le ha nombrado Erick Erickson en su obra: “Infancia y Sociedad” en el capítulo las ocho edades del hombre, y es que sinceramente, todo era más fácil, más sencillo y más feliz.

En esa etapa, la justificación no incluía la reflexión sobre la importancia de ser docente, un simple: - ¡Vamos a jugar! - y una pelota, un cinturón, la tierra o una piedra eran suficientes para divertirse. El “contexto problematizador” no describía con detalle los elementos contextuales ni las características sociales, políticas o económicas, pues cualquier calle, terreno, cochera o un pequeño parque era suficiente para jugar con mis amigos (aunque muchas veces jugábamos más allá de las cuadras permitidas).

No había una “reforma” que legitimara el currículo por tu edad o nivel, mis amigos y yo aprendíamos informalmente de todos y todas, desde el más chico hasta el más grande, ¡y vaya que había aprendizaje!, porque aprendíamos de las personas que nos caían bien. Así, la única “fundamentación” que conocía, era el pretexto enorme que le conta-

ría a mí mamá cuando me preguntara porqué había llegado tarde, porqué le mandó hablar la maestra, o porqué había costado más cara la coca, y si no era más bien porque me había gastado la feria.

Los únicos “antecedentes” que conocía, eran las historias de terror que contaba en la casa de alguno de mis amigos, donde todos terminábamos gritando, en aquel entonces el Chupacabras, la Llorona o el Jinete sin cabeza, aún causaban miedo, y los únicos “referentes conceptuales” que conocía eran mis hermanos, primos y otros amigos, que me contaban esas historias.

Del “planteamiento específico de la problemática”, de eso se encargaban mis papás, cuando lo planteaban y resolvían preguntando ¿Quién empezó? ¿Quién llegó primero? ¿Por qué no le quieres dar a tu hermano? Y si bien me iba a mí o a cualquiera de mis amigos, nos terminaban diciendo: - ¡Un ratito y un ratito! - o - ¡Préstaselo para que él también juegue! - pero si ninguno accedía, entonces no era para nadie, o peor aún, te ganabas una nalgada.

Muy seguramente, el único “diagnóstico” que conocíamos era el del doctor cuando confirmó la varicela y la hepatitis, por lo que no podría salir a la calle, ni mucho menos ir a la escuela; la consigna era quedarse en casa y aguantar la terrible comezón; y por otro lado, comer dulces todo el tiempo (¡Un sueño hecho realidad para un chico de esa edad!), aunque personalmente, eso me hizo perder el día de alberca en el preescolar, por estar en esa condición.

No había “supuestos teóricos” más que el pensar: “¡Cuando se entere mi mamá!, ¿Me va a regañar? ¿Me va a castigar? ¿Le va a decir a mi papá?; la verdad es que si me pidieran describir los “elementos metodológicos” de mi niñez podría decir, que, los participantes, serían mis amigos, el espacio: la calle; los propósitos, divertirse y jugar todo el día si es posible; la “única competencia”: ser el más veloz para no llegar al final porque, el que llega al último es un huevo podrido, y la preocupación temática: crecer.

¹ Edgar Isaac Martell Castillo. Profesor de Educación Primaria, egresado de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Correo electrónico: izackmartell151@gmail.com

No habría ningún elemento complementario, nada de portada o “formato APA”, ni tampoco un “diseño de propuesta”. Las únicas “referencias bibliográficas” serían las historias que escuchaba de mi papá, cuando con esa enorme energía hablaba sobre todo tipo de temas y la de algunos maestros que contaban historias (buenas o malas, pero que todas se las creíamos).

Sin embargo, la realidad, es que no puedo regresar en el tiempo, aunque lo que sí puedo y ustedes también, es coadyuvar desde el aula a forjar una niñez o adolescencia más crítica, más humana y más, más feliz; porque el ser docente, tiene múltiples significados. En forma personal, pienso que un buen docente es el que tiene tantas buenas historias que contar antes que estadísticas que mostrar.

En días anteriores, me di a la tarea de buscar en mi baúl de los recuerdos, una anécdota para este discurso, en la que en alguna ocasión yo jugara a ser maestro, pero no encontré ninguna. Creo que eso más bien lo hice en mi juventud, a los 17 años, durante mi etapa en el CONAFE, mi gran escuela, donde fui muy feliz y a quien le debo mucho, le debo todo.

Hoy todos los aquí presentes, terminamos un período de profesionalización en el que estoy seguro hemos reconstruido nuestra visión pedagógica y desaprendimos que el profesor no es el que enseña, pues muchas veces son los niños y niñas los que terminan enseñándonos mucho más de lo que nosotros a ellos, cada día, cada semana, cada ciclo escolar. Y si bien, cada uno de nosotros contara todas esas microhistorias que yacen en su memoria, como diría el gran maestro Maya, “esas que configuran las estructuras sociales y educativas”,

compilaríamos una inmensa biblioteca de lecciones impartidas por niños a sus maestros.

Después de una larga compilación anecdótica, un día, entendí que la niñez y la adolescencia son una responsabilidad que nos corresponde a todos; que esas etapas son de las más increíbles de toda la vida, pero la primera, la niñez, en la que muchos trabajamos o estamos por trabajar, es la más efímera y a veces es casi instantánea, así que hagan todo lo que esté en sus manos para volverla inolvidable, pues en un futuro esas niñas y niños se los agradecerán.

Finalmente me gustaría terminar con las siguientes líneas, un protocolo universitario sugeriría que el estudiante con un mayor aprovechamiento académico fuese el que estuviera aquí; aquél que haya demostrado un crecimiento y una evolución constante, ese que hasta el último día no dejó de aprender; sin embargo, este no es el caso, porque ese no soy yo. Este lugar le corresponde a un compañero y amigo al que hoy le refrendo mi admiración y respeto: Alfredo, tú deberías estar aquí. Hoy vuelvo a reconocer ante la audiencia que eres un gran profesor y estoy seguro que serás un extraordinario maestro.

Así me despido de ustedes, compartiendo un pequeño mensaje de un ex alumno que me hizo llegar hace unos años: “¡Feliz cumpleaños profe, ser feliz es lo mejor!” ¡Muchas gracias, y que los aplausos sean también para Alfredo, futuro maestro!

Después de ese emocionante discurso, cerré el folder amarillo que me acompañaba y me volví al público, con unas ganas inmensas de correr a abrazar a mi padre, para agradecerle lo mucho que me había enseñado y decirle todo lo que amaba.

Nunca imaginado

Israel Rodríguez Hernández¹

Tal vez algún día, a toda la gente, le haya pasado por la mente imaginarse lo que me pasó a mí. Tal vez por aburrimiento, porque nuestras vidas cada vez son más monótonas, no lo sé, pero lo mío no sólo quedó en imaginación.

Querido lector, vamos a practicar con su mente. Trate de privarse de todo contacto con alguna distracción. Tal vez se me haga fácil a mí porque últimamente así es como vivo, pero trate de hacerlo. Desconecte cualquier idea de su mente y solo déjese a usted como un todo, que no exista nada más. Imagínese cada cosa escrita en este pequeño texto, mire todo como si estuviera en el centro de cada acción. Yo sabré si lo está tomando en serio porque ahora soy la nada, aún estando detrás de usted no le haré daño, solo estamos usted y yo...no se preocupe por voltear, sólo lo estoy observando.

Bien, empecemos....

Todo esto, que yo llegué a llamar “pesadilla”, comenzó como un día normal en mi universidad. Mis clases, como algunos días, fueron aburridas. El sueño trataba de aniquilarme ante las lentas palabras de mi profesor de 60 años de edad. La verdad no sabía cuántos años tenía, pero a mi parecer ya era un vejstorio. En mi hora de salida me quedé de ver con mi novia y mis amigos ya que teníamos planeado hacer una fiesta en el departamento de uno de ellos. Supongo que ya sabe cómo son este tipo de fiestas; alcohol, drogas, en fin, de todo habría.

Llegué a mi casa en la tarde, como a las cinco para ser exactos, fui directo al despacho de mi padre para pedirle el coche y lograr transportarme cómodamente a la fiesta. Claro que, como cualquier padre, me lo negó pero después de un rato de insistir con calma me dijo que sí, añadiendo –“Si le pasa algo al carro te mato”- “Esperemos que no” eso fue lo que pensé al mismo tiempo de abandonar el despacho.

Ese día sí que fui el hijo que todos quieren. Recogí mi cuarto, lavé los trastes, jugué con mis hermanos y cosas como esas que sólo se ven en las

películas o en cuentos como éste.

El momento de irme se acercó, me despedí de todos y partí a toda velocidad hacia la fiesta. Fue muy agradable la reunión, como lo dije, había de todo y hubo unos momentos en que me sentía “flotar”, pero todo terminaba cada vez que rociaba mi cara con un poco de agua en el baño.

Me entretuve tanto que no me di cuenta de que ya me había pasado dos horas de mi tiempo de llegada a casa. En cuanto me despejé de todo, salí corriendo a mi coche dispuesto a conducir como piloto de carreras profesional con el objetivo de llegar pronto a mi hogar. Todo se movía en mi camino. Más de una vez tuve que parar para vomitar, pero eso no me impediría llegar y, por lo menos, pedir perdón por llegar tarde.

Hubo un momento en el que todo se veía borroso y creí perder el camino, el efecto aún presente del alcohol en mi cuerpo hacia que todo se moviera como si estuviera en una centrifugadora. Cerré mis ojos fuertemente para disipar esa sensación y volver a la claridad, cuando los abrí observé cómo iba directo hacia un poste de luz a más de 80 km por hora. Al tratar de volver al camino el auto zigzagueaba haciéndome imposible que recobrar el control y presentando ante mis ojos el inminente choque. No creo que se pueda imaginar el gran golpe que sufrí, pero déjeme decirle que fue muy fuerte. Salí disparado por el parabrisas dándome un fuerte golpe en la cabeza el cual me provocó la inconsciencia.

Al despertar, mi visión nublada y un fuerte dolor de cabeza no me impidieron que inspeccionara cada parte de mi cuerpo buscando fracturas, raspones o rastros de sangre, pero no había absolutamente nada. Tuve un fuerte mareo al incorporarme – Así deben sentir las embarazadas – pensé, tratando de darme ánimos para recobrar la compostura. Pasado lo anterior y teniendo más claridad en mi visión logré ver a lo lejos una ambulancia y una grúa que se estaba llevando mi auto destrozado por el choque. El pánico de no saber manejar la situación y no presentar licencia de

¹ Israel Rodríguez Hernández. Maestro en Psicología. UASLP. Profesor/Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Correo electrónico: billyjoey3@gmail.com

conducir me invadió, no podía concebir la idea de dar explicaciones y que me presentaran cargos legales por lo ocurrido. Con eso en mente, y de manera inmediata, decidí huir del lugar y emprender mi regreso a casa a pie.

Increíblemente no me dolía nada, como si el choque no hubiera ocurrido. Cada paso que daba aún se sentía como “flotar” haciéndome pensar en el alcohol y las drogas que había ingerido y que su efecto estaría aún presente. Tal vez si existían los milagros, o mi ángel de la guarda, o algo que me protegía. Pero eso no me salvaba del sermón de mis padres y los castigos.

El camino se me hizo muy largo, una larga avenida en la que no pasaba ni un alma, solo yo. Pero al fin de todo llegué a mi casa. Estaban todas las luces apagadas, tal vez todos estarían dormidos ya, pero al entrar vi a mi madre sentada en la sala viendo hacia el reloj de pared frente a ella. No alcancé a mirar la expresión que tenía porque estaba muy oscuro pero sin que ella tuviera oportunidad de siquiera reaccionar a mi llegada empecé a dar disculpas y explicaciones:

-Sé que es tarde pero me pasó algo inesperado. Estaba en la fiesta, todo bien hasta ahí, pero me di cuenta de que era tarde y me vine lo más rápido posible. ¿Pero adivina qué? Choqué contra un poste de luz. El auto quedó destrozado, pero no hay de qué preocuparse, salí sin ningún rasguño. Siento lo del auto pero es que la verdad tomé un poco en la fiesta y creo que me pasé y no vi bien el camino. Mi papá me matará. Perdón, mamá.”

Ahí terminó mi explicación porque fue interrumpida por el teléfono. ¿Quién llamaría a estas horas? Mi madre contestó, por más que traté de escuchar la conversación no pude entenderla. Se

me hizo raro que mi madre, al colgar el teléfono, fuera rápidamente al cuarto donde estaba dormido mi papá y lo despertara, tampoco pude oír qué es lo que estaba diciendo. Sólo percibía como murmullos o como si el sonido lo estuviera escuchando debajo del agua. Salieron los dos del cuarto muy rápidamente aún en pijamas y por más de que yo les decía que me dijeran que pasaba, no me hacían caso, tal vez les habían llamado para lo del auto, y no me respondían porque esta vez sí era grave el enojo, no lo sé.

Noté que mi madre estaba llorando. Mi padre abrió la puerta de la casa pero se regresó por una chamarra, yo me puse en la puerta con el plan de pararlos para que me dirigieran la palabra y poder hablar del asunto con calma.

Cuando los dos iban hacia mi grité - “¡ESCÚCHENME!” - y en este momento todo para mí y para usted, querido lector, habría quedado explicado cuando mis padres caminaron a través de mí sin detenerse en lo absoluto, traspasando mi espíritu. No hubo dolor, no sentí ni un empuje en ese momento, sólo un vacío extraño en medio del pecho y mucho frío en los momentos posteriores.

Actualmente ya estoy acostumbrado. La sensación de vacío ha terminado y puedo vivir en un plano a la mitad de la realidad. La libertad que ahora gozo no fue fácil, en un principio no sabía a dónde ir, pero con el tiempo daba igual donde estuviera, pasaba desapercibido. Al final de cuentas a eso estamos condenados los perdidos.

Para finalizar, me gusta ver la expresión de quien lee esta anécdota y siempre trato de estar cerca. Pero no se preocupe, soy inofensivo a pesar de que usted en los próximos 5 minutos ya me haya atravesado tres veces.

Efímero

Janett Lucero Morales Miranda

Se dice que lo efímero consiste en algo que tiene poca vida, es breve o desaparece al poco tiempo, pero gracias a la fotografía hemos aprendido que se puede capturar un instante, un momento histórico, un monumento o un suceso de la vida cotidiana.

El estudio de la técnica fotográfica es una herramienta fundamental como aplicación en el aula, en el conocimiento didáctico como medio para la lectura de imágenes, entendimiento del medio social, su desarrollo e influencia, ayudando al educador a desarrollar su capacidad de interpretación de su entorno.

Los expositores han descubierto a lo largo del semestre, las herramientas y las técnicas para plasmar distintos enfoques y temáticas, éstas ilustran su creatividad, el manejo de la luz y el desarrollo en su particular reinterpretación de lo urbano y lo cotidiano.

Estos fotógrafos, de la mano de la maestra Janett Morales, nos llevan a través de sus obras por un recorrido de sus inquietudes, su entorno y su personal mirada de la ciudad. La presente exposición recopila las fotografías más destacadas de los alumnos del Taller de Fotografía Básica, con su proyecto individual exploran nuevas formas de revelar la experiencia de la imagen.


Fotografía Básica
Septiembre - noviembre 2019

Maestra

Janett Lucero Morales Miranda

Alumnos

Maritza Sarahi Leija Leija
Laura Olivia Castillo Ponce
Jesús Alberto Camacho Rodríguez
Erika Michelle González López
Angélica Itzamary Gallegos Candelaria
Mariana Guadalupe Correa Cortés
Ammi Zurisadai Alcalá Chairez
Gabriela Hernández Torres
Luis Jesús De la Rosa Rodríguez



La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior, líder en el ámbito educativo, con prestigio nacional e internacional, debido a la calidad y pertinencia de su oferta educativa, la relevancia de su producción científica y su capacidad de intervención en el ámbito educativo. Producto de un trabajo sostenido por 40 años de experiencia formando profesionales de la educación, hoy tiene un papel importante en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas en materia de atención a temas y problemas educativos emergentes. Se distingue por su vocación social y su compromiso ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social.

La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 en San Luis Potosí, ofrece actualmente las siguientes Licenciaturas:

Licenciatura en Psicología Educativa (escolarizada)
Licenciatura en Pedagogía (escolarizada)
Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (en línea)
Licenciatura en Educación Primaria (en Línea)
Licenciatura en Educación Secundaria (en Línea)
Licenciatura en Educación Media Superior (en Línea)

Posgrados:

Maestría Educación Básica

Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores

La Revista "Educación y Sociedad"
Es una publicación de la Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 241.

Terminó de imprimirse en el mes de junio
del año 2020 en la ciudad de San Luis Potosí, Méx.

La corrección y cuidado de la edición estuvo a cargo de:
Dante Alan Carreón Sandoval y
Luis Roberto Martínez Guevara

El diseño y formación electrónica:
Eduardo Martín Medina Gómez

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente
reflejan la postura del editor ni de la Universidad
Pedagógica Nacional, Unidad 241.

Contacto: revista.educacionysociedad.upn@gmail.com



Educación *y* sociedad

Revista Educación y Sociedad
Italia No. 903, Fracc. Providencia
San Luis Potosí, S.L.P., C.P. 78390
revistaeducacionysociedadupn241@hotmail.com