

Arrojos contra el vendaval

Buenas prácticas de educación en México

Arrojos contra el vendaval. Buenas prácticas de educación en México/ Carlos Ornelas, Gabriela Yáñez Rivas y Luis Iván Sánchez Rodríguez, coordinadores.—Cd. Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas; Ciudad de México: Colofón, 2021.
398 págs. ; 17 x 23 cm.

I. Educación – Investigaciones – México. 2. Prácticas de la enseñanza – México. I. Ornelas, Carlos, coordinador. II. Yáñez Rivas, Gabriela, coordinador. III. Sánchez Rodríguez, Luis Iván, coordinador.

LC: LB1026

DEWEY: 370.7

Universidad Autónoma de Tamaulipas
D. R. © 2021
Matamoros SN, Zona Centro
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
www.uat.edu.mx

Consejo de Publicaciones UAT
Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento, Tercer Piso
Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
consejopublicacionesuat@outlook.com
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • www.uat.edu.mx

 **Fomento Editorial** Una edición del Departamento de Fomento Editorial de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Edificio Administrativo, planta baja, CU Victoria
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México
Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-607-8750-53-5

Colofón S.A. de C.V.
Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII
Delegación Álvaro Obregón C.P. 01460, Ciudad de México
www.colofonlibros.com • *colofonedicionesacademicas@gmail.com*
ISBN: 978-607-635-244-1

Publicación financiada con recurso PROFEXCE 2020
Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.
Impreso en México • *Printed in Mexico* El tiraje consta de 200 ejemplares

Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Asimismo, fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del segundo semestre 2020, donde se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” con diagnóstico positivo.

Arrojos contra el vendaval

Buenas prácticas de educación en México

Carlos Ornelas
Gabriela Yáñez Rivas
Luis Iván Sánchez Rodríguez
Coordinadores



UAT





Ing. José Andrés Suárez Fernández
PRESIDENTE

Dr. Julio Martínez Burnes
VICEPRESIDENTE

Dr. Héctor Manuel Cappello Y García
SECRETARIO TÉCNICO

C.P. Guillermo Mendoza Cavazos
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

Ing. Rafael Pichardo Torres
VOCAL

Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dr. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta** • Universidad Nacional Autónoma de México

Índice

Introducción	9
<i>Carlos Ornelas</i>	
Antecedentes	11
Primera parte. Prácticas docentes beneficiosas y maestros ejemplares	21
Capítulo 1. Buenas prácticas docentes y un modelo de docencia	21
<i>María Virginia Casas Santín y María Guadalupe Carranza Peña</i>	
Capítulo 2. Ser docente, ser persona: biografías del cambio educativo	35
<i>Charles Keck</i>	
Capítulo 3. Un aprendiz de su propia práctica	49
<i>Alejandra Navarrete Quezada</i>	
Capítulo 4. El diario de una escuela multigrado: estrategia efectiva de alfabetización	61
<i>Viridiana Gabriela Yáñez Rivas</i>	
Capítulo 5. La promoción de solidaridad en secundaria como buena práctica docente	71
<i>Verónica Luna Hernández y Christian Aarón Cruz Cruz</i>	
Capítulo 6. Kamishibai: práctica social, educativa y artística	83
<i>Carlos Ornelas</i>	
Capítulo 7. La clase al revés: una forma distinta de organizar las actividades en el aula	95
<i>Víctor Rendón y Judith Kalman</i>	
Segunda parte. Modelos de gestión y participación social concertados	107
Capítulo 8. Un espacio, mil sonrisas	107
<i>Arely Alejandra Ortiz Posada</i>	
Capítulo 9. El Consejo Técnico Escolar. Modelo de sesión de una zona escolar	115
<i>Luis Alberto Fernández Marfil y Fidel Núñez Mejía</i>	
Capítulo 10. Juntos hacemos más	127
<i>Martha Maricela Galicia Lira y Héctor Mendoza González</i>	
Capítulo 11. Escuela Independencia de Valle de Santiago, Guanajuato	141
<i>Carlos Acevedo Rodríguez, Giovanna Valenti Nigrini, Rodrigo Megchún Rivera y Sonia Cerda Díaz</i>	
Capítulo 12. Comunidad de aprendizaje. Paso firme al derecho de aprender	153
<i>Eduardo Garza Cortez</i>	
Capítulo 13. Una supervisión efectiva para la mejora de nuestros alumnos. Diplomado para supervisores de educación primaria en Oaxaca	163
<i>Alex Wilber Villegas Caballero</i>	
Capítulo 14. Escuela secundaria técnica comprometida en la mejora. Retos y fortalezas de una directora	179
<i>Ada Gema Martínez Martínez</i>	
Capítulo 15. Educación y participación comunitaria. La escuela Tetsijtsilin	191
<i>María del Coral Morales Espinosa</i>	

Tercera parte. Ejemplos de inclusión laudables	205
Capítulo 16. El proceso de inclusión es de quien lo trabaja. Secundaria diurna	205
Teodoro Flores	
<i>Erick Solís Hernández y Olivia Morales Castillo</i>	
Capítulo 17. La realización de murales como práctica artística-educativa. La cárcel de Santa Martha Acatitla	219
<i>Sandra Lázaro Pérez</i>	
Capítulo 18. Escuelas comunitarias: aprendiendo para la vida	231
<i>Centro Universitario de Participación Social</i>	
Capítulo 19. Adultos 50 y más: un programa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	241
<i>José Jaime Vázquez López, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda y Marco Antonio Árcaga Domínguez</i>	
Capítulo 20. Estrategias docentes para la inclusión y la calidad educativa: USEAR de Ciudad Victoria, Tamaulipas	255
<i>Luis Iván Sánchez Rodríguez, Amelia Castillo Morán y Ruth Aparicio Quiroga</i>	
Cuarta parte. Miscelánea de experiencias de éxito	265
Capítulo 21. Espacios de diálogo entre la universidad y grupos sociales diferentes: Programas de acción social participativa	265
<i>Nayely Melina Reyes Mendoza y Bertha Maribel Pech Polanco</i>	
Capítulo 22. Sistema integral interactivo de educación: La educación del futuro	277
<i>Victor Jorrín Lozano</i>	
Capítulo 23. Cultura del <i>buentrato</i> e igualdad de género para la convivencia	295
<i>Maribel Ríos Everardo y Juana de los Ángeles Mejía Marengo</i>	
Capítulo 24. El Venadito de Atapane. Un periódico escolar impreso en la era digital	309
<i>Luis Pablo Pedraza Piñón</i>	
Capítulo 25. Construcción social del conocimiento matemático: Resolución de problemas con perspectiva de género	319
<i>Cynthi Anaí Farfán Cera y Rosa María Farfán Márquez</i>	
Capítulo 26. Uso didáctico de la televisión en el aula de educación primaria	333
<i>María del Rosario González Jiménez y Martín Jacobo Zamora Gómez</i>	
Capítulo 27. La tecnología y el modelo STEM: aprendizajes en escuelas públicas de Michoacán	343
<i>Alberto Frutis Solís, José Alberto Díaz Mora, Jimena Cruz Mora y Luis Armería Zavala</i>	
Capítulo 28. Los 5 sentidos y la percepción: prototipos didácticos	359
<i>Sara Margarita Yáñez Flores, Jaquelina Lizet Hernández Cueto, Marta Nieves Espericueta Medina, Lilia Sánchez Rivera, María Cristina Cepeda González y Perla Guadalupe Sánchez Niño</i>	
Capítulo 29. Competencias laborales y educación: recursos para la innovación educativa. Propuesta para una buena práctica	371
<i>José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas</i>	
Reflexiones finales	
<i>Viridiana Gabriela Yáñez Rivas y Luis Iván Sánchez Rodríguez</i>	381
Autores	389

Introducción

Carlos Ornelas

Al observar los sistemas de educación de América Latina, y de México en particular, el panorama que casi siempre se dibuja es triste. Todo tipo de diagnósticos confirman que más allá del incremento de la matrícula, los regímenes escolares no cumplen con los propósitos elevados que la sociedad -vía pensadores, gobernantes y funcionarios- le asignan. Su propósito superior: fomentar la prosperidad nacional. En la historia de la creación y consolidación de los sistemas educativos nacionales de América Latina se encuentran trozos discursivos y consideraciones de que la educación sería la energía impulsora para que los habitantes de estas tierras fueran personas cultas, virtuosas, buenos ciudadanos, amantes de la paz, la concordia y la solidaridad internacional, así como trabajadores responsables y productivos al máximo de su potencial. Viene a la memoria el legendario primer secretario de Educación Pública de México, José Vasconcelos, que abogaba por “la educación de los pueblos y la democracia como las mejores vías para alcanzar la paz y la unidad de las naciones” (Vasconcelos, 1981). La palabra calidad no figuraba en aquellos discursos, pero se hacía referencia a una buena educación.

En lugar de ello, sin negar que hay grandes avances en la cobertura y crecimiento de la escolaridad y que hay porciones de esos sistemas que realizan labores de señoría y relevancia, los sistemas escolares reproducen las condiciones sociales; por desgracia, sus peores características. En términos generales, la desigualdad e inequidad social no sólo se reproducen en las escuelas, sino que allí se engendran (Rivero, 1999). Además, la corrupción e ineficacia son palancas que disminuyen los efectos provechosos de la educación; la administración o gestión escolar está lejos de ser óptima, se encuentra mediada por intereses de grupos, ya de las burocracias, ya de dirigencias sindicales, ya de segmentos privados (Ornelas, 2019).

En los razonamientos que pintan las desgracias de la educación, los maestros y sus prácticas se encuentran en la mira. No son pocos los observadores, en especial si trabajan para organismos intergubernamentales, que culpan a los docentes de los males, de los rezagos, del bajo aprendizaje de los alumnos y, suponen que esos investigadores, tienen carencias intelectuales. Los catalogan como villanos indignos de consideración (Bruns, Filmer, y Patrinos, 2011). En cambio, otros analistas los consideran héroes, porque efectúan labores titánicas incluso en medios hostiles realizan maravillas a pesar de deficiencias en su formación, la escasez de materiales, instalaciones defectuosas y otros inconvenientes, como lo reseña Ávalos (2018).

La práctica docente es motivo de juicios severos y a la vez en donde gobernantes y otros agentes ponen las esperanzas de mejoría de la educación.

Otras perspectivas de análisis sitúan a las escuelas como entidades encerradas en sí mismas, con diálogos escasos con el mundo exterior, sujetas a rutinas difíciles de remover, donde se escatima el manejo de asuntos cruciales, por ejemplo, la iniciación a valores sociales -derechos humanos, en primer lugar-, arte, cultura física y conocimientos significativos para la vida presente y futura. La belleza, el juego y el trabajo productivo no son activos de esas escuelas. Y, aunque hay cada vez más disposición al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se utilizan de manera mecánica, no se aprecia todo su potencial para innovar y acelerar aprendizajes del alumnado ni para despertar su curiosidad (Husen, 2011).

Sin embargo, aquí y allá hay experimentos y docentes que rompen con esos moldes, se arrojan contra el vendaval preponderante.

Aunque en ocasiones permanecen invisibles, se originan un sinnúmero de buenas prácticas escolares, a veces a contracorriente y a la incompreensión de autoridades y aun de los potenciales beneficiarios de una buena educación. Y parece que cada vez son menos excepcionales, aunque no haya una corriente homogénea que las aglutine, les ofrezca un corpus doctrinario o un acervo de propósitos comunes. Ni siquiera hay una comprensión coherente de lo que es una buena práctica. El conjunto no constituye un paradigma que enfrente al arquetipo dominante. Son alternativas que merecen conocerse -y reproducirse- pero no bajo la égida de un modelo único y homogeneizador. Una de las cualidades de las buenas prácticas es que triunfaron porque disfrutaron de ciertos grados de autonomía de los sistemas formales.

El fin principal de este conjunto de informes es hacer visibles prácticas virtuosas que anidan en regiones diferentes, que tienen promotores entusiastas -enamorado de su hacer- y deseos de prolongar sus labores más allá de sus territorios y sus tiempos.

Antecedentes

El estudio de las buenas -o mejores- prácticas es parte de la educación comparada e internacional desde tiempos remotos. Tal vez Japón sea el país del que más académicos se hayan interesado en documentar experiencias en dos direcciones. Primero, como importador de prácticas occidentales, después, como inspiración para países avanzados, en especial para Estados Unidos en la década de los 1980 (Rappleye, 2007). A partir de ese período, organismos intergubernamentales como el Banco Mundial (BM), la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) comenzaron a propagar modelos, formular recetas para que los países en desarrollo mejoraran sus sistemas educativos. Las *best practices* formaron parte de lo que Pasi Shalberg denomina el GERM (Global Education Reform Movement) o germen (Sahlber, 2015). En algunos de los recetarios se nota cierto afán draconiano, aunque sin el uso de la fuerza militar como en los tiempos del imperialismo cultural, donde las potencias europeas imponían sistemas de educación semejantes a los de ellas en los pueblos colonizados (Carnoy, 1977). No obstante, los supuestos de quienes postulan esas perspectivas son los mismos de antaño: los gobernantes de los países en desarrollo no saben cómo hacerle, entonces hay que recomendarles las mejores prácticas para alcanzar una educación de calidad acorde con la globalización, que exige la formación de trabajadores que puedan insertarse en la economía mundial y sean ciudadanos globales.

La pieza de consejos más recientes del BM se denomina SABER (World Bank, 2013, en Klees et al., en prensa). Mientras que la OCDE, vía sus *policy papers*, siempre recomienda a los países miembros paquetes de prácticas exitosas que pueden -y deben- replicar. La OCDE (2010) también realiza estudios especiales para gobiernos que lo solicitan. Es una visión que llamamos neoimperialismo cultural, porque no es a través de la coerción armada, sino por medio de *soft power* o influencia política transnacional (Ornelas, 2018). El instrumento típico para llevar a puerto esos propósitos se enmarcan en la nueva gerencia pública, una corriente que nació de la academia pero que se prestó para impulsar el GERM. Esta visión concibe a la escuela como cualquier organización social que puede gobernarse con técnicas administrativas como el *benchmarking* y la rendición de cuentas (Hughes, 1996). El primero consiste en buscar un mejor rendimiento con base en las mejores prácticas de organizaciones privadas; implica una evaluación de la productividad. La segunda, se interpreta en un sentido fiscalizador, tecnocrático, no democrático, de informar a los alumnos, sus padres, funcionarios y la sociedad entera.

A veces en contra y otras ocasiones al margen de esas corrientes, aquí y allá a lo largo de América Latina se producen buenas prácticas de educación. A comienzos

del siglo XXI se documentaron esfuerzos independientes -pero análogos-, que contradecían la idea de que nada o casi nada podría hacerse fuera de la corriente principal. El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) recolectó experiencias de éxito en la educación latinoamericana, con el ánimo de replicarlas para buscar una mejoría de la educación y solucionar sus graves problemas, en especial la exclusión (De Andraca, 2003). El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa y el Consejo Empresario de América Latina conjugaron esfuerzos para iniciar una exploración de buenas prácticas en 17 países de la región y la República Dominicana (Ornelas, 2005). Se documentaron 54 casos de más de 300 que el equipo de 25 investigadores detectó. El panorama fue alentador.

Un estado del arte extenso pudiera arrojar más experimentos, algunos en escala minúscula, otros de grado medio y otros más que sobrevivieron a pesar de la escasez de apoyo o por iniciativa de sus promotores. Otros, por desgracia, sucumbieron. Una de las pilastras débiles de las buenas prácticas que dependen de financiamiento externo o de maestros ejemplares es que pueden desvanecerse cuando se agotan los recursos o porque sus iniciadores se jubilaron o fallecieron (Cortina y Stromquist, 2000, por ejemplo).

Rubén Álvarez Mendiola (2014) enteró al público de casos de escuelas ejemplares que funcionaban bien en México y que acaso pudieran inspirar a otros actores a reproducirlos en sus prácticas cotidianas. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó esfuerzos para encontrar prácticas que impulsaran la mejoría y la equidad en la innovación, realizó foros y obtuvo información para elaborar directrices de mejora. Gloria Canedo (2018) sintetizó los hallazgos en una pequeña antología que permite vislumbrar que hay -y seguirá habiendo- arrojos contra el vendaval.

Bajo esa premisa, siendo Sergio Cárdenas su director general, la comunidad del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) invitó a los interesados a participar en un proyecto de documentación de buenas prácticas de educación.

Debatimos sobre el concepto y el método de análisis. Consensuamos y no propusimos una definición precisa de una buena práctica. La idea principal era formular un aparato de análisis sencillo que permitiera incorporar lo más posible y que no constituyera una camisa de fuerza para el análisis. Convocamos a investigadores, maestros, docentes universitarios, periodistas y personas interesadas que incorporaran buenas prácticas al estudio y futura publicación, con textos de entre tres mil y cinco mil palabras. Buscábamos honrar el espíritu del CREFAL: aportar conocimiento para mejorar la educación en la región. Los casos ejemplares por lo regular ofrecen lecciones que tal vez puedan replicarse.

Entre muchas posibilidades, tomamos el texto de Daniel Stufflebean y Anthony J. Shinkfield (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, por la claridad del lenguaje y por la facilidad con que puede seguirse un itinerario. La propuesta de método, que a su vez se sugirió para el diseño de presentación, incluyó una introducción, un contexto (ambiente), insumo (especificar y justificar la buena práctica), el proceso (variables y parámetros que dan vida a la práctica), el producto (resultados) y la conclusión (juicio personal que protejan y expandan la práctica).

Lanzamos la convocatoria en enero de 2018 con fecha límite del 25 de mayo, plazo que luego extendimos mes y medio. Vino un proceso de arbitraje al mismo tiempo que se daban cambios bruscos en el CREFAL. El equipo se desintegró y muchas cosas quedaron en el aire. Por fortuna, Gaby Yáñez e Iván Sánchez rescataron las piezas que presentamos en esta antología.

Examinamos cada informe, corregimos detalles y empleamos un formato homogéneo, aunque con ciertas libertades de estilo. No se traicionó a nadie, no hubo cambios radicales, nada más los normales en una compilación. El libro se organizó por temas y la presentación se dividió en cuatro partes:

1. Prácticas docentes beneficiosas y maestros ejemplares
2. Modelos de gestión y participación social concertados
3. Ejemplos de inclusión laudables
4. Miscelánea de experiencias de éxito

Mapa de la excursión

Recogimos experiencias de prácticas de educación que implican una mejoría respecto al sistema circundante y una propuesta con gran potencial. Quizá no todas sean replicables, pero estamos convencidos de que valdría la pena extender algunas de ellas. Lo que todos deseamos es que el sistema educativo mexicano mejore, que ofrezca una buena educación a cada vez un mayor número de niños mexicanos, para que posean virtudes cívicas y capacidades productivas; con valores que apoyen la construcción democrática del país, la solidaridad y la convivencia pacífica de los mexicanos.

La antología inicia con el texto *Buenas prácticas docentes y un modelo de docencia*, por María Virginia Casas Santín y María Guadalupe Carranza Peña. Ellas documentan la práctica de un docente constructivista. Organizan un recorrido teórico para definir que las buenas prácticas se basan en la creación de situaciones de enseñanza aprendizaje en las que los estudiantes participan activamente durante la clase. Además, refieren a los siete principios que rigen una buena práctica docente y otras definiciones pertinentes para todo el volumen.

En el siguiente capítulo, desde Chiapas, Charles Keck informa de un proyecto innovador, humanista y eficaz para la capacitación de maestros en asuntos de ética

y actividades socioemocionales. *Ser docente, ser persona* es un proyecto en pequeña escala que funciona con el apoyo de la Fundación Kellogg. Organiza “retiros” donde los maestros participantes discuten y avanzan en su profesión con un compromiso mayor con los alumnos y sus escuelas. Keck llama a las autoridades a poner atención al trabajo de base, efectivo y no estandarizado.

En el capítulo 3 Alejandra Navarrete Quezada muestra la trayectoria profesional del maestro José Flores García. Él se enfrentó al dilema de hacer una repetición del currículo oficial o buscar que sus alumnos aprendieran. Escogió lo segundo. Primero experimentó a partir de intuiciones y más tarde se preparó y se apoyó en teóricos de diferentes corrientes de la pedagogía activa y en la filosofía para los niños. El título del capítulo, *Un aprendiz de su propia práctica*, es apropiado, sintetiza vivencias, dudas, trabajo y logros.

La coeditora de este volumen, Viridiana Gabriela Yáñez Rivas, en el capítulo 4 despliega con prosa ligera la experiencia de una escuela multigrado localizada en una zona deprimida y vulnerable. La tarea de dos maestros que se arraigaron en la comunidad y su compromiso con el aprendizaje de los niños a través de la escritura de su diario cumple con varios propósitos: alfabetizar, inducir al aprendizaje significativo de otras materias y engendrar hábitos culturales entre el alumnado y los padres de familia. La Escuela de Potrerillo ha recibido reconocimientos por sus tareas. La práctica de la pareja de maestros Glafira y Eli rinde frutos, y se notan.

Si no fuera por las graves dificultades por las que atraviesan los docentes en su práctica cotidiana, hablar de valores en la educación sería tautológico. La educación en valores es una asignatura pendiente. Sin embargo, no es una batalla perdida. En el capítulo 5 Verónica Luna Hernández y Christian Aarón Cruz documentan los esfuerzos de profesores por inculcar la comprensión y la práctica de la solidaridad, asociada a otros valores.

En el capítulo 6 Carlos Ornelas relata la práctica del *Kamishibai*, una técnica y un arte japonés para la enseñanza de valores por medio de despertar la imaginación de niñas y niños, impulsar el juego y el trabajo productivo y fomentar la creación artística. Es una práctica de larga data, de orígenes plebeyos, que cayó casi en el olvido pero hoy renace como una contracultura digital. Al tiempo que se describe el método, se alaba la acción de Sakaki Yokoo y sus tareas en México.

Cierran la primera parte la aportación de Víctor Rendón y Judith Kalman, que ofrecen otra panorámica de una práctica renovadora por ser *La clase al revés*. Es el informe de Lucía, una docente que participó en el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad del DIE-Cinvestav. Aquí los alumnos llevan son artífices de su aprendizaje. Lucía se arriesgó y rompió una regla burocrática, y los alumnos trabajaron con sus celulares. Un uso innovador de las TIC.

La segunda parte comienza con el capítulo 8 que implica a la infraestructura como arte de una administración eficaz. Arely Alejandra Ortiz Posada, una maestra rural que trabaja en una escuela unitaria en Indé, Durango, relata su diagnóstico de un ambiente de pleitos y riñas constantes entre los alumnos, que pasan por alto el cumplimiento de normas y reglas. Convocó al Consejo Escolar de Participación Social y pensaron que había que mejorar aulas y campos de la escuela para que se practicaran valores. Entre todos los miembros de la comunidad mejoraron los juegos y construyeron un parque nuevo. Aunque no de manera directa, esa actividad se reflejó en un mejor desempeño (vía la convivencia armónica) de los alumnos.

En el siguiente capítulo Luis Alberto Fernández Marfil y Fidel Núñez Mejía registran el caso de la zona escolar 545 de la Ciudad de México, donde el trabajo colaborativo bajo un liderazgo colectivo renovó con eficacia la gestión escolar. Parecía que el modelo educativo para la educación obligatoria y la ejecución de la ruta de mejora apuntaban en la dirección correcta. Los autores refieren las diferencias de funcionamiento de los consejos técnicos regulares y los que utilizan el modelo innovador. Su conclusión es que el Consejo Técnico Escolar (CTE) es el lugar privilegiado para la construcción de una cultura práctica escolar, un mejor aprendizaje de los alumnos y un estilo de gestión democrática de las escuelas.

Juntos hacemos más es el título del capítulo 10. Narra la experiencia de la Secundaria Aquiles Serdán en el municipio de Ecatepec, estado de México. El contexto de violencia circundante, las fallas institucionales y los hábitos de la gestión escolar tradicionales no eran eficaces para mejorar las actividades escolares. El CTE decidió poner en práctica recomendaciones de la ruta de mejora, en especial del Programa Nacional de Convivencia Escolar. A pesar de las dificultades, el liderazgo de la escuela se movilizó; Causa Ciudadana, una organización de la sociedad civil, y personal de Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular apoyaron la iniciativa “Camina, es lo importante”.

En el capítulo *Escuela Independencia de Valle de Santiago, Guanajuato*, Carlos Acevedo Rodríguez, Giovanna Valenti Nigrini, Rodrigo Megchún Rivera y Sonia Cerda Díaz constatan que aun en condiciones adversas los alumnos pueden sobresalir en pruebas nacionales. La razón es una organización eficaz del trabajo escolar, la planeación y el liderazgo horizontal. No obstante, el liderazgo personal de la directora, que hace poco tiempo se jubiló, fue fundamental para desplegar un ejercicio docente ejemplar, donde la disciplina -no como imposición, sino generada por consenso- es una herramienta de progreso escolar.

En el capítulo 12 Eduardo Garza Cortez reseña su actividad para impulsar la construcción de comunidades de aprendizaje por la vía de una dirección horizontal y compartida con alumnos de la Escuela Aquiles Serdán, de Cadereyta Jiménez,

en Nuevo León. Discute los diferentes tipos de liderazgo y se pronuncia por el distribuido, conjugado con el instruccional o pedagógico. Su oferta es un remedio contra el burocratismo.

Las preocupaciones acerca del papel que juegan los supervisores -así como las investigaciones en torno a esta figura- van en aumento. Tanto la Secretaría de Educación Pública, como autoridades de estados hacen esfuerzos, tal vez no los suficientes, pero sí los hacen, para mejorar la supervisión y reducir la carga de burocracia a los titulares de esas oficinas. Varios de esos denuestos se hacen por medio de diplomados. Alex Wilber Villegas Caballero reporta en el capítulo 13 la eficacia -y ausencias- del diplomado *Una supervisión efectiva para la mejora de nuestros y alumnos* que se impulsó en Oaxaca.

En el capítulo 14 Ada Gema Martínez Martínez describe las tareas de una joven directora de escuela secundaria que ejerce un liderazgo democrático y compartido con su equipo de trabajo. Ofrece referencias de progreso en sólo tres años de ejercicio, en especial en dos áreas: la infraestructura de la escuela y el aprendizaje de los alumnos. Es un caso de éxito en medio de un contexto difícil, de violencia y conflictos políticos. Pero el ánimo de la directora y su equipo se sobreponen a las barreras.

María del Coral Morales Espinosa en el capítulo 15 indica que el aprendizaje intercultural es un proceso dinámico de circulación de conocimientos e interpretaciones entre las personas -alumnos, maestros y agentes comunitarios- que intervienen en un proceso vivo. Tal es el caso de la Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin, en la Sierra Norte de Puebla. Un ejercicio de tenacidad, dedicación y coraje. Más que nada de persistencia cultural. Maestros y comunidad de la escuela Tetsijtsilin rompen mitos y malogran hábitos burocráticos.

La tercera parte comienza con la reseña que presentan Erick Solís Hernández y Olivia Morales Castillo. Narran la experiencia de la *Secundaria diurna 267 Teodoro Flores*, de la Ciudad de México, en su trabajo con niños sordos y con otras discapacidades. Destacan los logros, las trabas y el trabajo de docentes, directivos, padres de familia, especialistas y autoridades. Argumentan que la inclusión es de quien la trabaja. Sí, a pesar de todo, en las prisiones hay educación.

En el capítulo 17 Sandra Lázaro Pérez relata *La realización de murales como práctica artística-educativa* en *La Cárcel de Santa Martha Acatitla* por internas que, con el apoyo del Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Comisión para los Derechos Humanos del entonces Distrito Federal, lograron crear obras de arte. Ello a pesar del encierro y la soledad. La autora plasma una experiencia de pedagogía del arte con implicaciones sociales que considera positivas y relevantes. Una buena práctica en medio del encierro.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla instituyó el Centro Universitario de Participación Social (CUPS), donde docentes, estudiantes prestadores de servicio social y voluntarios se embarcan en proyectos de extensión y desarrollo. En el capítulo 18 *Aprendiendo para la vida*, el CUPS informa que fundó escuelas comunitarias en zonas deprimidas del municipio de Puebla, cuya práctica va más allá de la alfabetización y certificación de conocimientos.

En el capítulo sucesivo, también de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, José Jaime Vázquez López, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda y Marco Antonio Árcaga Domínguez informan del *Programa Adultos 50 y más* que la BUAP echó a andar en 2016. A pesar de su juventud, muestra logros y perspectivas de educación y cultura para los adultos mayores. Parte de su éxito se debe a una fundamentación sólida en teoría e investigación empírica para el diseño y la organización del currículo. El capítulo ofrece testimonios de valía.

Mucho se ha discutido sobre la pertinencia de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); hay críticas y cumplidos. Luis Iván Sánchez Rodríguez, Amelia Castillo Morán y Ruth Aparicio Quiroga informan de una actividad atípica, innovadora, eficaz y útil de una docente de una USAER en Ciudad Victoria. En el Capítulo 20 relatan cómo una docente estableció relaciones de respeto y camaradería con sus pares, padres de familia y en especial con alumnos a quienes apoya para que lleven una vida escolar normal.

En la cuarta parte Nayely Melina Reyes Mendoza y Bertha Maribel Pech Polanco se hacen cargo de reseñar la experiencia del centro comunitario Uj ja' sįjo'ob, en Canicab, Yucatán. Es un proyecto de relación de la universidad con comunidades que va más allá de prestar servicios. La práctica educativa en Uj ja' sįjo'ob en Canicab es un suceso escolar que admite repensar al ser humano en su libertad y la posibilidad de generar transformaciones orientadas al logro de una vida más digna para los pueblos. Una experiencia de investigación acción donde estudiantes y personas de la comunidad se benefician.

En el capítulo 22 Víctor Jorrín Lozano explica en qué consiste el Sistema Integral Interactivo (SII), que promueven la ONU y la UNESCO. El SII-Educación va a la vanguardia con el avance tecnológico para el desarrollo de la educación. Utiliza la tecnología y la realidad virtual como medios para transformar su uso de entretenimiento y diversión en una herramienta de enseñanza y aprendizaje. Narra que el SII ya tiene adeptos en la educación pública de Acapulco y que sus haberes se expanden a buen ritmo.

En el siguiente capítulo Maribel Ríos Everardo y Juana de los Ángeles Mejía Marengo describen con detalle la estrategia de intervención acerca de la *Cultura del buen trato e igualdad de género para la convivencia*. Es un avance de una investigación

acción que ya arroja resultados tangibles en escuelas públicas de tres municipios de Morelos. Participan docentes y estudiantes de varias instituciones de educación superior. Las investigadoras trabajan en el diseño de un curso virtual para expandir los efectos.

En el capítulo 24 el profesor Luis Pablo Pedraza Piñón relata la experiencia de concebir, diseñar y poner en marcha un periódico escolar, *El Venadito de Atapaneo*, que de manera innovadora retoma la letra impresa en la era digital. Es un caso donde la labor del profesorado se entremezcla con los intereses de los alumnos y con base en ellos promueve la lectura a través de la escritura. Un relato en primera persona que muestra orgullo por el deber cumplido.

Cynthi Anaí Farfán Cera y Rosa María Farfán Márquez aportan datos acerca de cómo las niñas y los niños, al mismo tiempo que construyen conocimiento matemático reproducen los estereotipos de género que prevalecen en la sociedad. Mediante un experimento y seguimiento cuidadoso, las investigadoras ofrecen discernimiento fresco acerca de cómo pudieran revertirse tales concepciones, al mismo tiempo que en las niñas crezca su autoestima. El dispositivo experimental consistió en dos pruebas de matemáticas. La narrativa, en el capítulo 25.

En el capítulo 26 María del Rosario González Jiménez y Martín Jacobo Zamora Gómez comentan su experiencia en el diseño y ejecución de un proyecto de uso de tecnologías que ha dado resultados excelentes. El análisis que hacen del *Uso didáctico de la televisión en el aula de educación primaria* arroja lecciones que vale la pena considerar. Bajo costo, aprendizaje dinámico, captura la atención de los alumnos y provee una visión cosmopolita del mundo.

La iniciativa STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas por sus iniciales en inglés, Science, Technology, Engineering and Mathematics) es una de esas “ideas viajeras” en la era de la globalización. En el capítulo 27 Alberto Frutis Solís, José Alberto Díaz Mora, Jimena Cruz Mora y Luis Armería Zavala reportan los resultados de la aplicación de esta estrategia en Michoacán. Es la visión de las autoridades, pero ofrece datos duros que provienen de evaluaciones rigurosas que indican avances en el aprovechamiento de los alumnos y aceptación gradual de muchos docentes a utilizar herramientas tecnológicas y *software* en la educación.

Cinco académicas y una estudiante de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila presentan el proyecto *Los 5 sentidos y la percepción*, donde estudiantes, profesores y asesores de otras áreas colaboran para construir maquetas didácticas. Con ellas apoyan a maestros en su enseñanza y a los alumnos de varios niveles en su aprendizaje. Han participado en concursos y obtenido reconocimiento. Avanzan y se adaptan a circunstancias cambiantes, es un modelo dinámico.

Cierra la colección una apuesta. José Manuel Juárez Núñez y Sonia Comboni Salinas construyeron una propuesta para renovar la docencia en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, en especial en la carrera de sociología, donde ellos se desempeñan. Aunque contrasta con los casos empíricos, la propuesta acerca de inculcar competencias en el uso de las TIC, presentamos su pieza *Competencias laborales y educación: recursos para la innovación educativa* como un apéndice de la colección. Veremos en el futuro los resultados de su jugada.

Gabriela Yáñez Rivas y Luis Iván Sánchez Rodríguez cierran la antología con Reflexiones sobre las buenas prácticas de educación en México. Rescatan así los puntos medulares y las lecciones que aprendimos y queremos comunicar.

Una semblanza breve de los autores que documentaron los casos permitirá que en el futuro otros interesados en conocer más de nuestras experiencias establezcan contactos destinados a enriquecer los trabajos presentados.

Postscriptum

Los coordinadores agradecemos a la Universidad Autónoma de Tamaulipas la recepción que le dio a esta antología, que antes pasó por problemas para publicarse debido al cambio de autoridades y personal en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Hacemos votos porque el COVID-19 no cause deterioro mayor en la educación -que de por sí dejaba mucho que desear- y que, tras su paso, también arroje experiencias de buenas prácticas.

Coyoacán, Ciudad de México, octubre de 2020

Referencias

- Álvarez-Mendiola, R. (2014, 1 de mayo). "Contra la corriente: Escuelas ejemplares". Nexos. <https://www.nexos.com.mx/?p=20782>
- Ávalos, B. (2018). *Héroes o villanos: La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Bruns, B., Filmer, D. y Patrinos, H. (2011). *Making School Work: New evidence on accountability reforms, human development perspectives*. Washington, DC: The World Bank.
- Canedo, G. (2018). *Prácticas Educativas Innovadoras: Experiencias para documentar y compartir*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. Félix Blanco (trad.). Siglo XXI Editores.
- Cortina, R. y Stromquist, N. (eds). (2000). *Distant Alliances: Promoting education of girls and women in Latin America*. Routledge Falmer.
- de Andraca, A. M. (2003). *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Preal.

- Hughes, O. (1996). "La Nueva Gestión Pública". En J. Subirats y J. Brugué (comps). *Lecturas de gestión pública* (pp. 101-132). Instituto Nacional de Administración Pública.
- Husen, T. (2011). *La escuela a debate: Problemas y futuro*. Universidad Abierta para Adultos.
- Klees, S. et al. (en prensa). "The World Bank's SABER: A Critical Analysis". *Comparative Education Review*.
- OCDE (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación: Globalización, neocorporativismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (coord.). (2005). *Buenas Prácticas de educación básica en América Latina*. Consejo Empresario de América Latina - Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- _____ (coord.). (2019). *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence*. Brill-Sense publishers.
- Rapplee, J. (2007). *Exploring Cross-National Attraction in Education: Some historical comparisons of American and Chinese attraction to Japanese education*. Symposium Books.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*. Miño y Dávila Editores.
- Sahlber, P. (2015). *Finish Lessons 2.0: what can the world learn from education in Finland?* Teachers College Press.
- Stufflebean, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Paidós/Ministerio de Educación y Cultura.
- Vasconcelos, J. (1981). *Antología de textos sobre educación (introducción y selección de Silvia Molina)*. SEP/80 Fondo de Cultura Económica.

Primera parte

Prácticas docentes beneficiosas y maestros
ejemplares

CAPÍTULO 1

Buenas prácticas docentes y un modelo de docencia

*María Virginia Casas Santín
María Guadalupe Carranza Peña*

Introducción: el significado de la práctica docente

La idea predominante en las teorías sobre la práctica docente es considerarla como un proceso indeterminado y complejo (Sacristán, 1999), multidimensional, impredecible, multirreferencial (Ardoino, 1994) y simultáneo (Schön, 1998).

A partir de ella, el llamado “paradigma sobre el pensamiento del profesor” ha explorado los significados que los profesores tienen sobre la naturaleza de su docencia y los razonamientos que hacen durante su actividad profesional. Tiene como premisas que:

- 1) El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional:
- 2) Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979 y Shavelson y Stern, 1983).

Los estudios que asumen este paradigma ubican tres líneas de indagación: 1) la que enfatiza la metacognición, la reflexión del profesor sobre su actividad y resultados, 2) la que prioriza lo fenomenológico, que implica los significados que el profesor atribuye a su práctica y 3) la que aborda las concepciones del profesor como *teorías implícitas* (Serrano, 2010 y Pozo et al., 2006).

Adquirimos muchas de nuestras representaciones cotidianas de forma implícita, no consciente, por exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, que repiten ciertos patrones (Pozo y Schever et al., 2006). Por lo tanto:

[...] son la regularidad o el orden de esas situaciones los factores que hacen posible la adquisición de representaciones implícitas o intuitivas estables, de las que sin embargo muchas veces no somos conscientes, y que incluso pueden ser contrarias a nuestras representaciones (Pozo et al., 2006).

Estos mecanismos de aprendizaje pueden considerarse como “organizadores implícitos del pensamiento, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (Moreno y Azcarate, 2003, p. 267).

Hay tres tipos de teorías implícitas, la primera, denominada la teoría directa, basada en una epistemología:

[...] realista ingenua [...] la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado [...] los resultados del aprendizaje se conciben como productos claramente identificables, son logros de todo o nada, o piezas disjuntas que se acumulan sumativamente en el proceso de aprender, [...] un nuevo aprendizaje no afecta ni ressignifica los anteriores (Pozo, 2006, p. 120).

La segunda, la teoría interpretativa, es evolución de la anterior, ya que “conecta los resultados, procesos y condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal, [pero] incluye un aspecto fundamental, que es la propia actividad del aprendiz”. Es la teoría predominante en los modos en que profesores y estudiantes conciben el aprendizaje. Basa su explicación en la existencia de tres componentes básicos articulados en forma lineal y unidireccional, por lo que “las condiciones provocan las acciones [y] procesos del aprendiz, y a su vez los resultados del aprendizaje”. Esta teoría implica una explicación más sofisticada que la teoría directa, concibe como proceso lo que se concebía como estado y establece una relación entre tres componentes (condiciones, acciones y resultados), pero tiene similares supuestos epistemológicos con la teoría directa al plantear que un buen conocimiento debe dar cuenta fiel o exacta de la realidad (*Ibid.*).

La tercera, la teoría constructiva, “supone que el aprendizaje implica procesos mentales que reconstruyen representaciones sobre el entorno físico,

sociocultural e incluso mental, a la vez que reconoce mecanismos autorregulatorios” en el aprendizaje. Los mecanismos mentales del aprendiz cambian sus procesos representacionales, que producen “resignificaciones del objeto de aprendizaje, sus propósitos y las formas en que uno se acerca al conocimiento”. Existe una mediación del maestro para que el aprendiz tome conciencia de lo que ocurre en su aprendizaje y reconozca los resultados, de tal manera que estos mecanismos le permiten detectar sus avances y ajustarse metacognitivamente para regular su aprendizaje (*Ibid.*). Desde esta perspectiva:

[...] el rasgo distintivo de la teoría constructiva es precisamente su base epistemológica [...] al asumir que distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica una transformación del contenido que se aprende a la vez que del propio aprendiz (Pozo, 2006, p. 126).

En conclusión, la teoría constructiva asume que el aprendizaje implica sus condiciones, los mecanismos que lo determinan y los resultados obtenidos en un sistema dinámico que a su vez es autorregulado por el aprendiz.

Con base en ello se diseñó “un dispositivo de autoanálisis y reflexión entre los profesores a partir del cuestionamiento sobre aspectos básicos de su práctica (concepciones, decisiones y acciones), que les [permitiera] resignificarla”. Para explorar los tres momentos de la práctica docente ya mencionados, desde un enfoque socio-constructivista se establecieron cuatro dimensiones:

1. *Planeación*. Alude a las concepciones del maestro sobre la organización previa (objetivos, contenidos, tiempos, estrategias didácticas) que establece para su práctica docente.
2. *Ambientes de aprendizaje*. Indaga las concepciones del docente sobre los factores afectivo-motivacionales y contextuales mediante la noción de aprendizaje situado y sobre los mecanismos para fomentar la crítica, reflexión y discusión entre los estudiantes.
3. *Conducción en el aula*. Analiza la congruencia entre planeación y realización de actividades. Asimismo, explora las estrategias utilizadas en clase para el trabajo individual y cooperativo del grupo y las estrategias usadas para la enseñanza de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
4. *Evaluación*. Se refiere a la concepción del maestro sobre los criterios e indicadores para valorar los resultados del proceso enseñanza aprendizaje (*Ibid.*).

Dimensiones recuperadas, al igual que los planteamientos desarrollados líneas arriba, para realizar grupos focales con académicos para profundizar en la indagación de los elementos implícitos en que se basan las buenas prácticas docentes que les reconocen sus alumnos. Información de la que seleccionamos el caso de buena práctica docente presentada.

Contexto de la buena práctica docente

La buena práctica docente presentada se refiere a la experiencia de un maestro en un programa académico específico, y su análisis posibilita recuperar elementos centrales que pueden integrarse en un modelo de docencia que se presenta al final del capítulo. La buena práctica analizada se realiza en el Área Académica Núm. 5 *Teoría pedagógica y formación docente* de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, institución pública de educación superior dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Esta área académica imparte la Licenciatura en Pedagogía (LP), certificada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como programa de calidad. Su plan de estudios se integra con una fase de formación inicial (1°- 3° semestres), una intermedia (4°- 6° semestres) y una terminal, con campos de formación que ofrecen opciones especializadas en algún tema dentro de ellos. Estas opciones de campo se integran en cada semestre con dos materias obligatorias (seminario de tesis y seminario de concentración) y tres materias optativas, diseñadas *ad hoc* para la temática especializada escogida. Los dos semestres tienen continuidad entre ellos.

Insumo

El caso expuesto es el de un profesor con más de 30 años de experiencia que trabaja en un campo de formación de la tercera fase de la LP (7° y 8° semestres). Es considerado por sus alumnos como buen académico y el análisis de su práctica presentado reafirma esta visión, ya que es un profesor que basa su práctica en concepciones constructivistas, es decir, pone en el centro de los procesos docentes el aprendizaje del alumno y los modos en que se desarrollan los ambientes de aprendizaje, considerando los aspectos de naturaleza afectiva y cognitiva.

Proceso

Marcelo y Valliant (2009, p. 56) al preguntarse sobre qué hacen los *buenos docentes* encontraron que son aquellos que:

[...] a) se comprometen con sus estudiantes y aprendizajes, b) conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas, c) son responsables de la

gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil, d) piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia y e) son integrantes de comunidades de aprendizaje.

En un estudio llevado a cabo en México (Carranza, Casas, Quintanilla, Ruiz: 2008) se concluyó “que una adecuada planeación de la práctica docente debe sustentarse en la *discusión colegiada* de programas de estudio”; además, que las buenas prácticas se basan en la creación de situaciones de enseñanza aprendizaje en las que los *estudiantes participan “activamente* durante la clase; asimismo, una buena forma de potenciar aprendizajes significativos” consiste en fomentar actitudes de *coparticipación* en la construcción de conocimiento en la que el profesor es un mediador.

A partir de estas ideas se recuperaron los elementos que caracterizan la buena práctica docente del maestro seleccionado con base en cuatro cuestiones clave: 1) ¿Conoce los elementos mínimos que contiene un programa de estudio? (planeación del aprendizaje), 2) ¿Reflexiona sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos? (ambientes de aprendizaje), 3) ¿Qué actividades de aprendizaje desarrolla con sus alumnos? (estrategias de conducción en aula) y 4) ¿Considera varios instrumentos para la evaluación? (evaluación del aprendizaje).

El docente con buena práctica respondió a la pregunta ¿conoce los elementos mínimos que contiene un programa de estudio? señalando: “Yo parto de una idea de la planeación muy flexible, creo que dentro de ciertos límites puedes llevar un trabajo organizado bien estructurado, propositivo, pero que sobre todo esté orientado a satisfacer los requerimientos del propio estudiantado”.

El maestro resaltó la flexibilidad en el diseño de programas y asumió que hay materiales teóricos que deben revisarse para resolver problemas en el curso; se centra en la disciplina, pero también en las necesidades de desenvolvimiento profesional del estudiante. Recupera las condiciones internas y externas en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, con lo que asume una visión constructivista.

En relación con la pregunta ¿reflexiona sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos?, el maestro reconoció que no es tarea sencilla:

[...] Es difícil responder, pero creo que es muy importante que ellos aprendan a pensar. Definitivamente, la forma en la que trabajo quizás se basa mucho en la problematización, si yo los problematizo, hay que problematizar, porque de otra manera es difícil que ellos se acostumbren a llevar a cabo procesos analíticos reflexivos [...] que de diferentes maneras los confrontes con lo que saben, las ideas que tienen, las habilidades que poseen, [...cuestionar ...] a ver, qué haces aquí, cuál debe ser tu actuación, de qué

manera usas el material que se despliega, entonces sí me parece una forma de entender la docencia [...] creo mucho en la necesidad de tener empatía, tienes que entender quiénes son, cuáles son sus necesidades [...] No puedes dejar de ver eso y abstraerlos como grupo, ahí tienen que comportarse de determinada manera, vas entendiendo, sabes que han sobrevivido al sistema escolarizado durante no sé cuántos años y por supuesto que también son un costal de mañas...

El maestro asumió un enfoque constructivista, ya que basa su enseñanza en la problematización como forma de propiciar la reflexión y comprensión del estudiante a partir de problemas concretos de la práctica profesional. En torno a la pregunta, ¿qué actividades de aprendizaje desarrolla con sus alumnos?, el maestro consideró que deseaba:

[...] propiciar que los alumnos actúen de esa manera (reflexiva y comprensiva) como una forma de actuación permanente, constante. Creo que uno tiene que buscar cómo propiciar la crítica, la argumentación y que se pueden observar avances importantes, significativos [...] Creo que para que este acto de reflexión y análisis sea realidad tiene que acompañarse de argumentación sólida y que el poder argumentar sólo es posible si tú a lo largo de este proceso formativo le creas una serie de criterios al alumno por los que va aprendiendo [...] Hay que tener bases para una argumentación sólida, para sostener cualquier juicio que tú emitas sobre la base de una argumentación sólida, entonces es nuestro proceso formativo permanente una búsqueda para lograr que eso suceda más y con mejores resultados.

Acerca de los instrumentos de evaluación en su práctica docente, el maestro sostuvo que:

[...] Me planteo cómo contribuye la evaluación a su proceso formativo, por ello, no puede dejarse al final, tiene que ser un proceso sistemático. Entonces, diversificas cómo construir una propuesta de trabajo, lo que depende de la materia. Técnicamente te exige verlo desde la formación del alumno. Hasta un examen debe de estar bien planteado.

El maestro concibe la evaluación como un proceso sistemático, con carácter formativo, construido a lo largo del curso; aunque habló de diversificar los criterios y los instrumentos según la materia, no descalificó el valor de los exámenes, siempre que estén bien diseñados.

Este académico tiene gran experiencia, que manifiesta en su visión sobre la práctica, una concepción depurada con los años y evidenció una fructífera reflexión sobre su docencia y cómo lo ha llevado a una enseñanza problematizadora, analítica y con propósito formativo.

Este maestro durante su práctica realiza una evaluación cuidadosamente diseñada. Elabora un programa distribuido en sesiones teóricas y prácticas. Durante las sesiones teóricas maneja la exposición y las clases interactivas que propician el debate y la reflexión, y durante las sesiones prácticas desarrolla actividades propias del pedagogo en el campo de orientación educativa en espacios educativos, aplicando las guías y estrategias revisadas en clase. Durante el último mes del semestre los estudiantes presentan, analizan, discuten y evalúan su desempeño con ayuda del profesor.

En conclusión, una buena práctica docente se relaciona con la concepción de enseñanza del profesor, con el compromiso que tenga, con su responsabilidad profesional, con su experiencia docente, pero siempre matizados por el contexto en que se desarrolla y no siempre estos elementos se combinan de la misma manera, por ende, no hay buenas prácticas en un sentido absoluto.

Por ello, consideramos importante diseñar un esquema general para desarrollar una buena práctica docente que pudiera establecerse como marco de referencia para su evaluación.

Producto: un modelo de docencia

Suponemos que:

La calidad de los profesores y el ambiente que logran generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos. Ninguna reforma de la educación ha tenido, ni probablemente tendrá éxito sin el concurso del profesorado (UNESCO, 2008).

Estudios realizados (Zabalza, 2003; Biddle, 2000) aportan conocimientos que evidencian que determinadas acciones y competencias del profesor tienen efectos positivos en el aprendizaje del alumno, de tal modo que se ha identificado un conjunto de rasgos sobre la figura y actuación del profesor, así como de las condiciones en que se diseñan los ambientes de aprendizaje (Carranza, Casas y Díaz, 2012, p. 11).

Lee Shulman (1989) en su estudio clásico sobre las formas de enseñanza señala tres tipos de conocimiento que debe poseer un buen profesor:

- 1°. El conocimiento del contenido, el dominio sobre la materia de estudio.
- 2°. El conocimiento pedagógico del contenido, de las formas genéricas para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.

3°. El conocimiento del contenido pedagógico, las formas expertas para la enseñanza de contenidos en su especificidad.

Presentamos los componentes del triángulo interactivo para hacer más inteligible el marco teórico de nuestro modelo. En él exponemos un conjunto de rasgos que configuran un marco adecuado para mejorar las prácticas docentes, pero con la particularidad de integrar los distintos elementos que intervienen dinámicamente en el triángulo interactivo para el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de buenas prácticas docentes.

El maestro

Concebimos al docente como el *mediador* entre el contenido y el estudiante y principal responsable de la gestión del aprendizaje. Es el sujeto que pone en juego sus saberes previos y sus concepciones implícitas y explícitas acerca de lo que es enseñar, aprender y ser buen maestro y las desarrolla en interacción con sus alumnos.

A partir de estas ideas, sin pretender que sean prescriptivas, proponemos recuperar un conjunto de acciones que un profesor interesado en propiciar aprendizajes significativos podría desarrollar en su práctica docente.

Sorcinelli (1991) recupera *los siete principios que rigen una buena práctica docente*. El primer principio refiere que las *buenas prácticas* motivan al estudiante y la interacción del docente con los estudiantes; el segundo enfatiza la cooperación entre ellos mismos; el tercero señala que los buenos maestros fomentan el aprendizaje activo; el cuarto refiere que una buena práctica ofrece una adecuada retroalimentación sobre el aprendizaje; el quinto señala que es importante organizar efectivamente los tiempos de enseñanza y aprendizaje; el sexto reconoce que un buen maestro apoya al estudiante a desarrollar altas expectativas sobre sus capacidades y, finalmente, el séptimo principio señala que el profesor debe reconocer que hay distintos talentos y formas de aprendizaje, con lo que se abren muchos caminos para el mismo.

Zabala (2003, p. 36) señala que una buena práctica docente, desde el constructivismo, implica la creación de condiciones para que la construcción del conocimiento del alumno sea más amplia a través de las siguientes actuaciones: observarlo para ajustar la ayuda que requiere, organizar jerárquicamente la presentación de contenidos, relacionar los nuevos contenidos con lo que el alumno sabe y vive, organizar distintas experiencias para que pueda explorar; “establecer sistemas de contrastación entre contenidos para analizarlos conjuntamente y después de forma autónoma”; hacer que el alumno los utilice en situaciones diversas y evaluar la situación didáctica en su conjunto reconduciéndola cuando lo considere necesario, todo ello con el propósito de favorecer la actividad mental del alumno.

La intervención del maestro “podría centrarse en la creación *de zonas de desarrollo próximo*, en las cuales el aprendizaje se despliega a través de la interacción con los pares, propiciando conflictos sociocognitivos que obligan a superar retos y desafíos” de conocimiento y de “interacción social en las aulas, concebidas como comunidades de aprendizaje” (*Ibid.*).

El alumno y su aprendizaje

Así como el profesor debe desarrollar actividades de enseñanza, corresponde al alumno desplegar acciones respecto a su aprendizaje. En 1991, Entwistle, retomando estudios de Marton (1984), se orientó al estudio de *los enfoques de aprendizaje* (profundo y superficial), entendidos como el proceso utilizado por el estudiante para abordar las tareas académicas, descubriendo que depende de *la intención con que los estudiantes estudian* los alcances logrados en su aprendizaje.

La intervención del profesor es definitoria para alentar al estudiante a altas expectativas de sí mismo, “para encarar la tarea de forma organizada, para participar activamente en el curso o incluso para trabajar colaborativamente, alcanzando mayores construcciones”.

Por *enfoque profundo* Marton, Hounsell y Entwistle (1984) entienden que la disposición del estudiante a aprender es comprender el significado del contenido que estudia y que “dicha intención conduce, generalmente, a una interacción vívida con el contenido [del artículo de estudio], relacionándola con conocimientos previos, otros temas y la experiencia personal” “En este enfoque el estudiante establece relaciones entre conceptos y su experiencia cotidiana e intenta relacionar datos con conclusiones, así como examinar la lógica del argumento de un texto determinado” (Entwistle: 1991, p. 65). En cambio, en el *enfoque superficial*

La intención se limita al cumplimiento de los requisitos de la tarea. La atención se traslada del significado que quiso dar el autor a las preguntas anticipadas. La tarea se considera una imposición externa desprovista de significado personal y el estudiante se desliza por la superficie del artículo en búsqueda de temas susceptibles de ser preguntados (*Ibid.*).

El alumno “memoriza por repetición y aprendizaje mecánico una vez que ha identificado la información solicitada” sin implicarse en los problemas planteados en los textos o temas. “Otro rasgo de este enfoque es la ausencia de reflexión sobre los propósitos de la tarea y el aprendizaje de elementos sueltos o aprendizaje fragmentario sin distinguir principios analíticos a partir de los ejemplos” (*Ibid.*).

También existe “el *enfoque estratégico*, en el cual la intención del alumno es obtener notas lo más altas posibles”, por lo que genera estrategias que lo posibiliten

(autoexámenes, “acordeones”, cálculos sobre los esquemas de puntuación, organización del tiempo, materiales y condiciones adecuadas de estudio) (*Ibid.*).

No obstante, “sería erróneo dar la impresión de que los estudiantes pueden clasificarse como profundos o superficiales, porque las intenciones varían de una tarea a otra, de un profesor a otro y de una asignatura a otra”: ante una misma asignatura de difícil comprensión los estudiantes asumen enfoques y rendimientos distintos (Entwistle, 1991, p. 67).

La diversidad de los contenidos: factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales

El tercer elemento que configura el triángulo interactivo, consecuentemente, las dimensiones de nuestro modelo, son los contenidos. “Una de las mejores formas de guiar el aprendizaje es saber distinguir entre contenidos de diverso tipo”.

Tradicionalmente se enfatiza en los contenidos factuales y conceptuales en detrimento de los *procedimentales* y los *actitudinales*. Esta distinción entre tipos de contenidos es sólo metodológica.

[...] en sentido estricto los hechos, conceptos, técnicas y valores no existen [...por separado, sino que...] estos términos se han creado para ayudar a comprender los procesos cognoscitivos y conductuales, lo que hace necesaria su diferenciación y parcialización metodológica en compartimentos para poder analizar lo que siempre se da de manera integrada” (Zabala, 2003, p. 38).

[...] Los contenidos factuales refieren al conocimiento de hechos, acontecimientos, situaciones, datos y fenómenos concretos y singulares. En la mayoría de estos contenidos la reproducción se produce de forma literal; por lo tanto, la comprensión no es necesaria, ya que a menudo tiene un carácter arbitrario [...] se trata de contenidos cuya respuesta es inequívoca. En estos casos es un aprendizaje de todo o nada, se sabe la fecha, el nombre, el símbolo, la valencia... o no sé (*Ibid.*, p. 40).

Los *contenidos conceptuales* se refieren a conceptos (objetos, hechos o símbolos con características comunes) y principios (transformaciones entre objetos o situaciones o la relación entre hechos y objetos). Sin embargo, tienen en común la necesidad de *comprensión*. “Una aclaración necesaria, en el aprendizaje de conceptos y principios, el conocimiento es una cuestión de grado, de [significatividad]”.

La enseñanza de los contenidos conceptuales implica actividades complejas de elaboración y construcción personal.

“[Los] contenidos conceptuales constituyen la base de los *contenidos procedimentales*, que incluyen los modos utilizados en la realización de todo tipo

de acciones o conjunto de acciones ordenadas y orientadas hacia un propósito” (escribir, diseñar, observar, hacer diagramas, traducir, cortar, argumentar).

Este tipo de contenidos siempre *son aprendidos a partir de modelos expertos* y exigen la realización de acciones independientemente de su nivel de complejidad, por ende, no pueden explicarse únicamente a través de la enseñanza expositiva, es condición *sine qua non* la ejercitación de la actividad tantas veces como sea necesario, hasta adquirir un dominio automático de la actividad. También es necesaria una reflexión sobre la actividad que permita tomar conciencia de la actuación. Por ejemplo, para desarrollar la competencia lectora no basta leer mucho, sino tener conciencia del propósito de la lectura y desplegar una actividad analítica sobre los textos e interactuar con las ideas del autor para abstraer el sentido global del texto y la forma en que el escrito organiza las ideas (*Ibid.*, 2003, p. 44).

Un último componente para afianzar el aprendizaje de contenidos procedimentales es aplicarlos en contextos de uso reales (aprendizaje situado); su enseñanza ha de procurarse en situaciones no siempre previsible.

[...] El último tipo de contenidos, no por ello menos importantes, son los *actitudinales*, que engloban una serie de contenidos que a su vez podemos agrupar en valores, actitudes y normas. Cada uno de dichos grupos tiene una entidad diferencial suficiente que requiere en su momento una aproximación diferenciada (*Zabala*, 2003, p. 45).

Todo contenido actitudinal está ligado a un valor o norma socialmente construida y asumida por una comunidad local, regional o global. Los contenidos actitudinales corresponden al desarrollo de una disposición relativamente estable hacia una norma o valor social, de tal manera que la mediación pedagógica del maestro estará orientada a la paulatina asunción del estudiante de esas disposiciones, para que finalmente formen parte de su identidad (*Ibid.*).

Este tipo de “contenidos fructificará si se enseñan con el ejemplo o a través del análisis, discusión y toma de decisiones respecto a dilemas éticos”, más significativos si se trata de situaciones reales y cercanas al entorno del estudiante.

[...] En términos generales, el aprendizaje de los contenidos actitudinales supone un conocimiento y una reflexión sobre los posibles modelos, un análisis y una valoración de las normas, una apropiación y elaboración del contenido, que implica el análisis de los factores positivos y negativos, una toma de posición, una implicación afectiva y una revisión y valoración de la

propia actuación. Este tipo de aprendizaje integra actuaciones [del] plano conceptual, cognitivo, procedimental operativo y afectivo o motivacional (Zabala, 2003, p. 46).

Por lo anterior, insistimos en que la función docente es, ante todo, una función de mediación contenido-estudiante, en la que el profesor “es un organizador de información, un estructurador de situaciones de aprendizaje, un agente de socialización y un evaluador” de lo logrado en el proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva constructivista, estos componentes del modelo pudieran concretarse en acciones particulares para las distintas fases del proceso interactivo (antes, durante y después). A continuación, exponemos las líneas centrales del modelo en el Cuadro 1.1.

Cuadro 1.1. Componentes del modelo de docencia

Antes del proceso enseñanza aprendizaje	Durante el proceso enseñanza aprendizaje	Después del proceso enseñanza aprendizaje
Solicita al estudiante una lectura inicial sobre nuevos contenidos o bien una indagación sobre la temática	Realiza breve exploración sobre conocimientos previos	Recapitula aspectos aprendidos, explora conocimientos y dudas que se hayan presentado, ofrece una visión de conjunto de nuevos contenidos y establece bases para la evaluación
Prepara organizadores previos que orienten la lectura y el análisis del nuevo material, identificando nudos conceptuales o palabras clave que desea destacar	Presenta exposición experta de los contenidos señalando los puntos nodales, la relación entre los conceptos claves, aclarando los de difícil comprensión; establece una interacción dialógica que dé paso a las dudas, reflexiones y análisis crítico de los estudiantes	Evalúa el aprendizaje con criterios, instrumentos y productos de la evaluación explícitos. Evita la ambigüedad y el suspenso respecto a los puntajes y valores de instrumentos y productos por evaluar
Prepara exposición experta de contenidos de la materia, para responder al principio de significatividad lógica	Promueve la interacción conjunta profesor-alumnos, alumnos-alumnos que favorezca la co-construcción de conocimientos sin imponer la lógica del profesor; no priva de apoyo a los alumnos	Evalúa sólo aquellos aprendizajes que hayan sido establecidos en su programa de curso

Antes del proceso enseñanza aprendizaje	Durante el proceso enseñanza aprendizaje	Después del proceso enseñanza aprendizaje
	<p>Establece conexiones entre los contenidos abordados con aspectos y prácticas de otras áreas y campos disciplinares y con situaciones de la vida real</p> <p>Favorece la apropiación de nuevos conocimientos a través de múltiples reformulaciones</p>	<p>Evita la discrecionalidad y excesiva subjetividad en la evaluación y acreditación de la asignatura</p>

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Las potencialidades de la buena práctica analizada están en asumir el reto que representa interrelacionar los elementos que la caracterizan en función de los contextos diversos en que se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje. En otras palabras, en ajustar el modelo de docencia propuesto a partir de su análisis a los múltiples contextos en que trabajan los docentes, reto que, paradójicamente, se constituye en la principal limitante para su implantación.

Referencias

- Ardonio, J. (1993). "El análisis multirreferencial". *Revista de educación superior*, 87, pp. 7-16, ANUIES: México.
- _____ (1994). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.
- Ausubel, D. Novack J. y Hanesian, H. (2003). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). La enseñanza y los profesores II. *La enseñanza y sus contextos*. Paidós.
- Carranza, G., Casas, V., Quintanilla, L. y Ruiz, A. (2008) *Rediseño de ambientes de aprendizaje. Informe de investigación*. UPN.
- Carranza, G., Casas, V. y Hernández, K. (2013). *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad*. UPN.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Progreso: México, pág. 39.
- Casas, V., Carranza, G. y Badillo, A. (2012). *Guía para la planeación didáctica en la universidad*. UPN.
- Clark, C. M. y Yinger, R. (1979) "Teacher's thinking". En PL. Peterson y HJ. Walberg (comps.). *Research on Teaching* Berkeley, C.A., McCuchan.
- Doyle, W. (1986) "Classroom organization and management". En MC. Whitrock (comp.). *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan.
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.

- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003) “Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas. Acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales”. *Enseñanza de las Ciencias* 21(2), pp. 265-280.
- Pozo, I. y Schuer. (2006) “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”. En I. Pozo. *Nuevas formas de enseñar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Grao.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Sacristán, G. y Pérez, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Schön, D. A. (1998) *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Schuer, N., y Pozo, J. I. y Echeverría, M. P. (2006). “Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza”. En J. I. Pozo et al. (comps.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Grao.
- Shulman, L. (1989). “Paradigmas y programas de investigación en estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Serrano, R. (2010) “Pensamientos del profesor: Un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior”. *Revista de Educación*, 352, mayo-agosto, 2010, pp. 267-287.
- Sorcinelli. (1991). *Mejorando el aprendizaje de los estudiantes, los siete principios de las buenas prácticas*. Universidad de Winona.
- UNESCO. (2008) *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, Cómo enseñar*. Laia.

Ser docente, ser persona: biografías del cambio educativo

Charles Keck

La génesis de ser docente, ser persona

Ser docente, ser persona. Hacia una ética del cuidado de sí es un proceso de formación ética y socioemocional que se desarrolla en Chiapas, México. Para explicar el contexto que da pie a esta práctica educativa hay que recurrir a la confluencia de dos factores contextuales de diferente escala. En primer lugar, son los procesos y propuestas educativas de una Organización de la Sociedad Civil (OSC) dedicada a la innovación en la formación docente a escala local desde 1998. En segundo lugar, a escala nacional es el aumento de interés oficial en la dimensión socioemocional de la escuela, mismo que llegó a consolidarse en su inserción como eje transversal en el nuevo Modelo educativo para la educación obligatoria, presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017). Mientras que estas dos escalas difieren mucho en su punto de partida, coinciden en cuanto a su decisión de atender el tema del aprendizaje socioemocional.

En el caso de la OSC Innovación Educativa (INED), tomó en 2013 la decisión estratégica de enfocar sus limitados recursos a la formación ética o socioemocional de los docentes, dejando de lado una diversidad de frentes formativos. Son varias las razones por las que se tomó esta medida. Pero para efectos de una exposición de buenas prácticas lo más relevante tiene que ver con una valoración del enfoque ético-socioemocional como algo verdaderamente apreciado por los docentes y también eficaz en cuanto a su capacidad transformadora. Después de 20 años de experiencia trabajando diferentes dimensiones de la formación docente, INED estaba en una posición para determinar que la formación ética-socioemocional (en un formato vivencial) era necesaria en un magisterio que sufre de una enajenación sistémica. Una sistematización de los aprendizajes y transformaciones de este enfoque (aunque con otro proceso formativo) ya había dejado evidencias de sustantivas transformaciones en la identidad y práctica docente (Keck, 2012), mismas que pueden ser resumidas por tres macro-fenómenos:

1. Un nuevo interés en la dimensión relacional de la educación (traducido principalmente en términos de mayor cuidado en la calidad de la relación con estudiantes y entre colegas).
2. Una nueva confianza en los propios criterios para determinar lo que se hace en un aula, y así, un aumento en la autonomía profesional (evidente en

una nueva capacidad de 'leer' el contexto y construir una respuesta pedagógica a partir de la necesidad percibida).

3. Una renovación o una iniciación del sentido de vocación con relación a la educación (traducido en una valoración de la oportunidad que ser docente representa, junto con un nuevo disfrute del trabajo).

A partir de 2013 INED se incorporó a lo que se puede entender como un movimiento internacional de las prácticas reflexivas-narrativas y de renovación docente y el diseño e implementación de Ser docente, ser persona es la principal manifestación de este nuevo enfoque.



Si bien para entonces la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya emitía señales de tomar más en serio la experiencia -y por ende la interioridad- de los actores educativos con una creciente preocupación por temas como el clima y la violencia escolar, fue hasta la publicación del Nuevo Modelo Educativo que se hace evidente que la apuesta de INED coincide con cambios sustantivos en cuanto a la apertura sistémica a las dimensiones del 'ser' y del 'convivir' en la escuela. Al posicionar el aprendizaje socioemocional como un eje transversal, el Nuevo Modelo hace explícita y oficial la necesidad de concebir al ser humano y su educación de manera integral, quedando esto por lo menos como compromiso teórico-político.

El sentir y la experiencia del estudiante ya aparecen en el mapa curricular, pero es evidente que hace falta un saber estructural y colectivo de cómo aterrizar este enfoque dentro del salón. Ya que históricamente la escuela ha sido un lugar hostil para cualquier expresión del sujeto y su interioridad, abrirse a la dimensión socioemocional de nuestra experiencia no será fácil, aun con el empuje de la nueva política. Hasta ahora la incorporación de lo socioemocional en los diferentes sistemas educativos del mundo se ha enfocado casi siempre en el estudiante, y la situación en México no difiere mucho. Se espera que los docentes puedan lidiar

con estos temas por el hecho de ser adultos, y con el apoyo de algunos materiales y dinámicas. La aportación particular de INED en este contexto paradójico es la insistencia en que los docentes necesitan también pasar por procesos de aprendizaje ético-socioemocional, y que esta misma formación tiene que ser experiencial más que teórica. Una formación que les permita desarrollar en primer plano una sensibilidad inter e intra-subjetiva, para luego generar un clima en el aula y en la escuela que favorezca el ser y el convivir de los estudiantes. Ser docente, ser persona es un intento de consolidar una praxis de formación socioemocional en México que ayude a los docentes a alinear más su ser con su hacer y cultivar una sensibilidad existencial, es decir, una familiaridad y dominio de estos temas que va más allá que la aplicación de técnicas y dinámicas, ya que estará sustentada en su propio viaje y búsqueda.

La utilidad de Ser docente, ser persona

Quiero proponer Ser docente, ser persona como ejemplo de una buena práctica de formación docente porque ofrece una respuesta ‘real’ a una diversidad de necesidades en el sistema educativo:

1. *Responde a una necesidad de los propios docentes de poder acceder a espacios y procesos de autocuidado.* Tener un tiempo para sí y la posibilidad de atenderse a sí mismo es una manera de evitar el efecto de *burnout* asociado con la docencia. El *burnout* ha sido identificado como “una pérdida progresiva de idealismo, energía y propósito experimentada por personas en las profesiones de ayuda como resultado de las condiciones de trabajo” (Edelwich y Brodsky, 1980, p. 5). Hay razones para proponer que en México el *burnout* no es un punto de llegada para un docente decaído, sino es el punto de arranque para muchos docentes que inician su carrera no desde la pasión por enseñar, sino desde su pasión por la seguridad económica (ver Keck, en prensa). Con más razón, en México resulta importante construir espacios de renovación docente que pueden combatir la condición de *burnout* y al mismo tiempo contribuir a cultivar una vitalidad vocacional dentro del magisterio.
2. *Responde a la necesidad de promover una cultura de reflexividad en los docentes, misma que tendría que pasar por las prácticas y disciplinas del autoconocimiento.* Muchos autores enfatizan la importancia de la reflexividad para el desarrollo de la identidad y práctica docente (Ball y Olmedo, 2013). Según Moore (2004, 2012), la reflexividad en los docentes es la práctica que más posibilidades tiene para favorecer su florecimiento profesional. La reforma educativa de 2013 con su propuesta de profesionalización del docente hizo hincapié en la figura de un maestro analítico y crítico, pero esto implica que tenga espacios donde pueda

ejercer y cultivar su capacidad reflexiva. Hasta ahora no es del todo claro que los docentes mexicanos cuenten con una formación para la reflexividad. Entonces, al ofrecerles un espacio para reflexionar de manera extensiva sobre su propia vida y forma de ser y convivir, Ser docente, ser persona contribuye a la generación de una cultura de análisis crítica cuya finalidad no es ni ‘criticar’ ni proporcionar culpa, sino de establecer perspectivas que conduzcan a la transformación del quehacer educativo en sus diferentes escalas, de lo individual a lo sistémico.

3. *Responde a la necesidad de diversificar las experiencias formativas de los docentes y, sobre todo, de contar con procesos formativos donde el discurso y la práctica sean coherentes.* Hasta ahora, la formación oficial ha sido muy criticada por los mismos profesores, por su falta de utilidad y coherencia, dejando así un cierto escepticismo en cuanto a la relevancia de la formación (OCDE, 2015). Es fundamental generar experiencias formativas-educativas que los propios docentes pueden valorar y empezar así a recuperar la fe en la posibilidad de construir una educación relevante, vital y transformadora. Si se les va a exigir que encabecen una educación que tenga sentido y que enganche, será necesario concebir e implementar una formación que tenga sentido y enganche. Es significativo, entonces, que los testimonios de los maestros que participan en Ser docente, ser persona hablen de una experiencia muy diferente a lo que acostumbran a recibir.
4. *Responde a un nuevo énfasis en la educación como construcción colectiva, y del cambio educativo como producto de compromisos adquiridos dentro de un diálogo permanente en las comunidades escolares, ya no como imposiciones de políticas centralizadas.* En años recientes se ha dado cada vez más importancia a la escuela como espacio dialógico y su proyecto educativo como construcción de un colectivo de docentes capaces de concebirlo desde un liderazgo local. Hargreaves y Fullan (2012), por ejemplo, proponen el concepto de comunidades profesionales de aprendizaje como el medio para lograr el cambio educativo que tanto se busca. Es significativo que la Reforma Educativa de 2013 en México retomó este concepto de construcción colectiva como motor de cambio, mismo que se refleja en la instauración de la reunión del Consejo Técnico Escolar (CTE). Sin embargo, para los que conocen la cultura magisterial es evidente que obligar a los docentes a reunirse en un consejo técnico no es igual a facilitar un clima de diálogo constructivo. Al contrario, lo que destaca en el clima magisterial es el conflicto y la desconfianza, y por ende una multiplicidad de obstáculos al diálogo (Keck, 2012, 2015, 2016). Es difícil concebir la profesionalización docente mientras ellos no saben comunicarse (Esteve, 1994), y si se quiere construir una nueva educación en México a partir del diálogo y negociación será necesario que los profesores aprendan otras formas de ser y convivir, y es esta posibilidad que Ser docente, ser persona ofrece.

5. *Responde a la necesidad coyuntural de encontrar formas de hacer factible una política para el aprendizaje socioemocional transversal.* Más que técnicas y dinámicas Ser docente, ser persona favorece una sensibilidad ética-socioemocional, confiando en que esta sensibilidad es lo que permitirá al docente ejercer un liderazgo creativo en cuanto a su forma de resignificar las relaciones en la escuela y las prioridades de la educación. Si bien el nuevo Modelo educativo, junto con las tendencias globales, responden a un nuevo sujeto de la educación, ya no un aprendiz, sino un agente inmerso en su propia historia de vida y un tejido de relaciones intra e inter-subjetivas, este nuevo sujeto requiere un nuevo docente cuya presencia esté regida no solo por su saber y su saber hacer, sino también por su capacidad de ocuparse de las relaciones de la educación no sólo como un trasfondo del aula, sino como materia prima de la experiencia y función educativa. Hasta ahora las políticas educativas han puesto poca atención a la capacidad, disposición e interés que los profesores podrían tener para entrarle de lleno a una educación socioemocional como eje transversal de la escuela. A cambio, Ser docente, ser persona reconoce explícitamente que muchos de los maestros no están todavía en una situación ética-socioemocional para asumir tal liderazgo. En la medida que se tome el aprendizaje socioemocional en serio, será necesario tomar la formación socioemocional de los docentes también en serio, y así, abrir espacios y procesos donde ellos puedan explorarse como ‘aprendices’.
6. *Responde a la necesidad de buscar formas de estimular procesos reflexivos-narrativos en la modalidad virtual, que permite abrirse a una población más grande y dispersa.* Últimamente INED ha estado desarrollando una plataforma con cursos virtuales que pueden abordar temas éticos-socioemocionales de una manera que no deja de ser significativa y reflexiva para los docentes. Estos cursos serán un complemento a la formación presencial, y viceversa. Así, INED apuesta a favor de una diversidad de prácticas narrativas-reflexivas que permitan por un lado un acceso tipo introductorio para una población dispersa (a través de la modalidad virtual) y, por el otro, la posibilidad de profundizar para los docentes más interesados (a través de la modalidad presencial).

Ser docente, ser persona: el concepto

Es fácil imaginar un consenso alrededor de la necesidad de contar con docentes con madurez y saber ético-socioemocional, pero resulta difícil imaginar “cómo hacer que los docentes efectivamente sean personas con esta calidad ética-moral, con cierto porte, y de cierto trato; es decir, personas que no estén a la merced de sus propios demonios o de los demonios de los demás” (Keck, 2018, p. 31). Ser docente, ser persona fue diseñado con la intención de generar una praxis de reflexividad

(Moore, 2018) que llene este vacío en el horizonte tradicional de la formación docente. El diseño responde al “principio de que la reflexión profunda y el cultivo de un ambiente donde esta concientización puede darse y ser compartida requiere de condiciones y formas de trabajo que favorezcan el compromiso, la confianza y la apertura” (Keck, 2018, p. 33). Por lo mismo, en su modalidad presencial se concibió como un trabajo tipo retiro, donde los docentes se alejan de la vida cotidiana para dedicar tiempo a la convivencia intencionada y al viaje histórico-narrativo que representa el núcleo metodológico de la formación. Esta noción de *un viaje acompañado*, de índole experiencial, resulta importante porque hace que Ser docente, ser persona sea diferente de la gran mayoría de los procesos formativos dirigidos a maestros.

Aunque existe un mínimo de bases teóricas (por ejemplo, de la psicología humanista), siempre están en primer plano el compartir y reflexionar sobre las propias vidas. La invitación al viaje biográfico es una convocatoria para buscar, contemplar y digerir “información” de su historia de vida, su actualidad y su interioridad. Se ejerce mediante propuestas experienciales tomadas de las disciplinas artísticas y expresivas, la psicología humanista y las prácticas meditativas. Se enriquece con herramientas como la música y la proyección de películas, así como la convivencia entre los participantes. Entendido como la construcción de un camino de crecimiento humano, se pueden comprender los principios pedagógicos subyacentes en Ser docente, ser persona de acuerdo con los criterios propuesto por Naranjo en su libro *The One Quest* (La única búsqueda, 1974). En el análisis que hace se identifican siete “acciones” o finalidades que estos caminos de crecimiento, tanto en las tradiciones místicas como en las psicoterapéuticas, tienen en común:

1. Provocan una ruptura de identidad (moverse de una imagen de sí a una experiencia de sí).
2. Aumentan el contacto con la realidad (tener acceso a las experiencias cumbres y/o una conciencia incluyente, en contraste con la conciencia subjetiva, parcial, neurótica y proyectiva).
3. Incrementan de manera simultánea tanto la participación como el desapego (se llega a habitar un estado de participación desapegado, o compromiso no condicionado por las expectativas de los resultados).
4. Elevan de manera simultánea la libertad y la capacidad de rendirse (liberarse de preconceptos y entregarse a lo que hay, lo que va o viene emergiendo).
5. Unifican la experiencia de diferencia a partir de una valoración de la cualidad “existencial” en todas las cosas (una unificación basada en el reconocimiento de que “todo existe, y punto”).

6. Refuerzan la autoaceptación y la posibilidad de ejercer autonomía y plantarse en la vida de manera autosostenible (esto implica la capacidad de vivir más desde adentro y así desmontar las posiciones e identificaciones coercitivas que han limitado la libertad del sujeto).
7. Aumentan la conciencia (entendido este aumento como un despertar a la totalidad de nuestras capacidades mentales y físicas, es decir, estar activamente encendido y afinado en vez de apagado y desentendido).

Mientras que estas siete acciones son abstractas,

[...] no es tan difícil aplicarlas de manera muy concreta a la selección o creación de actividades aparentemente de muy diferente índole, pero que se sintonizan en relación con su capacidad de poner en juego una o más de ellas. Así, por ejemplo, la proyección de una película o el momento y forma de escuchar una música puede ser compatible con una actividad de movimiento corporal a ojos cerrados, o bien con la redacción de una carta a sus padres, o la elaboración de una máscara, o con escoger (literalmente) un juguete que expresa algo sobre la propia niñez. Un ejemplo muy concreto, muchas veces recordado por los docentes, es la actividad de escuchar sus nombres pronunciados por otros participantes. Con unos simples preparativos, que incluye ponerlos en un lugar nuevo (por ejemplo, con los ojos cerrados), la repetición de su nombre por sus compañeros deja de ser un acto de etiquetar o de identidad simple y se convierte ya en una experiencia de vida, una experiencia directa de qué tan cargado de significados y experiencias puede estar un nombre. Es, entonces, la totalidad del *collage* de actividades eclécticas, unidas por estos principios, lo que genera la dirección y efecto del proceso, y genera también la condición de que la totalidad sea más que la suma de sus partes (Keck, 2018, pp. 35-36).

La propuesta pedagógica se organiza en cuatro módulos o retiros de tres días, cada uno con una temática diferente. El primer módulo, *Haciendo contacto*, aborda el desarrollo de la capacidad de poner una aguda atención en el presente, con el fin de identificar qué le sucede en el aquí y ahora, y así empezar a generar más información sobre su forma de relacionarse con los demás y consigo mismo. El segundo módulo, *Hablando nuestras verdades*, es una invitación a descubrir sus motivaciones más profundas -lo que Moore entiende como sus *afectos*- (Moore, 2018) y relacionarse de manera congruente con lo que realmente está pasando, y no desde las apariencias. El tercer módulo, *Rostros y voces*, está pensado como una profundización en el tema de la máscara como defensa, y como forma de indagar sobre el origen y función

de la defensa. Es decir, ¿qué es lo que evitamos o escondemos o queremos lograr mediante nuestras manipulaciones de nosotros mismos o del otro? Finalmente, el cuarto módulo, *Mi camino*, invita a reflexionar sobre la metáfora del camino e identificar los aprendizajes y transformaciones ya iniciados, y aquellos compromisos de cambio que quieren asumir mirando al futuro. Incluye también una revisión de la trayectoria docente y el papel que la experiencia ha jugado en sus vidas.

Un profesor que se ‘gradúa’ habrá llevado un total de 144 horas presenciales de formación. A lo largo de estas 144 horas se habrá topado con una cantidad de diferentes ‘espejos’ que le pueden reflejar algo de sí, o de conocer y acercarse al otro de una manera nueva. No son 144 horas de actividad reflexiva en el sentido del raciocinio; un *collage* de actividades y dinámicas asegura que el viaje de cada participante atraviese la dimensión emocional y corporal de sus vidas. Además de aprovechar del trabajo corporal, se aplica el concepto de “palabra con cuerpo” para invitar a los participantes a hablar y compartir desde una conexión profunda con su interioridad. De igual manera, por ejemplo, se aprovecha de la respiración como espejo que dice mucho sobre cómo estamos, o nos abre puertas al contenido emocional de nuestra existencia. Y, para terminar, se introduce la práctica de la meditación como técnica que permite desarrollar mayor perspectiva en cuanto el contenido difícil de la vida, y cultiva el acceso a estados de satisfacción que ayudan a valorarla de otra manera.

Además de la función de permitir el viaje biográfico-existencial para cada participante, Ser docente, ser persona crea dinámicas que sirven para modelar una convivencia ‘sana’ o revelar una convivencia ‘enferma’. Gran parte de su efecto pedagógico tiene que ver con la modelación de una forma de estar en grupo desde respeto y claridad en cuanto a lo que se quiere y lo que se comunica. Así es que se modela una intencionalidad pedagógica moderada por una receptividad a lo emergente, que tiene que ver con tres prácticas: el viaje, la conversación y el trato propuestas por los filósofos ‘experiencialistas’ (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006). Más allá del autoconocimiento que se cosecha, este componente pedagógico resulta importante en el caso de los docentes, ya que el viaje, la conversación y el trato son formas concebir el encuentro educativo que ellos llevan consigo a la escuela y resulta traducible al aula o a las reuniones e interacciones con colegas.

El provecho de ser docente, ser persona

Podemos hablar de Ser docente, ser persona como generadora de conciencia, misma que tiene una dimensión existencial, una dimensión personal e íntima y una dimensión social, relacional y hasta política (esto último tomando en cuenta los conceptos foucaultianos de la ‘ética del cuidado de sí’ y ‘la política de nosotros

mismos’). Un docente más consciente es el ‘producto’ más deseado de Ser docente, ser persona, y este nuevo docente necesariamente habrá pasado por varios aprendizajes y transformaciones en cuanto a su forma de entenderse y entender al otro, y de entender también la función de la educación y del maestro.

Retomando el lenguaje de la corriente de la renovación docente de los Estados Unidos, podemos hablar de un sujeto que ha cobrado mayor “vitalidad vocacional”, misma que Intrator y Kunzman (2006) asocian con un conjunto cualidades: presencia, conexión, entrega, vigor, entusiasmo, intención, dedicación, significación, sintonización, iniciativa, imaginación y eficacia. El cultivo de estas cualidades es visto como algo “dramáticamente importante en el contexto de sus experiencias de desarrollo profesional” (*Ibid.*, p. 25). De igual manera, para Britzman y Pitt (1996), la reflexividad en torno a la historia de vida trae beneficios sustantivos para el bienestar docente y les permite también comprender mejor los comportamientos y experiencias de sus estudiantes. Además, desde el campo de la investigación psicosocial se argumenta que

[...] tal conciencia conlleva un grado de empoderamiento, así abriendo nuevas maneras de ver, entender y abordar las situaciones y circunstancias de vida, ayudándonos a entender no solamente el cómo –y el por qué– de nuestro sentir, pero también cómo ‘funcionamos’, para atrevernos a hacer las cosas de otra manera en vez de quedarnos encerrados en formas rígidas de sentir, pensar y actuar ya establecidas desde la misma infancia (Moore, 2018, p. 8).

O, como dice Ruti, el autoconocimiento permite efectuar un movimiento “de la repetición pasiva del pasado a un procesamiento activo de este pasado” (2009, p. 7). Desde la perspectiva psicosocial, la reflexividad conlleva una dimensión evolutiva y de emancipación de nuestro pasado para enfrentar un futuro con mayor autodeterminación. Podemos, entonces, hablar de una maduración que favorece la capacidad de sobrellevar las incertidumbres y los choques de la vida (tal como viene y no como quisiéramos que fuera). Así que la reflexividad nos invita a aterrizar en nuestra realidad y “habitar nuestras circunstancias reales de una manera que nos facilita sacar mayor provecho de esas mismas circunstancias” (*Ibid.*). Esto no debería confundirse con el conformismo, se concibe como una nueva postura, que parte del hecho de estar más situado en la realidad.

No pueden abordarse todos los matices de la reflexividad como praxis, sólo lo suficiente para tomar en serio sus aprendizajes y transformaciones. Para Ball y Olmedo (2013), la práctica reflexiva-narrativa representa una vía emancipatoria para docentes que se sustenta en “el derecho de definirnos a la luz de nuestros

propios criterios” (p. 92), oponiéndose al fenómeno neoliberal del ‘docente mínimo’ de Zemelman (2002). Esto, mediante una reivindicación de la interioridad del propio docente. Palmer (1998) propone esta interioridad como fuente abundante de autoridad y dirección pedagógica para un nuevo docente reconectado consigo mismo. Mientras las reformas educativas impuestas desde arriba intentan insertar ‘algo nuevo’ dentro del docente, Palmer aboga por trabajar en sentido contrario, de adentro hacia fuera, y considera que los docentes necesitan aprender tantas maneras como sea posible para entrar en diálogo con ellos mismos.

Puede entenderse Ser docente, ser persona a la luz de este principio dialógico palmeriano, y los testimonios de los docentes, convertidos en narrativas, dejan en claro que los diálogos que permite generaron una serie de aprendizajes y transformaciones sustantivos en torno:

[...] a la sensibilidad relacional y a un reconocimiento del potencial transformativo de su labor docente, junto con una nueva autonomía que tiene repercusiones en cuanto al ejercicio de un liderazgo propio. Son estos movimientos que les devuelven, o les proporcionan, una mayor satisfacción y sentido de vocación, y otra calidad en su presencia [...] Los docentes cobran mayor presencia en el aula, llenan más el rol, la función, ya no tanto desde los gestos formales que impone el sistema y la cultura magisterial, sino desde los gestos humanos que surgen en las relaciones inmediatas (Keck, 2018, p. 42).

Quiero rescatar el caso de Heriberta, maestra egresada de Ser docente, ser persona, que me parece indicativo de las experiencias y transformaciones que los docentes reportan. En su relato, titulado *Viendo por primera vez* (Keck, 2018), Heriberta nos habla de la recuperación de su capacidad de ver a sus pequeños estudiantes de preescolar ‘a detalle’. Esto se entiende como una extensión de su capacidad de ver y valorarse a sí misma, y de haber recuperado su propia infancia y todo lo que pasaba allí. Esta nueva mirada le ayuda a estar más presente en sus relaciones escolares y abrirse a la presencia de los demás. Retomando la valoración que hacen Rodgers y Raider-Roth (2006) de la “presencia docente” como un conjunto de destrezas relacionales (y por ende, profesionales), queda claro que no se puede subestimar la relevancia de la transformación en la presencia personal-profesional de Heriberta. Y es claro que ella sí entiende la importancia de sus aprendizajes y transformaciones cuando comenta que el estar más presente para consigo misma le permite resistir la cultura enajenante institucional:

[...] Actualmente, mi visión de la educación es otra. Antes pensaba que los niños eran lo más importante y que los docentes debíamos acomodarnos a cualquier situación. Ahora creo que lo más importante somos nosotros,

los maestros, porque si nosotros no estamos bien, tiene un reflejo en cómo estamos con los niños, sus papás, su comunidad y sus circunstancias. Pienso que este sistema educativo nos aleja de nosotros mismos; pone demasiada atención en nuestros títulos y currículum (Heriberta, en Keck, 2018, p. 79).

Lo que revela su conclusión es:

[...] un entendimiento mayor sobre la vulnerabilidad del docente frente a las maquinaciones y abstracciones del sistema, que amenazan con dejarlo aplastado bajo un peso sistémico. Parece entonces que Heriberta ha entendido desde su propia experiencia este tema foucaultiano de la política de nosotros mismos o, en su caso, la política de ella misma... (Keck, 2018, p. 94).

Heriberta reconoce cómo Ser docente, ser persona ayuda al profesor a situarse en el centro de su propia trayectoria profesional, ya no como discurso abstracto de políticas educativas, sino como una praxis concreta que recupera lo que Goodson llama la “biografía” o “personalidad del cambio” (2007). Tanto Goodson como Tenti Fanfani (2007) hablan de un abuso sistémico en cuanto a la sobre-instrumentalización de la figura del docente, misma que implica una negación de su condición de humano. A diferencia de las tendencias sistémicas de querer pasar por encima del docente como persona, la invitación de Ser docente, ser persona es a mirar la vida íntima-biográfica y poner en movimiento “la personalidad del cambio” que señala el mismo Goodson. Lo que los docentes nos cuentan es que el efecto de esta invitación es una recuperación de su sensibilidad humana, junto con un nuevo compromiso con la educación. No es una posición que no sufra recaídas o que no requiera consolidación, pero puede considerarse como un punto de partida para contribuir a la construcción de nuevas relaciones educativas y nuevos paradigmas escolares.



Conclusión

Lo que Ser docente, ser persona demuestra es que es factible involucrar en formaciones reflexivos-narrativos cuya intencionalidad es el aprendizaje ético-socioemocional. Los que participan reportan una diversidad de aprendizajes y transformaciones que concuerdan con muchas posturas teóricas sobre la reflexividad; también hacen eco a otras corrientes formativas, por ejemplo, la renovación docente en los Estados Unidos. Hay muchas evidencias, entonces, de que, a diferencia de muchas de las ofertas de la SEP, valoradas negativamente por los docentes (INEE, 2015), Ser docente, ser persona es evaluado positivamente, tanto como experiencia de vida como por su pertenencia en relación con su identidad y práctica docente. Para decirlo de manera sencilla, Ser docente, ser persona *funciona*.

Dicho esto, cabe señalar que funciona a una escala menor, ya que todavía no existe la capacidad de atender más que tres generaciones al año. No se puede aumentar la oferta por la falta de recursos económicos, siendo que el proyecto depende de un financiamiento de la Fundación Kellogg. El donativo absorbe la mayoría de los costos asociados con el proyecto (incluyendo las actividades de evaluación y difusión). Si bien existen posibilidades de gestionar recursos adicionales del sector privado, a la larga será necesario asegurar apoyos de la SEP mediante la gestión de colaboraciones y de la inserción del enfoque dentro del marco oficial de la formación docente. Si el nuevo Modelo Educativo crea un ambiente donde la incorporación de su enfoque se vuelve más factible, la interlocución con la SEP no dejará de ser difícil.

Para considerarse como buena práctica, el proyecto Ser docente, ser persona no puede quedarse en una condición marginal; tiene poder para generar argumentos convincentes y ser considerado como una buena inversión de los recursos federales. Además, tendrá que saber ‘blindar’ su calidad y su espíritu de los peligros del escalamiento. Si bien este ‘blindaje’ resulta menos problemático cuando los *stakeholders* son agencias financiadoras progresistas, siempre será riesgoso en la medida que su escalamiento se dé en función de los recursos federales y se sujete por lo mismo a la tendencia de la SEP de sobre instrumentalizar las relaciones y procesos pedagógicos. Será necesario buscar soluciones creativas, como puede ser la formación especializada y seguimiento de ‘equipos focales’ de docentes a lo largo de la república, para resolver algunas de las tensiones entre calidad y cantidad que son inherentes a la formación, y más a una de esta naturaleza. Aunque el reto de una formación que funciona ha sido resuelto, ahora conlleva el desafío del escalamiento, para poder hacer que esta alternativa sea una opción real para cada vez más docentes.

Referencias

- Ball, S. y Olmedo, A. (2013). "Care of the Self: Resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities". *Critical Studies in Education*, 54(1), pp. 85-96.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J-C. (2006). "Pensar la educación desde la experiencia". *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), pp. 233-259.
- Britzman, D. y Pitt, A. (1996) "Pedagogy and Transference: Casting the past of learning into the presence of teaching". *Theory into Practice* 35(2), pp. 118-123.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York. Human Sciences Press.
- Esteve, J. M. (1994) *El Malestar Docente*. Paidós, México.
- Goodson, I. (2007). "All the Lonely People: The struggle for private meaning and public purpose in education". *Critical Studies in Education*, 48(1), pp. 131-148.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Intrator, S. M. y Kunzman, R. (2006). "The Person in the Profession: Renewing teacher vitality through professional development". *The Education Forum*, 71 (Fall).
- INEE (2015). "Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje". <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/501/P1D501.pdf>
- Keck, C. S. (2012). *Radical reflexivity: Assessing the value of psycho-spiritual practices of self as a medium for the professional development of teachers*. Institute of Education, London.
- ____ (2015). "Education Reform in Mexico: Neo-liberalism, 'schizophrenia' and the ethical challenge within the agendas for educational change". *Sinéctica*. (45), pp. 1-17.
- ____ (2016). "Extreme Teaching and the Politics of Teachers' Working Conditions at the Peripheries of the Mexican Education System". *Sinéctica*. (46), pp. 1-15.
- ____ (2018). *Ser Docente, Ser Persona: Once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*. Ecosur/ INED.
- ____ (en prensa). "La formación vocacional como vía emancipatoria: algunas experiencias incipientes y su relevancia para Iberoamérica".
- Moore, A. (2004). *The Good Teacher: Dominant discourses in teacher education*. Routledge Falmer.
- ____ (2012). *Teaching and Learning: Pedagogy, curriculum and culture* (2da Ed.). Routledge.
- ____ (2018) *The Affected Teacher: Psychosocial perspectives on professional experience and policy resistance*. Routledge.
- Naranjo, C. (1974). *The One Quest*. Wildwood House.
- Palmer, P.J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Rodgers, C. y Raider-Roth, M. (2006). "Presence in Teaching, Teachers and teaching". *Theory and Practice*, 12(3), 265-287.
- Ruti, M. (2009). *A World of Fragile Things: Psychoanalysis and the art of living* SUNY Press.

- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. SEP.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”. *Educação e Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos.

Un aprendiz de su propia práctica

Alejandra Navarrete Quezada

Introducción

La Real Academia Española de la lengua define a un aprendiz como la persona que aprende un arte o un oficio, aunque en el caso de la docencia es ambos de forma simultánea. Es arte en tanto que no deja de ser un trabajo intelectual dotado de cierto grado de estética. Como en el teatro, es único en cada puesta en escena, pues lo que se lleva a cabo frente a un grupo lo define no sólo un plan de clase, también interviene el contexto y la particularidad de lo que podríamos llamar su público. Un profesor nunca repite la misma clase, aunque pretenda hacerlo; cada grupo tiene diferentes características y cuenta con sus propias demandas. Al mismo tiempo, el ejercicio docente también es un oficio, pues como el artesano, cuenta con un cúmulo de técnicas delicadamente afinadas con los años. En su actuar se consideran los procedimientos, mismos que se adaptan en el camino, se corrigen, se mejoran, se ajustan y, cuando los cálculos fallan, se replantean. Por eso el trabajo de un profesor frente a grupo requiere la combinación continua de sistematicidad y originalidad. De cierta forma, el que enseña siempre aprende de su propia práctica; en cierto modo, su experiencia tal vez sea su mayor capital.¹

A continuación se brinda la descripción de una pequeña parte del recorrido en las aulas del maestro José Flores García, de sus preguntas, del proceso de afinación de su tarea, pero sobre todo, del proceso reflexivo necesario para hacer del quehacer educativo una buena práctica.² Su historia es una buena práctica porque es el ejemplo de la reflexividad continua del quehacer docente, de la posibilidad de hacer del oficio de la enseñanza un arte cuando se tiene sensibilidad a las circunstancias del contexto y se posee conciencia de que la materia prima con que se trabaja son personas en proceso de formación.

¹ El presente texto fue realizado con base en un par de entrevistas al maestro José Flores García en diciembre de 2017. Lo que aquí se narra contempla parte de su práctica frente a grupo en la escuela primaria César Camacho Quiroz, en el turno vespertino, en el municipio de Ixtapaluca, en el Estado de México, de 2008 a 2014. El docente dio su consentimiento para contar parte de su historia y experiencia durante estos años. Se agradece profundamente la generosidad de haber compartido parte de sus reflexiones para la conformación de la presente narrativa.

² Hoy labora en San Pablo Atlazalpan, en el municipio de Chalco, en el Estado de México, como director de la escuela primaria Tierra y Libertad, en el turno matutino.

Ser maestro

Originario del estado de México, proveniente de una familia humilde, transitó por varias ocupaciones antes de llegar a la docencia; desde vendedor de agua hasta ayudante de un chofer de tráiler. Encausado por su hermana mayor para retomar los estudios que en la adolescencia estuvo a punto de abandonar, pues como muchos alumnos, no encontró su rumbo en la escuela, atravesó con cierta oscuridad los estudios de secundaria y preparatoria.

En el momento de elegir carrera dos influencias decidieron que estudiara en la Normal. La primera, su hermana mayor, maestra con 15 años de servicio en la educación básica. La segunda, un recuerdo de la infancia que guardó de manera dolorosa: su participación en la olimpiada del conocimiento cuando estaba en 6° de primaria. Participación a la que no le dio importancia, en la que en la última etapa estatal contestó de manera rápida y sin poner atención, porque quería salir a jugar, lo que causó contrariedad en su profesor, ocasionándole lágrimas que de manera discreta trataba de ocultar. El sentimiento de frustración que le ocasionó a uno de los mejores profesores que había tenido le dejó un recuerdo de decepción de sí mismo. Aunque aún niño, entendió que su maestro pensó que no había logrado incitarlo a realizar su mayor esfuerzo. Aquel evento quedó instalado en su memoria como un recordatorio de lo que pone un maestro en la relación maestro-alumno, en el que los profesores también reconocen en sus alumnos la formación del carácter. Ambas cuestiones conjugaron en él la simpatía por la docencia.

Normalista de formación, inició su ejercicio docente en la escuela primaria “César Camacho Quiroz”, en el turno vespertino, en la unidad habitacional “Los Héroes de Ixtapaluca”, en el estado de México. La zona comenzaba a poblarse de manera acelerada, por lo que las escuelas no contaban con la infraestructura necesaria para brindar servicio a una población tan grande. Sin director ni espacios escolares suficientes y accesibles para tareas extracurriculares, sin ambientes físicos adecuados para el desarrollo de actividades deportivas ni culturales, sin biblioteca ni áreas verdes. Comenzó su labor con 55 niños de tercer grado; como muchos profesores de escuelas que recién inician, realizando junto a la docencia actividades extracurriculares para optimizar los recursos y tratando de conseguir otros de manera emergente en coordinación con otros profesores y padres de familia, adaptándose en la medida de lo posible a las circunstancias físicas.

De la rutina a la práctica

Los primeros tres años se consideraba un instrumentador del currículo, obedeciendo sólo a las exigencias administrativas y ajustándose a las carencias físicas del lugar. Descubrió en el día a día su propia configuración del ejercicio docente. Retomó

de su formación, de los libros leídos, de su experiencia como alumno, de consejos, de la reflexión consigo mismo para modelar su personalidad frente a grupo. Mientras lo hacía, acumulaba en un archivero antologías de dinámicas para lo que hiciera falta, ajustaba cada ciclo las reglas del salón de clases mientras aprendía a tener manejo de grupo. Hasta aquel momento la tarea estaba más o menos bien librada. Pero las cuestiones administrativas empezaron a pesar. El tiempo que había que dedicar a planes de clase exigía cada vez más labores (aunque no necesariamente imaginativas); además de informes (que nadie leía, pero que tenían que ser entregados); a generar evidencias de actividades que muchas ocasiones podían ser insostenibles materialmente, como tareas en una biblioteca inexistente. Actividades administrativas que aportaban poco a su quehacer y que le disminuían vigor. Todas estas cuestiones hicieron que replanteara su labor y se preguntara si esto era ser docente.

Las sensaciones producidas por los inconvenientes burocráticos lo llevaron a buscar en los libros nuevos bríos sobre la ontología de su quehacer. Comenzó a documentarse: Imídeo G. Nereci, Lawrence Stenhouse, Paulo Freire y otros autores le brindaron la posibilidad de contestar esa pregunta añadiendo otros atributos a la docencia. A partir de aquel momento esta pregunta lo ha acompañado siempre, a veces para retornar al sentido de una labor que tiene alto impacto en las personas con quienes trabaja; otras, para mantener viva la reflexión de su propia práctica, pues sabe de la importancia que tiene no permitir que la rutina burocrática aplaste la concepción ontológica del ejercicio docente.

Los primeros cambios que intentó implementar fueron en la evaluación. Transformar no sólo la manera de evaluar, sino la forma de pensarla. Trató, en principio de cuentas, que los alumnos no la vieran como un número que les daba el pase de acreditación, sino como una forma de valorar su propio avance, consideración difícil de permear en el aula. Se enfrentaba no nada más a escasas condiciones materiales, también a padres de familia que brindaban poco acompañamiento académico debido a sus condiciones laborales, a niños acostumbrados a trabajar de forma individual, en quienes imperaba la rivalidad entre pequeños grupos, cuyo énfasis dado a la calificación numérica resultaba tan fuerte que dejaba de lado el sentido de lo que aprendían. Ante tales condiciones, reconocer sus propios adelantos fue un proceso lento que avanzaba a tientas.

Primeros dispositivos

Para impulsar ese tipo de valoración colectiva del trabajo de los alumnos se auxilió de la coevaluación; para fomentar el trabajo en equipo trataba de cambiar el sentido de competencia abrumadora por el trabajo compartido, por el diálogo continuo, por el

reconocimiento de sí mismos. Para que los niños confirmaran dicha consideración el profesor tomó en cuenta sus coevaluaciones y autoevaluaciones como parte de la evaluación final (véase Cuadro 3.1.).

Cuadro 3.1. Forma de evaluación

	Coevaluación	Autoevaluación	Heteroevaluación	Evaluación final
Trabajo en equipo	Sustentado en el diálogo entre pares sobre sus avances en equipo			
Trabajos individuales		Sustentado en la reflexión sobre sus propios avances		
Juicio del profesor			Sustentado en la visión del docente en dos vías: el que le dan a sus avances y la relación que tiene con los trabajos realizados	
				La suma de las tres evaluaciones

Fuente: Elaborado con base en la información proporcionada por el profesor en entrevista.

Este primer intento presentó sus propios obstáculos. Se dio cuenta de que tenía que definir a qué se le podrían considerar avances en el que hubiera un punto de llegada para todos, aunque el punto de partida fuera particular para cada uno de los niños. Otro inconveniente estaba en que al darle valor a la opinión de los alumnos en la evaluación de sus compañeros ocasionó resistencia por parte de los padres de familia y del director. Se percató de que uno de los errores fue no haber socializado la manera de evaluar. Entendió que los vínculos de comunicación deben estar no sólo abiertos, sino activos, sobre todo cuando se trata de aspectos normativos. En una presentación a la comunidad, incluyendo supervisor, director y padres de familia, sustentó por qué evaluar de ese modo. Pese a que el recibimiento de la propuesta no fue del todo bueno, tampoco fue limitado para llevarla a cabo.

El asunto pendiente era resolver qué considerar como avance, problema que no fue resuelto de manera inmediata. En cada evaluación trataba de afinar aspectos según las asignaturas, por ejemplo, en el área de español consideraba las cuatro habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir como ejes organizadores,

tratando de especificar puntos de avances progresivos que fueran de lo más básico, como el manejo de un concepto, hasta la explicación de sus propias opiniones, en el que cada habilidad tuviera una forma de reflejarse (véase cuadro 3.2).

Cuadro 3.2. Ejes organizadores para evaluar avances

Español	<i>Saber hablar</i>	Manejo de conceptos básicos	Habilidades de investigación en diferentes fuentes	Explica sus propias opiniones y da razones de ellas	<i>Expresa</i>
	<i>Saber escuchar</i>				<i>Atiende</i>
	<i>Saber leer</i>				<i>Recupera</i>
	<i>Saber escribir</i>				<i>Critica</i>
		Distingue conceptos	Recupera datos	Razona su postura	

Fuente: Elaborado con base en la información proporcionada en entrevista con el profesor.

Con esto intentó examinar los avances de manera formativa y no solo sumativa. La gran diferencia con respecto a la experiencia anterior estaba en que los alumnos ya no consideraban la cantidad de trabajo realizado, sino sus cualidades. Pasar de realizar actividades meramente instrumentales a la propuesta de aquéllas en las que pusieran sus habilidades en juego no fue cosa fácil. En un contexto en el que los padres de familia estaban acostumbrados a ver planas llenas en las libretas, cuando éstas dejaron de aparecer preguntaban de manera recurrente qué hacían sus hijos. Poco a poco y con paciencia los niños fueron los mejores portadores de las ventajas.

Los alumnos comenzaron a encontrarle sentido al trabajo compartido, a despertar lazos de amistad con sus iguales, a contar con acompañamiento en sus cambios, preocupaciones y dificultades. Con ayuda de monitores previamente identificados por el profesor, los más adelantados auxiliaban a los que presentaban mayores dificultades; motivó a que les dieran seguimiento y buscaran maneras de apoyarlos. Sus intereses eran más de índole personal, estaban involucrados en las evaluaciones y comenzaron a tomar ese papel muy en serio, le encontraron significado a reflexionar sobre los avances de sus compañeros y los propios. Esto provocó que poco a poco y sin darse cuenta los niños comenzaran a darle sentido a lo que aprendían en la escuela.

Con una actitud más sensible a las circunstancias del contexto, se embarcó en estudios de maestría en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en principio, para tener mayores elementos para profesionalizarse, pero en el trayecto la experiencia resultó mucho más enriquecedora. La lectura y análisis de las teorías lo llevaron inevitablemente a un

estado de reordenación, jamás volvería a ver el currículo de manera tan inocente. Las influencias que ciertos autores habían dejado en él eran poderosas.

Fortaleza teórica: filosofía para niños

Jorge Larrosa le enseñó que hay lecturas que atraviesan, que transforman. Philippe Meirieu lo obligó a cuestionarse sobre la educación como una forma de control del ser humano y en qué medida él formaba parte de ello. El cuestionamiento ¿qué he estado haciendo como profesor frente a grupo? volvió a hacer que reformulara el sentido de su labor. Jurjo Torres lo auxilió a concebir a las disciplinas escolares más allá de retazos de cosas, para pensarlas como un currículum integrado. Con ayuda de Antoni Zabala descubrió que el enfoque globalizado puede ser una manera de tratar los contenidos curriculares sin fragmentarlos del todo. Frida Díaz Barriga, con el aprendizaje situado le reveló un camino más concreto a través de proyectos. Ya Paulo Freire le había mostrado con la educación liberadora que se puede ejercer la práctica educativa desde otro enfoque, y la filosofía para niños de Matthew Lipman le indicó que las grandes preguntas filosóficas ¿qué es la vida? y ¿cuál es su sentido? podían incitar el pensamiento de los niños al tiempo de sensibilizarlos sobre su propia razón en el mundo.

Los estudios de posgrado duraron dos años, tiempo en el que estuvo separado del servicio. En el ciclo escolar 2013-2014 se reincorporó a su labor con un grupo de 6° grado. En este curso implementó Filosofía para niños. El programa, de acuerdo con el profesor, trata de estimular el desarrollo de habilidades del pensamiento, en el que se motiva a los niños a hacerse preguntas sobre sí mismos y la sociedad en la que viven. Plantea que a través del diálogo y el intercambio de ideas los alumnos se acerquen a corrientes filosóficas al tiempo que despiertan su curiosidad y capacidad de preguntar.

Lo primero fue que los padres de familia supieran de la implementación del programa, la finalidad era que también ellos auxiliaran a sus hijos a reflexionar sobre las preguntas que les surgieran, que se vieran involucrados en diálogo permanente con sus hijos. En la primera clase planteó la pregunta ¿Por qué estamos aquí? ¿Por qué estamos en este mundo? La intención era que desde un inicio los alumnos se expresaran y transitaran de la pasividad a la reflexión activa. Al generar preguntas sobre su contexto comenzaron a tener juicios sobre el mundo en el que viven. En la medida que avanzaban los orientaba a investigar, a buscar distintas respuestas y a hacerse otras preguntas.

La implementación no resultó nada sencilla. Impulsar a los alumnos a cuestionar e investigar lo llevó, por un lado, a aceptar con humildad que él no tenía todas las respuestas. Por otro, al no contar con suficientes fuentes de información,

aprendió a tener coordinación permanente con alumnos y padres de familia para conseguir por su cuenta materiales de prensa, libros y artículos de internet, los cuales pasaron a ser materiales de primera necesidad en clase. Con el tiempo los alumnos desarrollaron la capacidad de preguntar ¿quién lo dice? Esto provocó que dejaran de responder de manera reduccionista a temas de gran hondura, logrando que ampliaran su perspectiva.

En el trayecto también tuvo que ir afinando aspectos que en un inicio no había considerado, como que los alumnos al realizar sus propias preguntas lanzaban la dirección de la clase a distintos lados y le resultaba muy difícil mantener un solo hilo conductor que los tuviera a todos en sincronía (véase Cuadro 3.3.).

Cuadro 3.3. Las dificultades del proceso de filosofía para niños

Lo planeado	Corriente filosófica por discutir			Lo realizado
<i>Vínculo con distintas asignaturas</i>	Objeto de discusión			<i>Vínculo con temáticas que se salían del contenido programático</i>
<i>Gestión de un ambiente de discusión respetuosa y tolerante</i>	Presentación de una pregunta articulada			<i>El planteamiento de sus propias preguntas, las cuales abarcaban terrenos cada vez más amplios</i>
<i>Actividades que guarden relación entre asignaturas, y habilidades de investigación para contestar la pregunta</i>	Se iniciaba con preguntas intuitivas	Gestión de conceptos con base en autores	Generación de una postura para plantear sus propias preguntas	<i>Las actividades eran adaptadas cada vez con mayor dificultad a las preguntas que los alumnos generaban</i>

Fuente: Elaborado con base en la información proporcionada en entrevista con el profesor.

Preguntas clave

Una de las preguntas que recuerda con gran simpatía y entusiasmo es ¿por qué no había mujeres filósofas? ¿Por qué todos los autores que se veían en clase eran hombres? Además de ser preguntas que nunca había considerado él mismo, la investigación que originó en los alumnos los llevó a tener más conciencia de género de lo que él pudo haber explicado de distintas formas. La generación de interrogantes por parte de los alumnos provocó que se mantuvieran involucrados en clase, reconocieran problemas de su propia comunidad, cuestionaran su propio pensamiento y formularan un criterio, expusieran razones que justificaran su opinión, que aprendieran a escuchar las consideraciones de los demás.

Estas son las cuestiones que trató de rescatar para realizar un reordenamiento del trabajo. Procuró que no se perdiera lo creativo que aportaban los alumnos y, en la medida de lo posible, establecer mayor sincronía con el contenido curricular. Para ello, decidió implementar una situación problemática como punto de partida y un producto final preestablecido, en el que se vieran relacionadas las diferentes asignaturas. Los proyectos trataban siempre de mantener vivo el concepto de filosofía para niños, aunque ya no era su eje principal. Durante este ciclo uno de sus alumnos, André Hassan Rodríguez Vega, ganó la olimpiada del conocimiento a nivel primaria, lo que no fue cosa menor para él. De manera simbólica trataba de reparar el dolor ocasionado a su antiguo profesor y le demostraba con ello el compromiso que tenía con lo que hacía.

Para el ciclo escolar 2014-2015 le asignaron el grupo 6° “B”. Los alumnos habían sido previamente clasificados; en el grupo “A” ubicaron a los que llevaban los mejores promedios, colocando en el “B” a los más bajos. El juicio que sobre sí mismos ocasionó esto en los alumnos fue que se consideraran malos, como los peores de la escuela. Así que inició el ciclo escolar con un grupo cuyo mayor problema era la baja autoestima. Se mostraban cohibidos y dispersos para expresarse, su participación era casi nula y poco interés había en las actividades. Filosofía para niños no daba los frutos esperados. Ante el mutismo, el mayor reto que afrontaba era que los alumnos se expresaran. Era momento de replantear.

Tratar de sistematizar de distintos modos, extraer lo positivo y revisar lo negativo, aceptar que las predicciones no se cumplieron y atreverse a tomar decisiones correctivas; recoger, subrayar, releer los materiales de apoyo al tiempo que se relaciona con las características de los alumnos con quienes se trabaja es mantener viva la reflexión sobre la labor que se realiza. Ésta sea tal vez una de las cualidades más interesantes de una buena práctica, la que lleva de manera inevitable a darse cuenta de que no existe un camino predeterminado que uno pueda dibujar y seguir sin menoscabo.

El ejercicio del merolico

Debido a que los diferentes intentos realizados habían resultado fallidos y que no lograba despertar interés en los alumnos, decidió practicar el ejercicio del merolico. La idea se le había ocurrido al observar a los vendedores ambulantes, que eran capaces de expresarse sin timidez. Decidió practicar primero con productos de cualquier índole, el caso es que cada día llamara su atención; al principio los alumnos se reían, lo veían extrañados, pero pasado el tiempo se acostumbraron. Cuando les dijo que ellos tendrían que ensayar la venta de un producto de la misma manera, hablando de sus cualidades o simplemente imitando a un vendedor, los

alumnos lo hacían con timidez, el murmullo de risas se repitió varias ocasiones, pero cada vez mostraban mayor soltura. Este periodo fue de reconocimiento; trató con aquellos ejercicios de saber quiénes y cómo eran. Con ello, fue identificando poco a poco sus particularidades.

La puesta en escena

En virtud de que la venta de productos había dado buen resultado, siguió trabajando con puestas en escena. Representaciones de toda índole, en equipo e individuales, tales como eventos históricos, cuentos, comerciales, aventuras, problemas sociales, ambientales, matemáticos. Todo aquello que se le ocurría que podría ser representado fue montado en pequeñas obras de teatro, con libretos escritos por los propios alumnos. Las ventajas de trabajar con representaciones estaban en el desarrollo del lenguaje que habían presentado los alumnos, en la expresión individual y colectiva que comenzaban a manifestar, además de la capacidad de involucrarse con otros compañeros, de integrarse a un equipo de trabajo, de intercambiar opiniones para llegar a acuerdos.



Ciclos de conferencias

Con base en el desarrollo presentado por los alumnos en materia de lenguaje, comenzó la organización de ciclos de conferencias. Hasta ahora el temor a hablar en público había sido en apariencia superado, al menos frente a sus compañeros. Pero había que acrecentar el reto: hablar frente a desconocidos. Así que, a través de la preparación de temas específicos, los cuales fueron seleccionados en función del contenido programático vinculado a sus propios intereses, prepararon, algunos por equipo y otros de forma individual, una conferencia.

La organización fue ardua, pues debían mostrarse como expertos en el tema. El ejercicio los alentó a que leyeran diferentes fuentes de información, que utilizaran distintos tipos de técnicas de estudio, que aprendieran a obtener citas de autores

fundamentales en el tema, primero, para identificar juicios de otros, después, para generar uno propio y, aunque no estaba planeado, lo más importante que lograron en el trayecto fue creer en sí mismos.

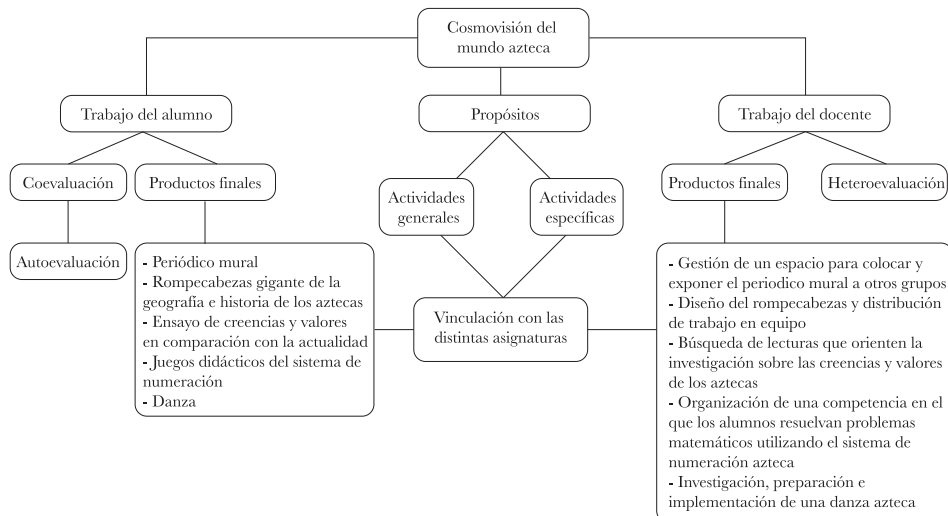


El método globalizado

Durante ese ciclo escolar el profesor aprendió a hacer vínculos curriculares de manera más sistemática, tomando como eje el método globalizado. De acuerdo con el docente, este enfoque trata de articular contenidos de diferentes asignaturas de una manera global, partiendo de una situación problemática relacionada con la realidad de los alumnos y con la cual se vean identificados, para que en la solución obtengan conocimientos más significativos para ellos. Enlazar los contenidos de las asignaturas no es nada fácil; al respecto nos dice “se requiere de conocimiento profundo de los contenidos programáticos y de creatividad”. Un ejemplo de cómo lo llevó a cabo fue a través de una comisión asignada para el 10 de mayo: la preparación de una danza.

Para realizar la tarea retomó algunos contenidos que tenían que ver con la historia de México y preparó una danza azteca. Durante dos meses todo lo que estaría en la mente de los alumnos serían los aztecas y su forma de vida. No era sólo practicar los pasos, sino entender su cosmovisión: creencias, valores, manifestaciones artísticas, historia, ubicación geográfica, filosofía y valores (véase esquema 3.1). Se trataba de entender su cultura. Para ello, procuró vincular todas las asignaturas, propuso productos finales que fueran resultado del trabajo de todo el grupo a partir de actividades generales en las que tanto los alumnos como el maestro tendrían tareas que condensar, pretendiendo siempre aprovechar las cualidades de cada uno. El profesor tenía claro que su participación con los niños los impulsaría; por tanto, además de la dirección general, asignó para él tareas específicas, acentuando la promoción de dichas actividades, lo que generó una relación de corresponsabilidad entre todos.

Esquema 3.1. Ejemplo de una actividad realizada con enfoque globalizado



Fuente: Elaborado con información proporcionada en entrevista con el profesor.

Al final del ciclo escolar los alumnos habían pasado de ser cohibidos y desinteresados a ser capaces de expresar sus ideas y explicar sus razones, de discutir sus puntos de vista, lo cual ya representaba un gran avance, considerando el punto de partida. El eco que había alcanzado el ciclo de conferencias llevó a los alumnos a la Editorial Trillas. Gracias a su participación en un centro de maestros, un profesor los invitó a compartir los temas expuestos. Los alumnos expresaban la transformación que habían vivido y cómo gracias al profesor, cuya personalidad describían como reflexivo, organizado, innovador, comprometido con su trabajo, habían logrado reconocer en sí mismos capacidades que hasta entonces desconocían.

Desenlace y aprendizaje

Es posible que alguien piense que lo desarrollado en este ciclo escolar por el maestro José Flores García signifique para él la coronación de muchos años de esfuerzo, pero no es así. Él manifiesta tanta valía por el camino recorrido como por el logro alcanzado. Por eso hemos querido describirlo. Porque la implementación de buenas y reconocidas estrategias no garantizan el éxito en las aulas. Ésa es la complejidad del ejercicio docente y de ahí la trascendencia de relatar la manera en que los profesores asumen los pormenores del día a día. Una buena práctica no sólo se sostiene de las cuestiones técnicas, está implicado el ingenio de quien la lleva a cabo. Considerar

la reflexión que requiere es reconocer que la docencia está dotada de un trabajo intelectual que se conforma con base en la experiencia, en la profesionalización, en la lectura, en la sensibilización al contexto, en las decisiones que se toman en el camino según las particularidades de las personas con quienes se trabaja. La reflexión continua del quehacer educativo es también una buena práctica, en la medida en que sostiene el vínculo necesario entre creatividad y técnica, elementos fundamentales para que pueda llevarse a cabo.

El rescate del recorrido en las aulas del profesor Flores trata de resaltar el ejercicio reflexivo que los docentes llevan a cabo en su práctica. La intención no es de ningún modo poner a discusión las teorías en las que se basó para enriquecer su labor (filosofía para niños y el método globalizado), ni mucho menos proponerlas de manera idealizada para replicarlas en otros contextos. La finalidad es hacer énfasis en la reflexión de los contratiempos que se tienen y qué se hace ante ellos, de las preguntas que se formulan, de la capacidad de replantear según las exigencias que se presentan.

La intención del presente capítulo es abonar al reconocimiento de que la labor docente es un mundo complejo dotado de diferentes elementos, como el contexto social y la forma de posicionarse ante el currículo. También, la influencia que ejercen las escuelas formadoras de maestros, la manera en la que se asume el ejercicio al ser novato y cuando se ha adquirido experiencia, las condiciones burocráticas que el sistema deja caer sobre los profesores y cómo se consideran, el modo en que afrontan las particularidades de los niños con los que trabajan y cómo la convivencia con ellos entrelaza sus historias. Todas estos elementos se entremezclan de algún modo en las reflexiones que el profesor Flores manifiesta en su narrativa, lo cual nos lleva a pensar en el trabajo que realizan los docentes como un acto vivo, dotado de dinamismo y de qué manera, a pesar de las contrariedades, la reflexión continua de la labor sigue siendo un poderoso principio para llevar a cabo una buena práctica en las aulas. Y, con ello, tratar de responder en la medida de lo posible a las circunstancias que hoy enfrentan las escuelas.

El diario de una escuela multigrado: estrategia efectiva de alfabetización

Viridiana Gabriela Yáñez Rivas

Aquí se le dedica todos los días un tiempo al diario (veinte minutos), quizás alguien podría decir que estoy perdiendo el tiempo, pero no: Una persona que sabe leer y escribir, expresarse, argumentar y estructurar ideas es una persona abierta a otros aprendizajes

Glafira Ortega, 2018

Introducción

Alfabetizar es un proceso para representar palabras e ideas mediante signos gráficos y, de manera simultánea, adquirir la capacidad de leer y escribir dichos signos (Hernández, 2008, p. 1). También implica reconocer las prácticas sociales y culturales que surgen alrededor de ese proceso y el marco educativo (formal o informal) por el que se atraviesa para lograrlo.

“Aunque el analfabetismo ha disminuido considerablemente en las últimas décadas en América Latina y el Caribe, su distribución sigue siendo asimétrica” (Kalman et al., 2018, p. 9) Los índices más altos de analfabetismo se encuentran en poblaciones indígenas y en zonas rurales. En estas zonas, la diversidad cultural y lingüística constituyen un reto importante para la alfabetización (Kalman et al., 2018).

Los niños en edad de leer y escribir también son una población que requiere de estrategias que eviten su rezago en esta dimensión. Especialmente aquellos que se encuentran insertos en contextos vulnerables y cuyas oportunidades educativas (de acceso y permanencia) determinarán su trayectoria de vida. Lograr que los niños estén alfabetizados es la primera meta del sistema educativo, para reducir sus posibilidades de exclusión en los espacios locales donde se desenvuelven.

En México, para 2015, se reportó un 5.5 por ciento de la población mayor de 15 años en condición de analfabetismo, siendo Chiapas (14.8 por ciento), Guerrero (13.6 por ciento), Oaxaca (13.3 por ciento), Veracruz (9.4 por ciento) y Michoacán (8.3 por ciento) los estados con los índices más altos (INEGI, 2018). La comunidad de Potrerillos tiene un porcentaje de analfabetismo de 8.05, en un contexto de marginación alto (ver Cuadro 4.1.).

Cuadro 4.1. Características de la población de Potrerillos, Michoacán

Indicadores	2005	2010
Población total	315	362
% Población de 15 años o más analfabeta	10.28	8.05
% Población de 15 años o más sin primaria completa	44.13	48.06
% Viviendas particulares habitadas sin servicio sanitario	2.47	3.03
% Viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica	123	2.02
% Viviendas particulares habitadas sin agua entubada	9.88	4.04
% Ocupantes por cuarto en viviendas particulares habitadas	33.33	1.20
% Viviendas particulares habitadas con piso de tierra	32.10	21.27
% Viviendas particulares habitadas que no disponen de refrigerador	32.10	28.28
Índice de marginación	-0.82252	-0.58349
Grado de marginación	Medio	Alto
Lugar que ocupa en el contexto nacional		72 413

Fuente: Estimaciones de CONAPO, Índices de marginación 2005, y CONAPO (2018).

En este texto se documenta una experiencia educativa de alfabetización en una escuela multigrado, ubicada en la localidad de Potrerillos, en Morelia, Michoacán, donde se implementó el uso del diario personal como herramienta para abatir el analfabetismo de los niños de la comunidad que asistían a la escuela y con ello reducir el rezago entre los alumnos de los diferentes grados escolares.¹ Para documentar la práctica docente se entrevistó a los únicos dos profesores encargados de la escuela: Glafira Ortega Maldonado, quien funge también como directora, y Eli Jiménez Meza, quienes otorgaron su consentimiento para exponer el caso.

El texto está dividido en cinco secciones. En la primera se describe el contexto que dio motivación a la práctica de alfabetización en la escuela; en la segunda se expone el diario personal como insumo principal del proyecto de alfabetización; en la tercera se detalla el proceso de diseño e implementación del diario personal; en la cuarta se delinear los resultados y en la última sección se ofrecen las conclusiones.

¹ Escuela Emiliano Zapata 16 DPR0942O Zona 023, Sector 29, en Potrerillos, Michoacán. Los maestros responsables del proyecto son Glafira Ortega Maldonado y Eli Jiménez Meza. Teléfono de contacto: 4433957448. Correo: elijimeza@live.com.mx

El contexto

La localidad de Potrerillos se encuentra en uno de los municipios de Michoacán con los índices más altos de marginación; en 2015 registró un 8.05% de población de 15 años o más analfabeta y un 48% sin primaria completa (CONAPO, 2018).

En este contexto se enmarca el proyecto alfabetizador de la escuela Emiliano Zapata. Todo proyecto alfabetizador toma en cuenta por lo menos alguna de estas tres dimensiones: 1) alfabetización funcional (saber leer y escribir para la vida diaria), 2) alfabetización cultural (adquirir conocimiento relevante para pertenecer a un grupo, 3) alfabetización crítica (examinar la palabra escrita, el conocimiento para construir identidades (Hernández, 2008). El caso de esta escuela multigrado inició como un proyecto de alfabetización funcional, pero tras alcanzar las primeras metas se convirtió en una alfabetización cultural y crítica.

Los maestros Glafira y Eli llegaron procedentes de Guerrero a la Escuela Emiliano Zapata. La relación entre la escuela y la comunidad era diferente a las experiencias que habían tenido durante su práctica docente en escuelas ubicadas en zonas urbanas. “Se trataba de una escuela deteriorada físicamente, abandonada (desde diciembre de 2003), sin maestros y sin niños” (Glafira Ortega, docente y directora de la escuela).

El abandono no solo era estructural, también se reflejaba en el aprendizaje de los niños, en su comportamiento, en su forma de convivir y vestir. Aun con estas condiciones, los maestros decidieron quedarse, y lo que empezó como un proyecto para cubrir una necesidad laboral se convirtió en un proyecto de vida. El objetivo fue, entonces, contribuir a abatir el rezago en el que se encontraba la escuela.

En un diagnóstico inicial, los maestros identificaron que el principal problema era que los niños de tercer grado tenían dificultades para leer y escribir, siendo que para este nivel esta situación debería estar cubierta. El objetivo a corto plazo fue alfabetizar, ya que para trabajar otros contenidos de acuerdo con el nivel había que enseñarles, en primer lugar, a leer y a escribir. De esta necesidad, la maestra Glafira implementó *el diario personal* como una herramienta de apoyo para alfabetizar y cumplir con los objetivos de aprendizaje de los niños en cada nivel.

El insumo

Diversos son los estudios que han citado los múltiples métodos de alfabetización. Entre los más comunes destacan el método alfabético o por deletreo, el fonético, el silábico, el global o el ecléctico (Guevara, 2018). Todos ellos son formas de introducir al niño al campo de las letras y de los sonidos, todos tienen ventajas y desventajas y están sustentados en teorías pedagógicas y de aprendizaje diferentes. El diario personal se puede usar con cualquiera de esos métodos.

La buena práctica que se expone en este capítulo no trata de abordar al diario personal como método de alfabetización, sino como herramienta de apoyo, con uso innovador, para lograr los objetivos de alfabetización y de aprendizaje de cada grado escolar.

El diario personal es una práctica que se propone en los planes y programas escolares, pero que cada maestro lo adapta de acuerdo con las necesidades de su grupo. Se trata de un cuaderno especial en donde los niños de todos los grados narran lo sucedido durante su día, lo revisan diariamente de manera colaborativa y se expone ante los padres y madres de familia de toda la escuela al final del curso escolar.

En la Escuela Emiliano Zapata, la maestra Glafira tuvo la iniciativa de utilizar el diario como insumo principal para reducir el rezago en las habilidades de lectoescritura de los niños en su escuela. El diario no sólo se utiliza como práctica alfabetizadora, también se emplea para (a través del texto) cubrir otros objetivos de aprendizaje.

No todas las escuelas multigrado implementan esta práctica como apoyo a la alfabetización y menos como herramienta de enseñanza de otros contenidos. De acuerdo con la maestra Glafira, el diario es ideal para una escuela multigrado, porque permite que todos los alumnos, de cualquier año, trabajen diferentes contenidos al mismo tiempo. Ello debido a que no es posible trabajar con los chiquillos de primero y segundo mientras que los alumnos de los otros grados se quedan sin actividades asignadas. Es así como el diario se convirtió en una práctica estandarizada y efectiva para lograr los objetivos en esta escuela.

De acuerdo con la práctica de los maestros, existe una división clara entre alfabetizar y trabajar los contenidos, pues han sido procesos que se han llevado por separado, sin embargo, en la escuela Emiliano Zapata se trabaja con la idea de que ambos procesos pueden desarrollarse en conjunto y de esta forma hacer eficiente el tiempo empleado en el aula. Ante diferentes herramientas de apoyo para alfabetizar, *el diario personal* resulta óptimo para cubrir las necesidades de una escuela multigrado como la de Potrerillos.

Aunque el uso *del diario personal* es la práctica más reconocida en la escuela, es un conjunto de elementos integrales que trabajan de manera articulada para alejar a los niños y a la comunidad del rezago escolar. Los maestros utilizan todos los materiales, espacios y momentos disponibles para que los chicos ejerciten la expresión oral y escrita. No sólo escriben el diario, también lo exponen, y las experiencias descritas en cada texto buscan tener un significado en los aprendizajes escolares y extraescolares. Tratan de fortalecer los valores como la responsabilidad en la elaboración y entrega de sus tareas, el respeto a sus compañeros y maestros,

la limpieza de su espacio, el orden de sus materiales, la amabilidad en el trato hacia los demás y la participación motivada en cada actividad.

El proceso

El diario es un instrumento para alfabetizar por medio de un texto personal. Sin embargo, el proceso no es lineal, los niños no aprenden escribiendo diariamente. La idea detrás de esta práctica (así como de cualquier método de alfabetización) es que el maestro es el intermediario entre el niño y la escritura y la lectura, es él quien guía este proceso.

Los planes de estudio y los talleres para docentes sugieren que *el diario personal* se ocupe para primero y segundo grados. La escuela Emiliano Zapata extiende su uso a todos los niveles con el objetivo de que esta práctica se vuelva un hábito con el paso del tiempo. Además, que sirva para trabajar los aprendizajes esperados de lenguaje y comunicación (español), como nombres propios, acentuación, palabras enlace, adjetivos calificativos, adverbios, entre otros; cubriendo los objetivos del programa académico. *El diario* es producto de los talleres sobre materiales pedagógicos que se imparten a los docentes, pero cada uno decide dónde y cómo trabajarlo.

La maestra Glafira inició con *el diario personal* como una actividad grupal, en donde todos los alumnos, de acuerdo con su nivel, colaboraban con algún texto o dibujo sobre su día. La intención era generar el hábito de escribir (grupalmente) en un cuaderno sus anécdotas, para luego pasar a una práctica meramente individual.

Con *el diario personal* se busca enseñar a los niños a escribir de acuerdo con su nivel educativo. Los más pequeños, que no saben escribir, comienzan haciendo dibujos sobre las actividades que realizaron en su día. Estos niños ni siquiera tienen la conciencia de que lo que están haciendo es un diario, “los motivamos únicamente con la idea de que están escribiendo su propio libro”. Conforme avanzan, del dibujo pasan a las palabras, luego a la oración, después al párrafo, y los de quinto y sexto escriben textos más completos, que incluso redactan con bolígrafo, mostrando la confianza que tienen en el uso de los tiempos verbales, la ortografía y la redacción. En los grados más avanzados no solo se trabaja *el diario personal* como anecdotario de la vida cotidiana, también se ocupa para que aprendan a redactar una carta, un recado y otros textos, pero con el mismo proceso.

De lunes a viernes los niños se llevan de tarea escribir su diario. La maestra da la instrucción sobre qué o cómo espera que se redacte cada texto (usando adjetivos, cuidando los tiempos verbales y otros detalles). Todos los días se destinan en promedio veinte minutos para revisar los textos de manera grupal. Se intercambian los cuadernos y se revisan por pares o la maestra elige un texto para que sea enriquecido por todo el grupo. La filosofía detrás de esta práctica es que el

aprendizaje debe socializarse, porque es más significativo para los niños corregirse entre ellos a que la maestra lo haga individualmente. Aunque algunas veces también se llega a revisar de manera individual, especialmente para casos que presentan un rezago mayor al del resto de sus compañeros y requieren atención personalizada.

Imagen 4.1. Diarios personales de la Escuela Emiliano Zapata



Fuente: Fotografía tomada por la autora, 25/julio/2018

Las estrategias van cambiando según los objetivos. Por ejemplo, hay ocasiones en que los diarios son leídos en voz alta, con la intención de fortalecer también la lectura. A través de este proceso, además de alfabetizar, se introducen, sin que los niños se den cuenta, los temas que serán vistos puntualmente en los libros de texto. Así, cuando se llega al libro ellos ya tienen nociones de los conceptos que se revisan ahí porque ya los trabajaron en el diario. Aprenden, por ejemplo, a usar los adjetivos sin que se den cuenta de que la clase es sobre eso, lo que hace el aprendizaje más natural.

El camino para implementar la práctica *del diario personal* no fue sencillo. Introducirlo en una escuela multigrado fue un reto, por la escasa experiencia de los maestros en este tipo de escuelas. Además, al inicio se enfrentaron con la negativa de los niños a escribir y a la falta de compromiso de los padres y madres de familia para iniciarlos en la práctica. Hubo niños que preferían reprobar a que se les destinara tiempo a escribir y a corregir sus textos. Sin embargo, se trató de hacer entender que no se trata de aprobarlos o reprobarlos, sino de que el aprendizaje sea significativo.

Al final, *el diario* es parte de un todo. Y cuando los padres y madres de familia empezaron a ver los cambios en sus hijos, se involucraron más en ésta y todas las demás actividades de la escuela. El trabajo del *diario personal* se lleva a cabo en equipo entre la maestra Glafira y el maestro Eli. Ella inicia la actividad con los tres

primeros grados y Eli lo continua con los tres siguientes. La intención es reforzar lo aprendido, especialmente con aquellos alumnos que tienen más problemas en el manejo de la escritura y lectura.

Una de las ventajas de trabajar en una escuela multigrado es la flexibilidad de adaptar los programas a las necesidades de los alumnos. Por ello, en general, el proceso para preparar el diario es menos estructurado de lo que parece. La planeación didáctica oficial pide organizar la clase considerando este orden: actividad inicial, actividades diferenciadas, puesta en común y cierre. La maestra Glafira tiene su propia estructura, utiliza un guion que la orienta sobre los temas y actividades que trabaja en *el diario personal*, con una estrategia para revisar los diarios que varía todos los días, porque está consciente de que el aprendizaje se obtiene a través de diferentes medios: visual, auditivo o kinestésico. No obstante, lo común es llegar al aprendizaje a través de la colaboración.

El diario personal se hace en casa, la mayoría de las veces como tarea. Pero en la escuela ocasionalmente se da un espacio para que la maestra pueda ver en el aula cómo es el proceso de escritura en vivo y en directo. Cuando los grupos alcanzan los objetivos de lectura y escritura ya no se deja como tarea. Empero, hay quienes, aun sin obligación, siguen escribiendo sus textos.

El producto

Se sabe que *el diario personal* ha sido significativo para los alumnos porque los padres de familia comentan que los niños es lo primero que hacen al llegar a su casa y ya es una práctica que identifica a la escuela altamente conocida en toda la comunidad de Potrerillos.

El principal producto *del diario* es la alfabetización. En promedio, con ayuda de la familia, la constancia del niño y el trabajo en la escuela, en tres meses un niño presenta mejorías en su escritura y lectura. Es un proceso que no se ve pero que resulta significativo.

A la par, con la actividad colaborativa del enriquecimiento de los textos se genera compañerismo, aprendizaje entre iguales, confianza en sí mismos. Los niños aprenden a equivocarse y no relacionar los errores con miedo, sino con responsabilidad para corregirlos. Incluso, cuando algún niño no quiere hacer *el diario*, también aprende. Se le da la oportunidad de argumentar las razones de no cumplir con la tarea y esto resulta en una forma de enseñarles a defenderse a través de las ideas.

Mediante esta práctica los maestros lograron sacar a la escuela del estado de rezago en el que se encontraba. Las presentaciones de sus textos ante el público, aunado a otras actividades expositivas, ayudaron a acercar la comunidad a la

escuela. Actualmente no sólo asisten padres y madres de familia a los eventos escolares, adultos y niños de la comunidad de Potrerillos también lo hacen.

El éxito de la Escuela Emiliano Zapata no recae únicamente en *el diario personal*, también se debe a los hábitos que se han creado en los niños a través de las múltiples actividades que los maestros realizan. Por ejemplo, los chicos, que ahora gustan de la lectura como un hábito recreativo, se llevan libros de la biblioteca a sus casas, en donde algunas veces son leídos por otros miembros de su familia.

Estos logros se materializan en reconocimientos. En años anteriores hubo quien ganó la olimpiada del conocimiento y en las pruebas de ENLACE, cuando se aplicaban, la escuela obtenía resultados por arriba de la media nacional.

Finalmente, los resultados de la práctica *del diario personal* identifican a la Escuela Emiliano Zapata en toda la zona escolar. De acuerdo con las experiencias que se comparten en el Consejo Sectorizado de Escuelas Multigrado se sabe que hay otras escuelas que también implementan el diario personal en sus estrategias de aprendizaje. Sin embargo, no se aplica con la misma dedicación que en Potrerillos, ya que para que el diario resulte efectivo hay que trabajar de manera constante y la práctica diaria articularla a todas las demás actividades que se hacen en la escuela.

Hoy, con sus 23 alumnos, la escuela es escenario de estudios piloto, de intercambios académicos y ha recibido el reconocimiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y de diferentes autoridades del sector educativo por su labor, su esfuerzo y resultados en los aprendizajes de los niños y en la comunidad. Además, la Escuela Emiliano Zapata ha inspirado por lo menos a un par de escuelas multigrado para utilizar el diario personal como herramienta para la alfabetización y como base para trabajar otros contenidos.

Conclusiones

Garantizar la continuidad del uso del diario personal depende de diferentes factores. Entre otros:

1. Actualización constante de los profesores. Uno de los elementos que es fundamental para la efectividad del *diario personal* es la guía de los maestros.
2. Todo proceso de alfabetización requiere de un intermediario que mantenga el interés de los niños en la práctica, que sea creativo, para evitar la monotonía, y que se mantenga actualizado en las estrategias para trabajar otros contenidos. Especialmente, que pueda contemplar los cambios sociales y tecnológicos del contexto en el que se desenvuelven los niños en su vida diaria.
3. Participación de los padres y madres de familia. Para acompañar el proceso de escritura y lectura y para que escribir diariamente no se vuelva rutinario, por el contrario, que se convierta en un hábito.

4. Motivar a los niños en la elaboración del diario. Incitarlos para que esta actividad siga siendo vista como una meta personal y no como una tarea escolar.
5. Infraestructura y materiales. Que puedan fortalecer y permitan llevar a la práctica lo aprendido con el diario personal a través, por ejemplo, del contacto con los libros y dentro de los espacios adecuados para exponer sus trabajos.
6. Publicación de los diarios. Además de las exposiciones a final de semestre, la publicación y divulgación de los trabajos de manera formal sería un incentivo aún mayor para los niños al ver materializado su trabajo en un libro de verdad, aliciente que puede trascender de generación en generación.
7. Comunicar la práctica. Para lograr la expansión de esta actividad como un método efectivo e ideal para las escuelas multigrado, es importante compartir la experiencia ante el Consejo Sectorizado de Escuelas Multigrado.
8. Documentar el método y la experiencia. La innovación en el uso del diario personal para alfabetizar y además trabajar objetivos de aprendizaje es una experiencia original de la Escuela Emiliano Zapata. Esta innovación, que la distingue y diferencia por la adaptación que se hace con respecto a los planes de estudios y talleres didácticos, requiere ser documentada y sistematizada.

El objetivo sería conocer el aporte de esta práctica de una manera más estructurada, señalando procesos y resultados que permitan ser replicados en otro contexto. Por ejemplo, aunque el diario personal resultó idóneo para la escuela multigrado, también puede ser implementado en escuelas unitarias porque, aunque sean del mismo grado, los niños tienen diferentes competencias y habilidades y el diario permite trabajar con las diversidades al mismo tiempo.

Referencias

- Conapo. (2018) “Catálogo de localidades de México”. Disponible en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/indiMarginacLoc.aspx?refnac=160530101> [14/11/2018].
- Hernández, Gregorio (2008) “Alfabetización: teoría y práctica” en *DEcisió*, Septiembre – Diciembre, CREFAL, Pátzcuaro, México.
- INEGI (2018). “Estadísticas educativas”. Disponible en: http://www.beta.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educacion_02 [14/11/2018].
- Kalman, J., Lorenzatti, M. d. C., Hernández, G., Méndez, A. M. y Blazich, G. (2018). *La relevancia de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina hoy* (1ra ed.). CREFAL.
- Guevara, O. (2018) “Enseñanza de la lectoescritura”. Mimeo. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/004200683e6591ddd4e62> [14/11/2018].

La promoción de solidaridad en secundaria como buena práctica docente

*Verónica Luna Hernández
Christian Aarón Cruz Cruz*

Introducción

La educación sustenta como encomienda fundamental la formación integral de los estudiantes, lo que supone que el trabajo educativo debe orientarse al desarrollo de distintas dimensiones. Por ejemplo, la académica, la actitudinal y la ética (Martínez, 2011). El presente capítulo se centra en analizar las buenas prácticas que se han realizado en torno al desarrollo ético de los estudiantes de secundaria, pues resultan ser una respuesta al problema que han reportado autores como Fierro y Carbajal (2003) y Latapí (2003) acerca de que los docentes ofrecen escasas oportunidades para formar, promover y reflexionar en torno a los valores. Ello contribuye a que no se potencie el desarrollo ético de los estudiantes ni logren sustentar su actuar en valores que se supone tendrían que practicar, de acuerdo con los requerimientos curriculares.

El vínculo entre ética, valores y educación surge desde la normatividad. En el artículo 3° de la Constitución se establece una postura ética que prescribe valores orientadores en el ámbito educativo (Barba, 2001), de los cuales destacan respeto, dignidad, igualdad y solidaridad. Sin desconocer la relevancia de los otros valores enunciados, en este escrito nos centraremos en dar cuenta de la labor docente que se ha realizado en torno a la solidaridad.

La solidaridad como valor rector de la educación es recuperada en otros documentos normativos como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013) y la Ley General de Educación. Así como en algunos Programas de Estudio de 2011 del currículum de secundaria (SEP, 2011), a saber: segunda lengua, ciencias, historia, asignatura estatal, tutoría y formación cívica y ética.

En estos documentos y programas se destaca la necesidad de trabajar la solidaridad con los estudiantes. En los programas de historia, asignatura estatal y formación cívica y ética se reconoce que el docente debe ser promotor de este valor en los jóvenes. En los programas restantes no se hace mención explícita del papel de los maestros, pero puede inferirse que son ellos los responsables de esta labor. Sin embargo, a los docentes no se les forma para promover solidaridad en los estudiantes. En algunos programas se les sugiere abordarla a través del trabajo en equipo y las técnicas socioafectivas (SEP, 2013), aunque se proponen de forma muy general y no se proporciona mayor orientación al respecto.

Pese a los vacíos y vaguedades que existen en el currículum en relación con la promoción de solidaridad, es responsabilidad de los docentes materializarla en sus espacios educativos, lo cual representa un reto para los maestros, pues no todos consideran que los espacios y momentos que comparten con los estudiantes en el cotidiano escolar sean las circunstancias espacio- temporales ideales para promover solidaridad, ni que su práctica docente refleje valores, ni que sea su responsabilidad hacerlo (Luna, 2017).

En este escrito se exponen casos de docentes de secundaria que hacen uso del espacio que comparten con los estudiantes para promover y practicar valores. Por ende, el propósito del presente capítulo es visibilizar y difundir las buenas prácticas vinculadas a la promoción de solidaridad realizadas por docentes de secundarias.

Sobre los docentes participantes

Para la realización de este capítulo se tomó como base la investigación realizada por Luna (2017) en relación con la promoción de solidaridad. En ella se presentan las experiencias de once docentes de secundaria, aunque para este escrito sólo se recuperan siete de ellas, las que se identificaron como buenas prácticas. Como puede observarse en el Cuadro 5.1., los maestros participantes trabajan en diversos estados del país, imparten distintas materias, en diferentes grados y turnos.¹

Cuadro 5.1. Docentes de secundaria participantes

Docente	Estado	Asignatura que imparte	Grado	Turno
Sara	Ciudad de México	Ciencias I (Biología)	1°	Matutino
Cristina	Ciudad de México	Formación Cívica y Ética	3°	Vespertino
Mónica	Ciudad de México	Matemáticas	3°	Matutino
Martín	Guanajuato	Tecnologías	1°, 2° y 3°	Vespertino
César	Ciudad de México	Formación Cívica y Ética,	2°	Matutino
	Estado de México	Geografía	1°	Vespertino
Ana	Nuevo León	Matemáticas e Inglés	1°, 2° y 3°	Matutino
Diana	Baja California	Tecnologías	1° y 2°	Matutino

Fuente: Elaboración propia.

¹ Los nombres reales de los participantes fueron sustituidos por seudónimos con la finalidad de preservar anónima su participación.

La selección de casos y su presentación conjunta en este escrito obedeció a dos aspectos principales: 1) la riqueza que representa recuperar visiones y experiencias de buenas prácticas desde distintos contextos geográficos, sociales, culturales y económicos; 2) la importancia de las aportaciones realizadas por los maestros al tema de la promoción de valores, en específico el de solidaridad.

Las buenas prácticas que caracterizan el trabajo de estos profesores fueron identificadas mediante una entrevista semiestructurada a cada uno de ellos. Se empleó esta técnica porque permite explorar, a través del discurso de los entrevistados, sus experiencias, opiniones, ideas y sentimientos acerca del tema (Sandoval, 1996; Patton, 2002).

La información obtenida fue examinada mediante el análisis crítico del discurso, ya que pondera la visión de los participantes para conocer y entender el tema en cuestión, permite la interpretación del discurso en relación con las prácticas sociales, políticas y culturales y persigue como propósito primordial la construcción de propuestas orientadas a la transformación social (Van Dijk, 1999; Pini, 2013).

Buenas prácticas docentes en relación con la solidaridad

En los últimos años las buenas prácticas han comenzado a constituir un tema de gran relevancia en el campo educativo, pues representan una manera de recuperar las experiencias que contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a fortalecer el trabajo en otros ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes. Sin embargo, aún no se ha logrado un consenso general acerca de qué caracteriza una buena práctica.

En este escrito se ha optado por retomar elementos en los que coinciden distintos autores e instituciones como Zabalza (2012), la Junta de Andalucía - Consejería de Educación (2012) y el Ministerio de Educación del Perú (2014) para identificar las buenas prácticas docentes en relación con la solidaridad. Es así como se considera que éstas aluden a acciones y propuestas implementadas que se caracterizan por ser creativas e innovadoras y son realizadas con la finalidad de fortalecer y mejorar el trabajo en alguna dimensión de la formación integral de los estudiantes. En general, ocurren en contextos desfavorables, marginales o adversos. Las buenas prácticas acontecen bajo condiciones y situaciones específicas. La mayoría de ellas surgen como prácticas autogestivas y transformadoras, ya que los docentes las realizan como respuesta a las limitaciones, problemáticas o carencias que reconocen en sus realidades escolares. Trascienden la propuesta como posibilidad, para llevarla al plano material. Estas prácticas no siempre son visibles ni reconocidas, lo que merma la posibilidad de difundirlas, replicarlas y perfeccionarlas.

La mayoría de las buenas prácticas que se han divulgado se enfocan en lo académico, en menor medida se reportan aquellas vinculadas con la dimensión ética y los valores, aunque se retoman algunos aspectos en prácticas reportadas que versan acerca de la convivencia, equidad social, inclusión y exclusión educativa. Por esta razón, resulta fundamental abonar a la difusión del trabajo que están realizando los docentes en relación con lo ético, pues en la cotidianidad de las aulas se incorporan valores que se convierten en orientadores de las decisiones, actitudes y formas de relacionarse con otros, pero que comúnmente no son considerados ni trabajados por los maestros a pesar de que todos los docentes, de manera intencional o no, están modelando valores a los estudiantes con su decir y su actuar (Cortina, 2005; Fierro y Carbajal, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, a partir de las experiencias narradas por los profesores entrevistados se reconocieron las buenas prácticas en relación con la solidaridad. Para lograr su identificación se consideraron los siguientes aspectos:

1. Las leyes educativas y el currículum reconocen a la solidaridad como un valor rector de la educación, es decir, lo incorporan a sus propósitos formativos, aunque no dan mayor orientación para los maestros. Las buenas prácticas dan cuenta de la realización de diversas acciones dirigidas a cumplir con la promoción de solidaridad en el espacio educativo de incidencia pese a que no se cuente con la formación necesaria para hacerlo y se carezca de herramientas.
2. Aunque se reportan acciones o actividades novedosas para promover solidaridad, no todas lo son, en apariencia, ya que algunas se realizan en la cotidianidad de las aulas para la revisión de contenidos curriculares. Lo que se considera como creativo e innovador de estas prácticas lo constituye el sentido y la intencionalidad que le dan los docentes al vincular el propósito académico con el trabajo para promover solidaridad.
3. Todos los docentes coinciden en que en la actualidad realizan su labor en un contexto escolar y social que tiene como característica la “pérdida de valores”, lo que ha contribuido a que la violencia, desigualdad e injusticias se incrementen y se reproduzcan en los jóvenes de secundaria. También, señalan que el individualismo es una práctica preponderante tanto en la sociedad como en la escuela. Estas situaciones los han llevado a tomar acciones que permitan revertir estas condiciones; promover solidaridad es una de ellas.
4. El reconocimiento de las situaciones desfavorables que se viven en sus espacios de trabajo y la realización de acciones para contribuir a mejorarlos revelan un interés por orientar la labor docente en pro del bienestar y la transformación.

A partir de estas consideraciones se caracterizaron las buenas prácticas que realizan los docentes en relación con la promoción de solidaridad.

Caracterización de las buenas prácticas en torno a la promoción de solidaridad

Las buenas prácticas orientadas a la promoción de solidaridad que realizan los docentes son heterogéneas, dependen de los saberes del maestro, el trabajo con sus compañeros y estudiantes, el contexto escolar, los recursos con los que cuentan y el apoyo institucional. No obstante, es posible encontrar coincidencias entre ellas, sin que esto signifique que las realizan de la misma forma. Por ejemplo, la mayoría se llevan a cabo en vinculación con otros valores.

Antes de exponer las prácticas recuperadas para este capítulo, se considera esencial resaltar un aspecto en el que los docentes coinciden en torno a su papel como promotores de solidaridad: el buen ejemplo. Los maestros consideran que es un elemento que debe estar siempre presente al trabajar este valor, pues nada de lo que se haga servirá si éste está ausente. Sobre esto algunos docentes señalan:

Sara: ellos (los estudiantes) dicen me está diciendo, pero nada más de dientes para afuera.

César: Yo creo que el ejemplo arrastra. Las palabras van y vienen, se las lleva el viento, pero el ejemplo se queda.

Los maestros reconocen que su actuar en todo momento debe ser consecuente con su decir y, aunque aceptan que no siempre lo logran, tratan de hacerlo, pues ellos son el ejemplo de los estudiantes. Consideran que la congruencia entre el decir y el hacer debería ser juzgada como elemento esencial en las buenas prácticas docentes, no sólo en el tema de la solidaridad, sino en todos, debido a que podría ser una condición que contribuya al éxito de las buenas prácticas.

Las buenas prácticas serán presentadas en dos bloques, el primero para las que se realizan de manera individual, y el segundo para las que se hacen en colaboración con otros compañeros.

Buenas prácticas realizadas por el docente de forma individual

Estas prácticas están relacionadas, en su mayoría, con informar a los estudiantes acerca de la solidaridad y de otros valores.

Solidarizarse con los estudiantes. El maestro Martín se solidariza con los estudiantes como práctica para promover solidaridad. Al respecto señaló: “Siempre que me pedían algo trataba yo de ayudarles [...] yo, cuando les pedía algo, ellos ya tenían el compromiso de que tenían que solidarizarse conmigo”. El profesor considera que la

solidaridad implica una relación recíproca, por tanto, para que los estudiantes sean solidarios, él se tiene que solidarizar con ellos.

Análisis y reflexión de problemáticas reales o ficticias. Esta práctica es realizada por las docentes Diana, Ana y Sara. Diana señaló que implementa casos o problemáticas ficticias de libros que ha consultado. Sara también recupera este tipo de situaciones, aunque no especificó la fuente. Ambas coinciden en la manera de ejecutarla: exponen las situaciones ficticias a los estudiantes para que ellos decidan cómo resolverlas. La forma en que lo hagan tiene que sustentarse en valores, uno de ellos es la solidaridad. Después, ellas aportan orientaciones para promover la reflexión sobre las decisiones tomadas por los estudiantes y resaltan la importancia de los valores.

Ana retoma las problemáticas reales que acontecen en el día a día en su aula. Cuando se presenta alguna situación conflictiva entre los estudiantes, hace un recuento de la problemática con ellos, para después pedirles que propongan formas de solucionarla, considerando en su actuar los valores. La profesora señala que la solidaridad se trabaja en situaciones en las que los estudiantes niegan su ayuda o colaboración a otros o en las que presentan comportamientos individualistas. Por ejemplo, relató un caso en el que sus estudiantes copiaron en el examen y los papás fueron a reclamar porque se les requirió realizar un segundo examen. Consideró que esta situación debía ser analizada con base en la solidaridad, ya que para ella era representativa del individualismo promovido por los padres, donde sólo importaba una calificación. Por ende, recuperó este hecho y lo trabajó en clase con los estudiantes, aunque reconoce que los padres han sido un obstáculo para lograr buenos resultados con esta práctica.

Discusión con base en películas. Los maestros Mónica y Martín realizan esta práctica. Ambos señalan que a partir de lo que maneja en las películas se pueden trabajar los valores, pues se identifican en las acciones de los personajes y en las situaciones que se presentan. Mónica señala que ve las películas con los estudiantes y después las discuten en grupo, para identificar los valores que se exponen en ellas, y que de esta forma ha trabajado la solidaridad. Por otra parte, Martín realiza esta práctica con estudiantes y padres de familia durante las juntas escolares, porque considera que el papel de los papás es crucial para la formación de valores, y por esta razón estima imprescindible trabajar con ellos. La forma en que ejecuta esta práctica es similar a la reportada por Mónica.

Campañas de difusión de valores. El profesor César organiza campañas junto con los estudiantes, las que se caracterizan por trabajar varios valores al mismo tiempo. En ellas han abordado el valor de la solidaridad. Se realizan mediante la elaboración de lonas; en cada una ellas se promueve un valor. Después son colgadas alrededor de la escuela, donde son visibles para los estudiantes y las personas de la zona. A

través de esta práctica ha logrado motivar la participación de otras personas de la comunidad escolar, quienes se han sumado a la ejecución de estas campañas. El maestro destacó que organiza estos esfuerzos como forma de contribuir a la disminución de la delincuencia y violencia que imperan en las zonas donde labora.

Evaluar valores. Esta práctica la lleva a cabo el profesor Martín. Dentro de los criterios que evalúa durante el ciclo escolar incorporó un rubro al que denominó “valores”. Asigna una calificación numérica que depende de la forma en que los estudiantes se comportan dentro del aula. Él enfatiza la observación de los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad. Comenzó a manejar esta práctica porque sus estudiantes estaban robándole materiales. Calificar valores fue efectivo, le dieron información sobre quiénes robaban y qué hacían con lo robado. A partir de ese momento, continuó empleándola.

La evaluación de valores es una buena práctica, porque se erige como una propuesta novedosa para promover solidaridad y otros valores ante una situación adversa que se presenta en el entorno escolar, y busca su transformación. Sin embargo, en términos del desarrollo ético, no es la forma más adecuada para trabajar con los valores, porque los impone. Evaluar valores no brinda la posibilidad de concientizar ni promueve que fuera del aula los estudiantes continúen comportándose con base en ellos. Por ende, se propone que esta práctica se discuta y reflexione, para ser mejorada.

Buenas prácticas realizadas por el docente en colaboración con otros maestros

Éstas enarbolan como característica principal la práctica de la solidaridad como medio óptimo para promoverla.

Acompañamiento entre estudiantes. Los maestros Cristina, César y Mónica realizan esta práctica en sus aulas para promover solidaridad. Coinciden en que fueron propuestas trabajadas en colaboración con otros docentes que también las llevan a cabo. Consiste en solicitar a los estudiantes que trabajen, sobre todo, en díadas, un estudiante de buen promedio con uno de bajo. El primero se vuelve un guía que apoya al otro para lograr que mejore su desempeño académico. Los docentes indican que de esta forma promueven solidaridad, porque un estudiante ayuda a otro que lo requiere. Entonces, además de ello, les disponen las condiciones para que entre estudiantes la practiquen y mejoren sus aprendizajes y rendimiento escolar.

Campañas de ayuda. Los maestros Ana y Martín señalaron que junto con otros compañeros docentes y los directivos se organizan para realizar campañas de ayuda. Estos eventos están dirigidos, en su mayoría, a las comunidades o poblaciones que han padecido algún desastre natural, aunque también se organizan para ayudar

a estudiantes que no cuentan con los recursos económicos o materiales necesarios para asistir a la escuela, o bien, para apoyar a estudiantes en situaciones difíciles que se les presenten. Los profesores coinciden en que involucrar a los estudiantes en estas actividades contribuye a incitar a la solidaridad a través de la práctica.

Todas las buenas prácticas presentadas tienen como común denominador la promoción de solidaridad en los estudiantes de secundaria. Cada una surgió en contextos y condiciones particulares, por esto resulta necesario hacer algunas observaciones en torno a ellas, para identificar características y posibilidades que permitan su difusión y réplica en otros espacios educativos.

Observaciones generales

En las buenas prácticas reportadas podemos reconocer elementos comunes; uno de los más sobresalientes es la consideración que se le da a lo teórico o a lo práctico en relación con la solidaridad. En las buenas prácticas realizadas por los maestros de manera individual, excepto la de solidarizarse con los estudiantes y la evaluación de valores, se atiende lo teórico, lo cual es necesario, pero insuficiente. De acuerdo con Velázquez (1995, citado en Muñoz, 2001), estas formas abstractas de promover solidaridad imposibilitan que los estudiantes la apliquen en su vida diaria, puesto que no hay una vinculación del contenido teórico con el vivencial que permita que se practique en situaciones cotidianas.

Las buenas prácticas realizadas en colectivo se caracterizan por priorizar la práctica, es decir, los estudiantes vivencian la solidaridad. No obstante, carecen de las aportaciones teóricas acerca del tema, las cuales también son necesarias para impulsar este valor en cualquier espacio educativo, ya que permiten que los estudiantes analicen su actuar.

En síntesis, ambos tipos de buenas prácticas son susceptibles de reflexión y mejora, pues como lo señala Zabalza (2012):

[...] Ninguna práctica es buena en todos sus componentes. Ningún profesor/a es un compendio de buenas prácticas [...] nunca hay prácticas perfectas, lo que supone otra forma de asimilación de las condiciones del entorno y permite, por otra parte, convertir la mejora en el eje permanente de los procesos educativos (pp. 19-20).

Una posible mejora a las buenas prácticas reportadas sería la orientación de éstas hacia la praxis, entendida como una relación dialógica entre la reflexión y la acción, tendiente a la transformación social (Freire, 1970). Ésta no es la única mejora posible, pero sí es una que puede ser aplicable a todas.

Otra observación importante acerca de los docentes entrevistados es la dificultad que tienen para desligarse de su propia actuación, lo que impide que logren reconocer las buenas prácticas que realizan, ya que suelen hablar de su labor cotidiana como parte de lo que todos deben hacer, sin darse cuenta de que lo que hacen marca una diferencia respecto a su realidad educativa. Por consiguiente, es importante que otros (por ejemplo: investigadores, académicos, maestros) contribuyan a la identificación, sistematización y difusión de las buenas prácticas docentes.

[...] Nunca han faltado buenas prácticas... El problema ha sido que, con frecuencia, tales prácticas formaban parte de las acciones cotidianas indiferenciables (como parte de las rutinas habituales a las que les presta escasa atención) y, por otro lado, permanecían en el ámbito de lo privado y, por ello, resultaban invisibles (Zabalza, 2012, p. 21).

Es probable que las buenas prácticas presentadas en este capítulo no marquen una diferencia abismal en cuanto a innovaciones se refiere, como sí se ha logrado en otra dimensión del trabajo escolar; el uso de las TIC, por ejemplo. Sin embargo, son esfuerzos genuinos de los docentes para procurar la solidaridad entre sus estudiantes en el contexto escolar, lo cual ha contribuido a potenciar y fortalecer, en menor o mayor medida, el desarrollo ético de los jóvenes. Sobre todo, porque los profesores vincularon en sus prácticas a la solidaridad con otros valores, aunque por fines analíticos se haya aislado en este capítulo.

Conclusión

Los docentes participantes comparten una preocupación por las situaciones sociales y escolares perjudiciales para los jóvenes. En atención a ello llevan a cabo acciones que contribuyen a disminuir o resolver estas dificultades. Recuperar este punto resulta fundamental, porque permite reconocer la labor de estos maestros al trascender la queja, pues no basta con identificar los problemas y señalarlos, hay que transitar a las propuestas y acciones concretas para contribuir a la transformación de aquello que como sociedad e individuos nos aqueja.

Los docentes pueden ser reconocidos como sujetos críticos y reflexivos de su realidad, características necesarias para no perecer ante las abrumadoras demandas del cumplimiento de estándares internacionales y la inmersión inminente de la lógica del mercado en los contextos educativos, que orillan a los maestros y a las instituciones educativas a abandonar la formación humana, social y ética que permite alimentar la capacidad de transformación en los estudiantes (Amores y Ritacco, 2011).

Por estas razones, la identificación y difusión de buenas prácticas docentes es fundamental, pues no sólo contribuyen a frenar el golpeteo y la desacreditación desmedida que la sociedad ha realizado contra los maestros en los últimos tiempos, también permiten diseñar propuestas educativas para fortalecer el proceso de aprendizaje en diversas aristas de la formación integral.

Para lograr la construcción de proyectos educativos comunes que emanen de las buenas prácticas docentes es necesario crear un mayor número de espacios de vinculación en los que sea posible intercambiar experiencias, dialogar y difundir buenas prácticas. Los resultados deberán ser recopilados, sistematizados y reconocidas las particularidades de cada buena práctica para posibilitar su réplica en otros contextos. De esta forma se podrían organizar proyectos orientados a trabajar en algún aspecto de la formación de los estudiantes, por ejemplo, en lo ético. La construcción de propuestas colectivas de buenas prácticas debe tender a incorporar mejoras en el currículum y la política educativa.

Queda un largo sendero por caminar. Este texto es sólo el comienzo, esperamos provocar a los docentes para que miren su práctica desde la solidaridad, pues todas las experiencias aquí presentadas tienen de fondo la construcción de otras formas de relacionarse que permitan transitar del individualismo apabullante a la solidaridad, que implica, como diría Ricardo Flores Magón, *el conocimiento del interés común y la acción consecuente con ese conocimiento*.

Referencias

- Amores, F.J. y Ritacco, M. (2011). "Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social". *Revista Iberoamericana de Educación*. 56, 3, 1-14.
- Barba, B. (2001). "Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 6, 13, 501-523.
- Cortina, A. (2005). *El mundo de los valores*. El Búho Ltda.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). "El docente y los valores desde su práctica". *Revista Electrónica Sinéctica*. 22, 3-11.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Junta de Andalucía - Consejería de Educación. (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Latapí, P. (2003). "Mirar la práctica docente desde los valores (reseña del libro de Cecilia Fierro y Patricia Carbajal)". *Perfiles Educativos*. XXV, 99, 97-100.
- Luna, V. (2017). *Promoción de solidaridad en secundaria: el papel del docente* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. México.
- Martínez, B. (2011). "Las buenas prácticas docentes en la educación secundaria". *Edetania*. 39, 101-112.

- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *15 Buenas prácticas docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes*. Prysma.
- Muñoz, G. (2001). “El desarrollo moral en alumnos de escuelas secundarias en Aguascalientes”. En A. Hirsch (coord.). *Educación en valores*. Tomo I. México: Gernika.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Pini, M. E. (2013). “Discurso y educación: un campo transversal”. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*. 75, 185-193.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). “Lineamientos para el diseño de los programas de estudio correspondientes a la asignatura estatal de secundaria”. http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/prog-secundaria/estatal/estatal_lineamientos.pdf
- ____ (2011a). “Plan de estudios 2011. Educación básica”. <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf>
- ____ (2011b). “Programas de estudio 2011. Guía del maestro. Formación cívica y ética”. http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/secundaria/fcye/2do/Sec_2do_fcye2011.p
- ____ (2011c). “Programas de estudio 2011. Guía del maestro. Historia”. <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/>
- ____ (2011d). “Programas de estudio 2011. Guía del maestro. Ciencias”. <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/PDF/secundaria/ciencias/.pdf>
- ____ (2011e). “Programas de estudio 2011. Programa Nacional de inglés en educación básica. Segunda Lengua: inglés”. <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/pniec/PROGC4WEB2ed.pdf>
- ____ (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. SEP.
- Van Dijk, T. A. (1999). “El análisis crítico del discurso”. *Anthropos*. 186, 23-36.
- Zabalza, M. A. (2012). “El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria”. *Revista Docencia Universitaria*. 10, 1, 17-42.

Kamishibai: práctica social, educativa y artística

Carlos Ornelas

Así es la escuela. Lo más importante que aprendemos en ella es que las cosas más importantes no se pueden aprender allí.
Haruki Murakami, en *De qué hablo cuando hablo de correr*.

Prólogo

Fue una mañana soleada, aunque el auditorio del Centro Dramático de Michoacán (Cedram) de Pátzcuaro es fresco, nadie se sofocó. Allí estaba yo, el único adulto que no era pariente de alguno de los niños ni docente de la escuela, observando una función de Kamishibai que impartió Sakiko Yokoo. Ya todos estábamos en nuestros lugares cuando ella ingresó al salón por un costado estirando una bicicleta que en el asiento de atrás tenía una caja de madera parecida a una maleta pequeña. Sakiko (o Saki, en términos familiares) saludó a niños y adultos con una sonrisa japonesa sincera y dijo “vengo a contarles una historia”.

Quitó la tapa de la caja que miraba al frente y mostró láminas a color que se sucedían mientras ella recitaba una fábula. Narró un cuento japonés para niños con mensaje edificante y muestra de cualidades de convivencia, solidaridad y bondad, así como sus contrarios, cobardía, egoísmo y apocamiento. La historia tiene valor, es de la tradición oral japonesa y entre dioses y demonios despliega un relato fantástico que muestra la grandeza y la miseria de los seres humanos. Pero no fue el cuento en sí lo que me cautivó, sino la forma en que la maestra Saki (así la conocen en las escuelas de Pátzcuaro y sus alrededores) encandiló a los niños, los hizo partícipes de la narrativa, los encaminó a que cada uno sacara sus conclusiones y tradujera a su lenguaje la moraleja de la historia. No había que memorizar nada, sólo platicar qué entendieron -y entendieron muy bien- y si le veían utilidad en su vida diaria, ya para convivir en la escuela, ya para jugar en el parque, ya para compartir las tareas en el hogar.

¡Esta es una pedagogía de altura!, pensé. Tal vez, si un maestro les encarga a los niños que lean el cuento lo hagan, pero no viven la experiencia ni participan en la obra. No se meten en la historia, tal vez hasta les parezca aburrida. Enganchar a niños de los primeros cursos de primaria en una reflexión filosófica donde se desdobl原因 conceptos del bien y del mal con ejemplos gráficos y una ficción que capture su imaginación es un arte; demanda conocimiento, disciplina y saber

actuar -un buen docente tiene algo de actor- no sólo para atraer la atención, sino para enviar mensajes que los niños interioricen y, acaso, los hagan parte de su vida.

Después de la función le dije a Saki “tenemos que platicar largo acerca de qué significa el Kamishibai, dónde surgió y cuál es su finalidad”. La charla incluyó pasajes de su historia personal y de cómo llegó a México, de sus hijos y esposo mexicanos.

Imagen 6.1. Con bicicleta



Introducción

La frase del prestigiado novelista japonés Haruki Murakami con que abro este tema encierra una crítica devastadora a la escuela actual; no la acusa de inútil, sino de no hacer su tarea. En Japón, no tanto como en otras partes del mundo, la escuela regular devino en un espacio fijo, cerrado, con poca capacidad de cambio y con rutinas que ponían el énfasis en una enseñanza homogénea. El aprendizaje esperado de los alumnos era que repitieran bien lo que decían los textos o los docentes recitaban. En el mejor de los casos recibían información. Ésa era la concepción bancaria de la educación, como la describió Paulo Freire en la *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1971).

Las destrezas tradicionales, sin embargo, poco a poco pasan a segundo plano. Sea ya por efectos de las reformas educativas que se emprenden alrededor del mundo, ya por buenas prácticas que se generan, a veces de forma espontánea, otras con planeación rigurosa; unas con financiamiento apropiado y proyectos sólidos, otras como iniciativas de docentes comprometidos con el aprendizaje de los alumnos.

Muchos de quienes se embarcan en el ejercicio docente y se aplican a que sus alumnos aprendan no requieren de grandes teorías, pero sí de lo que Axel

Rivas denomina las tres “C” creencia, ciencia y coraje (Rivas, 2015). No pensar que se refiere a creencias religiosas, sino a creer en la justicia educativa, a forjar instrumentos pedagógicos para que los alumnos desarrollen el máximo de sus capacidades. Ciencia no en el sentido de dogma, sino de que los docentes se apoyen en el razonamiento científico, en preguntarse y buscar respuestas. Coraje pedagógico para el mayor cambio de paradigma que se avecina: “no fijarse en qué enseño, sino a quién enseño”.

En bastantes de las buenas prácticas se trata de que los niños no sólo adquieran información, sino que obtengan conocimiento, que sea parte de su experiencia cotidiana. Ese aprendizaje sería significativo, de acuerdo con Ausubel, no sólo informativo o rutinario (Ausubel, Novak y Hanesian 1983). Para Dewey la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. La cimentación del carácter de los alumnos se logra mediante la unión armónica de actividades de mente y cuerpo, de teoría y práctica (Dewey, 1949). La enseñanza tradicional separa esas funciones y tiende a ser académica y aburrida, alejada de los intereses reales de la vida del alumnado. Una buena práctica debe formar parte de la experiencia vital de los estudiantes.

Otros autores, en especial quienes trabajan con infantes, el juego, la parte lúdica de la experiencia es el instrumento pedagógico más vigoroso para la comunicación (diría Freire) de valores morales. Diversión, información y experiencia, pues, parece que toman parte de los contrafuertes de las buenas prácticas de educación.

Los pilares del Kamishibai

El primer toque del Kamishibai es despertar e incitar la imaginación de pequeños conforme a valores morales y ética comunitaria. Esto es un desafío mayor para los docentes mexicanos, ya que nadie los equipa para esa tarea. Claro, la curiosidad e imaginación en la infancia es mayor que en los adultos, pero bajo la influencia de contextos sociales que no favorecen el desarrollo armónico de las personas, como dicta la constitución. El entorno de violencia, mentiras y poca cohesión social; es difícil contrarrestar la persuasión que ejercen medios masivos, redes sociales y juegos electrónicos en la mente y conducta de la infancia. Ese ascendiente del contexto, en lugar de fomentar valores como justicia, paz, armonía y solidaridad, produce los antónimos, que algunos autores denominan antivalores (Barba, 1998; Latapí, 2003).

El Kamishibai se apoya en el juego -alegría y movimiento- y la combinación de estudio y trabajo práctico para promover valores que enaltezcan a los seres humanos. Y tiene proponentes en el mundo occidental. Jerome Bruner formula

“una serie de características inherentes a la actividad lúdica: no tiene consecuencias frustrantes para la niña o el niño; hay una pérdida de vínculos entre medios y fines”; no está vinculada en exceso a los resultados; “permite la flexibilidad; es una proyección del mundo interior y proporciona placer” (Bruner, 1996).

La segunda orientación es la propuesta del juego-trabajo desarrollada por Celestin Freinet en la cual se plantea que el juego, como actividad placentera, y el trabajo, como tarea establecida para llegar a un fin, pueden articularse dentro de un proceso pedagógico indisoluble para iniciar a los infantes al trabajo a través de la recreación. La idea que Freinet desplegó con sistema “es que en las niñas y los niños no hay necesidad natural de juego, lo que hay es necesidad de trabajo”, ya que con labores prácticas se estimula el deseo permanente, propio de la infancia. Desde esta concepción, entiende que “el trabajo en la escuela no debe estar subordinado a la adquisición de la formación intelectual, sino que debe considerarse como un elemento constitutivo, propio”. El juego resulta de una actividad “creativa natural, sin aprendizaje anticipado, que proviene de la vida misma. Tanto para el ser humano como para el animal, el juego es una función necesaria y vital” (Freinet, 1972).

La tercera es la actividad artística, creativa y recreativa.

El Kamishibai es una práctica que apela a esos tres contrafuertes, se apoya en historias fantásticas aunque con referencia a situaciones reales. La fantasía, para regresar a Murakami, no va contra el discernimiento -ni las tres C-, sino que apela a la belleza y a relaciones armónicas entre las personas que habitamos este mundo: “No existe en ninguna parte del mundo real nada tan bello como la fantasía que alberga quien ha perdido la cordura” (Murakami, 2010, 90).

Contexto histórico

La traducción literal de Kamishibai es drama de papel. Kamishibai es un libro abierto que leemos todos juntos. O un formato escénico de narración oral tradicional japonesa. Nació en la calle, de la gente pobre. Los vendedores ambulantes de dulces tradicionales que viajaban de pueblo en pueblo lo usaban como medio de publicitar sus productos. Una entrada en Wikipedia anota que:

[...] Los niños que compraban dulces a los *gaito kamishibaiya* tomaban los primeros asientos al frente del escenario. Una vez ubicada la audiencia, *gaito kamishibaiya* contaba varias historias utilizando para ello un pequeño escenario de madera que en la mayoría de los casos poseía muchos detalles artesanales en el que se insertaban ilustraciones que se iban removiendo a medida que se contaba la historia. Las historias eran a menudo series de cuentos cuyos nuevos episodios eran contados en cada visita a las villas.

El *gaito kamishibaiya* o cuentista golpeaba dos pedazos de madera comúnmente unidos por una cuerda, llamadas *hyoshigi*, para anunciar su arribo a las poblaciones.¹

Pronto, educadores innovadores se dieron cuenta de su atractivo para los niños, eliminaron la parte comercial y pusieron adelante la enseñanza de valores. Los monjes budistas japoneses fueron de los primeros en darse cuenta de su vigor para educar, no sólo a niños sino a personas analfabetas. Hay registros que datan del siglo XII donde los monjes utilizaban el *Mandara* o *Etoki* (pergaminos que alternan imágenes con texto) para contar historias con enseñanzas morales y ganar adeptos. Se mantuvo como un método para narrar historias durante varios siglos, pero se le conoce más por su renacimiento en los años 20 hasta los 40 del siglo pasado. Este retorno tuvo luces, pero también el tiempo negro de la preguerra y propaganda militarista. Kamishibai era un medio importante para cautivar la mente de niños y jóvenes japoneses y prepararlos con una mentalidad beligerante y nacionalista. La llegada de la televisión en los 1950 suplantó en gran medida al Kamishibai, pero no suprimió la tradición. Educadores japoneses la revivieron en bibliotecas, espacios públicos y escuelas primarias tras la segunda guerra mundial. Alrededor de los 70, comenzó a usarse de manera deliberada para educar para la paz. Hubo impresos y también se rescató como costumbre familiar; los abuelos enseñaban a los nietos. Hoy es nostalgia de los viejos. En Japón se presenta también en las casas de ancianos.

Aunque había gente que hacía Kamishibai en México, una descendiente de japoneses que llegó de Perú, Saki, se considera pionera. Hace esfuerzos grandes para que se difunda y utilice más; además, ella lo introdujo como una técnica para enseñar a los niños valores morales y que entiendan el sentido de la vida. Su maestra generosa, Eiko Matsui (muralista y creadora de piezas de Kamishibai sobre la paz y a veces de matemáticas para niños, como juego para entender la lógica de números) le enseñó las técnicas, porque desea que se mantenga la tradición lo más cercana posible, con las menores alteraciones. En especial la sencillez. El Kamishibai es más que una técnica, es un medio educativo con un potencial enorme no sólo para transmitir o enseñar valores morales, también para diseñar herramientas que despierten la imaginación y generen empatía entre los niños y experimenten sensaciones que los hagan reflexionar. Vivir los valores pudiera ser una de sus consignas (Schmelkes, 2005); otra, educar mediante el juego. Expresa Saki: “El juego resulta de una actividad creativa natural, sin aprendizaje anticipado,

¹ <https://es.wikipedia.org/wiki/Kamishibai>

que proviene de la vida misma. Tanto para el ser humano como para el animal el juego es una función necesaria y vital”.

La historia de Saki, sus motivaciones y su actividad artística y de promoción cultural es la pieza fundamental de esta buena práctica que ya tiene más ejecutantes y abogados que la utilizan en las escuelas del país. Resumimos su hacer con base en una charla que tuvimos con ella y su esposo, Espartaco, y en una carta que me envió.

Componentes necesarios

Para hacer Kamishibai no se necesita mucho, unos cuantos materiales y ciertas técnicas. Lo fundamental, de acuerdo con Saki, no son los enseres, sino:

[...] la pasión y el amor por compartir historia con los semejantes; es como los padres y abuelos hacen para contar cuentos a sus hijos o nietos. Si no hay amor y pasión, no hay interacción. Lo que importa es que los espectadores participen, se enganchen en la historia.

Eso es un arte, no es un asunto simple

Por ello, después de la pasión es la sencillez, el concepto de *menos es más* (originario de la cultura oriental) indica que no hay que exagerar en la narración ni en el movimiento del cuerpo. Parece sencillo, pero no lo es, hacerlo bien requiere de entrenamiento, rigor, saber cuándo sonreír o poner cara de llanto. El lenguaje corporal de la narradora o el narrador es parte fundamental del cuento, es otro recurso para adentrar a los niños en la historia y motivarlos a reflexionar, a que hagan suyo el argumento y capten las diferencias entre el bien y el mal, lo feo y lo bello, la bondad y la avaricia. Elementos que forjan la moral y el carácter.

Se requieren otros tres elementos que son atributos intelectuales: narrativa, guion e imagen. La narrativa tiene que ser ágil, pueden tratarse temas complejos (parodias del *Hamlet* de Shakespeare, por ejemplo), pero con un lenguaje sencillo. No se trata de reducir el drama, sino hacerlo asequible a la mente de niños de primaria o kínder. Es preciso no improvisar en la exposición original y estar preparado para preguntas e intervenciones de los infantes; por eso, hay que preparar un guion con rigor, escoger bien las palabras y después acoplar el lenguaje del cuerpo a la narrativa. Ésta se reforzará con las imágenes que aparecen en la pequeña caja. Las láminas, además, agregan valor artístico al Kamishibai. Tienen que guardar coherencia con la historia e incitar la imaginación de los niños. Se trata de que participen, deliberen, impugnen y obtengan sus propias conclusiones, no que repitan lo que dijo quien estuvo a cargo del relato. Lo contrario a la escuela disciplinaria.

También se requiere de técnica para mantener la atención de los espectadores. No es cosa del otro mundo, pero sí de disciplina y adiestramiento previo: mantener siempre contacto visual con los niños, saber cuándo asomarse a la lámina, poner fuerza en el tono o sonreír. También recomienda no perder el hilo de la fábula, hablar con claridad, medir bien el tiempo de exposición (si son muy largos, los cuentos aburren; si son cortos, no mandan el mensaje completo) y tratar de no tartamudear ni usar muletillas.

Y sí, se requieren materiales. Pero los de Kamishibai son baratos, como el butai, una caja de madera o de lámina de 26.5 por 38 centímetros. El tamaño es importante, porque es un teatro íntimo, para unos 30 espectadores, máximo 50. La bicicleta, carretilla o vehículo portador puede ser prestado, de uso diario, no demanda de adaptaciones especiales. Elaborar las láminas exige trabajo artístico, sean dibujos o grabados; también pueden hacerse con las tecnologías modernas, pero es preferible lo artesanal, es auténtico y parte de la cultura. Puede hacerse en equipo o recurrir a artesanos de las localidades que participen en la aventura de educar a los niños de sus comunidades.

Desarrollo del tema

Saki resume su experiencia en pocas palabras.

[...] He presentado mil veces una obra, pero nunca es lo mismo, cada vez me dan nervios. Ver las caras y sonrisas de los niños es lo más bello del mundo, me inunda la felicidad. Estamos llenos de tecnología, pero Kamishibai es anticultura digital, es una tarea colectiva (sentirnos juntos, la empatía común o *Kiokan*) Es lo hermoso e importante.

Imagen 6.2. En una sala



El momento cumbre, la presentación ante un auditorio de niños (y también adultos, en especial mamás) implica un proceso riguroso, pero no rígido. Saki sigue el

consejo de Takeshi Kitano (gran director de cine) que de seguro disfrutó mucho del Kamishibai en su niñez: “No ensayes, mejor da funciones ante la gente”. Saki está convencida de que los niños son honestos, son los mejores críticos de arte, si no se enganchan se aburren. “Hay que fracasar para crecer”.

En el Kamishibai el 90 por ciento de la comunicación es por medio del lenguaje corporal y los símbolos, es señorial y sonoro. El lenguaje narrativo se usa como medio para alcanzar el fin. Saki considera que la lengua es un código social impuesto; con el lenguaje corporal y uso de símbolos, pinturas, expresiones artísticas y presentación de modos de comportamiento los niños se incorporan a la narrativa, la hacen de ellos.

Durante la presentación de la obra Saki danza, juega con los niños, hace bromas a las mamás, menciona algo de Pátzcuaro que les sea familiar a todos y luego se lanza al ruedo con una risita graciosa. En unos 20 minutos despacha el asunto, y luego viene la deliberación. Las niñas participan más. Saki no necesita invitar a intervenir, hace preguntas sencillas y la chamacada crea sus argumentos: “Se irá al infierno, por egoísta”, “es bondadoso, como mi mamá”, “quería ayudar a las almas en pena”, “no tuvo mucha fuerza”, “amaba a los prójimos”, “le faltó corazón”. Fueron algunas de las frases que la niñez soltó; una que otra mamá movía la cabeza en aprobación.

Quizá para un docente o para un adulto, si se engancha con una obra de Kamishibai bien estructurada, descubra que, como apuntan los que saben de ello, los valores no se enseñan ni se imponen, se inculcan por medio de actividades creativas (Barba, 1998; Freinet, 1972; Schmelkes, 2004). No que el carácter y la personalidad del docente se omitan, sino que se conjuguen en la convivencia con sus alumnos, la solidaridad entre ellos y el docente mismo, que valores como bondad, amor, respeto surgen de la espontaneidad de los chicos, motivados por el dispositivo, en este caso, el Kamishibai.

Provecho para la educación

La producción de Saki es abundante. Tiene decenas de historias japonesas adaptadas para Kamishibai. Con ellas fomenta la lectura, la paz y familiariza a los niños con las tradiciones, algunas a punto de extraviarse. A comienzos de 2018 buscaba nacionalizar los temas y elaborar guiones para México y Michoacán. Tiene como fuentes las leyendas mexicanas y purépechas. También trabaja en producir tres historias sobre la amistad de 130 años entre México y Japón: 1. Primer encuentro, en 1609; 2. Científicos mexicanos que fueron a Japón para observar Venus; 3. El médico de cabecera de Francisco I. Madero, que era japonés.

Además, prepara tres títulos para bebés y padres (primera infancia): “Mamá luna” (onomatopeyas); y dos para bebés; una de ellas es la leyenda del lago de Pátzcuaro hecha en japonés, para difundir la cultura mexicana-purépecha (una princesa enamorada del lago que no quiso casarse con un español se sumergió en el agua y se convirtió en garza). Además, ofrece talleres de danza para la primera infancia y para maestros y maestras. También de rock. Busca comunicarse tratando de imitar su lenguaje y comunicarse con los niños.

Secuelas

El Kamishibai se sostiene como una buena práctica por su valor intrínseco y por sus productos. En el caso bajo estudio, la ejecutante representa en sí la buena práctica. Su profesionalismo, carácter, dedicación, disciplina y arte la hacen casi única. Pero esta práctica puede replicarse; de hecho, los esfuerzos de difusión que hace Saki, los talleres que imparte en otras partes de México y el extranjero y su amor por los niños configuran los elementos de éxito y futura expansión, aun en contexto difíciles y escasez de recursos financieros.

Hoy que en la reforma del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) se habla de una Nueva escuela mexicana y de incorporar juegos y pausas activas en los salones de clase, no estaría mal que alguien del alto funcionariado pusiera atención a esta innovación que viene desde el siglo XII. Merece apoyo.

Apéndice: Saki

Sakiko Yokoo es ciudadana japonesa, casada con Espartaco, danzante mexicano, quienes comparten la paternidad de tres hijos, bilingües perfectos en español y japonés. Saki nació en Higashine, Yamagata, en 1979. Llegó a México por primera vez en 2004 por una beca de la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA, por sus iniciales en inglés) como maestra de educación física en la Secretaría de Educación Pública (SEP), Hidalgo, Centro de Atención Múltiple (CAM) Chapantongo. Ahí fue su primera experiencia de Kamishibai sin saber mucho de él, sobre un cuento de Leo Leoni. Narra que les gustó a los niños, y luego desarrolló actividades teatrales. En talleres de danza en el entonces Distrito Federal conoció a Espartaco. Regresó a Japón y él ganó una beca del FONCA para estudiar danza *butoh*. Espartaco vio Kamishibai en la calle, para él fue novedoso, un poder y magia. “Eso hay que estudiarlo y vamos a llevarlo a México”, se convenció. En aquel entonces él trabajaba en el Consejo Nacional de Fomento Educativo, en actividades artísticas. Se casaron y se mudaron a Pátzcuaro. Saki tiene en el Cedram su espacio de creatividad y expansión. Además, es artista de danza moderna y tallerista de Alas y Raíces, un programa de la Secretaría de Cultura federal.

Saki ofrece talleres a maestros en escuelas normales, en especial en aquéllas para formar educadoras y para docentes que trabajan con niños en situaciones de vulnerabilidad, tanto en la ciudad de México como en muchos estados. Uno de los más recientes fue en Durango, donde -cuenta, llena de contento- fue recibida por un mariachi de niños de secundaria del Centro Académico de Desarrollo Infantil (CADI). Participa en la organización de un Festival Internacional de Kamishibai. También ha brindado talleres en Ecuador, Cuba, Nicaragua y El Salvador (financiados por la Fundación Japón).

Además de maestra de Kamishibai y danzante, Saki es una promotora cultural y cultiva las relaciones artísticas entre México y Japón. Por ejemplo, en febrero y marzo de 2018 organizó exposiciones de artesanos de Michoacán en Pátzcuaro, Tokio y la prefectura de Yamagata. El público contactaba a los artesanos y les compraba piezas después. Le cedemos la palabra para que sea ella quien cuente sobre su formación y vocación.

¿Cómo llegué a Hidalgo? Desde muy pequeña solía soñar con viajar, estudiar o trabajar en otro país, pues crecí en un pueblito de la provincia. La preparatoria pública era muy estricta, estudiar y estudiar, memorizar y memorizar; todo para pasar el examen de ingreso a la “mejor” universidad. Me cuestioné y dije, “¿a poco estos conocimientos son tan importantes para la vida?, ¿dónde está mi juventud?, ¿qué voy a ser de grande?”

Entonces, mi hermana mayor, que estudiaba piano y *eurhythmics* en una universidad de música en Tokio, me recomendó que cursara danza educativa en la Universidad de Ochanomizu, en Tokio [*eurhythmics* es un sistema de entrenamiento a través del movimiento físico -creado por Émile Jaques-Dalcroze- para desarrollar la gracia y la comprensión musical. Este estilo de baile expresa el ritmo y el espíritu de la música a través de movimientos corporales]. Leí un artículo sobre danza terapia en el periódico, me dije “esto es lo que quiero estudiar”. Así, entré a esa universidad, pero me clavé en la coreografía y en bailar; en las vacaciones viajé mucho como mochilera en Asia y Oriente Medio. No me interesaba viajar a Europa o a los Estados Unidos, no me parecía muy diferente que Japón. Hice mi tesis sobre danza árabe de Egipto para terminar mi licenciatura.

Por fin empecé a estudiar más seriamente sobre danza terapia, pero en mi escuela no había expertos en eso, pues solamente leía tesis de American Dance Therapy Association, pero éstas se basan en psicoanálisis y no me convencían, pues mi mente y cuerpo son muy orientales. Así que estaba perdida y buscaba algo práctico y, si fuera posible, en otro país; entonces, encontré una convocatoria que buscaba voluntarios de JICA, y justamente

hallé una solicitud de una maestra de educación física para los niños con distintos tipos de discapacidad. Dije “¡esto es lo que quiero!” Y esa solicitud venía del CAM de la SEP, y me tocó vivir en Hidalgo.

No fue nada fácil adaptarme, pero poco a poco. Según yo, fui una voluntaria, pero resultó al revés, los hidalguenses me ayudaron a conocer y entender un poco más de la vida. Regresé a Japón después de dos años intensos (pues conocí a Espartaco), hice mi tesis sobre la experiencia en México, *Efecto de actividades expresivas en las aulas incluyentes*, para terminar mi maestría.

Estuve ocho años en Pátzcuaro con mi familia, mis escuelas, haciendo y promoviendo el Kamishibai. Hoy trabajo de plaza en el Templo Budista EKO, en la colonia Nápoles de la Ciudad de México. Es de una asociación japonesa no lucrativa para difundir la enseñanza de Buda al mundo con el fin de construir la paz mundial a pesar de todo tipo de diferencias, se llama BDK (Bukkyo Dendo Kyokai). También trabajo para Alas y Raíces, sección infantil y juvenil, de la Secretaría de Cultura. Quiero utilizar *La cartilla moral*, de Alfonso Reyes, para contribuir con historias éticas y difundir las enseñanzas de Buda.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2da ed.). Trillas.
- Barba, B. (1998). “La formación de valores y la participación social”. En P. Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México* (vol. I: 240-281). Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Samuel Ramos (trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (1972). *La formación de la infancia y de la juventud* (2da ed.). Juan Samit (trad.). Laia.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Lillian Ronzoni (trad.). Siglo XXI Editores.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Murakami, H. (2010). *De qué hablo cuando hablo de correr*. Francisco Barberán Pelegrin (trad.). Tusquets.
- Rivas, A. (2015). “Consejos pedagógicos para los docentes del futuro”. En *Las 400 clases*. www.las400clases.com.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. SEP: Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- _____. (2005). *La formación de valores en la educación básica*. SEP: Biblioteca para la Actualización del Maestro.

La clase al revés: una forma distinta de organizar las actividades en el aula

*Victor Rendón
Judith Kalman*

Introducción

A lo largo de los años se han atendido múltiples aspectos que caracterizan y dan “forma” como institución a la escuela moderna y a sus actividades. Entre ellos se encuentran la arquitectura de los espacios físicos, el mobiliario, los procesos burocráticos, los materiales educativos y didácticos, los contenidos curriculares, las maneras de interactuar, la distribución de los grupos por edades, las tareas y actividades escolares y los modos de representación predominantes. Estos elementos cumplen diferentes funciones, según las condiciones de cada institución y de las relaciones que los actores educativos establecen entre sí.

En el caso del aula, se han identificado “formatos escolares” que descansan sobre “la fantasía didáctica de homogeneización de aprendizajes y uniformización de prácticas de enseñanza” (Santos, 2010, p. 1). Estos formatos presentan maneras de hacer y decir consolidadas a lo largo de la historia, que pueden naturalizarse por los actores que intervienen en los procesos educativos. En ellos subyace una concepción del aprendizaje que privilegia la transmisión, repetición, separación, graduación y dosificación de los contenidos académicos, así como relaciones jerárquicas centradas en los docentes (Rogoff et al., 2003). Recientemente, con la introducción de las tecnologías digitales a los contextos educativos, algunos discursos sobreestiman su papel en la transformación de la vida en el aula (OREALC, 2013). Sin embargo, lo que la investigación educativa ha mostrado es que ocurren “pequeñas modificaciones” y la mayoría de las veces las tecnologías se incorporan a modelos escolares establecidos y reiterados (Guerrero y Kalman, 2010).

En el presente trabajo presentamos la experiencia de Lucía, una maestra de la asignatura de Español que participó en un taller de formación docente entre profesores de educación secundaria y el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS-Cinvestav).¹ Lucía creó una forma distinta de realizar actividades en el aula que culminó en lo que llamó “la clase al revés”. La organización de la clase al revés partía de la producción de un objeto cultural socialmente relevante para los estudiantes y en el proceso los propios alumnos construían significados “mientras que la maestra atendía sus solicitudes justo en el momento y justo en

¹ El nombre es un seudónimo utilizado para conservar el anonimato de la participante.

el lugar” (Knobel y Lankshear, 2014). En esta forma de organización, diferentes tecnologías -digitales y analógicas- coexistieron en el transcurso aportando recursos para la realización de las acciones en el aula y su vinculación con otros espacios de la comunidad.

Tomamos este caso para exponer en qué consisten las prácticas ejemplares y mostrar la manera en que confluyeron las iniciativas de la maestra Lucía (Kalman y Rendón, 2014), las actividades propuestas por el LETS y las condiciones de su institución escolar en la apropiación de una forma diferente de organizar la clase y redefinir su relación con los estudiantes, los contenidos curriculares, los recursos culturales y las formas de representación. En la descripción del proyecto de Lucía enfatizamos la complejidad de construir una propuesta distinta y su esfuerzo por innovar su práctica docente.

El contexto para la transformación de la práctica: vínculos entre la formación docente y la vida cotidiana del aula

El contexto del caso que presentaremos abarca dos espacios institucionales complementarios en los que la maestra Lucía participó. Por un lado, la experiencia de formación docente entre profesores de educación básica y miembros del LETS durante el ciclo escolar 2012-2013. En ese taller participaron 21 profesores que impartían las asignaturas de geografía, español, historia, y los encargados del aula de medios. Los profesores procedían de cinco escuelas secundarias públicas, cuatro de ellas en la Ciudad de México y una en el Estado de México. Lucía era profesora de segundo grado de español e impartía sus clases en una secundaria en la delegación Xochimilco (Kalman, Rendón, y Gómez, 2015).

A lo largo de una semana intensiva, denominada *Semana de Instalación*, y de las *Reuniones de Seguimiento* que se realizaban una vez al mes buscamos vincular lo que los docentes hacían en las sesiones de trabajo con lo que ocurría en el aula con sus alumnos. Por ello, el otro espacio que contribuyó al planteamiento de la clase al revés fue precisamente la escuela en donde Lucía impartía sus clases. Una característica de esta institución es que tenía ciertas restricciones para acceder al uso de dispositivos y espacios digitales como el aula de medios: “no teníamos la disponibilidad del aula de medios y había que darle una buena utilización a esta cuestión del celular, sobre todo porque en la escuela sí tenemos... pero está prohibido el uso de celular” (RS3).²

En estas circunstancias Lucía realizaba sus labores cotidianas, y para las actividades que implicaban el uso de alguna tecnología digital solicitaba con

² Léase Reunión de Seguimiento número 3 (RS3).

anticipación el acceso al aula de medios y pedía a sus alumnos el uso del celular a pesar de su prohibición en la escuela:

[...] estaba frustrada, porque no sabía cómo realizar esta actividad utilizando esta cuestión de la tecnología y sabiendo en el problema que me iba a meter ¿no? Porque algunos tuvieron que llevar el celular y, órale, a ver, aquí ¿no?, y a guardarlo, porque sí está bien prohibido; entonces, uno no puede romper de repente que ¡ay, a ver, la maestra me dijo que lo trajera! (RS3).

La clase al revés como práctica transformadora

A lo largo de su participación en el taller, Lucía reflexionó sobre los usos de las tecnologías digitales, que para ella eran desconocidos, las posibilidades y restricciones (*affordances*) de las tecnologías digitales (Hutchby, 2001) y el tipo de actividades que podía realizar con sus alumnos. En la clase al revés Lucía integró diversos planteamientos innovadores, lo cual significó una forma distinta de organizar y secuenciar las actividades en torno a la elaboración y difusión de un reportaje en una página de *Facebook*. En una de las sesiones finales del taller, Lucía detalló cómo había abordado esta actividad.

2. JK: ¿Cómo que trabajaste al revés?	12. ya después ellos se enfrentaron al problema;
3. Lucía: Sí.	13. tuvieron que buscar qué es un reportaje,
4. Siempre uno empieza a ver los conceptos,	14. sus características
5. con todas las cuestiones formales de la temática	15. y demás... ³
6. y todo ello lleva al producto,	16. Que algunos no lo hicieron,
7. los llevamos de la manita,	17. porque ya al revisar los videos
8. tal como nosotros lo estamos visualizando.	18. veíamos que faltaban muchas cosas ¿no?,
9. Ahora empecé por el producto primero	19. pero ese era el fin ((revisar los videos)).
10. y después los chicos analizaban el proceso que llevaron a cabo para obtener ese producto,	20. Entonces, yo sí les sugiero ((a los demás maestros)) que traten de trabajar de esa forma
11. que fue un reportaje;	21. y van a obtener mejores resultados.

Fuente: RS7.

Al comparar la forma estereotipada de llevar a cabo las clases en el aula con la de la clase al revés Lucía encontró que en la primera el docente es quien revisa los

³ Para profundizar más en esta forma de transcripción, codificación y análisis de los datos cualitativos, véase Kalman y Rendón (2016).

conceptos “con todas las cuestiones formales de la temática” (líneas 4 y 5), dirigidos a la elaboración de un producto (línea 6). Para ella, esta forma de trabajo está centrada y es asistida por el maestro ya que se “lleva de la manita” a los alumnos (línea 7) además de estar planteada desde el punto de vista del docente (línea 8). En contraste, la “clase al revés” empezó con el producto (el reportaje) y sobre la marcha analizaron el proceso involucrado en la realización de la actividad (línea 10). En esta forma de organización la maestra permitió que los alumnos se enfrentaran con “el problema” y buscaran lo que era un “reportaje, sus características y demás” (líneas 12 a 15), es decir, las especificidades de este género discursivo, entendido como un tipo particular de enunciados y textos relacionados a una esfera de actividad humana (Bajtín, 1982).

Lucía comentó que algunos alumnos no hicieron esta búsqueda y esto se evidenció en los productos que revisaron en grupo (líneas 16 a 18). Sin embargo, la finalidad de la revisión fue señalar aspectos y construir conocimientos para mejorar los trabajos (línea 19) poniendo el énfasis en el proceso más que en el producto. Esta intervención finalizó con una exhortación a los demás profesores a que intenten trabajar de esa manera (líneas 20 y 21).

22. JK: Y ¿cómo llegaron a los conceptos?	34. porque nadie se las asignó;
23. Lucía: Aquí la idea fue que partimos del contexto,	35. posteriormente se hizo la lluvia de ideas
24. de lo inmediato,	36. y cada uno
25. de decir lo que era un reportaje	37. en plenaria
26. y demás ((características));	38. se formó un concepto de qué es un reportaje,
27. digo todo momento hay un canal,	39. las características,
28. creo que en el 40,	40. pero los ejemplos los tomamos de los trabajos que ellos ya habían hecho,
29. que los chicos todo el tiempo están viendo.	41. del producto,
30. Entonces, socializamos así en lluvia de ideas lo que creemos que significa un reportaje;	42. y eso es mejor a decir “bueno, un reportaje es esto y esto”,
31. posteriormente ellos buscaron en diversas fuentes información sobre reportaje,	43. y llevamos a lo mejor unos que encontramos ahí en internet
32. además de buscar información sobre la temática	44. algunos escritos.
33. que ellos habían elegido,	

Fuente: RS7.

La manera en que se abordaron los contenidos curriculares en la clase al revés también tuvo diferencias respecto al formato escolar “tradicional”.

Lucía comentó que el abordaje de los contenidos estuvo relacionado con el contexto inmediato de los estudiantes. Esto implicó hablar sobre ideas generales de lo que era un reportaje, sin llegar a una definición formal. Por ejemplo, al retomar la experiencia de los alumnos de lo que han visto en la televisión (líneas 27 a 29) o la lluvia de ideas sobre este género discursivo (línea 30). A partir de esto, los alumnos iniciaron la búsqueda de información del reportaje y de la temática a abordar (líneas 31 a 32). Un aspecto clave fue la responsabilidad compartida entre Lucía y sus alumnos en la construcción social de los aprendizajes (Vygotsky, 1978) ya que, por un lado, la actividad partió del conocimiento de sus alumnos, para de ahí iniciar una conversación sobre los contenidos curriculares. De igual forma, el tema que trató cada equipo fue elegido por ellos mismos (línea 33), resaltando la responsabilidad y capacidad de decisión de los alumnos, ya que “nadie se las asignó” (línea 34).

Lucía enfatizó la construcción colectiva del conocimiento a partir de la “lluvia de ideas” en plenaria (líneas 35 y 37), lo cual favoreció la apropiación del significado del reportaje y sus características (líneas 38 y 39). Esta construcción se complementó con la vinculación con los trabajos que los propios estudiantes habían elaborado (líneas 40 y 41). Éste es un ejemplo donde Lucía promovió un *ethos* de colaboración y participación en un entorno digital (Lankshear y Knobel, 2011).

Lucía contrastó el trabajo realizado de forma regular en el aula con la forma de trabajo de la clase al revés, enfatizando el papel protagónico de los alumnos al tomar decisiones sobre el tema a desarrollar en el reportaje, las relaciones con su medio, la búsqueda de información intencionada, así como la diversidad en la construcción de los conceptos. Esto difiere con la centralidad, control y dirección que los profesores realizan en las clases regulares (Cook-Gumperz, 2006), donde se plantea que “un reportaje es esto y esto”, haciendo referencia a la exposición conceptual por parte de la maestra (“dar el tema”), además de tomar textos ajenos a los trabajos de los alumnos, que se pueden encontrar en internet (líneas 42 a 43).

Esta forma de plantear la actividad de elaborar un reportaje colocó a los alumnos en el centro, al ser ellos quienes en el transcurso aprendieron a colaborar, ayudar a otros y a recibir ayuda, proponer diferentes formas de resolver la actividad y compartir la responsabilidad de la actividad con sus compañeros y con la maestra.

Además, construyeron significados sobre conceptos curriculares, uso de herramientas tecnológicas (dispositivos celulares y software de edición), formas de representación (textos, música, entonación, uso del cuerpo, sonidos), géneros textuales (entrevistas, guiones y resúmenes), diferentes espacios sociales de la

comunidad (escuela, calles, río, casas de vecinos), recolección de evidencias (muestras de basura o productos que fabrican en su comunidad) y acercamiento hacia otras personas de la comunidad (recolectores de basura, amas de casa, trabajadores, otros jóvenes), entre otras cosas.

La labor de Lucía se centró en conceptualizar y organizar la actividad, así como acompañar el desarrollo de los trabajos. Esto implicó estar atenta a las solicitudes de apoyo de los alumnos y monitorear las necesidades e intervención sobre algún aspecto, proporcionar modelos textuales (reportajes o entrevistas), abordar conceptos del libro de texto que se relacionaban con lo que hacían o anticipar el acceso a recursos tecnológicos como el aula de medios, para que los alumnos trabajaran. La idea de acompañar a los alumnos en el proceso de elaboración, hacer cortes antes de llegar al producto final para revisar los avances, compartir conocimientos y sugerir adecuaciones es parte de un tipo de enseñanza en el que *el proceso es el producto* (Rogo, 1995), un proceso donde Lucía y sus alumnos no esperan al final para reflexionar, profundizar y mejorar.

El camino para llegar a la clase al revés: la historia detrás de la práctica

La clase al revés se realizó al final del taller de formación docente con el LETS. La organización de las actividades en el aula alrededor de la práctica social del reportaje tuvo elementos distintos en comparación con las tareas escolares aisladas, centradas en el docente, que privilegian el lenguaje escrito como modo de representación y que simplifican y separan los contenidos escolares como objetos transferibles (Cook-Gumperz, 2006). No obstante, llegar a una propuesta que cuestionara e intentara cambiar estos supuestos implicó una trayectoria de participación en diferentes actividades, tanto en el taller con el LETS como en su aula, a través de las cuales Lucía articuló iniciativas, exploraciones, intentos, reflexiones y adecuaciones de su propia práctica.

Para comprender la manera en que Lucía llegó al planteamiento de la clase al revés es necesario considerar las actividades previas que llevó a cabo con sus alumnos en el aula, entre las cuales se encuentran la elaboración de infografías, biografías en *PowerPoint*, videos informativos sobre diferentes temáticas, otros escritos en procesador de textos, cuentos con fotogramas, caricaturas animadas y finalmente, reportajes sobre la comunidad. Como Scollon (2002) plantea, el aspecto histórico de las prácticas implica considerar las distintas actividades que se observan en el momento de interacción, así como acceder a los significados y reinterpretaciones que los participantes realizan.

Diferentes formas de representación

Un aspecto sobresaliente de la práctica docente de Lucía fue el uso intencional de diversos modos de representación que los recursos digitales posibilitan. A lo largo del ciclo escolar propició que los trabajos de los alumnos tuvieran características multimodales, es decir, que incorporaran variados modos de representación, como sonido, textos, formas, colores, tamaños e imágenes en movimiento, considerando los elementos alternativos que podrían incorporar con las tecnologías (Kress, 2010). Por ejemplo, en la tercera reunión de seguimiento, Lucía reportó a sus compañeros una actividad que consistió en seleccionar un cuento escrito y diseñar un fotocuento digital, animación realizada con dibujos, narraciones y secuencias en movimiento que los alumnos hicieron en el mes de octubre:

5234. Lucía: (...) una vez que ellos ya tienen esta cuestión de la asimilación del texto,	5240. Hacer la descripción
5235. que es una cuestión abstracta,	5241. ¿sí?... ¿eh?
5236. en el momento en el que la pueden representar ((en dibujos))...	5242. visual de un personaje.
5237. yo me doy cuenta que ya se ha,	5243. La tercera... esta cuestión de lectura
5238. este... ya ubicaron las tres partes por las que se conforma un cuento.	5244. de cómo yo no me puedo-,...
5239. ¿La siguiente?	5245. este... que tiene que llevar un orden...

Fuente: RS3.

Como se aprecia en este episodio, Lucía enfatizó los aspectos multimodales del fotocuento que le permitieron observar que los alumnos comprendieron el escrito. Señala un curso entre una “idea abstracta” del texto (líneas 5234 y 5235), hacia una comprensión más completa en el tránsito de un único modo de representación (textual) a una representación multimodal, debido a que en cada movimiento de resemiotización (Scollon, 2002) hay aspectos del significado que se conservan, otros que se agregan y otros que se pierden. En este caso se transitó del texto del cuento a la representación en dibujos de las partes del cuento (5236 a 5238), y de las características de los personajes (5239 a 5241), y a la lectura en voz alta que los alumnos hacen a modo de narración de sus fotocuentos (líneas 5243 a 5245). Por lo tanto, los modos de representación incluyeron texto, imágenes fijas y en movimiento, música y voz *en off*.

Las relaciones con sus alumnos

Desde el inicio del taller, el vínculo que la maestra tuvo con sus alumnos fue muy cercano y horizontal, ya que durante las actividades que realizaba con sus compañeros o la planeación de sus actividades para el aula, la referencia explícita o tácita a sus alumnos fue notoria, reconociendo lo que ellos mismos podían aportar a las actividades en el aula. Aunque el discurso de déficit se encontraba también en algunos comentarios como “no saben trabajar en equipo”, “están acostumbrados, como decían hace un momento, a cortar y pegar”, “no les gusta leer”, la mayoría de las acciones imaginadas o reportadas sobre los alumnos reconocían sus aportaciones según sus propias posibilidades.

4246. Lucía: pero hay que tener en cuenta que hay chicos que saben manejar otras herramientas	4251. ¿Sí?
4247. “¡a ver!... yo podría hacer esto” <i>((parafraseando la voz del alumno))</i> .	4252. A la mejor puede ser... un audiocuento.
4248. ¡Perfecto!	4253. ¿De acuerdo?
4249. yo tuve del trabajo...	4254. pero... para ello... yo no me niego,
4250. Primero fue un fotocuento.	4255. bienvenidas sus aportaciones.

Fuente: RS3.

En este episodio Lucía llama la atención a sus compañeros a reconocer los conocimientos de los alumnos y al mismo tiempo incorporar estas iniciativas al desarrollo de la actividad, en la que la responsabilidad y el control de las acciones se pueden distribuir entre todos los participantes. Por un lado, Lucía comentó el hecho de que los alumnos conozcan otras herramientas (línea 4246) puede transformar incluso el tipo de producto. El hecho de tener presente a sus alumnos se aprecia incluso en el diálogo imaginado con uno de ellos (líneas 4247-4248) alrededor de lo que podrían aportar sobre el tipo de productos, y la aceptación por parte de la maestra. Ante esto plantea dos posibles alternativas: una propuesta por ella (el fotocuento) y otra posible por los estudiantes (el audiocuento), lo cual resalta la flexibilidad y apertura hacia las aportaciones de los alumnos respecto a la actividad: “yo no me niego, bienvenidas esas aportaciones” (líneas 4254 y 4255).

El reconocimiento de la diversidad

Lucía admite la diversidad en la aceptación de las propuestas de los alumnos, la elaboración de productos digitales diversos y la incorporación de otros espacios y

actores. En el siguiente ejemplo resaltamos la concepción de Lucía de una práctica abierta:

5313. Víctor: ¿Y se los pediste todo eso? (el trabajo)	5325. ya traen conocimientos previos
5314. Lucía: No, no, no,	5326. y a veces hasta ya... saben utilizar otros programas;
5315. ellos mismos...	5327. entonces, entra esta cuestión de... tomar decisiones,
5316. yo nada más-	5328. Yo no les llegué
5317. yo planteé el proyecto,	5329. y les resolví,
5318. yo no les puedo resolver	5330. hubo jóvenes... que no pudieron
5319. y decir “mira, paso a paso, vas a ir a esto”.	5331. ¿sabe qué? No puedo...
5320. no...	5332. Entonces, con ellos sí me la pasé...
5321. porque entonces se vuelve hermético el trabajo,	5333. entonces, sí estuve...
5322. ¿no?	5334. a ver, mira, vamos a...
5323. O sea, se les dan las opciones...	5335. paso por paso.
5324. pero ellos a su vez	

Fuente: RS3.

Lucía incorporó las propuestas de los alumnos, permitiendo la multiplicidad de respuestas dentro de la actividad. En primer lugar, precisó que no fue ella quien solicitó todo a los alumnos, sino que fueron ellos quienes decidieron gran parte de las acciones (líneas 5313 a 5315), aunque esto no significó que ella no participara, ya que fue quien planteó el proyecto (línea 5317), sin llegar a dirigir todo el proceso (líneas 5318 a 5320) ni resolver todo lo que correspondía a los alumnos (líneas 5328 y 5329), enfatizando que de otra forma “se vuelve hermético el trabajo” (línea 5321), comentario que señala el contraste con la apertura a la diversidad que ella promueve. La labor de la maestra consistió en reconocer los conocimientos de los jóvenes (líneas 5325 a 5326), ofrecer opciones (línea 5323) y apoyo cuando fuera necesario (líneas 5330 a 5335). Por su parte, los alumnos tuvieron mayor control en la actividad, en la toma de decisiones (línea 5327), en incorporar las herramientas que sabían emplear y en solicitar apoyo cuando fuese necesario. Este ejemplo deja ver cómo la maestra enfrentaba la diversidad de conocimientos de los jóvenes en el aula al permitir que los mismos alumnos pusieran en marcha lo que sabían hacer mientras ella apoyaba a quienes necesitaban mayor orientación.

Del producto al proceso

Finalmente, otro de los aspectos relevantes de la participación de la maestra Lucía fue su interés en centrarse en la construcción del conocimiento como un proceso más que como un producto. Tanto en el LETS como en el aula con sus alumnos, la maestra hablaba de la construcción de una actividad y la concepción del aprendizaje. En ambos casos consideró la realización de productos intermedios y su relación con el desarrollo de aprendizajes. Al inicio de la quinta reunión de seguimiento Lucía comentó:

-
- | | |
|--|--|
| 64. Lucía: (...) también nos permite enriquecer el desarrollo de nuestra práctica docente | 79. desde un acercamiento, |
| 65. el observar todo el proceso que están llevando los alumnos, | 80. un producto intermedio |
| 66. para poder desarrollar la actividad, | 81. y uno final |
| 67. ¿no?, | 82. Cuando nosotros lo obtenemos nos damos cuenta si verdaderamente hubo un aprendizaje, |
| 68. y obviamente qué tan claro les han quedado las temáticas, | 83. de lo contrario, pues nada más quedaría un aprendizaje abstracto, |
| 69. ¿no? | 84. porque no nos podemos meter en la cabeza del chico |
| 70. Y de esa manera, pues, nosotros lo podemos ver en los productos que ellos realizan. | 85. y decir, sí lo aprendiste. |
| 71. JK: Bueno, este, dices enriquecer nuestra práctica docente y observar el desarrollo de los alumnos, qué quieres decir, Lucía, quisiera que elaboraras. | 86. Cuando ellos lo llevan a la práctica |
| 72. Lucía: Este, bien, eh, | 87. ah, entonces, sí hubo un aprendizaje, |
| 73. nosotros hacemos la planeación de los contenidos | 88. yo con las actividades que hemos realizado |
| 74. ¿no? | 89. ahí lo puedo comprobar, |
| 75. utilizando diversas estrategias, | 90. ¿no? |
| 76. apoyándonos de las tecnologías, | 91. desde que verdaderamente no le quedó claro |
| 77. y con ello en la medida que ellos puedan entregarnos un producto, | 92. creyendo que estaba tan sencillo |
| 78. que a su vez lleva toda una secuencia, | 93. hasta que verdaderamente se fue más allá de lo que se le pedía. |
-

Fuente: RS5.

En el ejemplo anterior, Lucía hizo varias referencias a la importancia de los procesos en las actividades. Para esta maestra, estar atenta al progreso de los alumnos es un insumo para enriquecer su propia práctica docente (líneas 64 a 67), pero también significa una oportunidad para considerar el aprendizaje y comprensión de la actividad por parte de ellos. En el transcurso, los productos intermedios de los alumnos le ofrecen pistas a la maestra sobre cómo van desarrollándose los contenidos curriculares (línea 70) y también del aprendizaje que han construido (línea 82). Para Lucía, la planeación e implementación de las actividades apoyadas con tecnologías (líneas 72 a 76) tiene varios momentos, desde un acercamiento al contenido curricular, la realización de un “producto intermedio” y el producto final (líneas 79 a 81) cuyas características son las evidencias que ella tiene para ofrecer insumos a los alumnos. Como puede apreciarse, en este episodio Lucía expresó su concepción de lo que es el aprendizaje de los estudiantes al realizar una actividad en el aula, entendido como un proceso basado en las participaciones y producciones de los alumnos, con una base material en la práctica (líneas 82, 86, 87, 88, 89, 90), distanciándose de una concepción cognitivista e individualista (líneas 83 a 85). Para ella, la apreciación de los cambios en la comprensión de los alumnos es donde pueden evidenciarse los aprendizajes de los jóvenes, desde no tener claridad en algo hasta ir “más allá de lo que les pedía (líneas 91 a 93).

Conclusiones

Transitar del modelo de la enseñanza transmisiva a la clase al revés requiere que los profesores puedan reconocer el formato escolar, comprender sus alcances y limitaciones, cuestionarlo y luego proponer, ensayar y rearticular alternativas. En su versión de la elaboración de un reportaje de la comunidad la profesora otorgó una fuerte responsabilidad a los estudiantes, dejándolos participar plenamente en las decisiones, revisiones y correcciones. Si bien el tema curricular de la asignatura de español es “el reportaje”, los alumnos decidieron su contenido específico y construyeron los conceptos en el proceso de buscar información sobre el género discursivo, elegir el tema a profundizar, acercarse a los espacios y a las personas, hacer las entrevistas, elaborar un guion, grabar el video y difundirlo a una audiencia más amplia.

La maestra inició el trabajo con los alumnos desde la actividad y no desde la definición de los conceptos. Esto requirió de un reacomodo en la configuración de los elementos que dan forma a la actividad escolar y una reutilización de las fuentes de información: en lugar de partir de lo establecido por otros, los alumnos llegaron a plantear una definición de reportaje como género textual y mediático a partir de la experiencia de crear uno. Sólo entonces empezaron a trabajar con las fuentes de información y a comparar las definiciones de otros con la propia. La

maestra se posicionó con los alumnos como guía y les compartió la responsabilidad de la actividad involucrándolos en la revisión de los trabajos, en la búsqueda de definiciones e información, así como en la organización y toma de decisiones sobre las temáticas y su abordaje. Esta experiencia nos ayuda a comprender que los pequeños cambios en el aula surgen desde iniciativas concretas y pueden tener implicaciones grandes en cuanto a la forma de concebir el conocimiento, a las actividades y a los alumnos.

Referencias

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge University Press.
- Guerrero, I., y Kalman, J. (2010). “La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente”. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 213-229.
- Hutchby, I. (2001). “Technologies, Texts and Affordances”. *Sociology*, 35, 441-456.
- Kalman, J. y Rendón, V. (2016). “Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos”. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48.
- _____. (2014). “Use Before Know-How: Teaching with Technology in a Mexican Public School”. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(8), 974-991.
- Kalman, J., Rendón, V. y Gómez, M. (2015). *Los profesores y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): La apropiación del conocimiento en la práctica*. Bonilla Artigas Editores.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2014). “Studying New Literacies”. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(2), 97-101.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *The New Literacies. Everyday practices and social learning* (3ra ed.). Mac Graw Hill.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO.
- Rogoff, B. (1995). “Observing Sociocultural Activity on Three Planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship”. En J. Wertsch, P. del Rio y A. Alvarez. (comps.), *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2003). “Firsthand Learning Through Intent Participation”. *Annual Review of psychology*, 54(1), 175-203.
- Santos, L. (2010). “Políticas educativas y formatos escolares”. *En Políticas Educativas*, 4(1), 18-34.
- Scollon, R. (2002). *Mediated Discourse: The nexus of practice*. Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Segunda parte

Modelos de gestión y participación
social concentrados

CAPÍTULO 8

Un espacio, mil sonrisas

Arely Alejandra Ortiz Posada

Introducción

La educación integral de una persona se inicia desde sus primeros años de vida, mismos que son sumamente importantes para forjar en el niño las bases de un futuro exitoso. Por ello, en las escuelas debemos garantizarle la obtención de aprendizajes y el desarrollo de habilidades específicas que le sean útiles no sólo para el presente, sino también para su vida futura. Al mismo tiempo, debemos ayudar a que construya su personalidad, su carácter y que crezca al máximo de su potencial, de manera que cuente con habilidades para la solución de problemas de forma autónoma y para desempeñarse con eficiencia en cualquier tarea.

Es importante tener en cuenta que la escuela es un centro donde conviven muchos niños, con características, capacidades y destrezas diferentes, provenientes de familias diversas y con culturas, costumbres y hábitos distintos. Es justo en este espacio donde interactúan diariamente y comparten mucho más que sólo el espacio. Esto hace que la escuela sea un territorio óptimo para el fomento y la práctica cotidiana de valores de convivencia que permitan al alumno adoptar las conductas y actitudes aceptables para vivir y desarrollarse en sociedad. Por estas razones, es indispensable formar al alumno no sólo en conocimientos académicos, sino como una persona de bien, que practica valores, respeta las reglas y es capaz de interactuar y vivir adecuadamente en sociedad.

En el presente capítulo exponemos el proyecto que se llevó a cabo en nuestra escuela, la primaria Vicente Guerrero, en el ciclo escolar 2017-2018, mismo que se

realizó en coordinación con el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS). La meta principal era la construcción de un parque para la escuela, y así, de manera indirecta, abatir la problemática relacionada con la convivencia escolar y las actitudes negativas presentadas por algunos alumnos.

Para lograrlo, elaboramos un plan de trabajo anual en el que propusimos las acciones que nos llevarían a alcanzar las metas y los objetivos. Estructuramos el proyecto e iniciamos el trabajo. Las actividades se realizaron paulatinamente. No obstante, necesidades y contratiempos surgieron en el camino y eso provocó la modificación de algunos puntos en el plan de trabajo. Sin embargo, la meta y los objetivos fueron claros y firmes desde el inicio, de modo que mes con mes se llevaron a cabo tareas para la captación de recursos económicos, restauración de juegos, limpieza y mantenimiento del lugar en el que se pondría el parque, así como la decoración y acondicionamiento de éste y de otras áreas de la escuela. Todo esto realizado en equipo, con la cooperación de los padres, los alumnos, la profesora y algunos voluntarios de la comunidad.

Para conseguir la construcción del parque escolar nos dimos cuenta de que implícitamente se fueron logrando los objetivos planteados y otros que no habíamos tomado en cuenta. Todo, en torno a la mejora de la convivencia entre los tres agentes involucrados en la educación: alumnos, maestra y padres de familia.

Contextualización

La escuela primaria Vicente Guerrero es una institución educativa pública federal que cuenta con una matrícula de 15 alumnos que cursan los grados de 1° a 6°, atendidos por una sola maestra, quien también desempeña las funciones de directora. El equipo de trabajo lo conforman también ocho padres de familia. Por las características anteriores, la escuela es de modalidad unitaria, está asentada en una pequeña comunidad rural llamada La Pastoría, perteneciente al municipio de Indé, al norte del estado de Durango.

La localidad se encuentra a 20 kilómetros de la cabecera municipal, cuenta con alrededor de 120 habitantes, el nivel socioeconómico de las familias es de medio a bajo, ya que las fuentes de empleo son casi inexistentes. La economía de los pobladores se sustenta en las actividades agrícolas y ganaderas; algunos subsisten gracias a las remesas de sus familiares que por diversas necesidades emigraron al país vecino.

La totalidad de la población tiene el español como idioma materno, sin reconocer una segunda lengua indígena o extranjera. Los únicos servicios con los que los habitantes de la comunidad cuentan son los básicos: luz eléctrica y alumbrado público, agua entubada y drenaje. No hay acceso a internet ni a ninguna red de

telefonía móvil. Por tal motivo, la maestra, quien radica en una localidad cercana, en donde hay más servicios y acceso a materiales digitales e impresos, gracias a que se traslada diario a su lugar de residencia puede adquirir los materiales necesarios y llevarlos a los alumnos para enriquecer las clases y así favorecer su aprovechamiento académico.

Respecto a la infraestructura escolar, se cuenta con cuatro aulas, una es utilizada para las actividades de enseñanza aprendizaje, otra se acondicionó para usarse como biblioteca; otra la emplean la maestra y alumnos de preescolar, quienes no cuentan con un espacio propio para sus clases. Aparte del salón, se comparten también las áreas libres y los dos sanitarios, uno para las niñas y otro para los niños. También se cuenta con un almacén, un patio cívico y una cancha de usos múltiples protegida por un domo. Además, áreas libres de construcción, para actividades recreativas. Los servicios públicos disponibles en el plantel son los mismos con los que cuenta el resto de la comunidad (agua entubada, luz y drenaje).

Justificación

La práctica cotidiana de valores de convivencia brinda la oportunidad de que la persona mejore en gran medida sus relaciones interpersonales, su desempeño como integrante de una sociedad y su calidad como ser humano.

La presente estrategia la consideramos una buena práctica educativa ya que, aunque el objetivo principal no tenga relación directa con el aprendizaje académico de los alumnos en las aulas, nos proporciona innumerables ventajas para la formación integral de cada educando. El empeño es lograr que adopten el hábito de la práctica de valores de convivencia como el respeto, el diálogo, el trabajo en equipo, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, la paz y otros intrínsecos a los anteriores. De igual manera, pretendemos que los niños que asisten a clases mejoren las relaciones con sus semejantes mediante actitudes más positivas y empáticas, que autorregulen su carácter y tengan reacciones asertivas ante las emociones negativas.

Aunque los objetivos no tenían relación directa con el fortalecimiento académico de los alumnos, el impacto en su desempeño fue muy grande, ya que si logran controlar sus actitudes fuera del salón, mejor lo harán dentro de él. Constatamos que en ese aspecto su comportamiento también mejoró. Lo alcanzado gracias al proyecto lo reflejan los alumnos en su vida cotidiana ya largo plazo esto provocará una modificación integral del alumno, quien adoptará como hábito estas buenas prácticas, logrando que sean parte de esas bases que en educación básica estamos obligadas a forjar.

Objetivos

La convivencia escolar es un pilar invaluable para el desarrollo integral del alumno. Es en la escuela donde el niño inicia su relación con un círculo social más amplio que el de su propia familia. Si bien es cierto que es en el seno familiar donde adopta valores de convivencia, es en la escuela y la sociedad donde los practica y fortalece.

Basándonos en la idea anterior, en los primeros días de trabajo observamos que los alumnos carecían de la práctica de valores, se les dificultaba establecer relaciones sanas con sus compañeros, constantemente había pleitos y riñas entre ellos, en ocasiones pasaban por alto el cumplimiento de normas y reglas. No obstante, fuera del aula el problema se agravaba, ya que no contábamos con espacios recreativos donde los alumnos pudieran jugar y convivir sanamente en su tiempo libre, lo que provocaba que solo estuvieran pensando en travesuras y agresiones.

Detectadas las anomalías anteriores, al principio del año creamos un proyecto a través del Consejo Escolar de Participación Social. Queríamos incluir la intervención de los padres, alumnos y la docente para adaptar la escuela y crear un área donde los educandos tengan la oportunidad de jugar, divertirse, convivir y, sobre todo, emplear su tiempo libre en actividades recreativas y sanas. La meta y los objetivos que nos propusimos fueron:

- Mejorar la infraestructura de la institución con la construcción de un parque escolar para uso de los alumnos y con ello:
- Fomentar la sana convivencia y la práctica de valores como la perseverancia, el trabajo, la tolerancia, el respeto y el diálogo.
- Hacer un hábito el respeto de reglas y normas teniendo como metodología principal el juego y la parte lúdica del tiempo libre.
- Favorecer el trabajo en equipo, la colaboración entre padres, alumnos y docente, las buenas relaciones y la toma de acuerdos mediante el diálogo.

Insumo

Al iniciar el ciclo escolar 2017-2018 se llevó a cabo una reunión general de padres de familia conducida por la directora y por la presidenta del Consejo Escolar de Participación Social, con el propósito de atender los problemas que aquejaban a la escuela y a los alumnos y que de algún modo afectaban su desarrollo integral y académico.

El primer paso fue detectar el problema principal, donde se consideró desde la infraestructura hasta el comportamiento de los educandos. La conclusión fue que los alumnos presentaban malas actitudes y problemas de convivencia, sobre todo en sus tiempos libres, ya que la escuela no contaba con espacios recreativos, como parques o juegos, en los que pudieran divertirse y convivir de manera saludable.

Se determinó que la convivencia escolar era el problema prioritario y se acordó elaborar un proyecto y un plan de acción en el trabajaríamos padres, alumnos y maestra en ese ciclo escolar.

Para ello, se conformó el comité de “Mejoramiento de la infraestructura”, que diseñó el plan de trabajo. Se establecieron la meta a largo plazo y los objetivos mencionados con anterioridad; se determinaron las actividades que ayudarían a lograrlos, su calendarización y los responsables de cada una de ellas. Se calcularon costos y un presupuesto aproximado.

Proceso

El plan de trabajo original fue modificado de acuerdo con las necesidades que surgieron. De igual manera, se despejaron las dudas iniciales para el logro de las metas y objetivos en algunos aspectos, como los costos y fechas, ya que los planteados en un inicio fueron aproximados.

La primera actividad fue el rescate de los juegos que pertenecían al parque comunitario, pero que por el mal uso que se les dio se encontraban en muy malas condiciones y no se usaban como era debido, de manera que en vez de un lugar recreativo y de diversión, resultaba ser un espacio peligroso. Enviamos solicitudes a las autoridades correspondientes y luego de obtener su autorización, recogimos los juegos y algunos padres de familia los trasladaron al taller de herrería, en donde se restaurarían. Sin embargo, aún faltaban algunos juegos para completar el parque. Por ello, realizamos diversas actividades para conseguir recursos económicos que utilizaríamos también para pagar la restauración de los otros juegos.

Durante la campaña para recabar fondos, tanto padres como alumnos y maestra recolectamos latas de aluminio y fierro viejo, para venderlos; hicimos rifas y aprovechábamos eventos en la comunidad o en el municipio para vender comida. Por su parte, la maestra puso una tiendita de dulces en la escuela, para consumo de los alumnos de primaria y preescolar, y donaba las ganancias..

Lo colectado en un principio no era suficiente, por lo que se decidió solicitar apoyo a la compañía minera que se encuentra en el municipio y al ayuntamiento, de quienes obtuvimos respuesta favorable. Los donativos y lo reunido en las actividades realizadas por padres, alumnos y maestra fueron suficientes para pagar la restauración de los juegos y la construcción de los que faltaban.

Luego recolectamos y colocamos llantas viejas, para delimitar el área del parque y decorarlo. En equipos, las pintamos de diferentes colores y las colocamos, para que nuestro espacio luciera atractivo y fuera un lugar cómodo para los alumnos. También pintamos juegos tradicionales, como el bebeleche y el *stop* en el patio cívico.

Al término de la construcción y reparación de los juegos, los padres de familia los colocaron en los lugares correspondientes. Una vez logrado el proyecto, hicimos una reunión general, para establecer el acuerdo de convivencia y elaborar un reglamento para el uso del parque. Las reglas y sanciones por su incumplimiento fueron propuestas por alumnos, padres y maestra; al finalizarlo, todos firmaron, para hacer constar que tanto reglas como sanciones se habían establecido en común acuerdo.

El proyecto estaba diseñado para favorecer principalmente el trabajo en equipo y las sanas relaciones. Por ello, desde el principio se contempló la participación de todos los agentes escolares, la cual se llevó de la siguiente manera:

Papás: Rescataron los juegos del parque comunitario, recolectaron fondos mediante la participación en diversas actividades, acondicionaron el área, colocaron los juegos que se iban obteniendo, las llantas del perímetro y pintaron los juegos tradicionales.

Alumnos: Participaron en la recolección de fondos incluyéndose en las actividades a medida de sus posibilidades, contribuyeron en el acondicionamiento del área correspondiente y colaboraron en la colocación y pintura de llantas y juegos.

Maestra: Fue partícipe en las actividades para reunir fondos, solicitó apoyo en las diversas instituciones y contribuyó en la organización de cada una de las actividades.



Resultados

El beneficio del proyecto fue observable aún antes de que concluyera. El trabajo en equipo resultó ser muy bueno, los alumnos trabajaron arduamente para tener su parque, al igual que los padres, mostrando siempre su interés por que el proyecto se lograra. Durante el proceso se observó que entre todos se comunicaban y tomaban acuerdos mediante el diálogo, se daban aliento mutuo para no desistir, cumplían y hacían cumplir los acuerdos que se iban tomando; perseveraron hasta lograr su meta.

Haber trabajado durante tantos meses para el logro de una meta en común brindó no sólo contar con un parque escolar, sino una escuela con mejor ambiente de convivencia practicando los valores; un lugar atractivo y cómodo donde los niños juegan, se divierten, al tiempo que aprenden como parte de su formación integral. Aunque el objetivo principal era favorecer las sanas relaciones entre alumnos, indirectamente logramos mejorar también la relación entre los padres de familia, quienes se mantuvieron muy participativos e interesados en el desarrollo del proyecto. Además, demostraron que trabajar en equipo trae incontables beneficios, aprendizaje que se queda para la posteridad tanto para los papás como para los alumnos, quienes, al ver tan involucrados a sus padres, con más emoción y ánimo colaboraron también.

Nuestra escuela hoy luce muy distinta de cuando iniciamos el ciclo escolar 2017-2018, no sólo se ve más bonita por lo que logramos construir y restaurar, sino también el ambiente se siente distinto. Todos nos llevamos mucho mejor, hay más confianza y, especialmente, mejores relaciones. Ahora la escuela es un espacio donde nos sentimos muy cómodos, casi todo es risa, no hay ya pleitos ni violencia. Ya es posible que tanto niños como niñas, sin importar edad ni género, jueguen en el mismo espacio sin discriminación ni restricciones. Nuestra escuela realmente es otra.

Conclusión

La buena convivencia y un sano ambiente en las aulas y escuelas de todos los niveles educativos hoy ha recobrado gran importancia. Es imprescindible brindar a nuestros alumnos un ambiente sano, donde se desarrollen de manera armónica, convivan y se relacionen con sus pares, así como que sean capaces de resolver conflictos por la vía pacífica. Ciertamente es que aunque estas actitudes se aprenden en casa, es en la escuela donde vienen a reforzarse. Por ello, escuela y familia deben trabajar de la mano para el logro de objetivos comunes que permitan ofrecer al alumno la mejor de las educaciones. Basándonos en la idea anterior, fue grato observar también que, aunque no estaba contemplado este aspecto como uno de los objetivos, se logró mejorar y fortalecer las relaciones entre los padres de familia, quienes en todo momento se mantuvieron muy involucrados y participativos en cada una de las etapas del proyecto, apoyando de una u otra manera. Y a los alumnos, ver que sus padres trabajaban en conjunto con ellos en pro de una meta en común, los motivaba más, poniendo mucho empeño en la realización de las diversas tareas y, por supuesto, todos valoraron mucho más el resultado, el cual fue producto del trabajo en equipo de padres, alumnos y maestra.

Cierto es que el trabajo de un maestro no se limita únicamente a enseñar asignaturas, el aprendizaje cobra significado cuando se hace de manera global, donde se incorporan aprendizajes, actitudes y habilidades. La educación básica tiene la gran misión de brindar una educación integral a cada uno de nuestros educandos. Si bien las condiciones contextuales y familiares de cada alumno difieren en gran medida, es imprescindible realizar nuestra noble tarea de la mejor manera, dándole a cada uno la importancia que merece y el apoyo que requiere.

El Consejo Técnico Escolar. Modelo de sesión de una zona escolar

*Luis Alberto Fernández Marfil
Fidel Núñez Mejía*

Introducción

La escuela, entendida como una organización, tiene una estructura con normas y reglas que definen cargos, funciones y responsabilidades que se deben cumplir independientemente de las personas. La estructura implica dimensiones y características que le dan un sentido para el desarrollo de los aprendizajes. En esta organización son esenciales las funciones directivas para llevar a cabo una buena gestión.

El cambio en la administración de las escuelas debe estar alineado al cambio en su organización. No es suficiente la capacitación en instrumentos de gestión escolar ni modificar mecanismos de evaluación y formación a maestros, directores o supervisores si esas modificaciones no están relacionadas con propósitos que involucren la visión de las comunidades escolares.

La gestión centrada en la escuela se basa en un principio donde las comunidades escolares cuentan con información adecuada para seleccionar, entre varias opciones, las que atiendan mejor los problemas que enfrentan. En este modelo los actores escolares tienen información suficiente y completa que permita identificar soluciones y alternativas viables. También disponen de recursos para llevar a cabo las soluciones seleccionadas.

La finalidad de las propuestas y políticas educativas es encontrar en la práctica y en la teoría un trabajo eficaz. Para ello, la organización de la labor escolar requiere incluir a las comunidades, con sus características culturales, sociales y legales, como parte de las decisiones. El espacio adecuado para ello es el Consejo Técnico Escolar (CTE).

El funcionamiento adecuado de los CTE solamente puede determinarse y comprenderse en el análisis de cada escenario escolar particular, de su contexto singular, de su funcionamiento específico, de sus estructuras organizativas, de sus expectativas colectivas y de sus propósitos educativos y curriculares acordados. Por ello, en este trabajo se analiza el funcionamiento del CTE de la Zona Escolar 545 de la Ciudad de México, para identificar prácticas innovadoras en su funcionamiento y conocer sus resultados.

El Consejo Técnico Escolar: una aproximación

En el contexto de la reforma educativa de 2012, las escuelas públicas mexicanas enfrentan diversos retos que tienen que ver con la forma de entender la escuela desde la óptica de las diferentes componentes del modelo de gestión educativa, que van del plano organizativo hasta lo técnico pedagógico. Para tal efecto, la reorganización del sistema se basa en cinco grandes ejes.

El eje dos “la escuela al centro del sistema educativo” tiene como objetivo:

[...] construir un sistema compuesto por escuelas con mayor autonomía de gestión, es decir, con más capacidades, facultades y recursos: plantillas de maestros y directivos fortalecidas, liderazgo directivo, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conectividad, un presupuesto propio, asistencia técnico-pedagógica de calidad y mayor participación de los padres y madres de familia (SEP, 2018, p. 28).

La autonomía de gestión tiene como instrumento *La ruta de mejora escolar*. Se trata de un planteamiento dinámico que permite ordenar y sistematizar las actividades, decisiones y procesos. El éxito de los objetivos planteados en la ruta de mejora tiene que ver con la toma de decisiones oportuna, el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido y una planificación estratégica.

El espacio donde ocurre lo anterior es el CTE, que es “el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (SEP, 2014, p. 1). El CTE es, en primera instancia, la plantilla docente de la escuela, encargada de tomar decisiones en cuestiones técnico-pedagógicas para alcanzar el logro de aprendizajes de sus alumnos. El CTE también es definido como:

[...] reuniones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; estas las conforma el director del centro educativo y la totalidad del personal docente del mismo, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos (SEP, 2018, p. 1).

En el plano teórico, el CTE debe de garantizar la toma de decisiones oportuna en torno al logro de aprendizajes, con el fin de hacerlo efectivo, darle seguimiento y realizar la retroalimentación pertinente con respecto a su evaluación. Conceptualmente, las características del CTE se describen en el Cuadro 9.1.

Cuadro 9.1. Características del Consejo Técnico Escolar

Disposiciones generales	Definición de CTE
Organización	Participantes (plantilla docente) Presidencia (director) Periodicidad de las reuniones (fechas establecidas por la autoridad educativa) Número de sesiones (fase intensiva y fase ordinaria) Obligatoriedad de la participación Ámbitos de acción (impacto en escuela, aula y comunidad) Procesos que atiende (gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, gestión escolar y participación social en favor de los aprendizajes) Organización de sesiones (estructurarse y organizarse al inicio y a lo largo de todo el ciclo escolar)
Funcionamiento	Misión (logro de aprendizajes) Propósitos generales del CTE Atribuciones (facultades técnico-pedagógicas) Estilos de trabajo (trabajo colaborativo, la observación y el aprendizaje entre pares) Herramientas de trabajo (planeación: contexto escolar y trabajo en las aulas. Pertinente, útil y viable)

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2018).

El Colegiado de la Zona Escolar 545 de la Ciudad de México

En el apartado anterior se pueden identificar una serie de cuestiones institucionales que se mezclan con eventos situados. Cada escuela organiza de manera particular sus sesiones de consejo técnico y cada una de ellas, dentro de su unicidad, tiene áreas de oportunidad donde trabajar.

En la Zona Escolar 545, los integrantes del CTE lo concebían como un espacio de esparcimiento o un ejercicio burocrático donde se llenan formatos y en el que no encuentran sentido ni significado a lo que realizan. En gran medida esto responde a la lógica del propio CTE, basada en una guía de trabajo establecida por la autoridad educativa carente de una verdadera vinculación con la realidad, amén de la falta de una organización adecuada y un exceso de información. Todo esto hacía que los consejos técnicos fueran improductivos y devaluados.

La modificación de la práctica docente es imprescindible en el contexto de reforma educativa de 2013. Esto implica reconocer los vacíos del CTE para aprovechar el espacio único que ofrece para impulsar acciones de mejora pertinentes desde una mirada interna, donde (tal como plantea el nuevo modelo educativo) la visión de la escuela debe enfocarse en la modalidad de comunidades de aprendizaje, en oposición a una visión externa de nuestra realidad, que muchas veces pierde sentido al no estar inmersa en lo que ocurre en cada centro de trabajo.

En las escuelas primarias de la Zona Escolar 545 pertenecientes a la alcaldía de Tláhuac, de la Ciudad de México, el nivel de logro esperado de los alumnos está por debajo del estándar y la plantilla docente es diversa: maestros con varios años de trayectoria interactúan con maestros de nuevo ingreso que accedieron al Servicio Profesional Docente (SPD) por medio del examen de ingreso. Adicionalmente, la cultura organizacional es segregada, por lo que, en términos de Fullan, hay una balcanización del colegiado (Fullan, 1994, pp. 153-154). En este contexto predomina cierta resistencia al cambio.

El supervisor de la Zona Escolar 545 tiene una carrera magisterial mixta. Fue promovido a director por medio del Reglamento de escalafón de los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (Escalafón), pero accede al puesto de supervisor por medio del examen de promoción del SPD. Cuando el supervisor asume su cargo, se aboca a la tarea de crear una forma de trabajo en los CTE que sea congruente con el nuevo planteamiento educativo.

Los retos de la Zona Escolar 545 implican la aplicación razonada y sistemática de una propuesta de intervención utilizando herramientas de gestión innovadoras adquiridas en una formación y capacitación dentro del proceso de promoción y también por sus habilidades aprendidas durante años de servicio. De esta manera, el supervisor escolar aprovecha las ventajas de dos modelos de carrera magisterial: los conocimientos y competencias que se adquieren en el modelo de promoción del actual SPD y las habilidades y capacidades que adquirió por medio del esquema del Escalafón.

El Escalafón implicaba que los directores y supervisores fueran maestros con larga carrera profesional y gremial, lo que les permitía adquirir habilidades, saberes, competencias administrativas y de resolución de problemas muy valiosas para el desempeño de su función y el ejercicio legítimo de su autoridad. El director y el supervisor tenían un vínculo personal con los maestros, generado por años de trabajo en un mismo entorno; los conocían personalmente, entendían su pensar, su forma de trabajar y sus problemas reales. También desarrollaban un dominio de los símbolos y lenguaje común del gremio, amén de un profundo conocimiento del trabajo escolar en lo formal e informal.

La fortaleza del SPD se basa en su orientación técnica y formativa. La evaluación toma en cuenta conocimientos y habilidades para la práctica profesional en la escuela y el trabajo en el aula. También intenta evaluar competencias para la gestión escolar, además de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Este mecanismo de promoción puede generar una mejora profesional para abonar a la calidad educativa.

La sesión de CTE en comunidades de aprendizaje bajo el liderazgo compartido

Con estas herramientas, el supervisor plantea la organización de las sesiones del CTE por ámbitos de formación docente, con base en la modalidad de comunidades de aprendizaje, entendida como:

[...] una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades (Torres, 2001, p. 1).

En este proceso es de vital importancia considerar las fortalezas y áreas de mejora del colegiado, aparte de delegar la ejecución realizada por cada figura de la estructura educativa de acuerdo con su especialidad, teniendo como base el liderazgo compartido y las necesidades de información y formación docente. A partir de esta modalidad se plantean los objetivos del nuevo modelo de CTE:

- Cumplir con los propósitos inherentes del CTE
- Propiciar el desarrollo de competencias docentes en un nuevo modelo de organización del CTE basado en las comunidades de aprendizaje, para el impacto de la gestión escolar en los diferentes niveles de concreción.
- Optimizar los recursos humanos, materiales y de tiempo con los que cuentan los CTE para generar el logro de objetivos institucionales.

Se trazó un plan de acción que fuera coherente con los objetivos y con lo que resultó del diagnóstico institucional, contextual y académico. El diagnóstico se basa en la detección de las necesidades escolares, con el fin de diseñar un espacio de organización del colegiado. Posteriormente se capacitó al personal directivo, se aplicó la propuesta y se dio seguimiento a la misma. Los elementos de este plan se muestran en el cuadro 9.2.

Cuadro 9.2. Ruta metodológica

Elementos de la ruta metodológica	Diagnóstico
	Detección de problemática
	Organización de propuesta de intervención (CTE en comunidades de aprendizaje)
	Capacitación al equipo directivo
	Aplicación de propuesta en sesión del CTE
	Seguimiento y evaluación

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2018).

Esta modalidad no se reduce a decisiones meramente gerenciales y administrativas. Se basa en un análisis más profundo que involucra distintos actores, muchos de ellos relacionados con las interacciones entre directores, maestros, alumnos y padres de familia, con el propósito de incrementar las oportunidades de los docentes y directores para aprender unos de otros, resolver conflictos y tomar en cuenta los intereses de diferentes actores. Lo anterior implica pasar de un enfoque técnico a un enfoque de estrategia, en el que hablar de escuelas eficaces es dar prioridad a los procesos y no sólo a los resultados. En esta perspectiva, lo verdaderamente significativo y relevante para la organización es la calidad de las relaciones entre sus miembros, la comunicación de ideas, experiencias y objetos del contexto social y cultural.

El proceso se basa en la premisa de que si la gestión se centra en su cultura colectiva, puede orientar a cambios institucionales. Las decisiones tomadas en la política educativa, como en la gestión de las escuelas, para introducir cambios requieren de una aceptación por parte de los diferentes actores educativos y de su consolidación en la práctica cotidiana en las escuelas.

Un esquema de organización con mayor flexibilidad permite una articulación entre la autonomía de los actores y la necesaria cohesión entre ellos. En comparación con los sistemas jerárquicos tradicionales, un esquema flexible consiste en que la articulación puede movilizarse en función de las iniciativas de cada uno de los participantes y usuarios, y no sólo de altos mandos en la jerarquía. Cuando se busca favorecer a la institución escolar, el énfasis no está en la presencia de factores organizativos, sino en facilitar el proceso abierto de discusiones y reflexiones.

Un aspecto importante en este modelo de organización del CTE es el espacio de colaboración entre miembros que son interdependientes, dentro de una estructura institucional que facilitan u orientan dicha colaboración. El objetivo

básico del trabajo colaborativo es incrementar las oportunidades de los docentes y directores para aprender unos de otros, de la práctica y del currículo. Este aspecto convierte al modelo de organización del CTE en una práctica innovadora y valiosa que genera un cambio de actitud, un aumento en el interés, una mayor participación y una resolución de problemas mucho más eficaz.

Proceso de organización y trabajo de la sesión de CTE bajo liderazgo compartido

El proceso de esta propuesta de organización inicia con el diagnóstico que se planteó en los ámbitos institucional, contextual y académico. Dentro de los diferentes entornos de trabajo magisterial se optó por el CTE debido al impacto que tendría en la organización del trabajo en la escuela y el aula. La importancia del CTE es fundamental en la toma de decisiones en el corto plazo de las actividades de clase. Es necesario que los docentes -bajo el principio de liderazgo compartido- se involucren en dichas actividades y desde las diferencias de cada uno se reconozcan las bondades del trabajo colaborativo.

Una vez que se identifica el CTE como el ámbito privilegiado de organización escolar, se proponen las dimensiones con las cuales trabaja el colegiado, desde la perspectiva del modelo de gestión estratégica y de autonomía de gestión, y se establecen las áreas de trabajo para crear una propuesta emergente. Hablar de dimensiones precisa categorizar el todo de una realidad educativa, mientras que los ámbitos hacen referencia a los lugares exactos de la aplicación real de las actividades propuestas.

A partir de lo anterior, el CTE se divide en siete momentos, cada uno de ellos liderado por una figura educativa, bajo supervisión y acompañamiento del director y supervisor escolar. El CTE se centra en temas de relevancia y pertinencia que considere la escuela bajo su autonomía de gestión, en torno a la toma de decisiones propia sobre el logro de aprendizajes. En el Cuadro 9.3 se detalla cómo está dividida una sesión con un ejemplo de orden del día.

El equipo directivo debe coordinar el desarrollo de los temas de acuerdo con las necesidades de su colegiado. Para ello, se tuvo que capacitar a los directores y directoras en torno a los modelos de gestión, su operatividad, la organización del colegiado y la clasificación de las diferentes necesidades de sus centros de trabajo.

Cuadro 9.3. Sesión regular y propuesta de sesión del CTE

Sesión regular	Propuesta de sesión	Dimensión	Ámbitos
1. Momentos de la guía de CTE	1. Activación física	Pedagógica	Entre maestros
	2. Dimensión organizativa: componente de modelo de gestión	Organizativa	En la escuela
2. Asuntos generales	3. Extractos de la guía de CTE acorde a su relevancia y pertinencia	Organizativa	En la escuela, para medir avances
	4. Dimensión pedagógica: uso de material didáctico, estrategia didáctica, etc.	Pedagógica	En la escuela, con materiales e insumos educativos
	5. Dimensión administrativa: Revisión de documento normativo	Administrativa	En la escuela: asesoría técnica
	6. Dimensión social: estrategias globales	Pedagógica/ Participación social	En la escuela y con los padres de familia
	7. Asuntos generales	Organizativa, administrativa, participación social	En el salón de clases, en la escuela, con los padres de familia

Fuente. Elaboración propia.

Diferencias entre una sesión con liderazgo compartido y una sesión regular

Establecer los contrastes entre el tipo de una sesión propuesta y la sesión regular requiere de la reflexión en torno a las prácticas docentes regulares y las que se plantean en el nuevo modelo educativo. Mientras que en una sesión regular la puesta en marcha y el liderazgo es del director o “presidente del CTE”, en el presente modelo de organización es liderada en los diferentes momentos por cada figura educativa de la plantilla de la escuela, lo cual implica un trabajo previo que se da bajo el principio de una evaluación formativa.

En este nuevo modelo se toman decisiones de acuerdo con el proceso y el nivel de avance del cumplimiento de objetivos. Si en una sesión regular sólo se agotan los momentos de la guía bajo la conducción del director, en el nuevo modelo

de sesión se abordan diferentes dimensiones de formación docente bajo el liderazgo compartido de los integrantes del CTE. La sesión regular se limita a cumplir la formalidad normativa que se establece desde la autoridad educativa, en tanto que la propuesta de sesión colaborativa aborda una variedad de temas que involucran a la comunidad de la escuela en la realidad escolar específica, con el fin de acordar decisiones y propuestas en diferentes ámbitos. Otra diferencia del nuevo modelo de sesión es que las propuestas que surgen no se quedan en el plano conceptual, como en el esquema tradicional, ya que se trabaja sobre su praxis.

Resultados obtenidos con el nuevo modelo de sesión de CTE

En un primer momento, la aplicación del nuevo modelo de sesión de CTE resultó de impacto y atractiva a los docentes, ya que encontraron el proceso más operativo, funcional y sistemático. Con este modelo de organización los docentes se sienten implicados y comparten una identidad forjada por el cumplimiento de objetivos comunes entendidos, de manera general, como el logro de aprendizajes de los alumnos y, de manera particular, como la identificación y resolución de las necesidades de cada centro de trabajo.

El producto de la implementación de este esquema de organización del CTE es un modelo fructífero y una estrategia de proyecto de centro educativo coherente que sume las diferentes actividades que realiza diariamente el colegiado articuladas y orientadas al cumplimiento del mismo objetivo. Con ello se evita dispersar esfuerzos, se propicia el trabajo colaborativo, la planeación estratégica, la participación responsable y el liderazgo compartido.

Para dar cuenta de lo anterior se diseñó un instrumento de seguimiento y evaluación que muestra el avance en los consejos técnicos. Teniendo como producto la organización del CTE, se evaluaron los siguientes tópicos en una encuesta aplicada en los centros de trabajo adscritos a la zona escolar:

- Organización del CTE
- Revisión de momentos del CTE
- Dimensiones trabajadas
- Ámbitos abordados
- Existen acuerdos y compromisos
- Se genera una estrategia global del Proyecto del centro de trabajo

La aplicación del instrumento de seguimiento se llevó a cabo en la quinta sesión de CTE de la zona escolar. El instrumento es una lista de cotejo donde se muestran seis indicadores con respuesta binaria sí/no. Una respuesta afirmativa indica que se cumple con el objetivo del nuevo modelo de sesión de CTE, y lo contrario en caso

de una respuesta negativa. Los resultados del instrumento de seguimiento aplicado a un grupo de directores de la Zona Escolar 545 se presentan en el cuadro 9.4.

Cuadro 9.4. Resultados de la aplicación del instrumento de seguimiento

Indicadores	Sí	No
1. Organización del CTE		
a) Participación de todos los integrantes	80 %	20 %
b) Liderazgo compartido	70 %	30 %
2. Momentos del CTE		
a) Los mencionados en la guía	100 %	0
b) Momentos adicionales de la propuesta	80 %	20 %
3. Trabaja las dimensiones		
Pedagógica	100 %	0
Organizativa	100 %	0
Administrativa	100 %	0
Participación social	70 %	30 %
4. Trabaja en los ámbitos de autonomía de gestión	20 %	80 %
5. Se generan acuerdos y compromisos	100 %	0
6. Se genera una estrategia global	80 %	20 %

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 19.4. puede observarse que, derivado de la aplicación de la propuesta de organización del CTE, se han tenido resultados significativos. Se registra una buena participación de los maestros en los consejos y en la mayoría de ellos las sesiones se conducen por medio de un liderazgo compartido, no sólo por el director de la escuela. En todas las sesiones se aplica la guía de trabajo que establece la autoridad educativa y en un alto porcentaje se trabajan cuestiones adicionales. En todos los casos se reportó laborar las dimensiones pedagógica, organizativa y administrativa y en una alta proporción se trabajó la dimensión de participación social, por lo que las sesiones suelen ser variadas y productivas. Todos los encuestados declararon llegar a acuerdos y compromisos y un alto porcentaje afirmó generar una estrategia global de acción, lo que indica que se toman decisiones. El área que tiene un déficit es el ámbito de la autonomía de gestión escolar.

Los resultados muestran que hay una aceptación del nuevo modelo de organización del CTE, en él los docentes y directivos llegan a decisiones y se acuerdan medidas para llevarlas a cabo. Esto contrasta con las sesiones regulares, generalmente señaladas como improductivas e inconsecuentes. Los resultados también indican que se generaron, en la mayoría de las escuelas, las condiciones para la implementación de la propuesta del modelo de CTE. Las escuelas donde aún no se dan estos resultados son justamente aquellas que trabajan con el modelo tradicional. El análisis de los resultados nos lleva a las siguientes reflexiones:

a) La mayoría de las escuelas diversifica las actividades del CTE basadas en la propuesta, siempre teniendo como referencia el contexto en el cual se desenvuelve.

b) El formato de la propuesta implica tener una visión holística de la realidad educativa, de las diferentes dimensiones y ámbitos del modelo de gestión institucional, lo cual impacta de manera sustancial en la toma de decisiones, la planificación, el seguimiento y acompañamiento en todo lo que ocurre en el centro.

c) Uno de los resultados relevantes de este modelo es que surge una estrategia global que implica los aspectos abordados en la propuesta de organización del CTE: se trabaja sobre un eje y se generan propuestas, acuerdos y compromisos que se aterrizan en la estrategia global, la cual se alimenta de los diferentes insumos que componen el CTE.

Además de los beneficios que se pueden obtener en el ámbito de organización y gestión escolar, el aporte que esta propuesta puede dar en la formación de una cultura y una práctica escolar que pueda desarrollar una educación cercana al sujeto educativo, entendida, en el sentido propuesto por Alain Touraine, como aquella que no se centra en la socialización y capacitación laboral (transmisión de normas y conocimientos para la construcción de ciudadanos y agentes económicos), sino aquella que puede potenciar la libertad, los proyectos de vida personales, la diversidad cultural, la comunicación, la equidad y la participación democrática (Touraine, 2000, pp. 273-295).

Esta propuesta puede abonar en ese sentido si se orienta a generar en el centro escolar una cultura y una práctica de trabajo basada en la comunicación y la participación plural e incluyente, no sólo para implementar las directrices de la autoridad educativa, también para identificar y resolver problemas situados en el centro escolar, de manera que se pueda superar una visión vertical y jerárquica de la gestión educativa y una noción reduccionista de la educación basada en una capacitación para aprobar exámenes. Este proceso de trabajo ayuda a modificar la noción burocrática del CTE al estimular la reflexión, deliberación, creatividad, sensibilidad, interés y participación en los temas relevantes para la comunidad escolar.

El CTE es el lugar privilegiado para la construcción de dicha cultura y práctica escolar, pues es el ámbito que reúne y ocupa a todo el colegiado educativo de un centro escolar de manera recurrente y en condiciones de participación y comunicación. El CTE como colegiado es una parte sustancial de las acciones del trabajo diario en la escuela y, como espacio, es una herramienta fundamental en el logro de objetivos de la institución educativa que debe revalorarse para entender su relevancia en la oportuna toma de decisiones en torno al logro de los objetivos educativos.

Referencias

- Fullan, M. (1994). "La gestión basada en el centro. El olvido de lo fundamental". *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- SEP (2001). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México, SEP.
- _____(2014). *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar*. México, SEP.
- _____(2018). *Nuevo modelo educativo. Resumen ejecutivo*. México, SEP.
- Torres, R. (octubre de 2001). "Comunidad de aprendizaje: Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje". En *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* México, FCE.

Juntos hacemos más

Martha Maricela Galicia Lira

Héctor Mendoza González

Introducción

Juntos hacemos más es un proyecto de trabajo que acumula experiencias organizadas y sistemáticas que coadyuvan a formar criterios para conseguir que los participantes aprecien, juzguen y reflexionen para asumir posturas y compromisos relacionados con el desarrollo personal y social. Como lo afirman Cabrera (2007), Langner y Chávez (2009), Conde (2009), Aspe (2009) y Zamudio (2010), el fin es convertir en agentes de cambio a los integrantes de la comunidad escolar.

El proyecto se compone de una serie de estrategias como “Por la tiendita escolar”, donde docentes, padres de familia y alumnos consiguieron transformar la visión de una comunidad por medio de actividades a favor de la convivencia, comunicación, aprendizaje e infraestructura. Se caracteriza por la implementación de consignas que fomentan en los alumnos el sentido de identidad e interés a través de acciones insertas en la “Ruta de mejora escolar”, enfocada en la prioridad nacional “Convivencia armónica”.

Es un esfuerzo por impulsar al autoconocimiento, en razón de los altos índices de violencia y problemáticas sociales del municipio de Ecatepec, Estado de México.

Contexto

La Escuela Secundaria Oficial No. 0439 “Águiles Serdán” se encuentra ubicada en la Playa Copacabana y Playa Azul s/n, en Jardines de Morelos, sección Playas, en el municipio de Ecatepec de Morelos, estado de México. Con relación al tipo de población, puede decirse que dadas las características del municipio y el rápido crecimiento de la población, hay gente que labora en lugares aledaños a la Ciudad de México o en centros comerciales; otra porción posee locales propios o son trabajadores independientes, de ahí que los recursos económicos sean insuficientes y su reflejo se muestre en la escuela.

Además de recibir a población de otras partes del estado y del país con costumbres y hábitos diversos también es cuna de problemas sociales como la violencia (García, 2018), delincuencia, robo, secuestro y tráfico de drogas. Como lo decía Corcoran (2017), en Ecatepec se han presentado aproximadamente 533 asesinatos al año, problemas de narcomenudeo y feminicidios.

De la escuela

La escuela es un plantel antiguo cuyas instalaciones muestran el paso del tiempo y las mínimas mejoras o mantenimiento. Las mayores deficiencias se localizan en la instalación eléctrica, la ventilación y la dimensión de los salones. Esta infraestructura la comparten los turnos matutino y vespertino y existe una separación marcada de áreas exclusivas para uno u otro debido a la falta de acuerdos entre directivos o asociación de padres de familia.

Se cuenta con 13 secciones, cuatro son salones de clases, una es el salón de tecnología de confección del vestido e industria textil, otra es área administrativa del turno matutino, las demás son salón de cómputo (sólo turno matutino), biblioteca (turno matutino), laboratorio y salón de usos múltiples, salón de ofimática (un anexo con baños del turno matutino), salón de electricidad (sólo matutino), salón de audiovisual y de matemáticas (sólo matutino) y un espacio de foro. En el ciclo escolar 2016-2017 se construyeron algunos metros de barda y la Secretaría de Educación del Estado de México y el concurso “Mamás y papás en Educación 2017” donaron mobiliario, éstos últimos exclusivamente para el turno vespertino.

De ahí la importancia de habilitar espacios y distribuirlos de manera conveniente, además, fortalecer el trabajo con el alumnado y enfatizar la importancia de la participación de la familia, ya que debido a las limitantes económicas es cada vez menor su involucramiento en las actividades de aprendizaje de los jóvenes.

De los grupos

En el ciclo escolar 2017-2018, luego de un fuerte trabajo en aulas y escuela de todos los actores, se tuvo una buena matrícula, lo cual es alentador. Ahora se inicia con personal completo, distribución y cumplimiento de los roles de cada uno, trabajo en equipo y el apoyo de colegas de la Unidad de Servicios de Apoyo para la Educación Regular (USAER) para atender los casos de “Barreras para el Aprendizaje y Participación Social” (BAPS) con tres casos de Síndrome de Down, discapacidad intelectual, problemas de aprendizaje, diabetes, a los que deben sumarse trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), autismo y problemas familiares, sociales y de salud que limitan la adquisición de saberes.

Hay nueve grupos (tres por grado) con una matrícula final de 203 alumnos. No obstante, las dificultades radican en la consolidación de habilidades de escritura, lectura y matemáticas; involucramiento de los padres de familia, inasistencias recurrentes, carencia de una mirada prospectiva o construcción de un proyecto de vida benéfico para los jóvenes, además de serias dificultades para tener una convivencia sana y pacífica entre todos los miembros del plantel, donde se respeten

las disposiciones establecidas en el “Marco de Convivencia Escolar” (Diagnóstico de la Ruta de Mejora).

Del personal docente

Se tiene personal diversificado, dado que el equipo está formado por un directivo, un subdirector, cuatro orientadores técnicos, la docente de la USAER, además de 19 profesores frente a grupo, de los cuales 10 cuentan con licenciatura, cuatro con maestría, tres con doctorado y dos con secundaria.

Aunque las funciones de cada uno debieran ser conocidas y comprendidas, no siempre es así, el personal tiene algunos malos hábitos importantes y difíciles de erradicar, como ser desorganizados, trabajar de manera aislada, no cumplir los compromisos; incluso, por lo general, planear poco. A pesar de ello, en el inicio del ciclo escolar 2018-2019 teníamos altas expectativas y esperábamos que la distribución de las consignas y funciones fuesen asumidas por todos como equipo, para fortalecer los aprendizajes y trabajar en beneficio de los alumnos a nuestro cargo.

No obstante, existen acciones impropias que limitan un correcto funcionamiento, como no portar uniforme completo ni credencial, impuntualidad, trabajo poco efectivo en el aula, falta de respeto a figuras escolares, discusiones constantes dentro y fuera del plantel. Por ello consideramos necesario promover acciones para inculcar nociones de autorregulación, cuidado y aprecio por el otro, empatía, diálogo, participación de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Insumo

Juntos hacemos más es una práctica de éxito que eleva el sentido de pertenencia del alumnado y padres de familia, la matrícula se conserva, se trabaja en conjunto como escuela y el colectivo docente se suma a la mejora continua. Los esfuerzos se integran en varias estrategias, una de ellas “Por la tiendita escolar”, la cual es parte nuclear del proyecto “Juntos hacemos más” y ha logrado la unión de los actores escolares y el involucramiento de personas de la comunidad para mejorar la convivencia, el diálogo y la comunicación.

Sin embargo, al tratar de que confluyeran ideas, tareas, personalidades, y la ruptura de paradigmas casi inamovibles, topamos con problemas que limitaban las relaciones armónicas, como la falta de acuerdos y la solución agresiva de conflictos por parte de los alumnos, por lo que el colectivo docente replanteó acciones que condujeran a soluciones creativas más allá del salón de clases y creó la propuesta “Mediación de conflictos para una convivencia escolar armónica”.

Cuadro 10.1. Presentación de la Prioridad Convivencia Escolar Armónica

Diagnóstico: En el instrumento de análisis del contexto escolar existe cierto avance					
Prioridad: Convivencia Escolar Armónica					
Problemáticas:					
1. Cuando se presenta un conflicto entre los alumnos no se actúa con prudencia, no se explora el origen del conflicto y no se opera con mediador. 2. Los alumnos no saben resolver los conflictos de manera pacífica					
Objetivos:					
-Que el colectivo docente genere soluciones a problemas y conflictos mediante una comunicación efectiva y respetuosa					
-Que la comunidad escolar comprenda, aprenda y aplique el Marco de convivencia, con la intención de eliminar o minimizar los conflictos entre los alumnos					
Meta:					
-Que el 100 % de la comunidad escolar conozca el Marco de convivencia escolar					
-Que el 100 % de la comunidad educativa emplee la mediación de conflictos, a efecto de favorecer la convivencia sana durante el ciclo escolar					
Ámbitos	Acciones	Fecha/tiempos	Materiales e insumos	Responsables/ asesoría técnica	Para medir avances
Entre maestros	Conocer y aplicar el Marco de la convivencia escolar en la resolución de conflictos	Inicio del ciclo escolar y de manera permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Marco para la convivencia escolar • Medidas disciplinarias 	Comisión de convivencia escolar, integrada por cuatro orientadores y tres maestros de Formación cívica y ética	Primera semana del CTE, compartir experiencias, documentos y evidencias
En el salón de clases	Analizar con los alumnos el Marco de convivencia escolar en la resolución de conflictos	Octubre	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno de Orientación y Formación cívica y ética 	Comunidad escolar	Lectura del Marco de convivencia a los alumnos
En la escuela	Todos los orientadores aplicarán el Marco para la convivencia, a efecto de reconocer las medidas disciplinarias	Durante el ciclo escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Marco para la convivencia, cuaderno de Orientación y Formación cívica y ética 	Orientadores y maestros de Formación cívica y ética	Número de conflictos presentados en Orientación

Diagnóstico: En el instrumento de análisis del contexto escolar existe cierto avance					
Con los padres de familia	Asambleas de padres para dar a conocer el Marco de convivencia y estrategias para la resolución de conflictos	Octubre	• Aula de usos múltiples	USAER	Listas de asistencia

Fuente: Ruta de Mejora Escolar elaborada por el colectivo escolar en el ciclo escolar 2017-2018.

Durante las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE), y considerando las siguientes condiciones que dan forma a la estrategia global Inserta en la Ruta de mejora (SEP, 2014), se efectuaron cortes de análisis cada mes que recogían el sentir de la comunidad escolar:

Entre maestros: el trabajo emprendido, principalmente desde la asignatura de Orientación educativa y Formación cívica y ética, aunque con el apoyo de todo el colectivo docente; consistió en brindar los medios necesarios a los alumnos para convivir de manera armónica. Para ello, el colectivo revisó con antelación las normas que integran el Marco de convivencia y con base en los resultados del ciclo escolar anterior se hicieron ajustes y se establecieron medidas disciplinarias por alguna falta o desacato, incluyendo a los padres de familia. El documento se dio a conocer en las aulas.

En el salón de clase: el trabajo con técnicas grupales de comunicación asertiva, negociación, resolución de conflictos donde se emplee el diálogo y mediadores. Las áreas que se busca fortalecer son el autoconcepto, autoestima, autocuidado y la relación con la familia, principalmente.

En la escuela: se consideró indispensable buscar el apoyo y vinculación con asociaciones civiles y miembros de la comunidad, para robustecer la toma de acuerdos.

Con los padres de familia: procurar su apoyo y conocimiento del Marco de convivencia desde la inscripción hasta las reuniones de entrega de resultados bimestrales, así como su refuerzo en actividades en la escuela.

Asesoría Técnica: las gestiones pertinentes de tiempo, espacio y personas involucradas en brindar capacitación tanto a docentes como a alumnos y padres de familia sobre el Marco de convivencia. Además, calibrar las implicaciones de la resolución de conflictos con el apoyo de mediadores y la importancia de la justicia restaurativa. Las áreas convocadas para la gestión incluyen a personal de Cauce Ciudadano, Centro de Integración Juvenil, padres de familia ponentes de la temática como capacitadores de otros padres. Ello, en coordinación con miembros

del Comité de Convivencia, Escuela Segura, Programa Federal de Ferias por la seguridad y colaboradores externos.

Materiales e insumos educativos: fotocopias del Marco de convivencia para todos los alumnos y padres de familia, libros del Programa Nacional de Convivencia Escolar, lonas y juegos para la presentación de Ferias por la seguridad en el plantel.

Para medir avances: bitácoras, evidencias fotográficas, análisis de los progresos en cada reunión de CTE, controles de reportes de los docentes de Orientación y control del libro de actas ante alguna situación de conflicto.

De este modo, la estrategia de trabajo se concretó en los siguientes ámbitos:

a. Acciones de atención a la prioridad. Se consideraron, además de las tareas contempladas al inicio del CTE, medidas de información a los docentes, alumnos y padres de familia; trabajo con los alumnos para llegar al autoanálisis y el fortalecimiento de medidas de justicia restaurativa a través del trabajo en el aula; pláticas con padres de familia como medio de capacitación, y elaboración de una presentación de los logros alcanzados a la comunidad escolar.

b. Cronograma. Se consideraron tareas por mes, donde para la primera semana de octubre toda la comunidad conociera el Marco de convivencia. En octubre y noviembre se capacitó en materia de convivencia y justicia restaurativa a todos los alumnos. En noviembre los padres de familia fueron capacitados. En diciembre se realizó una muestra del producto del entendimiento de convivencia del alumnado (talleres abiertos a la comunidad). En enero se efectuó la Feria por la seguridad, a cargo de alumnos de tercer grado, para que finalmente, en los meses siguientes, a partir de febrero, sólo se lleven a cabo acciones de seguimiento con actividades de sensibilización y convivencia en el aula.

c. Organización de espacios. Para la presentación del producto escolar se habilitó una barda de la escuela; se trabajó en sábado con miembros de la comunidad, para fortalecer valores propios de la convivencia, y se solicitaron salones, proyectores y extensiones eléctricas para la presentación de la Feria por la seguridad.

d. Organización de la comunidad. Se invitó a docentes talleristas para trabajar aspectos de convivencia. Dichos docentes son miembros de la comunidad que se sumaron al trabajo en pro de fortalecer habilidades y competencias para la vida y convivencia.

e. Seguimiento. A través de bitácoras, análisis de las fases de implementación en reuniones de cierre con los alumnos y docentes involucrados.

Proceso

El quehacer emprendido es evidencia fehaciente de que el trabajo por proyectos fortifica las cualidades de cada uno, va más allá de “estar juntos y juntas”,

colaborando en actividades que muchas veces solían ser individuales (Consejo Educativo de Castilla y León, 2005).

Las acciones relatadas muestran la organización y acuerdos de autogestión como colectivo docente, donde quedaron definidos metas y responsables. Integrar a los alumnos a partir de sus intereses, dar tiempos de clase para capacitarlos y compartir con los demás miembros de la comunidad e iniciar desde lo elemental: la identificación de las debilidades individuales, colectivas y las áreas de oportunidad. Esos son medios valiosos para avanzar y minimizar los problemas que nos aquejan como plantel, con la finalidad de cumplir al máximo el objetivo como escuela secundaria. Es anticiparse y preparar a los alumnos de la mejor manera para que a su egreso tengan mejores oportunidades de progreso y/o puedan ser mejores ciudadanos.

El liderazgo jugó un papel importante, así como establecer un diálogo como equipo de trabajo, conocerse, tratarse como humanos, escucharse e identificar necesidades de capacitación de docentes. Había que implementar procesos para realizar actividades en el aula, conocerlos a través de sus planes de clase, observar su trabajo, motivarlos a innovar e incitarlos a la libre creatividad. Todo eso apenas constituye un fragmento de las bases de una escuela donde se construye a partir de la arqueología sentimental (Santos, 2006).

Ciertamente, una escuela emocional, es decir, aquella donde se gestiona que las cosas sucedan, en la cual se genera capital humano (Blejmar, 2005) no es resultado del azar, es la suma de varios factores, como trabajo de los padres de familia, alumnos y docentes, quienes saben que hay altas expectativas de su labor. Por ello, al momento de dar comisiones o consignas a algún miembro de la institución emprendieron las faenas con mayor disposición.

La organización, en el escenario que se afrontó, fue crucial, dado que permitió la implementación de acciones donde se optimizó cada elemento para el cumplimiento de metas y objetivos, lo cual se refleja en:

Organización escolar: la dinámica escolar y relacional que se gesta con el colectivo docente en razón de su carga horaria limita un rol activo todos los días de la semana. No obstante, funda las bases para el trabajo por academias, comisiones, afinidad de intereses y habilidades. Por ello, desde el inicio del ciclo escolar la integración de los equipos de trabajo respondió a las necesidades y, en particular, a la prioridad nacional y la convivencia escolar.

Organización del tiempo:

Agosto: se dio a conocer el Marco de convivencia a los padres de familia en el momento de la inscripción de los alumnos.

Agosto-septiembre: los docentes de Orientación y Formación cívica abordaron el contenido del Marco de convivencia para que fuera del conocimiento de todos los alumnos, como medio de regulación de la conducta. Análisis del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE).

Octubre: trabajo de los padres de familia para crear un sentido de identidad escolar y mejora de los espacios. Se gestionó con Cauce Ciudadano la capacitación de alumnos promotores de la paz, quienes replicaron la consigna a toda la matrícula.

Noviembre: se promovió el trabajo con los padres de familia a través de pláticas, para alentar la convivencia en casa y su reflejo en la escuela. Hubo padres que se sumaron a la dinámica escolar de talleres sabatinos, para promover convivencia y movilización de saberes.

Diciembre: implementación de la Feria de la convivencia en sábado.

Enero: Feria por la seguridad, con el trabajo de alumnos de tercer grado y la docente de Tecnología de caballeros.

Febrero: preparación del alumno representante de la escuela para su participación en el Encuentro Parlamentario Mexiquense.

Marzo a Julio: actividades de integración, diálogo, sensibilización y convivencia al interior de las aulas; gestiones de docentes, alumnos, padres de familia y directivos.

Organización de los espacios. En lo relativo a las acciones con carga de tiempo larga, debido a su impacto escolar se consideraron aulas no empleadas en la jornada, como el laboratorio, salón de usos múltiples o el salón de ofimática, mientras que para la elaboración del producto de las capacitaciones se negoció con el otro turno emplear una barda no usada para realizar un mural representativo del colectivo de alumnos. En ocasiones se trabajó en el patio, las jardineras, los pasillos, entre otros lugares.

Organización de los materiales: En su mayoría, cada persona que realizaría una actividad buscaba los medios para tener los materiales necesarios. Por ejemplo, desde la dirección escolar se gestionaron los recursos para las fotocopias del Marco de convivencia. Los alumnos y personal de la asociación Cauce Ciudadano abastecieron los insumos de las capacitaciones. Muchos padres participaron en las jornadas de trabajo sabatinas. Para la Feria por la seguridad, la comisión apoyó con materiales como lonas y proyectores (también la escuela) mientras los alumnos diseñaron folletos, *stands* y gafetes, entre otros.

Producto

Las acciones que dieron como resultado un producto lleno de constancia y esfuerzo fueron:

a) Al inicio del ciclo escolar de manera breve se les dio a conocer a alumnos y padres de familia el Marco de convivencia escolar al momento de inscribirse. Se les señalaron las consideraciones pertinentes para alumnos y padres de familia. Además, lo anterior se reforzó en la primera reunión con padres de familia, y por parte de los docentes al interior del aula. Lo mismo se hizo con cada alumno que se incorporaba a lo largo del ciclo escolar.

b) En el mes de agosto, al ser partícipes de las actividades del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), se iniciaron las propuestas de modalidades de trabajo con los docentes de Orientación y Formación cívica y ética, para integrar a la Ruta de Mejora y planes de clase. En la fase informativa de dicho programa, los alumnos promotores de la paz se capacitaron durante dos semanas, con el apoyo de los docentes citados y en coordinación con los miembros de la Asociación Civil Cauce Ciudadano en lo relativo a Mecanismos de resolución de conflictos centrados en la estrategia de justicia restaurativa. De este mecanismo existen evidencias fotográficas, las bitácoras de implementación de las actividades en el aula y se contrastan con los planes de trabajo de Causa Ciudadana.

c) Además de las actividades que se integraron a la Ruta de mejora en el trabajo y las necesidades que surgieron, aparte de apoyo y reforzamiento, están las acciones que expresan la voz y los sentimientos de los estudiantes, para difundirse a la comunidad a través de un mural elaborado con la técnica de arte urbano (fase 2). En esta acción participaron alumnos promotores de la paz y algunos más de los distintos grupos. El mural fue inaugurado el 30 de octubre de 2017 en una ceremonia donde se enaltecieron el valor de la convivencia sana y pacífica y la importancia de la justicia restaurativa como un mecanismo para la resolución de conflictos.

Imagen 10.1. Elaboración del mural que recoge ideas de la comunidad de alumnos



d) En consonancia con lo mencionado, se continuó con la fase 3 de trabajo con los padres de familia, considerando lo trascendental de los vínculos familiares, la comunicación, el diálogo, la comprensión y empatía. Estas consignas de sensibilización a los padres correspondieron al trabajo en equipo de los docentes con la Asociación de Padres de Familia en la procuración de un mejor ambiente y creación de una filosofía de Educar con amor poniendo límites. Uno de los padres fue elegido como conferencista para esta acción, la cual inició en noviembre, en tres sesiones de jornada sabatina.

e) La fase 4 fueron las jornadas sabatinas de talleres mixtos, con alumnos de los tres grados, abiertas a la comunidad y con el apoyo de colaboradores externos. El “Taller de Pizzas Artesanales” puso de manifiesto la importancia de una convivencia abierta y plural. En la última sesión se evaluó la actividad en una plenaria donde se efectuó una Feria de la convivencia que evidenció la satisfacción de haber participado en uno de los talleres más exitosos, considerando la cantidad de asistentes y el ambiente generado.

f) En enero de 2018, contando con una docente asignada por el colectivo, se efectuó la Feria por la seguridad Aquiles Serdán 2018. Allí se emprendieron actividades diversas para escuchar la voz de los alumnos en temas de convivencia; desde la justicia, el respeto, la violencia, el acoso, las redes sociales; con técnicas muy variadas: conferencias, *sketchs*, juegos y stands informativos.

Imagen 10.2. Alumnos siendo protagonistas en la Feria por la seguridad



g) En febrero de 2018 se llevó a cabo la organización para participar a nivel zona escolar en el Encuentro parlamentario Mexiquense, donde una alumna de tercer grado, con apoyo de la maestra de Formación cívica y ética, preparó su tema: “La violencia”.

Por lo mencionado hasta aquí, podemos considerar que se han cumplido objetivos y metas, lo que consta en los acuerdos escritos en la bitácora del CTE, la bitácora de seguimiento del PNCE, evidencias fotográficas, los reportes en el cuaderno de actas escolar y en los instrumentos de control por parte del equipo de Orientación.

Los conflictos de carácter agresivo asociados a cualquier forma de violencia se han reducido de modo notable, lo que se evidencia en las relaciones entre el personal docente, los alumnos y padres de familia. No obstante, falta el trabajo de la recta final, de marzo al último día laborable de julio.

Conclusión

La apuesta es por una educación que alimente las mentes y minimice la ignorancia, pues una comunidad con ideas es una población libre y capaz de construir un mejor porvenir.

Nuestra intervención como líderes escolares -además de realizar las gestiones necesarias y forjar los vínculos con los docentes para crear espacios académicos de reflexión respecto a las conductas y el desempeño de los alumnos- consistió en dirigir las reuniones de corte para evaluar los avances. Una de las acciones más importantes fue incorporar a los padres de familia y al Consejo Escolar de Participación Social en la Educación (CEPSE) a participar en medidas para brindar un espacio libre de violencia, acoso o *bullying*. Queríamos acentuar el respeto, la justicia y la convivencia.

Los resultados de las acciones planificadas fueron sumamente exitosos, ya que se involucraron los docentes inicialmente considerados, pero se sumó el resto de la matrícula e incluso las docentes de la USAER para capacitar a padres de familia a través de talleres definidos en la Ruta de Mejora. La intención fue apoyar de manera prioritaria los aprendizajes, forjar estímulos para que alumnos con barreras para el aprendizaje se integren y se promueva la convivencia, además del diálogo desde la familia.

Una de las principales limitantes era la notable apatía al trabajo por parte de la mayoría de los integrantes de la institución, que logró minimizarse con medidas de carácter urgente. Por ejemplo, jornadas para la mejora y orden del plantel fueron el cimiento para la integración a estas actividades a padres de familia y alumnos. A partir de ello, acciones que gradualmente hicieron retomar en cada uno el espíritu de pertenencia y compromiso.

Se habla de resultados satisfactorios porque los miembros de la comunidad escolar encontraron razones para sumarse al proyecto de trabajo institucional a raíz de la inquietud de padres de familia por realizar tareas de mantenimiento preventivo

y correctivo del edificio escolar. Los padres se adentraron en el proyecto de lo macro a lo micro, pero poco a poco, lo cual generó armonía y participación. Con este proyecto la escuela Aquiles Serdán obtuvo un beneficio por parte de Fundación Televisa al ser ganadores del “Concurso mamás y papás en educación 2017”. El premio: un salón de cómputo en octubre del mismo año, el cual es utilizado, entre otras actividades, para la impartición de talleres sabatinos, con el objetivo principal de mejorar el nivel académico y participativo, así como la integración en la convivencia interpersonal del alumnado. Se continúa con la procuración de recursos, con la finalidad de impulsar un proyecto más para mejoramiento de las instalaciones escolares.

Si se hace un análisis holístico al considerar los objetivos marcados para la atención a la prioridad, se han alcanzado con la intervención del cuerpo directivo. Éste se enfocó a atender las prioridades que recomiendan Silva, Aguirre y Cordero (2009):

1. Relación con el contexto, al identificar las características más significativas de las familias, que repercuten en el trabajo áulico. Las características y/o problemas que posee el contexto externo del plantel y que fortalecen o dificultan la tarea del colectivo para la consecución de las metas escolares. También, al explorar de qué manera se puede sensibilizar a los padres de familia para que se sumen al trabajo de los docentes como compromiso para alcanzar metas comunes. Además, promover la colaboración de las familias para el éxito de la tarea educativa de los alumnos.
2. Trabajo pedagógico, con la retroalimentación del trabajo áulico. Aquí resulta importante ingresar a las aulas y observar la labor de los docentes, para identificar fortalezas y debilidades (asociadas con el estímulo y promoción de la convivencia escolar). Esto permitirá dialogar respecto a las tareas cotidianas de enseñanza y crear planes de mejora realistas con miras a disminuir problemas como la reprobación, deserción, agresión, entre otros.
3. Área administrativa, la organización del trabajo incluye su distribución a partir de: a. Organización de las funciones de cada actor escolar, hacer la atenta invitación al cumplimiento de las responsabilidades que nos corresponden; b. Realizar la distribución de acciones o actividades para cada docente con antelación y dar seguimiento; c. Delegar responsabilidades; d. Emitir oficios de responsabilidad por escrito a quien sea necesario, puntualizando las funciones, acciones que debe ejecutar, y fechas.
4. Habilidades personales y sociales, donde se presenta la escucha asertiva. La comunicación es una habilidad vital para el diálogo y toma de acuerdos. Por tanto, es necesaria una comunicación efectiva y dar respuesta asertiva ante la

variedad de asuntos por tratar en el plantel, ya sea como respuesta a los alumnos, padres de familia, docentes u otros agentes.

Para lo anterior, fue importante:

Coordinarse con el subdirector para compartir, enriquecer y trabajar en conjunto las tareas y acciones de alto impacto escolar.

Involucrar a todo el personal a través de un diálogo efectivo, para asumir sus responsabilidades y favorecer el seguimiento de las estrategias acordadas en reuniones o como parte de la Ruta de mejora escolar o estrategia global de mejora.

Fortalecer la participación y las relaciones con los padres de familia, para que se sumaran a la meta de lograr la mejora del plantel y la adquisición de aprendizajes de los alumnos.

Referencias

- Aspe, V. (2009). *Formación cívica y ética I*. Ciudad de México: Noriega Editores.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cabrera, G. et al., (2007). *Formación cívica y ética I*. Ciudad de México: Ángeles Editores.
- Conde, S. (2009). *Formación cívica y ética I*. Monterrey: Castillo.
- Corcoran, P. (2017). “¿Qué hay tras la violencia en Ecatepec, el sobrepoblado municipio del Estado de México?” Insightcrime: <https://es.insightcrime.org/noticias/analisis/que-hay-violencia-ecatepec-sobrepoblada-localidad-ciudad-mexico/>
- García, N. (2018). “Cuatro municipios del Edomex entre los más violentos”. La silla rota: <https://lasillarota.com/cuatro-municipios-del-edomex-entre-los-mas-violentos/205477>
- Langner, L. y Chávez, M. (2009). *Formación cívica y ética I*. Ciudad de México: Santillana Ateneo.
- Santos, M. A. (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- SEP “Estrategias globales de mejora escolar”,
http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/2017/doctosdeconsulta/FichaEstrategiaGlobalMejoraEscolar_TJN.pdf.
- _____ “Estrategias globales de mejora escolar”, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/10182/eglobales_ConsejosTecnicosEscolares.pdf.
- _____ (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, B. P., Aguirre, L.C. & Cordero, G. (2009). “Las capacidades del director de educación primaria en México desde la perspectiva de los expertos”. Trabajo presentado en el X *Congreso Nacional de Investigación Educativa*: <http://goo.gl/47LaqC>
- Zamudio, C. (2010). *Formación cívica y ética I: Retos y perspectivas*. Ciudad de México: Editorial Cervantes.

Escuela Independencia de Valle de Santiago, Guanajuato

Carlos Acevedo Rodríguez

Giovanna Valenti Nigrini

Rodrigo Megchún Rivera

Sonia Cerda Díaz

Introducción

El caso que se describe en este capítulo consiste en el análisis de las relaciones entre estudiantes, docentes, directivos, supervisión y padres/madres de familia en el funcionamiento escolar, a partir de los siguientes ejes de análisis: trabajo colaborativo, disciplina y exigencia, liderazgo y consolidación con continuidad. También se toma en cuenta el contexto que rodea a la escuela y rasgos de la comunidad, tales como indicadores socioeconómicos del municipio.

El supuesto del que se parte es que las interacciones entre los agentes, su orientación, visión y comunicación son constitutivos de los procesos escolares e influyen en cada uno de los ámbitos del ambiente escolar. Ello, a través de la relación docente y alumnos y entre estudiantes, las reuniones formales e informales entre docentes y de éstos con directivos y con padres/madres de familia.

Se sabe que en México los aprendizajes poco satisfactorios de la mayoría de los niños y jóvenes están fuertemente asociados con el origen social y familiar del que provienen. Ante el mosaico de inequidades que caracteriza el funcionamiento de las escuelas, es conocido también que existen algunas que logran que los estudiantes contrapesen las desventajas sociales y obtengan buenos resultados en su desempeño escolar. A estas escuelas las denominamos “escuelas de equidad.” Un equipo de académicos de UAM-Xochimilco, Crefal y Flacso-México realizamos una investigación de largo aliento con el apoyo del Fondo SEP Conacyt, para analizar en profundidad la conformación de las interacciones entre los agentes escolares que permiten que se construyan ambientes escolares que logran contrapesar las condiciones desfavorables de los estudiantes y obtener buenos logros educativos.

La Escuela Independencia está dentro del grupo que hemos denominado escuelas de equidad y la investigación de las buenas prácticas se concentró en responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de interacciones se llevan a cabo al interior de la escuela entre los agentes escolares que promueven la equidad escolar?
- ¿Cómo se han impulsado y consolidado estas interacciones?

En la primera parte de este artículo se describe el contexto de la escuela, sus resultados y logros. A continuación, se analizan las buenas prácticas a partir de los ejes de gestión institucional, involucramiento de docentes y padres/madres de familia, así como la consolidación y continuidad de los proyectos docentes. La descripción de las buenas prácticas es la condensación entre la observación, los ejes de análisis y los resultados alcanzados. Se termina con las conclusiones.

Los resultados que se presentan en este artículo se derivan de las visitas realizadas a la Escuela Independencia los días 17, 18 y 21 de mayo, y del 4 al 8 de junio (2018). En este período se aplicó una diversidad de técnicas de investigación a los siguientes actores:

Entrevistas individuales:

- Directora
- Exdirectora
- La totalidad de docentes (11 docentes)
- Entrevista individual a dos alumnas rezagadas de cuarto
- Entrevista individual a dos alumnos rezagados de sexto
- Entrevista a estudiante rezagada de quinto
- Entrevista individual a estudiante rezagado de cuarto
- Entrevista a estudiante rezagada de tercero

Grupos de discusión

- Dos grupos de discusión con madres de familia, 6 madres por grupo
- Un grupo de discusión con 6 estudiantes de primero a tercer grado con buenas calificaciones
- Un grupo de discusión con 6 estudiantes de cuarto a sexto grado con buenas calificaciones
- Un grupo de discusión con 6 estudiantes de primer grado con bajas calificaciones
- Un grupo de discusión con 3 estudiantes de cuarto grado con bajas calificaciones
- Un grupo de discusión con 3 estudiantes de sexto grado con bajas calificaciones

Observación de aula (aleatoriamente seleccionados y sin previo aviso a la directora y docentes)

- Observación de 2 horas de aula de sexto
- Observación de 2 horas de aula de cuarto
- Observación de 1 hora de aula de quinto grado
- Observación del Consejo Técnico Escolar, séptima sesión del CTE, de 1:30 pm a 6:30 pm.

Contexto de la Escuela Independencia

El municipio de Valle de Santiago se encuentra en la parte suroeste de Guanajuato, dentro de la amplia región conocida como el Bajío (que abarca todo o parte de los estados de Aguascalientes, Jalisco, Guanajuato y Querétaro). Según el Índice de Rezago Social 2000-2015 del Coneval (2015), el municipio contaba en 2015 con una población de 142 672 habitantes. Los indicadores de rezago social vinculados al ámbito educativo se presentan en el cuadro 11.1.

Cuadro 11.1. Indicadores de rezago social vinculados con el ámbito educativo del municipio Valle de Santiago. Porcentaje de población.

Población de 15 años o más analfabeta			Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela			Población de 15 años y más con educación básica incompleta		
2000	2010	2015	2000	2010	2015	2000	2010	2015
13.79	10.22	8.84	13.01	6.33	5.33	73.44	59.92	52.74

Fuente: Coneval (2015).

En el Cuadro 11.1. se aprecia una disminución sostenida en los distintos indicadores, lo que apunta a cierta consolidación de la provisión de servicios educativos en el municipio. Como parte de ello, aunado a una disminución general durante el periodo de los restantes indicadores de rezago social (derechohabiencia, características de la vivienda, entre otros), el municipio ha fluctuado en su grado de rezago social: al pasar de “bajo” en 2000 a “muy bajo” en 2010, para finalmente resultar de nuevo “bajo” en 2015. Al considerar la clasificación que hace el Coneval del lugar de rezago social que ocupa el municipio en el contexto nacional, Valle de Santiago pasó del número 1591 en 2000, 1693 en 2010, para resultar 1675 en 2015. Entre 2000 y 2010 hubo una clara disminución del rezago social (periodo en que el jefe del ejecutivo federal procedía de ese estado); mientras en 2010 y 2015 tuvo lugar un ligero retroceso en la materia.

La zona del Bajío se caracteriza por el cultivo y la pequeña ciudad de Valle de Santiago está rodeada de campos. En contraste con este entorno rural, el municipio se encuentra relativamente cerca de los municipios de Salamanca e Irapuato que junto con Celaya, León, Silao, Allende y Guanajuato, concentran la actividad manufacturera del país de alto nivel de competitividad de 1995 a la fecha. Sin embargo, al recorrer Valle de Santiago y parte de la entidad federativa, se percibe una baja permeabilidad social del dinamismo económico de estas industrias de punta y el resto de los municipios. Así, gran parte de los trabajadores

se desenvuelven en “comercios y servicios, actividades de naturaleza comerciables y de primera necesidad” (Unger, F.K, 2011). Si bien se han mejorado ciertos índices de rezago social, la zona geográfica en la que se encuentra ubicada la escuela muestra poco dinamismo económico y una condición urbana de pobreza moderada y también extrema en las zonas rurales aledañas. A la escuela asisten niños y niñas que provienen de hogares de bajo nivel socioeconómico.

Las prácticas pedagógicas y de gestión institucional que se analizan en este capítulo, corresponden a la escuela “Independencia,” la cual se encuentra en la cabecera municipal de Valle de Santiago (una ciudad que en 2010 contaba con 68 058 habitantes) y corresponde al turno vespertino. Esta escuela ha logrado buenos resultados en las pruebas nacionales de Enlace 2012 y Planea 2015, 2016 (SEP, 2012; 2015).

En los resultados de la prueba Enlace 2012 fueron evaluados 228 alumnos.¹ Como se aprecia en el cuadro 11.2, los resultados de Independencia son sistemáticamente mayores al promedio nacional.

Cuadro 11.2. Promedio de puntajes por grado, prueba Enlace 2012

Escuela	Promedio de puntajes								
	Tercer grado		Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		
	E	M	E	M	E	M	E	M	
Independencia	734	740	760	750	618	683	648	703	
Promedio nacional	538	556	531	551	520	550	521	544	
E= Español								M= Matemáticas	

Fuente: Enlace 2012.

En la prueba Planea 2015 fueron evaluados 35 alumnos. En Planea 2016 fueron evaluados 64 alumnos en lenguaje y comunicación, y 62 en matemáticas.² Al igual que en Enlace, como se aprecia en los cuadros 3 y 4, Independencia logra sistemáticamente resultados más altos al promedio nacional.

¹ En esta prueba el grado de marginación referido para Independencia es “bajo”.

² En esta prueba el grado de marginación es definido como “medio”.

Cuadro 11.3. Niveles de logro por materia: porcentaje de alumnos. Prueba Planea 2015

Escuela	Niveles de logro en lenguaje y comunicación: Porcentaje de alumnos en la escuela				Niveles de logro en matemáticas: Porcentaje de alumnos en la escuela			
	1° (resultados más bajos)	2°	3°	4° (resultados más altos)	1° (resultados más bajos)	2°	3°	4° (resultados más altos)
Independencia	28.6	42.9	25.7	2.9	25.7	31.4	25.7	17.1
Porcentaje nacional	49.5	33.2	14.6	2.6	60.5	18.9	13.8	6.8

Fuente: Planea 2015.

Por razones de brevedad, de acuerdo a los niveles de logro en matemáticas en Planea 2015, se puede inferir que en la escuela de estudio poco menos de 43 por ciento de los alumnos evaluados se ubica en los dos niveles de desempeño más alto (3° y 4°); mientras el promedio nacional corresponde a cerca de 21 por ciento. De esta manera el porcentaje de alumnos de la Escuela Independencia ubicado en los dos últimos niveles representa más del doble del promedio nacional.

Cuadro 11.4. Porcentaje de alumnos por nivel de logro. Prueba Planea 2016

Escuela	Niveles de logro en lenguaje y comunicación: Porcentaje de alumnos en la escuela				Niveles de logro en matemáticas: Porcentaje de alumnos en la escuela			
	1° (resultados más bajos)	2°	3°	4° (resultados más altos)	1° (resultados más bajos)	2°	3°	4° (resultados más altos)
Independencia	28.1	32.8	25.0	14.1	29.0	16.1	24.2	30.6
Porcentaje nacional	35.3	37.7	20.5	6.5	47.1	20.9	17.5	14.5

Fuente: Planea 2016.

Insumo

La investigación educativa desde un enfoque multidisciplinario ha puesto de relieve la aportación que hace el análisis de las buenas prácticas escolares, sobre todo si éste se realiza desde un marco interpretativo que asocia las múltiples dimensiones y variables que intervienen en estas experiencias con buenos resultados.

Con la investigación en marcha se busca avanzar en el conocimiento de los procesos escolares para identificar las claves que permiten destrabar los nudos de la

ineficacia escolar. Sobre todo, porque persisten los problemas de rezago educativo y bajos resultados en los aprendizajes. Esta problemática está asociada a la profunda desigualdad social, como lo demuestran múltiples estudios en los que se constata que “las poblaciones socialmente más desfavorecidas obtienen consistentemente menores promedios que las que se encuentran en mejores condiciones” (INEE 2014, p. 84). Sin embargo, la literatura también muestra que existen vías de salida para avanzar en la equidad que, aunque son pocas las que funcionan. La primera y más importante es que las escuelas sí importan e influyen en el desempeño escolar. Para el caso de México, “la contribución de la escuela constituye entre el 27% y el 34% del rendimiento mostrado por los alumnos” (Salazar et al., 2010, p. 48, Blanco, 2009). Con esta evidencia se ha orientado la mirada hacia las “escuelas de la equidad”, también llamadas “escuelas eficaces” por la literatura especializada (Murillo T., F. Javier, 2006; Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017).

La investigación especializada en México, a partir del análisis de las bases de datos de pruebas nacionales, ha mostrado que existen escuelas que sistemáticamente logran buenos resultados con estudiantes de origen social y familiar vulnerable. La dimensión que marca la diferencia es el involucramiento docente que incluye variables como ayuda cuando los alumnos no entienden, permite que el alumno se exprese, respeta a los alumnos, toma en cuenta su opinión, entre otras. Asimismo, se ha destacado la gestión institucional para promover el involucramiento docente.³

A partir de estos hallazgos y del debate en torno a la eficacia y equidad escolar, se decidió realizar un análisis con un enfoque cualitativo para profundizar en los “procesos” escolares. En otras palabras, ahondar en las relaciones entre los agentes escolares (y extraescolares) que desatan dinámicas positivas y que promueven condiciones para que los alumnos aprendan y que a la vez promuevan ambientes escolares que hacen posible que se deshagan los nudos de los condicionantes socioeconómicos de los alumnos. Se hace necesario conocer en profundidad cómo funcionan las escuelas, a partir de las actividades que realizan los docentes con los estudiantes y su relación con otros docentes, directivos y padres/madres. En este funcionamiento se subraya el liderazgo, trabajo colaborativo, objetivos comunes, involucramiento y compromiso de los actores escolares, junto con la exigencia y disciplina. Las interrogantes que guiaron el análisis de estos procesos en la Escuela Independencia corresponden a:

- ¿Qué tipo de interacciones se llevan a cabo al interior de la escuela entre los agentes escolares que promueven la equidad escolar?
- ¿Cómo se han impulsado y consolidado estas interacciones?

³ Los resultados in extenso del análisis se pueden leer en Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017, p. 65-89.

Procesos y resultados en la Escuela Independencia

Al visitar la escuela se constató un *trabajo colaborativo* en el cuerpo docente y *una visión compartida* basada en no dejar a nadie atrás, promover la disciplina, involucrar a padres/madres de familia y llegar a acuerdos de trabajo transversal.

Gran parte de los padres/madres de familia están involucrados. Estos últimos asisten a los actos de esparcimiento que convoca la escuela (aproximadamente uno por mes, tales como teatro, poesía, *kermés*), aportan monetariamente para iniciativas como la clase de computación, participan en diversos comités (violencia, organización de eventos), y son protagonistas en el apoyo escolar a sus hijos/hijas. Se constató que los profesores han llevado a cabo formaciones específicas para padres/madres con el objetivo de que comprendan materias escolares y apoyen de mejor manera a sus pupilos. Diversos actores coincidieron en señalar que la integración de padres/madres de familia es importante en la escuela y que la participación de éstos alcanza alrededor de un 80%. Asimismo, concordaron en señalar que la escuela se caracteriza por una elevada exigencia escolar y docente.

Los docentes dieron diversos ejemplos de cómo el trabajo colaborativo que realizan adquiere la forma de *un trabajo transversal en el aula*. Es decir, teniendo en cuenta los distintos grados educativos y materias específicas, los docentes desarrollan temáticas comunes. Un ejemplo paradigmático es la utilización de herramientas de la lógica para plantear problemas en los distintos grados. El objetivo de esta estrategia es fortalecer el pensamiento analítico en los estudiantes.

En la observación de las actividades escolares tanto en momentos de recreo y de observación de aula, se constató una elevada *disciplina* en los estudiantes. Los niños y niñas están dedicados a las actividades de aprendizaje, ya sea en grupo o individualmente, tanto en el aula como en las actividades extracurriculares. Esta disciplina es un principio rector de la visión compartida de los docentes. El otro objetivo rector es otorgar una *educación de calidad*.

En los grupos de discusión y entrevistas individuales realizados con estudiantes de todos los grados y con diversos rendimientos académicos, se constató que en general les gusta la escuela, se sienten bien y seguros, y sienten que aprenden día a día. Los estudiantes identifican aprendizajes logrados en el último año y destacan la utilidad que esos conocimientos tendrían en su vida fuera de las aulas, incluso más allá de su presente infantil. El aprecio por la escuela se constata en la proximidad docente y el afecto que los estudiantes tienen por ellos.

Asimismo, los estudiantes comentaron que existe retroalimentación en las clases y tareas, y que se realizan actividades grupales con una periodicidad de dos veces por semana. *El trabajo colaborativo entre pares y la retroalimentación de parte de los docentes* se constató en observación de aula.

Los aspectos de disciplina y calidad en la educación se complementan con una elevada exigencia escolar respecto a docentes y estudiantes. Los docentes tienen un ritmo de trabajo que muchas veces es difícil de seguir; la propia directora planteó que cuando ella ingresó a la escuela (en 2016) le costó adaptarse al ritmo laboral de los profesores. Se trata de docentes motivados y trabajadores, la palabra “trabajo” es mencionada con bastante frecuencia por los docentes y directora. Por su parte, los chicos comentaron que sus maestros les dan tareas constantes que en la mayor parte realizan en casa, algunos solos y la mayoría con apoyo de sus familias.

Un aspecto fundamental que se realiza en la escuela es la elaboración de diagnósticos al inicio de cada ciclo escolar y de un informe final del estado de los estudiantes por parte de los docentes. Estos informes están pensados para el maestro que recibe el grupo en el nuevo ciclo. Son fichas descriptivas de los estudiantes con problemas. Estos informes se completan de acuerdo con estándares que otorga la supervisora escolar, aunque en el diagnóstico cada maestro realiza su propio formato. También utilizan el Sistema de Alerta Temprana por indicación nacional.

Especialmente llamó la atención la elaboración de los diagnósticos como una práctica de especial importancia para los docentes. Enfatizan que esto permite dar seguimiento al desempeño de los estudiantes a lo largo de los años de estudio. Cada comienzo de ciclo escolar los docentes realizan un examen académico con reactivos del ciclo escolar anterior que versan sobre español y matemáticas. También se realizan otras actividades de evaluación en estos ámbitos. Este período que comprende la primera y segunda semana del calendario se basa en repasar contenidos del período anterior. También los docentes detectan los diversos *estilos de aprendizaje*. Éstos consisten en identificar si cada chico aprende mejor de forma visual, auditiva o cenestésica. Sobre esta base, los docentes diseñan las clases de todo el ciclo. Tales diseños se debaten en el Consejo Técnico Escolar, se llegan a acuerdos y se les da seguimiento.

Liderazgo

De acuerdo con la directora, docentes y tutores, se esclareció que la exdirectora fue la pieza clave en impulsar el funcionamiento escolar que se ha relatado. No sólo lo impulsó, sino que también lo consolidó. Al entrevistar a la exdirectora, ella relató su experiencia en esta escuela. Comentó que al principio fue un grupo de profesores que quisieron demostrar que “sí podían marcar un cambio”. En este proceso, la exdirectora (ED) impulsó un *liderazgo horizontal*. Llevaba a cabo reuniones con los docentes en donde promovía el “diálogo” sincero y el “sentimiento de familia”. Asimismo, la ED cuyo grado académico máximo es de maestría, realizaba presentaciones con el objetivo de actualizar a los docentes en la literatura

que consideraba relevante. Con esta base, se obtenían acuerdos y se vigilaba el cumplimiento. Cuando alguien no cumplía los acuerdos lo hacía saber en la reunión con docentes, aunque nunca personalizaban. Los docentes antiguos, así como los tutores que conocieron a la ED, relataron que *ella les enseñó* a planificar, a organizar un orden y desarrollaron reglamentos para funcionarios, docentes, estudiantes y tutores. La ED asocia la escuela con una “empresa”, asociación que también realiza la actual directora (AD). La idea de empresa no se relaciona con “privatización”, sino con concebir a la escuela como una “organización” en donde se debe evaluar y planificar constantemente, conciliar objetivos y monitorear su cumplimiento. Todo esto, tiene como base la visión compartida de planificar para la mejora y de otorgar un “producto de calidad”.

En esta línea, se constató que todos los funcionarios de la escuela (administrativos y docentes), eran evaluados en el período de la ED. A los docentes se les realizaba una *evaluación informal*. Por ejemplo, por medio de revisar las libretas de los chicos y preguntarles qué están viendo en clases. Este tipo de evaluación sigue realizándose en la actualidad. Esta *evaluación tiene un carácter formativo* en la que luego de detectar “áreas de oportunidad” (se usa bastante esta palabra para describir debilidades), se otorga la *formación respectiva a todos los docentes*. Algo destacado de la ED es que ésta compartía con el cuerpo docente los conocimientos adquiridos en capacitaciones en las que ella misma financiaba, así como en la invitación de otros docentes para dar clases a los maestros. De esta forma, el cuerpo docente transitaba de la posición del que enseña al que aprende de forma constante.

Debido a esta forma de organización, los docentes señalaron que la actual y las anteriores reformas educativas, no significaron cambios en sus formas de trabajo. Comentaron que *las reformas subrayaron* prácticas que ellos venían realizando desde hace tiempo con la guía de la dirección escolar. También destaca el reconocimiento del trabajo a los docentes que realizaba la ED y que realiza la AD, así como otorgarles pequeños regalos, “detallitos”. Reconocimientos que, subrayaron ambas directoras, no distingue ni discrimina, pues integra a todo aquel que forma parte de la escuela cumpliendo funciones de aseo, administrativas o de docencia.

La ED comentó que *su labor se basó en detectar y solucionar problemas concretos de su escuela, no en seguir los lineamientos de la SEP*. Esto lo ve como una fortaleza pues argumenta que es la propia escuela la que conoce sus dificultades. Dentro de esta perspectiva destaca que la supervisión escolar la dejó trabajar, siendo visitada en contadas ocasiones por dos supervisores durante todo el tiempo de su dirección (29 años) quienes, al darse cuenta del buen trabajo, no regresaron. También destacó su labor de tocar puertas en distintas instituciones como universidades y centros de salud, y del mismo gobierno federal para lograr apoyo para los estudiantes. Las

madres de familia confirmaron este aspecto de la ED. Tanto la ED como la AD otorgan bastante importancia al objetivo de no dejar a ningún estudiante atrás. Este aspecto se detectó de suma relevancia en la visión de los docentes. A este grupo de estudiantes se les otorgan apoyos personalizados de parte de los docentes y se habla con sus padres/madres para que fortalezcan el apoyo en el hogar.

Asimismo, este espíritu de no dejar atrás a ningún estudiante tiene alcances en las prácticas correctivas de malos comportamientos. Al respecto, la AD comentó de un método de seguimiento personalizado donde se registran bitácoras individuales de chicos con problemas de rezago o disciplina y los comparten diariamente con sus tutores. La ED es una mujer bastante elocuente y apasionada, a la vez, impone una autoridad importante y es bastante querida en la comunidad escolar (no sólo se constató en las entrevistas, sino que también cuando llegó a la escuela para ser entrevistada, se le acercaron niños, docentes y tutores a saludarla afectuosamente).

La ED se jubiló hace dos años, momento en que su ex apoyo técnico pedagógico y cofundador de la escuela, toma las riendas de la dirección en la modalidad de interinato hasta que la AD ingresó por concurso a la dirección. El maestro que fue interino comparte una visión alineada a la exdirectora y funge como formador de la AD. En la práctica, él es el líder informal en la escuela. La AD consulta todas las decisiones más importantes con él.

Continuidad

La AD manifestó que en un principio le fue difícil integrarse a la lógica de la escuela y que le costó adaptarse a la exigente dinámica de trabajo, pues no sólo se ven casos actuales, sino que se planifica constantemente. Le costó aceptar el liderazgo horizontal y abrirse a que los docentes opinaran sobre cómo tiene que hacer su trabajo. No obstante, se fue enmarcando en esta lógica, en gran medida con el apoyo y consejos del maestro cofundador. La AD ahora dice seguir en gran parte el esquema que fue trazado por la ED, continuidad que quedó confirmada por las opiniones de los docentes y tutores. Un aspecto por destacar es que la AD fue alumna de la ED en secundaria y también fue alumna del maestro cofundador.

Si bien diversos profesores han llegado y se han ido “por no aguantar el ritmo de trabajo”, el núcleo laboral se mantiene. La mayoría de los docentes lleva trabajando en la escuela más de seis años. Los docentes señalaron que a todo docente que se integra a la escuela lo buscan hacer partícipe del modo de trabajo.

Conclusiones

El abanico presentado de buenas prácticas efectuadas en la Escuela Independencia se agrupó en torno a cuatro ejes interrelacionados: liderazgo horizontal, trabajo

colaborativo, estrategias diferenciadas de enseñanza y continuidad del proyecto educativo. Al fundarse la escuela existió la inquietud de un grupo de profesores que querían proceder de modos diferentes para obtener nuevos resultados, la exdirectora encabezó la reformulación del sentido y la práctica docente. El liderazgo que ella asumió fue de tipo horizontal, al delegar funciones y hacer posible la construcción participativa del proyecto deseado por parte del cuerpo docente; lo cual no se contrapuso con la evaluación cotidiana del cumplimiento de aquellas funciones asignadas a las distintas partes (a través de reglamentos para directivos, docentes, estudiantes y tutores). Un aspecto central de la dirección ha sido la definición conjunta de una visión que permanece en la comunidad escolar. Esta visión común se caracteriza por una elevada dedicación para que todos y cada uno de los niños y niñas puedan aprender, y descansa en los objetivos de disciplina y educación de calidad. El trabajo colaborativo no se limita al vínculo entre el cuerpo directivo y el docente, sino además incluye a los padres/madres de familia; quienes a partir de eventos periódicos (trabajo de sus hijos en y con la escuela), e información precisa de los contenidos escolares y los objetivos del proyecto escolar, se han involucrado de modo mayoritario. Este involucramiento adquiere modos diferenciados como vínculo con los maestros, monitoreo compartido del trabajo de los niños y niñas, apoyos para proyectos puntuales.

Si bien la escuela retoma procedimientos comunes al conjunto de las escuelas en México (diagnósticos escolares, detección y seguimiento de los estilos de aprendizaje en los niños y niñas, evaluaciones cotidianas e informales a los maestros), lo que a nuestro juicio la hace diferente es el sentido formativo con que son enfocados estos mecanismos. La planeación de los ciclos escolares no representa sólo una organización del trabajo pedagógico, sino una invitación al docente a consolidar y ampliar en “trabajo colaborativo” las estrategias pedagógicas y los contenidos educativos. A pesar del cambio de la directora (por jubilación) el proyecto educativo se ha mantenido al ser compartido e impulsado por los docentes y el cuerpo directivo. Se trata de la continuidad de una visión y, asimismo, del personal en cuestión. Si bien a lo largo de la consolidación de este proyecto educativo algunos maestros no se adecuaron a los ritmos de trabajo, lo que derivó en el abandono de la escuela, en esta escuela se apreció una baja rotación docente.

Los docentes que forman parte de la comunidad escolar se sienten orgullosos y tienen elevadas expectativas de sus estudiantes. Una clara muestra del liderazgo horizontal desarrollado es que la salida de quien dirigía esta visión no impidió que su reemplazo se sumara a las buenas prácticas desarrolladas en la Escuela Independencia, en palabras de la AD se “sintió apoyada y orientada por los docentes con mayor experiencia”.

Referencias

- Acevedo, C., Valenti, G., y Aguiñaga, E. (2017). “Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México”. *Calidad en la educación*, (46), 53-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>
- Blanco, E. (2009). “Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares”. *Estudios sociológicos*, 80(27), 671-694.
- Cárdenas, S. (2011), “Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación,” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 801-827.
- CONEVAL (2015), “Índice de rezago social 2015 a nivel nacional, estatal y municipal,” Base de datos disponible en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_Rezago_Social_2015.aspx Consultado el 25 de mayo de 2018.
- _____ (2016a). “Ficha de Monitoreo 2016-2017 Escuelas de Tiempo Completo”. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Secretaría de Educación Pública (SEP), México. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE_2016_2017/FMyE_11_S221.pdf
- _____ (2016b). “Ficha de Monitoreo 2016-2017 Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa”. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Secretaría de Educación Pública (SEP), México. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/EVALUACIONES/FMyE_2016_2017/FMyE_11_S244.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad*, Informe 2014. México D.F.: Autor.
- Murillo T. (2006). “La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica en estudios sobre eficacia escolar en *Iberoamérica: 15 buenas investigaciones*. Ed. Convenio Andrés Bello, Bogotá Colombia, pp. 13-32
- Salazar, R., Flores, U., Florez, N., Luna, M. y Valenti, G. (2010), “Desempeño escolar México 2010. Un enfoque en la calidad con equidad”, reporte de investigación, México, FLACSO México. Disponible en: http://enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2013/DESEMPEÑO_ESCOLAR_MEXICO_2010.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). ENLACE 2012 [Base de datos]. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/base_de_datos_completa_2012/
- _____ (2016). PLANEA 2015. [Base de datos]. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/ba/base_de_datos_2015/
- _____ (2017). PLANEA 2016. [Base de datos]. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/ba/base_de_datos_2016/
- Unger, K. (2019). “Competitividad y especialización de la economía de Guanajuato: un acercamiento municipal, 1993-2003”. *Revista Economía, sociedad y territorio*, vol. 11 no.36 Toluca may/sep 2011

Comunidad de aprendizaje. Paso firme al derecho de aprender

Eduardo Garza Cortez

Introducción

La escuela primaria rural multigrado “Aguiles Serdán” se encuentra ubicada en la Hacienda El Mezcal del municipio de Cadereyta Jiménez, Nuevo León, en la Zona Escolar 61, Sector 8, en la Unidad Regional 8.

El problema del nulo progreso de la institución en cuanto a infraestructura, proyectos pedagógicos, inclusión escolar y la no existencia de una comunidad de aprendizaje surgió debido a que no existe orientación para los integrantes de la comunidad escolar respecto a los compromisos que se requieren. Las causas principales son la ubicación rural de alto nivel de pobreza en la que se encuentra la institución y el desinterés por realizar un verdadero cambio.

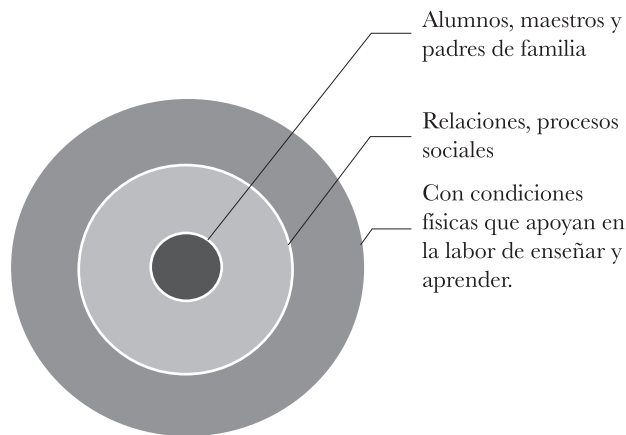
Dicha problemática persistió desde la fundación de la escuela hasta el ciclo escolar 2012-2013 aproximadamente. Se originó en todas las partes involucradas de la comunidad escolar (alumnos, maestros, director, padres de familia y autoridades). Dentro de los elementos que lo ocasionaron se refiere en primera instancia que no existía una comunidad de aprendizaje bien definida, sus integrantes no conocían sus funciones y/o compromisos, sobre todo, faltaba una dirección con visión. Por lo anterior se concluye que lo que se requiere en la institución educativa es la aplicación de un liderazgo transformacional en donde alumnos, maestros, director, padres de familia y autoridades laboren en metas y objetivos definidos por los integrantes y donde todos vayan en un mismo camino: lograr que los alumnos ejerzan el derecho a la educación.

Posteriormente realizar un diagnóstico sobre las condiciones de la escuela en cuanto a lo pedagógico, infraestructura, inclusión y también en el papel que desarrollan todos y cada uno de los integrantes de la comunidad escolar. Luego trazar entre todos las actividades o estrategias por desarrollar, implementarlas, evaluar resultados y rendir cuentas a la comunidad escolar en general.

Comunidad de aprendizaje

Comunidad de aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a escala internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.

Ilustración 12.1 Composición como escuela



Las comunidades de aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes. Tienen un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia.

Según teóricos (Lashway, 1998; Brandt, 1998), las escuelas que se dedican sistemáticamente a la resolución de problemas en colaboración pueden desarrollar e implementar continuamente nuevas ideas convirtiéndose en las llamadas comunidades de aprendizaje. Éstas suelen definirse como un grupo de personas que persiguen propósitos comunes con un compromiso colectivo a sopesar regularmente el valor de estos, modificándolos cuando tenga sentido y desarrollando continuamente modos más efectivos y eficientes de lograrlos.

Todos aprenden de todos, es una de las bases que se inculca en la escuela, dándole especial énfasis al reforzamiento y apoyo de las familias en sus casas a las áreas de oportunidad de los alumnos.

Con relación a la escuela como organización, se afirma que, transformando las instituciones escolares en “comunidades de aprendizaje” pasan de ser una estructura organizativa burocrática a una “organización que aprende”. En ella adultos y estudiantes cultivan juntos la planificación, se descentraliza la gestión, las familias son parte de la experiencia educativa, se estiman las perspectivas múltiples y ocurre aprendizaje todo el tiempo (Brown, 1997).

Liderazgo educativo

Los líderes escolares son parte importante de las comunidades de aprendizaje y están a cargo de conectar y adaptar a las escuelas con su entorno. Según Hargreaves et al. (2008), los líderes escolares necesitarán cada vez más dirigir “allá afuera”, más

allá de la escuela, así como adentro, para influir en el entorno que a su vez tiene efecto en su propio trabajo con los estudiantes.

Esta idea da margen de entender que todo proceso de liderazgo requiere de una interacción colaborativa de todas las partes que lo conforman independientemente del rubro en que se genere: empresarial, educacional. En lo que nos compete al aspecto educativo podemos enfocar esta cita en las comunidades de aprendizaje. Aclaramos que no debemos de dirigir nuestra atención solamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en todas las partes que lo conforman. Debemos tener como prioridad al alumno, al maestro y a los padres de familia, donde todos deben de saber cuál es la metas por alcanzar, cuáles son los roles que deben de desempeñar y participar en forma conjunta para establecer estrategias con el fin de aminorar las debilidades que se detecten en nuestro entorno escolar. Luego, implementar y evaluar sus dispositivos para saber si están dando resultados o si se tiene que adecuar o cambiar las estrategias, para al final tener una rendición de cuentas positiva.

Tipos de liderazgo

Liderazgo distribuido

En la comunidad escolar el liderazgo se comparte, se realiza entre diferentes grupos y redes; no se concibe como un proceso vinculado a una estructura de organización en particular o grupo de personas. Una característica común de quienes participan en el liderazgo distribuido es que se dedican a la mejora de los procesos escolares, fortalecen el trabajo de la escuela, comparten responsabilidades, y construyen una autoridad a través de las interacciones y acciones compartidas (Harris, 2005). En toda escuela debe concebirse al liderazgo distribuido como una interacción entre líderes, sus seguidores o las partes que los apoyan, cambiando del típico líder tradicional a un grupo de líderes dentro de la institución.

Liderazgo instruccional o pedagógico

En esta perspectiva de liderazgo se reconoce que un líder educativo tiene como principal responsabilidad “promover mejores resultados de los estudiantes, enfatizar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje y mejorar su calidad” (Day & Sammons, 2013: 11).

El liderazgo es la cualidad esencial de los directivos, si desean diseñar y desarrollar programas para la mejora integral de sus instituciones, concretado en el avance del conjunto de competencias, con especial énfasis en el desarrollo de programas de diversidad, bilingüismo, y atención a la pluralidad cultural. El humanismo se convierte en el eje de las acciones más relevantes para todas las personas y singularmente para los directivos de los centros educativos.

Liderazgo transformacional

Algunas de las perspectivas de liderazgo transformacional incluyeron prácticas retomadas de los modelos desarrollados en ambientes no educativos. Por ejemplo:

- a) Carisma, entendida como el grupo de prácticas que movían las emociones de los seguidores y hacían que se identificaran con las características personales del líder.
- b) Liderazgo inspirador, relacionado con la comunicación de una visión clara.
- c) Consideraciones individualizadas, que comprende el apoyo para el desarrollo de las capacidades de cada persona.
- d) Estimulación intelectual, que promueve que el personal cobre conciencia sobre los problemas de la organización y proponga nuevas formas de resolverlos. (Leithwood & Jantzi, 2009).

Implementación de liderazgo

En las instituciones educativas el director debe de ser un líder de líderes, en donde se exploten la gran mayoría de sus fortalezas y se aprovechen sus áreas de oportunidad. Desarrollar un liderazgo pedagógico en donde la prioridad es el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, donde las dudas en cuanto al trabajo desaparezcan con información basada en el plan de estudios vigente y en la reforma educativa actual. Es transformacional porque se está cambiando el panorama escolar donde se construyen capacidades y se motiva al personal y a la comunidad en general para salir adelante con los trabajos académicos, en la mejora de infraestructura. Se promueve la educación incluyente, la convivencia sana y pacífica y un verdadero ambiente escolar limpio en la institución.

Objetivos del proyecto

Objetivo general: Formar una comunidad de aprendizaje que tenga la visión de aprovechar las áreas de oportunidad del plantel educativo en cuanto al factor pedagógico, infraestructura, inclusión, convivencia escolar y ambiente saludable.

Objetivos específicos

- Capacitar a los padres de familia, maestros y alumnos en cuanto al tema: comunidad de aprendizaje y todo lo que se requiere realizar.
- Especificar los compromisos necesarios de todos los integrantes de nuestra comunidad escolar para lograr un trabajo colaborativo.
- Realizar diagnósticos, idear actividades, implementarlas, evaluarlas, modificarlas en su caso y rendir cuentas a la comunidad en general.

- Incluir al 100 % de los alumnos en las actividades de la institución, incluyendo a alumnos indígenas y con necesidades educativas especiales.
- Desarrollar un rol de aseo para que los padres de familia se encarguen de la limpieza diaria del plantel educativo, ya que no se cuenta con la figura del intendente o conserje escolar.
- Implementar actividades para una convivencia escolar sana y pacífica.
- Gestionar ante las autoridades municipales, estatales y federales apoyos en infraestructura y materiales para la escuela.

Actividades

El presente proyecto inició con base en la capacitación del director denominada DILE (Diplomado Internacional en Liderazgo Educativo), considerado importante para adquirir las bases necesarias y desarrollar los diferentes tipos de liderazgo en la comunidad escolar. Dicha preparación duró seis meses, dando como frutos una certificación nacional en el Tecnológico de Monterrey, así como una certificación internacional en liderazgo educativo en Cambridge University.

Los compromisos y una comunicación efectiva entre todos los actores de la comunidad educativa (desde alumnos, padres de familia, maestros, director, autoridades educativas y autoridades gubernamentales en sus diferentes niveles) son necesarios para ir todos en un mismo camino, enfocado en el logro de los objetivos propuestos.

Uno de los elementos que todas las escuelas o instituciones educativas poseen para buscar brindar un mejor servicio educativo de calidad es la Ruta de mejora escolar. Un planteamiento dinámico según la SEP que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso siempre utilizado por el Consejo Técnico Escolar (CTE) para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela. El CTE deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones.

Dentro de la Ruta de mejora escolar (RME) desarrollada en el plantel, se definen primeramente las debilidades que debemos de combatir, se realizan actividades para contrarrestarlas, se evalúan y se rinden las cuentas correspondientes. Esto se realiza durante todo el ciclo escolar.

El liderazgo pedagógico se emplea en la realización de portafolios mensuales en las juntas del CTE donde se plasman las estrategias y/o actividades por realizar.

Posteriormente se efectúa un análisis con tabulaciones y gráficas para identificar los avances en las áreas de oportunidad trabajadas. Lo más importante de dichos avances es darlos a conocer a la comunidad escolar y el medio que se utiliza para realizarlo es una boleta interna de desempeño escolar que tiene cada alumno. Alumnos y padres de familia firman los resultados que obtienen en forma individual con la única finalidad de que como familia apoyen para mejorar con base en las recomendaciones que realiza el maestro de grupo. Ver Cuadro 12.1.

Cuadro 12.1. Escuela Primaria Rural Aquiles Serdán

		Ruta de mejora ciclo escolar 2017-2018								
		Boleta interna del nivel de desempeño.								
		Alumno: _ grado: ° grupo: “a”								
Aspecto a evaluar	Ago (diagnóstico)	Sept Sesión 1	Oct Sesión 2	Dic Sesión 3	Ene Sesión 4	Feb Sesión 5	Abr Sesión 6	May Sesión 7	Jun Sesión 8	
	P.p.m	P.p.m	P.p.m	P.p.m	P.p.m	P.p.m	P.p.m	P.p.m	P.p.m	
Niveles de lectura	V.l.	V.l.	V.l.	V.l.	V.l.	V.l.	V.l.	V.l.	V.l.	
	F.l.	F.l.	F.l.	F.l.	F.l.	F.l.	F.l.	F.l.	F.l.	
	C.l.	C.l.	C.l.	C.l.	C.l.	C.l.	C.l.	C.l.	C.l.	
Producción de textos										
Ortografía										
Razonamiento matemático										
Tablas de multiplicar										
Firmas del padre o tutor										
Firma del alumno										
(a)										
Acotaciones:	P.p.m (palabras por minuto)					V.l. (velocidad lectora)				
	F.l. (fluidez lectora)					C.l. (comprensión lectora)				

Letra	Nivel de desempeño	Referencia numérica
A	Destacado	10
B	Satisfactorio	8 ó 9
C	Suficiente	6 ó 7
D	Insuficiente	5

Escuela incluyente

La identificación de las necesidades educativas especiales no es una responsabilidad única y exclusiva de la maestra o el maestro del grupo. Ciertamente, el profesor está en una posición privilegiada para observar a los niños, pero la detección de las necesidades y la delimitación de los apoyos pertinentes es responsabilidad del personal de educación especial e implica un trabajo conjunto con los maestros y los padres de familia (SEP, 2009).

A pesar de los esfuerzos de gestión realizados año tras año para tener un gabinete de educación especial, dicha figura en la escuela no existe. El personal docente decidió tomar el curso taller: “Diversidad en el aula. Inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad”. De esta forma, pudo obtenerse mejores bases para la identificación correcta de los alumnos con necesidad educativa especial; tenemos alumnos con necesidades leves de aprendizaje, problemas de lenguaje, de conducta; no se tiene alumnos con problemáticas severas como síndrome de Down.

De igual manera, se cuenta con el 34% de alumnos de la estadística escolar dados de alta en el Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública donde reciben apoyo de un maestro bilingüe en el idioma náhuatl puesto que dichas familias siguen comunicándose en sus hogares con dicha lengua. Las clases bilingües son para todos los alumnos, no solamente para los alumnos indígenas; se adecuaron señalamientos en náhuatl y español en todo el plantel educativo y también se trabaja con ellos en la elaboración de patios interculturales.



Ambos temas de necesidad educativa especial y alumnos de origen indígena son tratados en la escuela con la finalidad de que todos puedan ejercer su derecho de aprender.

Escuela limpia y saludable

En el plantel educativo no existe la figura del intendente o conserje escolar por lo que los padres de familia son quienes diariamente mantienen la institución en las mejores condiciones higiénico-pedagógicas para que sus hijos puedan desarrollar su aprendizaje en un ambiente agradable por 6.5 horas diarias. Las principales características que se han logrado son:

- Ofrecer un ambiente y entorno saludable y seguro
- Fortalecer la integración entre docente, padres de familia y educando
- Fortalecer la integración entre educación y salud

Convivencia escolar sana y pacífica

Se aplica Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) que es de carácter preventivo. Busca contribuir a las políticas públicas que impulsa la Secretaría de Educación Pública para mejorar la convivencia escolar. Se sustenta en el marco normativo, en el Sistema Básico de Mejora de la Educación Básica y en los Principios pedagógicos del Plan de Estudios de la Educación Básica vigente (SEP, 2014).

El PACE es una estrategia de la Línea de Trabajo Educativa Aprender a Convivir que permite fortalecer los contenidos de Formación Cívica y Ética. Tiene la finalidad de educar para la convivencia democrática, es un espacio para que los escolares ejerciten el diálogo, ejerzan responsablemente su libertad, se pregunten por sus compromisos ante lo que pasa en su alrededor y tengan la posibilidad de colaborar con otros en la búsqueda del bien personal y colectivo.

Actividades en valores

Junto a los valores sociales, la escuela debe incluir en sus enseñanzas los distintos valores que existen en el mundo y que forman parte del patrimonio común de la humanidad. Exponer y someter a debate con los alumnos las consecuencias sociales e individuales que tiene la elección de sus valores determinados (Quintana Cabañas, 1998). Se emplean calendarios de valores donde se trabajan actividades con los alumnos para que de esta manera puedan conocer más sobre las formas correctas de conducirse y actuar en sociedad.

Mejoramiento de la infraestructura escolar

Las características de la infraestructura física de las escuelas contribuyen a la conformación de los ambientes en los cuales aprenden los niños y, por tanto, funcionan como plataforma para prestar servicios educativos promotores del aprendizaje que garantizan su bienestar. García, A., et al. (2007). Se han logrado enormes avances en infraestructura escolar gestionando apoyos ante las autoridades en los niveles municipal, estatal y federal a través de programas como: Escuela Digna, Programa de Escuelas de Tiempo Completo, Programa Escuelas de Calidad, Programa FAM XXXIII, Manos a la Escuela, así como con el refuerzo de instituciones privadas o particulares que han apoyado en gran medida en el progreso del plantel educativo.

Imagen 12.2.



Beneficiarios

Los beneficiarios con la realización del presente proyecto son los integrantes de la comunidad escolar de la escuela primaria: los alumnos, primordialmente al ejercer su derecho de aprender, los padres de familia por seguir aprendiendo y estar contentos por los avances de sus hijos e hijas; los maestros al sentirse satisfechos por lo logros alcanzados; el director por tener una escuela que se supera a sí misma en el servicio ofrecido año con año. Y la comunidad en general al tener una opción viable de educación dentro de su contexto rural.

Conclusiones

El proyecto “Comunidad de Aprendizaje: paso firme al derecho de aprender” ha dejado un sinnúmero de lecciones y experiencias positivas como conocer el proyecto encaminado a un mismo objetivo (el derecho de aprender de los alumnos). La comunicación efectiva prioritaria para llevarlo a cabo y avanzar en los compromisos como integrantes de nuestra comunidad escolar a través del trabajo colaborativo. Cada uno hizo lo que le correspondía. Se ha logrado erradicar la discriminación al

convertirse en una escuela incluyente. Se sabe utilizar la autoevaluación y encontrar las fortalezas y áreas de oportunidad, donde se parten de ellas para planear actividades, implementarlas toda la comunidad en su conjunto a través de la ruta de mejora escolar y el cuaderno de comunidad de aprendizaje para reforzar en casa. En la infraestructura física se superaron las expectativas al 100 % teniendo mejoras en todas las áreas del plantel educativo.

El proyecto ha mejorado los diversos ámbitos en la institución educativa. Si se emplea en otras instituciones darán muy buenos resultados, sobre todo cuando se logra concebir y aplicar en teoría y sobre todo en la práctica: la capacitación, los compromisos, una ruta de mejora bien sustentada, el apoyo de los padres de familia para reforzar actividades en casa, la inclusión, ambiente limpio y saludable, convivencia sana y pacífica, valores y buenas condiciones de infraestructura.

Referencias

- Brandt, R. (1998). *Powerful Learning*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, R. (1997). "The Learning Organization: A Model for Educational Change". *NAMTA-Journal*, 22 (1): 190-203.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). "Successful Leadership". <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2013/r-successfulleadership-2013.pdf>
- García, A., et al. (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. México: INEE.
- Hargreaves, A., G. Halász y B. Pont (2008). "The Finnish Approach to System Leadership". En B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (compiladores): *Improving School Leadership*.: Case studies on system leadership. Paris: OECD. Volumen 2.
- Harris, A. (2005). *Crossing Boundaries and Breaking Barriers: Distributing leadership in schools*. London: Specialist Schools Trust.
- Lashway, L. (1998). *Creating a Learning Organization*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). "Transformational Leadership". In B. Davies (compilador), *The essentials of school leadership*. London: Sage. Segunda edición.
- Quintana, J.M. (1998) *Pedagogía Axiológica*. La educación ante los valores. Madrid: Dykinson.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso*. México: FCE.
- SEP (2009) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública. Tercera reimpresión.
- _____(2014) *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar. Educación básica. preescolar, primaria, secundaria. Ciclo escolar 2014-2015. Consejos Técnicos Escolares. Fase Intensiva*. México, Secretaría de Educación Pública.

Una supervisión efectiva para la mejora de nuestros alumnos.

Diplomado para supervisores de educación primaria en Oaxaca

Alex Wilber Villegas Caballero

El contexto de los supervisores escolares en Oaxaca

Desde hace varios años en México existe un consenso generalizado sobre la necesidad de transformar la supervisión escolar para dejar atrás la figura administrativa que la caracteriza. Hoy se procura permitir su consolidación como actor en la gestión pedagógica con el fin de mejorar los aprendizajes de los educandos. Alcanzar este ideal no es tarea sencilla, los supervisores se enfrentan a diversas dificultades agrupadas esencialmente en responsabilidades, condiciones de trabajo y procesos formativos.

Las principales responsabilidades encomendadas a los supervisores son de carácter administrativo: llenado de formatos relacionados con el control escolar, cubrir requisitos de carácter sindical o gubernamental requeridos por instituciones externas incluso la resolución de problemas personales entre docentes, problemáticas éstas que generan una situación de monotonía que no alienta nuevas prácticas y relegan la responsabilidad pedagógica a un segundo plano.

En el estado de Oaxaca no existe una estimación con datos fiables que indique el tiempo que cada supervisor dedica a actividades pedagógicas, pero se sabe que es muy limitado y la manera en que se aprovecha es cuestionable. Ello, porque en vez de centrarse en el asesoramiento educativo se cae, en muchas ocasiones, en un eclecticismo de aspectos administrativos, fiscalización y auditoría hacia los docentes.

En otras palabras, la relación entre supervisores y escuelas en gran medida tiende a verificar que se cumplan las leyes, reglamentos y lineamientos establecidos por las autoridades. Luego, dejan a un lado la iniciativa pedagógica que permita ayudar a las instituciones educativas a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje acorde con las necesidades reales de su contexto.

El cumplimiento de las tareas educativas de los supervisores se vuelve aún más complejo al considerar el número de escuelas que tienen que atender, la distancia geográfica que las separa y las vías de acceso. Como expresa Aguerrondo (2013), la complejidad del proceso educativo y la expansión del servicio escolar sobrepasa las posibilidades profesionales de los supervisores. Para entender esta diversidad se cita el ejemplo del estado de Oaxaca donde existen zonas escolares conformadas por más de 40 escuelas primarias ubicadas en diferentes municipios; cada una con

sus propias necesidades, intereses, organización escolar y particularidades que requieren atención especializada para lograr su mejora.

Con este preámbulo resulta más fácil comprender por qué la mayoría de supervisiones apremian un acompañamiento vinculado con el uso y relleno de formatos preestablecidos centrados en aspectos cuantitativos, mismos que se utilizan esporádicamente para la toma de decisiones.

El siguiente grupo de dificultades lo integran las condiciones de trabajo. En Oaxaca no son las mejores debido a cuestiones como falta de personal, carencia de infraestructura, recursos económicos e insumos necesarios para el ejercicio de la labor, entre otros rubros comunes en todo el país.

De acuerdo con la política de la SEP y su modelo “La Escuela al Centro”, la estructura del personal de la supervisión escolar debe estar integrada por un supervisor, un asesor que brinde apoyo a gestión y dos asesores técnico-pedagógicos (ATP): uno para el área de pensamiento matemático y uno más en lenguaje oral y escrito.

La citada propuesta institucional se contrapone a la realidad. Durante los procesos de promoción del Servicio Profesional Docente (SPD) se ofrecieron por vez primera 326 plazas para ATP. Pero el dictamen de resultados fue declarado sin docentes idóneos para ocupar estos espacios al no existir interesados en dicho cargo. La falta de interés provocó que para los ciclos escolares 2017-2018 y 2018-2019 no se planteara ninguna vacante. Este hecho constata la falta de personal destinado para incorporarse a la supervisión; lo que ocasiona que el apoyo pedagógico adquiera aspectos administrativos en el mejor de los casos, ya que en algunos otros el supervisor escolar queda solo y aislado para el cumplimiento de sus funciones.

Otro de los mayores problemas reside en el aspecto financiero. Si bien a los supervisores les son asignadas diversas tareas, éstas se convierten en una pesada carga al compararse con los recursos que se perciben para el desempeño de su función. Carron y De Grauwe (2003, p. 41) expresan: “no sólo no hay suficientes, sino que debido a sucesivos recortes presupuestarios, se carece de medios para que puedan operar adecuadamente: están mal pagados, no disponen de medios de transporte, las asignaciones para viajes son insignificantes”.

Ante la disyuntiva de cumplir las funciones encomendadas o proveerse de recursos económicos para uso personal, se entienden las razones por las cuales muchos supervisores optan por dejar a un lado las actividades pedagógicas ante el predominio de las actividades de escritorio.

En el tercer grupo, sobre el proceso de ingreso a la función supervisora Calvo Pontón y otros (2002), afirman que en un inicio los ascensos eran controlados por la Comisión Mixta de Escalafón. Pero que a raíz de la descentralización educativa en 1992 la responsabilidad recayó en las Comisiones Estatales Mixtas de Escalafón; eso

provocó que cada nombramiento tendiera a ser resultado de una relación político-sindical basada en poder y control, más que contar con un enfoque académico.

Con la puesta en práctica de la Ley de Servicio Profesional Docente, a partir de 2015, los espacios de supervisión se otorgan mediante un concurso de oposición reglamentado a nivel federal. La nueva modalidad de selección representa un avance en materia de transparencia, marcando un parteaguas en la conformación poblacional de quienes ostentan el cargo, principalmente en parámetros relacionados al género, edad, años de servicio y preparación académica. Aun así, el nuevo proceso de ingreso ha recibido cuestionamientos relacionados a la falta de experiencia docente y directiva de quienes resultan idóneos para el cargo de supervisión, debatiendo su capacidad organizativa y de liderazgo para afrontar los problemas.

Las condiciones que rodean el desempeño laboral, así como las críticas a los sistemas de acceso a la función de supervisión hacen prestar atención a los procesos de formación de estos actores educativos. Por ello, llama la atención que además del diplomado “Una Supervisión Efectiva para la Mejora de Nuestros Alumnos” a cargo de la SEP, en México existen escasas propuestas dirigidas a este sector. Entre ellos: el Diplomado de Formación para la Función de Supervisor Escolar que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Diplomado en Competencias para la Supervisión y el Acompañamiento Educativo del Tecnológico de Monterrey.

Las tres ofertas son similares: promueven entre los supervisores competencias para dar un acompañamiento pedagógico en las escuelas, partiendo del análisis contextual y la reflexión. Apuntan que para que esto sea posible se necesitan desarrollar habilidades de liderazgo, comunicación y capacidades para la planificación, seguimiento y evaluación.

Sin embargo, existen diferencias entre las propuestas formativas. La ejecutada por la SEP parte de la reflexión del supervisor en un contexto educativo donde se encuentra incluido. Le otorga instrumentos para ser aplicados en las escuelas a su cargo, recopilar la información, analizar y proponer propuestas de solución aplicables a las escuelas. El diplomado del Tecnológico de Monterrey brinda una formación que se enfoca principalmente en el liderazgo del supervisor y el conocimiento que debe tener acerca de las competencias, no solamente de su función, sino también de las personas que lo apoyan en la supervisión escolar, las direcciones de la escuela y los salones de clases, así como saber potenciarlas. El diplomado de la UPN pone énfasis en los aspectos éticos del supervisor, su capacidad para planear y cómo promover la mejora del aprendizaje con equidad e inclusión.

Con este precedente en el siguiente apartado se hace una revisión de la estructura que caracteriza al diplomado “Una Supervisión Efectiva para la Mejora

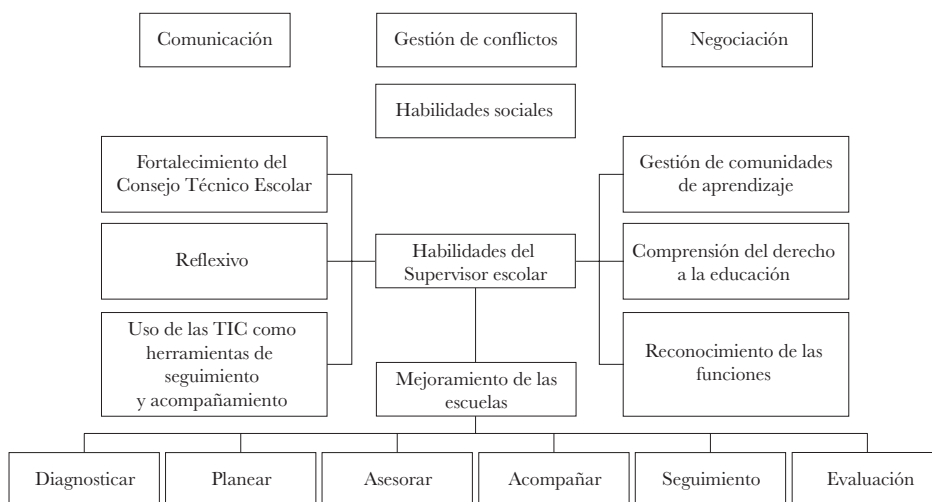
de Nuestros alumnos”, ya que a partir de sus componentes y los rasgos deseables que se esperan de los supervisores al egreso, se diseña parte de la evaluación realizada.

Integración del diplomado una supervisión efectiva

Pionero en la materia e implementado por la SEP por primera vez en 2013, el Diplomado bajo estudio emerge como una propuesta teórico-experimental que busca catalogar a la supervisión como un espacio institucional cercano a la escuela y al supervisor como una figura capaz de orientar a los colectivos docentes para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

Más allá de promover cumplimiento de tareas y sus funciones, la propuesta formativa busca desarrollar en su público objetivo una serie de habilidades que puedan contribuir a la mejora de la educación, desde la asesoría y el acompañamiento (ver Gráfica 13.1.). Para conocer con mayor detalle la propuesta a continuación se desglosa cada una de las características deseadas, mismas que corresponden a cada uno de los puntos en los que se divide el programa.

Gráfica 13.1. Habilidades del supervisor escolar basadas en el modelo Una Supervisión Efectiva



Fuente: Elaboración propia con información del Manual del Diplomado Una Supervisión Efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos.

Un primer rasgo deseable en los supervisores consiste en desarrollar su capacidad para reflexionar en torno a la importancia de su función para dar respuesta a

las exigencias de cambio de la escuela producto de las transformaciones sociales, las nuevas formas de generar conocimiento y las estructuras de las familias. La reflexión en torno a estos tópicos debe verse reflejada en tres cualidades esenciales: 1) promoción de nuevas formas de aprendizaje; 2) suscitar el aprendizaje en convivencia; y 3) la consolidación del supervisor como líder pedagógico.

También es deseable la comprensión del derecho a la educación. Es deseable que los supervisores reconozcan que el ejercicio de su función debe encaminarse a garantizar el derecho a la educación de niños y niñas y procurar que reciban una educación centrada en las características de la sociedad a la que aspira. Por ello, las prácticas escolares deben estar enmarcadas en los preceptos constitucionales del artículo 3º: calidad, democracia, respeto a la diversidad cultural, la dignidad de la persona, integridad de la familia, ideales de fraternidad e igualdad en derechos.

Los supervisores deben reconocer las funciones que le corresponden para delimitar sus acciones y su actuación. Más que hacer una propuesta propia, el diplomado recupera la propuesta de Carron y De Grauwe (2012) divididas en control y monitoreo, enlace, apoyo, asesoría y orientación. Conocer que le corresponde y que no para mejorar las prácticas de enseñanza de los maestros, el desarrollo profesional de los colectivos docentes y optimizar las relaciones y los ambientes de las escuelas. Con ello, propicia su vinculación con la comunidad.

El programa formativo también espera que los supervisores sean capaces de reconocer las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas para brindar seguimiento y acompañamiento a las escuelas de la zona escolar a su cargo. Más allá de brindar instrucción digital, se trata de hacer reflexionar y concebir el alcance tiene en la reducción de las brechas en educación.

La SEP propone que los supervisores tengan las habilidades necesarias para dar resolución a los problemas desde la colaboración, es decir, todos los involucrados tienen que centrarse en un objetivo común, previo análisis del desacuerdo y generación de propuestas que satisfagan a todas las partes.

A los supervisores escolares corresponde promover comunidades de aprendizaje entre sus escuelas para lograr centrarse en el desarrollo humano, en el aspecto académico, la colaboración entre profesores, la enseñanza entre equipo, la toma compartida de decisiones y la planificación conjunta. La construcción de este tipo de comunidades implica partir de acuerdos comunes hasta llegar al establecimiento de objetivos para la resolución de problemas de manera colaborativa. Lograrlo requiere compartir valores, reconocer las diferencias y valorar las capacidades de cada uno de los miembros, garantizando así su participación en las construcciones colectivas.

Finalmente, las habilidades para el mejoramiento de las escuelas buscan permitir al supervisor entablar nuevos tipos de relaciones constructivas con el resto de la comunidad escolar. El diplomado pretende convertir la actividad cotidiana de la supervisión en un proceso sistemático y profesional para lograr una óptima atención del servicio educativo, por lo que conlleva a desarrollar las habilidades de diagnosticar, planear, asesorar, acompañar, dar seguimiento y evaluar.

El modelo de supervisor que se esboza a través del diplomado recupera aspectos relacionados con la actitud personal, la relación con sus compañeros de trabajo y la profesionalización, pero puntualiza en competencias que tiene que desarrollar de manera individual para alcanzar el ideal planteado. Adicionalmente, sitúa a los supervisores como miembros de una red de profesionales de la educación, donde se vuelve indispensable la colaboración de todos para lograr el intercambio de conocimientos, propuestas y estrategias educativas. Ello va de la mano con el desarrollo de habilidades comunicativas que le permitan ser capaz de mantener una interacción enmarcada en un ambiente de respeto.

Análisis de los aspectos relevantes de la puesta en práctica

Antes de mencionar los aspectos más relevantes presentados durante la puesta en práctica del diplomado, se aclara que hacen referencia a la cuarta generación presente durante los meses de enero a julio del año 2016 en el estado de Oaxaca. Las experiencias fueron recuperadas a través de una serie de entrevistas aplicadas a los tutores del diplomado y un *focus group* que involucró a egresados elegidos de una muestra a conveniencia.

Como un primer punto de análisis durante el desarrollo se encuentra el plan de estudios. Abarca contenidos actuales y pertinentes relacionados con la cotidianidad del trabajo del supervisor; poseen una amplitud temática de actualidad de tipo pedagógico, abordada de manera presencial y en línea que ayudan a transformar la concepción de la supervisión escolar. Aunque el tiempo considerado resulta corto comparado con los temas que tienen que abordarse durante el diplomado. Los tutores resaltan que deben de incluirse más herramientas que ayuden a los supervisores participantes a conocer las necesidades de sus escuelas, así como abordar temas que se presentan en el contexto local

Los recursos didácticos como lecturas, videos y formatos de investigación con los que cuenta el diplomado, propician la reflexión y sensibilización de los participantes sobre su responsabilidad técnico-pedagógica para asesorar y orientar a los docentes. No obstante, algunos asesores llegan a considerar a los supervisores como capacitadores no asesores. Por otra parte, los materiales ayudan a organizar el trabajo al interior de las zonas otorgándoles nociones sobre las actividades

que debe de realizar. De igual forma, orientan sobre cómo realizar el trabajo de supervisor en las escuelas, metodologías de trabajo que les puedan compartir, así como experiencias que puedan nutrirles en el desempeño de su función.

La organización del trabajo académico de los tutores tiene como eje la guía oficial del diplomado. En ella se presenta la sistematización de las actividades que deben de realizar. No les corresponde proponer actividades por iniciativa propia, sino planificar y preparar los materiales con base a la propuesta ya establecida.

A su vez las actividades propuestas son muy diversas, van desde la exposición, foros de discusión, preguntas de reflexión y actividades de investigación con las comunidades escolares. Para su desarrollo se ponen en práctica las actividades individuales y por equipo.

Existió una diversidad de recursos materiales durante el diplomado, pero los más importantes fueron los instrumentos de recolección de información para el análisis de las problemáticas educativas, los cuestionarios. El uso de TIC también tuvo relevancia, los supervisores reconocen que las comunidades de aprendizaje virtuales empleadas a través de los foros fueron de mucho provecho en su formación.

Los recursos de aprendizaje con más trascendencia corresponden a las actividades que implican una socialización de los supervisores con sus pares y las que incitan a los participantes a realizar acciones de investigación en y con las escuelas a su cargo para la obtención del correspondiente producto. También destacan la observación y análisis de videoconferencias y películas sobre temas educativos que están contemplados dentro de los materiales básicos.

Los egresados reconocen que el personal que fungió como equipo de tutores durante diplomado, desarrollaron cada uno de los módulos apejándose a la guía oficial establecida por los diseñadores del programa. Esto permitió cumplir con la agenda de trabajo previamente diseñada.

De igual forma los participantes reconocen el esfuerzo realizado por los tutores para organizar el desarrollo de cada módulo, así como la capacidad para desarrollar los temas seleccionados. Complementariamente, recalcan las aportaciones que cada tutor hizo de manera personal para vincular la temática abordada con conocimientos y experiencias previas, orientando así el proceso formativo.

Con base en las opiniones generadas, es importante que el personal encargado de ser tutor durante el diplomado tenga la experiencia suficiente para cumplir con dicha responsabilidad. Ello implica tener suficientes experiencias vivenciales en el cargo de supervisión o asesoría pedagógica que les permitan tener dominio de los temas para desarrollarlas con mayor profundidad, dada su complejidad.

Dentro de las actividades que los supervisores consideran de mayor relevancia está el conocimiento de la fundamentación legal abordada en las primeras sesiones.

De igual forma, los procesos de autoevaluación realizados para desarrollar un diagnóstico parcial del estatus de la correspondiente zona escolar de cada supervisor, permitió generar acciones con miras a solucionar problemas existentes. Resaltan como relevantes las visitas a las escuelas con la intención de observar y recuperar experiencias que en ellas se suscitan para su posterior análisis.

Aunque la guía cuenta con tiempos preestablecidos para el desarrollo de cada actividad, muchas veces estos fueron excedidos o reducidos. Por ende, es importante que los tutores cuenten con una adecuada organización del tiempo efectivo de clases que les permitan desarrollar las sesiones con fluidez y sin perder la atención de los participantes.

Resultados obtenidos

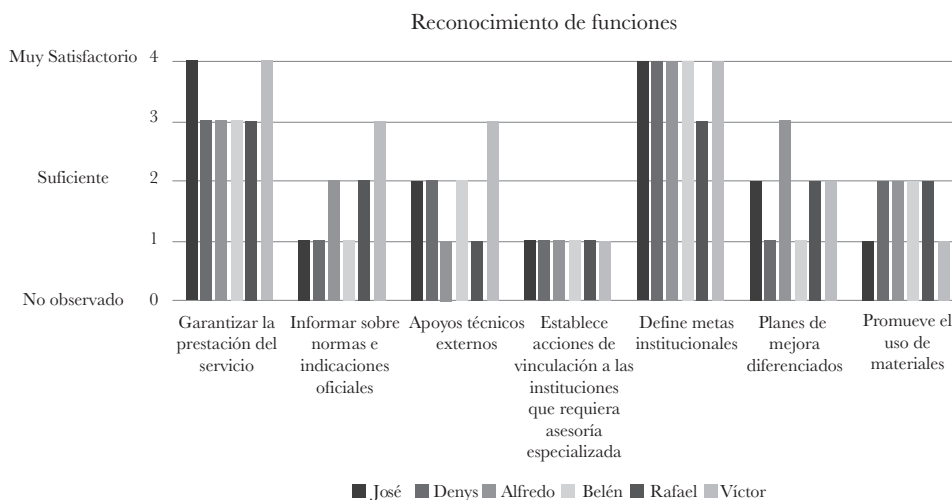
Hubo diversas condiciones bajo las cuales fue recuperada la información para este documento, entre las que destacan la temporalidad, el número de evaluadores, así como la dificultad para vincularse con las escuelas que se vieron beneficiadas tras la aplicación del diplomado. Por ello, se optó por aplicar una valoración ocupando una escala Likert al “Plan de trabajo argumentado” del ciclo escolar 2017-2018. Respondieron seis de los supervisores participantes egresados; se trataba de apreciar el impacto logrado tras concluir el programa formativo.

El Plan de trabajo argumentado es el documento solicitado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa para valorar el desempeño de los supervisores, por ello se optó por realizar una valoración con base en este documento. Sin embargo, al solicitar información a los participantes, pudo constatar que cinco no contaban con el archivo requerido, pero que poseían otros documentos orientadores de las acciones del supervisor escolar, como proyecto de zona o la ruta de mejora de zona. Esta situación responde a que tradicionalmente los supervisores elaboraban un proyecto de zona al inicio del ciclo escolar, así como a la adopción errónea del concepto de Ruta de mejora como propia, la cual corresponde a la función de director escolar.

Al solicitar el documento, los seis participantes accedieron a mostrarlo para revisión siempre y cuando se hiciera en su presencia, además de no proporcionar una copia para evitar un mal uso de dicha información. Se muestran de manera descriptiva los resultados obtenidos durante este ejercicio, acompañado de gráficas que pueden ayudar a ejemplificar los resultados obtenidos.

a) Sobre el reconocimiento de funciones

Gráfica 13.2. Resultados sobre el uso de TIC plasmadas en el plan de mejora argumentado



Fuente: Elaboración propia.

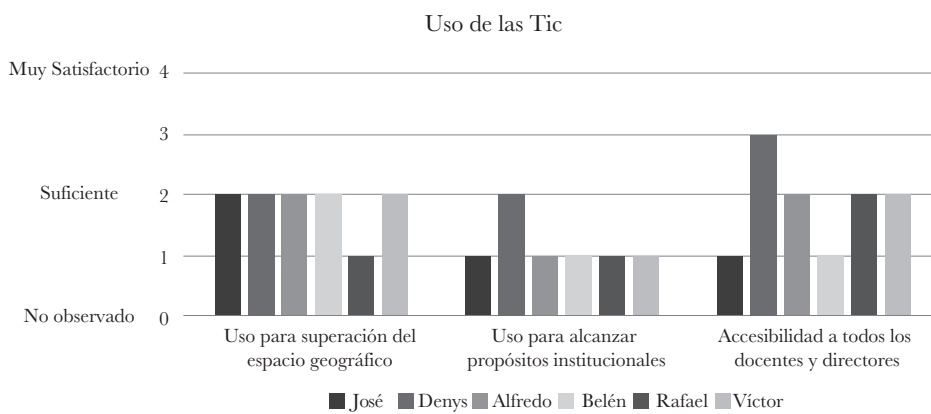
Dentro del reconocimiento de funciones se aprecia que las acciones en el plan de trabajo argumentado enfocadas a garantizar la prestación regular del servicio educativo, así como la definición de metas institucionales, en su mayoría, se encuentran en niveles muy satisfactorios y satisfactorios. Esto, lleva a pensar que los supervisores siguen dando mucha importancia a la regulación del servicio educativo. Otro de los puntos que tuvo un alto porcentaje es informar normas e indicaciones oficiales; por lo que el supervisor es una de las vías con más importancia para hacer llegar la información proveniente de diversas instancias.

Por el contrario, los puntos relacionados a la búsqueda de apoyos externos, la promoción del uso de materiales educativos y el establecimiento de planes de mejora diferenciados, recaen en niveles suficientes. Aunque se hacen presentes en su plan, esos tópicos son imprecisos, se contemplan las acciones posibles a llevar a cabo, pero no las etapas que implica su realización. No existe un encargado directo sobre quien recaiga la responsabilidad de ejecutar las tareas planeadas, ni un cronograma temporal que defina los momentos en los cuales se debe de llevar a cabo; tampoco una evaluación que ayude a definir el impacto hacia la comunidad escolar.

Finalmente, en las acciones de vinculación con las instituciones para recibir ayuda especializada, se observa una total ausencia de planeación para buscar apoyo externo que colabore con las escuelas a su cargo.

b) *Uso de las TIC*

Gráfica 13.3. Resultados sobre el uso de las TIC plasmadas en el plan de mejora argumentado



Fuente: Elaboración propia.

El uso de tecnologías de la información y comunicación desde la supervisión resulta aún limitado como un recurso provechoso para alcanzar los propósitos institucionales. El supervisor no las emplea como herramientas efectivas para apoyar a la mejora de los aprendizajes del alumnado o el fortalecimiento de los profesores.

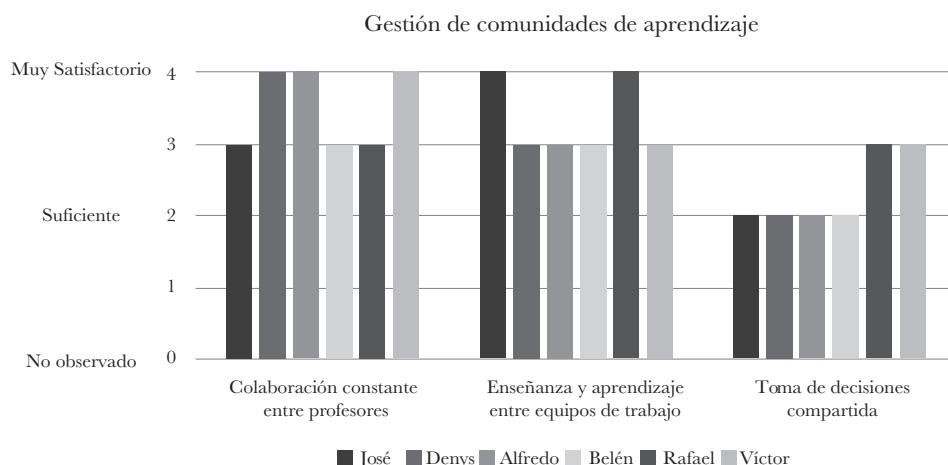
De igual forma, el uso de los recursos tecnológicos que emplea la supervisión no resulta accesible a todos los actores educativos. Estos benefician principalmente a los directores, pero dejan fuera a los docentes; lo que favorece la replicación de relaciones verticales entre miembros de la comunidad educativa.

Donde se observa una ligera mejora es en el uso de las TIC para eliminar barreras geográficas, ya que la creación de grupos de *WhatsApp* ha permitido a los supervisores tener una mayor comunicación con los directores a su cargo. Sin embargo, no se puede detallar si esta cercanía se ha hecho con fines de mejora educativa o solamente de transmisión de información oficial.

c) Gestión de comunidades de aprendizaje

En el ámbito de gestiones de aprendizaje se observa un avance significativo en todos los parámetros al obtener resultados satisfactorios y muy satisfactorios, principalmente por la instauración mensual de sesiones del Consejo Técnico Escolar y del Consejo Técnico de Zona como instancias de participación entre directivos y docentes frente a grupo. Realizar este trabajo permite la construcción de una comunidad de aprendizaje presencial donde fluye información que es empleada para el aprendizaje entre pares.

Gráfica 13.4. Resultados sobre la gestión de comunidades de aprendizaje plasmadas en el plan de mejora argumentado.



Fuente: Elaboración propia.

d) Recomendaciones de mejora al programa de estudio

El informe de evaluación consiste en una serie de inferencias sobre el programa valorado; trata de determinar los méritos que posee para obtener un indicativo de la calidad. Contiene una serie de recomendaciones que mediante los espacios de reflexión pueden servir como referente para mejorar las áreas de oportunidad detectadas durante el proceso.

Sin embargo, el método respondiente llega a tener una postura de reservada al considerar que las recomendaciones “tienen demasiadas pocas veces una base empírica suficiente, y en pocos casos son más que una especulación meditada a cargo del evaluador y de su personal de apoyo” (Stake, 2006, p. 302). Por tanto, una recomendación que en ocasiones carece del sustento que le permita ser realmente

un catalizador de mejora del programa de estudio, queda a consideración de los encargados de la aplicación del diplomado.

Incluso el creador del método respondiente llega a afirmar que en las evaluaciones que él realiza no es partidario de incluir recomendaciones, pues éstas pueden ser simplistas en exceso, no tratar cuestiones a profundidad, e incluso, ser declaraciones de defensa sobre ciertas causas apenas fundamentadas en los datos recopilados sugerida en la línea de la defensa de los grupos de interés.

Más que emitir recomendaciones dispersas, Stake hace una invitación a que éstas no caigan en generalidades del evaluador. Las propuestas deben ir más allá de la determinación de los méritos del programa para pensar en los eventuales beneficiarios quiénes son y qué es lo que necesitan.

Bajo estas premisas, se emiten las siguientes recomendaciones organizadas en Cuadro 13.1. a través de los parámetros establecidos por CIEES. En ella se incluye en la primera columna la categoría abordada, seguidas de las condiciones deseables de operatividad y finalmente las recomendaciones para aplicarse al Diplomado Una Supervisión Efectiva.

Cuadro 13.1. Recomendaciones para la mejora del diplomado

Categoría	Condiciones deseables de operatividad	Recomendación
Propósitos del programa	Propósitos claros y pertinentes, claridad en el tipo de egresado que pretenden formar y en las competencias y conocimientos que se debe de poseer al completar satisfactoriamente el programa educativo. Especificar si el programa atiende a necesidades de carácter local, regional, nacional o internacional. Contar con un perfil de egreso e ingreso coherentes con el propósito del programa.	Agregar dentro de las necesidades formativas carácter local y regional para lograr un mayor grado de pertinencia
Modelo educativo y plan de estudios	Especificar la manera en que los conocimientos, las habilidades y competencias deben de ser impartidos, aprendidos y evaluados. Incluir una descripción detallada de las asignaturas con relación a la tecnología educativa disponible. Esta información debe ser de conocimiento de los interesados para permitirles saber el alcance de la formación.	Generar un mecanismo tecnológico para que el plan de estudios sea de acceso público. Incluir un mayor uso de tecnología educativa para la consecución de habilidades y competencias del plan de estudios.

Categoría	Condiciones deseables de operatividad	Recomendación
Proceso de ingreso al programa	Un buen programa de estudios captará estudiantes que estén interesados en él. Contar con estrategias de difusión, promoción y orientación del programa. Los procedimientos deben de ser claros y transparentes.	Diseñar estrategias que permitan una mayor difusión del diplomado e identificar supervisores interesados en cursarlo. Brindar orientación amplia sobre los contenidos que serán abordados durante el desarrollo del programa.
Trayectoria escolar	Un buen programa tiene el control del desempeño de los estudiantes, sabe el ritmo al que van transitando y si hay estudiantes en riesgos entra en contacto con ellos para apoyarlos. Los servicios de tutoría y asesoría permiten a los estudiantes tomar decisiones claras y pertinentes en torno a su formación. Reconocimiento al esfuerzo destacado del estudiante para contribuir a su seguridad y brindar condiciones de para seguir con éxito sus estudios.	Otorgar acompañamiento y asesoría enfocada a aspectos de formación académica por encima de aspectos regulatorios o normativos. Brindar reconocimiento al desempeño académico de los participantes durante su trayecto formativo.
Personal académico	Contar con cuerpos docentes experimentados y comprometidos con los propósitos del programa, con la mezcla y calificaciones necesarias para los propósitos. Mecanismos de ingreso, promoción y permanencia de docentes, transparentes, libres de sesgos y favoritismos, con espacios debidamente concursados. Que los profesores cuenten con más recursos didácticos y con entrenamiento para impartir los cursos.	Definir una estrategia de selección de docentes que contemple diversos rubros como: la experiencia como supervisor, formación académica sólida, disposición a desarrollar el diplomado. Brindar estímulos para los tutores más allá de los diplomas de agradecimiento para garantizar su permanencia y adecuado desempeño. Involucrar a los tutores en procesos de formación continua en las áreas en que los participantes detectaron deficiencias como: comunicación, resolución de conflictos.
Egreso del programa	Valorar la pertinencia e impacto del programa dándole un seguimiento en el mundo laboral.	Desarrollar una estrategia de seguimiento que permita observar el desempeño de los supervisores en el mundo laboral.

Categoría	Condiciones deseables de operatividad	Recomendación
Resultado de los estudiantes	Corroborar el cumplimiento del perfil de egreso mediante evaluaciones externas para determinar el éxito del programa educativo y el grado de satisfacción de quienes lo estudiaron. Saber cómo es el desempeño de los egresados y cuál es la opinión de quienes se relacionan con él para determinar el impacto que tiene el programa.	Propiciar evaluaciones al término del diplomado para apreciar el impacto del diplomado en las escuelas y conocer las apreciaciones de los beneficiarios indirectos.

Fuente: Elaboración propia con base a CIEES (2016).

Las recomendaciones realizadas hasta aquí no quedan exentas de las razones que llevan a Stake a omitirlas de sus propios informes. Por ende, la parte más importante de este estudio con fines de mejora no se refleja en este apartado. La parte esencial que llega brindar más información para la toma de decisiones se encuentra en las experiencias y opiniones que vierten cada uno de los sujetos participantes a través de los instrumentos de recolección de información.

Conclusiones

La estructura bajo la cual el diplomado está organizado no solamente considera conocimientos teóricos para orientar a los supervisores. A través de diversas estrategias busca desarrollar habilidades de investigación. Estos temas resultan propicios para ayudar a reflexionar por qué el supervisor escolar debe ser un actor vinculado a la escuela al ser en muchos casos la única figura con la que cuentan tanto directivos como personal docente para apoyarse en su tarea educativa.

Conjugando los contenidos con el diseño teórico-experimental bajo el cual el programa fue concebido, se obtiene una oportunidad de formar a una nueva generación de supervisores con habilidades de acompañamiento que le permita analizar las realidades de su contexto, diseñar estrategias y tomar decisiones para dirigir una zona escolar.

Como observación al plan de estudios, las voces de los actores involucrados coinciden en que resultaría ideal integrar a este proceso formativo contenidos o experiencias del ámbito regional, toda vez en que su mayoría las presentadas resultan ajenas a la cotidianidad de los participantes y dificultan su puesta en práctica. Otra observación consiste en ampliar el número de sesiones para tener un mayor aprovechamiento de las materias.

Respecto a la puesta en práctica del diplomado, la existencia de contenidos organizados para su desarrollo en una guía previa facilita el abordaje. Pero los

tutores encargados de ejecutarlo se enfrentan a condiciones contextuales que los obligan a hacer cambios en la realización que no siempre resultan óptimas para captar el interés de los participantes y hacer un buen uso del tiempo; llegan incluso a obstaculizar el cumplimiento de los objetivos planteados.

Más que ser crítica al trabajo del personal que labora para hacer posible esta experiencia formativa, se trata de concientizar que se encuentran en condiciones poco favorables para el desempeño de su trabajo. Situaciones económicas, organizativas y políticas del estado hacen que sus esfuerzos se vean diluidos ante problemas contextuales. Además de brindar las condiciones necesarias para el desempeño de estas tareas, corresponde a las autoridades educativas brindar opciones de formación para sus tutores. Habrá que recuperar la experiencia que tienen y facilitarles las herramientas que les permitan obtener mejores resultados.

Aún en estas condiciones, los supervisores oaxaqueños presentan avances al reconocer que su tarea está estrechamente vinculada con la escuela, que más que tener un rol jerárquico por encima del resto de la comunidad escolar, tienen que ser los promotores del cambio en la dinámica educativa.

Para ello hace falta brindar un seguimiento continuo a la tarea que ellos realizan. Si bien las habilidades de investigación, diseño y planteamiento de estrategias para la mejora educativa comienzan a vislumbrarse, resultan aún insuficientes a largo plazo. Por el contrario, al no darle un correcto acompañamiento estos avances pueden perderse con el tiempo.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2013). "El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas". *Educar*, 13-27.
- Calovo-Pontón, B. et al., (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas*. IPE-UNESCO.
- Carron, G., y De Grauwe, A. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación.

Escuela secundaria técnica comprometida en la mejora. Retos y fortalezas de una directora

Ada Gema Martínez Martínez

El propósito de este caso fue identificar las estrategias del liderazgo de una directora en una escuela reconocida con bajo desempeño y situada en un entorno vulnerable por la violencia que se respira en su contexto y que afecta al ambiente escolar.

La investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria técnica, ubicada en la periferia de la ciudad de San Luis Potosí. La directora, en su breve estancia en la escuela, ha desarrollado una cultura organizacional con equidad para los profesores, los alumnos, padres de familia y la comunidad en general. Los retos con los alumnos son diversos, cuando la directora asumió el puesto, los profesores trabajaron en mantener la disciplina y atención de los estudiantes en las aulas, con el paso del tiempo los esfuerzos de la directora y su equipo directivo fueron focalizados hacia el aprendizaje, además de sostener una mejora en la conducta. En la metodología se utilizó el protocolo de International Successful School Principalship Project (ISSPP) para guiar las entrevistas a la directora, docentes, padres de familia y alumnos. La directora es una persona segura, comprometida y sus acciones tienen una orientación hacia la justicia social.

En el análisis del caso se pudieron identificar características comunes con los resultados de otras investigaciones, que muestran cómo se ha podido convertir la condición de bajo desempeño en una mejora sostenida en un periodo corto de solo tres años.

La escuela y su contexto

La escuela secundaria técnica 83, se encuentra ubicada en la periferia sur de la ciudad de San Luis Potosí. Trabaja en el turno matutino bajo la tutela de la secretaría de educación estatal. En el entorno de la escuela permean características políticas originadas en el barrio donde se localiza, ya que los colonos están identificados con el Movimiento Antorchista y la secundaria recibe apoyo de este movimiento social. Los movimientos sociales forman parte de la sociedad civil y son un medio para canalizar demandas sociales de los habitantes de la colonia y les ofrece una identidad. Desde un punto de vista global, se puede decir que los movimientos sociales, tienen como el asunto central de su génesis, la supervivencia diaria. De acuerdo con Somuano (2007), las demandas materiales, por ejemplo, como la posesión de terrenos para casa habitación, son una de las banderas de los movimientos sociales.

En este caso, los padres de familia de los alumnos de la secundaria y los propios estudiantes participan en algunas de las movilizaciones populares, convirtiéndose así, en actores sociales importantes en la colonia y en la sociedad en general.

Otra característica del entorno y problema social, es la existencia de pandillas, que afectan a la escuela porque inciden en el ambiente de aprendizaje que provoca violencia fuera de la escuela y en el barrio en general. La disputa es por espacios de control para la venta de sustancias tóxicas.

La escuela

El 3 de marzo de 1993 se creó la secundaria como respuesta a la necesidad de la comunidad y en beneficio de los jóvenes que deseaban continuar con estudios. Se comenzó a dar clases en una casa habitación que se encontraba abandonada, se limpió el basurero y comenzaron a llegar padres interesados en inscribir a sus hijos. Rápidamente se corrió la voz y también llegaron profesores dispuestos a apoyar la causa. Fue así como inició esta institución y poco a poco fue creciendo hasta convertirse en un plantel digno para los alumnos y maestros. La creación de este espacio era necesario para brindar una educación básica completa, además de fomentar el deporte y la cultura para el desarrollo integral de los alumnos.

A partir de que Mónica Díaz Ruíz asumió las funciones como directora, en 2013, ha impulsado la mejora de la institución. La escuela ha logrado aumentar la matrícula y el nivel de aprovechamiento de los estudiantes. Todo esto con la intención de mejorar el nivel de vida de los alumnos y mantenerlos alejados del pandillerismo y del consumo de sustancias tóxicas.

Método

El diseño de la investigación está basado en la segunda parte del protocolo de investigación del Proyecto Internacional de Directores Escolares Exitosos o ISSPP. Se realizaron tres entrevistas con la directora; además, se utilizó la técnica de grupo de enfoque para entrevistar a tres grupos: el de profesores y administrativos, los padres de familia y el de alumnos. Todas las entrevistas fueron audiograbadas y luego transcritas. Para el análisis de las transcripciones se empleó el enfoque de la teoría fundamentada y el uso del software del Atlas.ti. Se inició la codificación utilizando los temas sugeridos del protocolo de ISSPP, que se agruparon en tres categorías: persona, equipo de trabajo y escuela. Todas las citas utilizadas en este documento pertenecen a la subdirectora y se utilizó el seudónimo de Mónica Díaz para proteger su identidad.

Perfil de la directora de la secundaria

El nombramiento de directora del plantel oficialmente recae en la profesora Siller. Sin embargo, ella no ejerce como tal, pues su labor es llevar a cabo las gestiones ante las autoridades educativas. Como se verá enseguida el perfil de Mónica Díaz, se le puede describir como a una líder. No obstante, no es una líder solitaria o heroica con aptitudes centradas en su persona, sino que en un periodo corto de tres años construyó un equipo de trabajo que generó prácticas exitosas. Aquí se describen con su propia voz, su actuación, su visión y sensibilidad en el proceso de aprendizaje en el cargo de dirección al frente de la secundaria.

La subdirectora estudió la licenciatura en psicología, cuenta con 28 años de edad, es soltera sin hijos. Mónica Díaz mencionó cómo llegó al cargo y cuál fue su preparación:

Yo creo que nadie se prepara para ser director, no conozco a alguien así, que ya ahorita hay muchos, cómo decirlo, hay muchas ofertas educativas, referentes a la gestión escolar. Pero no creo que haya alguien que estuviera preparado, es lo malo, no hay un curso de inducción. Yo ciertamente antes, pues no, no tuve una preparación como tal, yo llego al puesto por el deceso de otro compañero, lamentablemente y pues más bien me he ido preparando a lo largo del trayecto (Mónica Díaz, 2016).

Durante las tres entrevistas sostenidas con la directora, se pudo apreciar en su discurso una gran dedicación y compromiso con la escuela en general y bien identificada en su rol. El sentido de la vida para la directora es la escuela misma: “gran parte de mi vida gira en torno a la escuela” y se esfuerza por ejercer un liderazgo democrático. Esto lo aprendió en su trayecto por la escuela. Por otro lado, ella siente un gran apoyo con el equipo que ha conformado, con los coordinadores, profesores y administrativos y a quien ella llama equipo directivo.

Mónica Díaz menciona que le tomó tiempo integrar al equipo directivo. En primer lugar, para obtener la aceptación y reconocimiento con base en su desempeño para luego enfocarse en la solución de los problemas. Menciona que una de las principales estrategias que emplea con su equipo es la comunicación efectiva. Todos los integrantes deben estar enterados de lo que sucede en la escuela. Además, sostiene que para formar el equipo es necesario motivarlos, pero no con palabras de ánimo, sino sensibilizarlos con sus acciones, con su ejemplo. Se anota enseguida la autobiografía que en ocasiones menciona, que la comenta con su equipo como un medio de sensibilización.

[...] yo les digo a menudo que soy un resultado de la educación pública, nunca en mi vida fui a un colegio, soy hija de una maestra. Aquí voy a

entrar a una cuestión personal, pero creo que vale la pena comentarla. Yo soy hija de una maestra que trabajaba de 7 de la mañana a 10 de la noche, prácticamente todos los días y el fin de semana, ella revisaba tareas, trabajos. Soy un resultado de la educación pública, porque creo que soy un caso éxito. Soy licenciada en psicología y titulada con mención honorífica, tengo un nivel de inglés más o menos regular, puedo mantener una conversación en inglés, y nunca he ido a un curso como de interlingua o así. Todo lo poco o mucho que sé, lo conozco por las escuelas en las que estudié. Me gusta la poesía, me gusta la oratoria, toco la batería, fui deportista, jugué fútbol, jugué basquetbol. En general, conozco más o menos de música, conozco más o menos de arte. Creo que utilizo adecuadamente mis herramientas de matemáticas, de español. Ha habido años buenos, para la lectura para mí, no podría cuantificar los libros leídos, pero por lo menos en un año he leído 42 o 43 libros. Que a lo mejor no son demasiados pero tampoco son poquitos. Y todo lo que yo sé, los hábitos buenos o malos, porque también tengo malos hábitos; soy impuntual, por ejemplo. Es un resultado de la educación que he recibido. Porque propiamente, mi mamá no tenía esa chance de involucrarse con mi formación. Entonces, yo les digo, creo que no me ha ido mal en la vida y es el resultado de maestros comprometidos que tuve, a lo largo de mi trayecto escolar (Mónica Díaz, 2016).

Como puede apreciarse en la descripción de arriba, la directora es una persona con una autoestima superior y su concepción sobre la educación pública es de mucha valía. Probablemente, estas concepciones la sostienen y dan ese sello propio a sus acciones en la dirección de la escuela y define de manera clara su perfil de líder.

El equipo directivo, continuamente requiere de guía y dirección. Pareciera que la política externa, por ejemplo, como la que dicta la Ruta de Mejora y que se desarrolla en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), vino a facilitar: por un lado, el espacio para resolver las situaciones de enseñanza aprendizaje de la escuela y, por el otro lado, es motivo de tensiones entre el personal. La manera en la que procede la directora en la administración de la política educativa es de la siguiente manera: Al inicio del año escolar, el equipo directivo realiza una planeación anual y durante las reuniones mensuales de los CTE, el equipo directivo le da seguimiento a la planeación anual y evalúan las acciones para continuarlo o para reemplazarlo con otras acciones, según se desarrolle el día a día. La directora procura prever y preparar la información que se requiere en cada CTE para optimizar el tiempo y contar con el espacio para tratar los temas urgentes y relevantes de la escuela.

Sin embargo, también las sesiones del CTE obligan al equipo a seguir la guía de la sesión mensual establecida en la Ruta de Mejora de los CTE:

[...] la guía es como un referente nada más, pero el observador que viene verifica que cumplamos con todo lo que viene en la guía. Entonces no es una referencia, porque si no la llevo a cabo, me va a ir mal en la evaluación del observador. Entonces lo que optamos por hacer, es preparar la información con anticipación (Mónica Díaz, 2016).

Se observó además que la directora cuenta con una visión clara de hacia dónde quiere llevar a la escuela: articula y comunica metas específicas. Se considera que este es otro atributo que la distingue como líder. Por ejemplo, menciona que:

Primero [hay que contar] con buena actitud porque es necesario. Esta es nuestra visión para la escuela, definitivamente nos gustaría tener una escuela que sea un referente y no solo en los resultados, en cuanto promedio y eso. Nos gustaría ser un referente de trabajo, de cómo puedes hacer mucho con poco, con compromiso yo lo resumo a eso [...] y sobre todo me gustaría que nuestros alumnos nos recomendaran, eso para mí sería un gran logro, porque ellos son finalmente son los que pueden hablar de la experiencia que tuvieron aquí (Mónica Díaz, 2016).

La directora realiza otra acción: la medición del alcance de los logros de la escuela a través de un registro bimestral. Menciona: “Los datos duros son un buen ejemplo, porque nos hablan de la mejora, que existe una mejora, al menos de dos ciclos escolares a la fecha sostenida de la escuela”. Se refiere a que los datos son evidencia confiable para medir los avances. Por ejemplo, en la escuela se ha incrementado el promedio general de la secundaria en dos ciclos consecutivos. En 2013, ella asumió el cargo, el promedio general era de 7.0 y cerraron el ciclo escolar 2014-2015 con un promedio de 7.32. En el ciclo escolar 2015-2016, de acuerdo con los datos bimestrales, porque aún no concluía el año escolar en el momento de la entrevista era entre 7.3 y 7.5 de promedio general.

Otro indicador que presentó fue el incremento en la matrícula. Por ejemplo, en el año escolar 2012-2013 fue de 419 alumnos, en 2016, la matrícula era de 530. Enseguida mostró el número de alumnos reprobados: en el ciclo 2012-2013 fueron 171 alumnos. En el ciclo escolar 2013-2014 fueron 149 y en el ciclo 2014-2015 fueron 102 alumnos. Aclara que aun cuando la matrícula se incrementó también bajó el número de alumnos reprobados. El último dato que ofreció fue el de alumnos aprobados que no dejaron ninguna materia pendiente.

Cuadro 14.1. Mejora de la escuela

Ciclo escolar	Promedio general	Matrícula	Reprobados	Alumnos aprobados, sin materias pendientes
2012-2013	*	419	*	282
2013-2014	7	ND	171	290
2014-2015	7.32	ND	149	370
2015-2016	7.3 y 7.5	530	102	En proceso

* En las dos casillas vacías no se presentaron los datos. ND: No disponibles

Elaboración propia.

Cultura escolar

La mejora de la secundaria puede observarse en cambios no únicamente con datos duros, sino además en algunos rasgos de la cultura de la escuela. La directora pone la atención como punto de éxito la modificación de algunas prácticas. Esto es, los profesores acostumbraban tratar problemas de los alumnos, e incluso situaciones entre la misma planta de profesores culpándose unos a otros. Hoy esa práctica se ha modificado: los profesores asumen su responsabilidad para resolver los problemas. Mónica Ruiz lo menciona de la siguiente manera:

Creo que desaprender esa conducta costó mucho trabajo, pero ahí vamos. No digo que es prueba superada, pero creo que es un éxito, aunque no lo crean ustedes, para nosotros como escuela es un éxito empezar a buscar soluciones más que culpables. Desaprender esa conducta de quien tiene la culpa, no es quien tiene la culpa, [sino] qué vamos a hacer para resolverlo (Mónica Díaz, 2016).

La cultural escolar es compleja, las costumbres, las rutinas y rituales dice Pérez Gómez (2004) estimulan y se esfuerzan en reproducir la escuela y condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, por lo que los cambios son paulatinos. Cuando llegó a la dirección Mónica Ruiz dice: “tuve que ganarme el respeto [...] tuve que demostrar que tenía ganas de trabajar independientemente de la experiencia que pudiera tener o no, tenía ganas de trabajar”. El director que le antecedió fue comprensivo y trabajador. La directora informa que tenía que llenar unos “zapatos grandes”. Comentó que no llegó a la escuela con un proyecto sino que...

Empecé a trabajar con el equipo de apoyo, con los prefectos, con la coordinadora, con el personal, digamos administrativo, porque finalmente las secretarías entienden mucho la dinámica de la escuela, porque ellas la

viven todos los días, y te dicen hay maestra, tal maestro es muy flojito no le dé chance, o tal maestro, porque ellas finalmente los conocen, entonces sí me ha ayudado muchísimo, que parte del personal de apoyo, sí me brinda mucha información y que también me costó, no porque no decimos las cosas como son, no me querían, no me querían (Mónica Díaz, 2016).

Los retos para formar el equipo directivo

Dejó las preocupaciones de lo que sucedía anteriormente en la escuela y se enfocó en dos estrategias primordiales: la infraestructura física y el trabajo docente. En la infraestructura física hay mejoras importantes para el desarrollo de las actividades. En los últimos cinco años se construyeron cuatro aulas nuevas para satisfacer las demandas del incremento de la matrícula. Un laboratorio de inglés, un aula de usos múltiples para las actividades culturales, la rehabilitación de los techos y la impermeabilización de algunas aulas. Además, la creación de una cancha y su techado. Las mejoras en la infraestructura se lograron en conjunto, con las gestiones con las autoridades educativas que realiza la profesora Siller, las iniciativas de Mónica Díaz, así como las aportaciones de la asociación de padres de familia. Es interesante el concepto sobre la escuela cuando se presentan esos cambios perceptibles para alumnos, profesores y padres de familia. Las modificaciones en la infraestructura es una mejora palpable de las aportaciones que también hace la asociación de padres de familia y que les genera satisfacción por el buen empleo de los recursos.

La segunda estrategia es el trabajo docente. A partir de 2013 entró en vigor la Ley General del Servicio Profesional Docente. Esta Ley implica que los profesores presenten evaluaciones para su ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio. Esta Ley ha causado gran inconformidad en el magisterio de todo el país. Como una acción para aliviar la inconformidad de los docentes, Mónica Díaz reúne a los profesores, por lo menos una vez al año para ayudarles a la evaluación y la realizan de una manera compartida. Esto es, se distribuyen las tareas o temas que incluyen en esta capacitación de manera voluntaria.

Al decir de la directora, el pretexto para iniciar con estos cursos fue la de prepararse y presentar el examen para el ingreso o permanencia al magisterio, bajo los términos de la Ley. En la planta docente, existen profesores universitarios por lo que la directora alude que:

En el caso de los compañeros universitarios, yo les he insistido mucho en que no tenemos todavía el componente pedagógico y que para desarrollarlo necesitamos forzosamente conocer el enfoque del plan y los programas, pues digámoslo así, toda la rareza filosófica que trae la educación (Mónica Díaz, 2016).

De esta manera resulta evidente otro de los atributos del liderazgo de la directora, es el apoyo intelectual que brinda a los profesores, a quienes ayuda a profesionalizarse y a esforzarse por hacer mejor sus tareas. Este apoyo se extiende además a las secretarías, a quienes auxilia de manera emocional y humana. Por ejemplo, permite que los hijos pequeños del personal, esperen a sus mamás dentro de la escuela hasta la hora de salida. Toma en cuenta los eventos como los cumpleaños y de manera personal les otorga presentes. Es visible esa parte humana de apoyo emocional, procura reconocerles su trabajo y hasta involucrarse con los problemas personales. Dice la directora: “las estimulamos de esa manera, o reconociéndoles su trabajo y, y pues luego dándoles algunas facilidades cuando se puede”.

Finalmente, la directora valora el crecimiento profesional que han tenido los profesores como consecuencia del interés en los cursos de autoformación.

En la parte pedagógica ha influido, porque hemos empezado a ceder a estas prácticas del examen es de un 50 %, la libreta el 30 % y hemos empezado a acceder, a ver, hicimos veinte actividades en la unidad, qué tanto participó, en qué porcentaje. No puedo reprobar a un alumno, que participó en todas las actividades y que le fue mal en el examen. Entonces, no lo hemos logrado al cien por ciento, pero ya estamos transitando a la evaluación con enfoque formativo y esto es muy benéfico, mucho muy benéfico (Mónica Díaz, 2016).

A pesar del trabajo y esfuerzo continuo del día a día que realiza el personal de la escuela, los desafíos o retos a futuro son numerosos. La directora considera que una parte fundamental es que el personal docente, no percibe un pago justo. Comenta: “Que el personal siga sin percibir el ingreso por el que trabaja, porque además es eso, por el ingreso por el que trabaja”. La situación con el personal docente es que además de que no perciben el sueldo común con el de otras secundarias, realizan muchas tareas, son *multitask* indica la directora. Esto implica que a largo plazo se puede llegar a un *burnout* laboral, ya que el personal es insuficiente. Entre otros de los desafíos está la situación con los alumnos, sus condiciones económicas por un lado y, por el otro, el bajo interés del alumnado en el aprendizaje. Los profesores dicen:

[...] quiero poner a veces actividades innovadoras, pero muchas veces, me cuesta mucho trabajo porque el alumno, le pido un material para hacerlo y no lo trae, entonces termino trabajando con la mitad y la mitad hace una cosa y la otra mitad hace otra (Mónica Díaz, 2016).

La directora sostiene que uno de sus grandes retos es lograr la participación activa y propositiva de los padres. Explica: “la escuela daría un brinco gigantesco el día que todos nos decidamos a participar y que además la vamos proponiendo. Que

nos saquemos de la cabeza, esa idea de ay esto no se puede, aquello ay no se puede, ay no funciona” (Mónica Díaz, 2016).

Los principales problemas de la escuela son: la planta docente está mal pagada e incompleta para el tamaño y necesidades de la escuela; el alumnado tiene poco interés por aprender; la participación de los padres en las actividades de la escuela es baja.

Escuela como organización y su cultura

La secundaria tiene establecida una misión y una visión en su plantel y se podría decir que define una realidad objetiva como lo señalan Berger y Luckmann (1999). La misión y visión pertenecen a esa realidad objetivada, pero además existe la realidad subjetiva, el ser, sentir y actuar de cualquier persona, que es moldeada por sus creencias y que puede o no coincidir con la realidad objetiva. El comportamiento de los alumnos que viven en una colonia permeada por una ideología de lucha, además de las disputas con otros colonos que están afiliados a otros partidos políticos, que no pertenecen al Partido Revolucionario Institucional, ocasionan problemas y tensiones en la colonia. La existencia de las pandillas que propician la violencia y el consumo de sustancias tóxicas se permea en la construcción social de la realidad subjetiva de los sujetos.

Los problemas sociales como la drogadicción, el embarazo de las adolescentes forman parte de ellos. La escuela además de lidiar con los problemas de aprendizaje, de disciplina, entre otros, se enfrenta a estas situaciones sociales de los adolescentes. La comunicación es la principal estrategia de la directora para afrontar los problemas de toda índole; asimismo, su visión de equidad y apertura para el manejo de los problemas.

Pero cuando tiene que ver que algún muchacho está usando drogas [esto es motivo de expulsión si el consumo es dentro de las instalaciones de la secundaria] o que alguna señorita está embarazada o cosas así, siempre se acercan, porque saben que buscamos redes de apoyo.

[...] Pero yo tengo una cosa bien clara y es que, ninguna mamá debe tener que escoger entre su hija y la escuela, yo creo que no, porque esta es la única chance que tiene de salir adelante, de estudiar. Entonces nosotros las mantenemos en la institución (Mónica Díaz, 2016).

La política que ha establecido la directora para la resolución de conflictos de los alumnos, entre el profesorado y los padres de familia, ha sido consistente con la visión de justicia social que sostiene las creencias y los valores de la directora. Los canales de comunicación son la base primera para conocer los problemas a través

de los propios alumnos, o de los prefectos o de los profesores, la red de comunicación es muy eficaz. Segundo, las medidas de apertura y el apoyo que les proporciona la directora a través de las vinculaciones que ha establecido con diversas instituciones y la secundaria.

La directora motiva y está muy cerca de cada uno de los profesores. Ella dice: “sentir que su trabajo es hacer más fluido el trabajo de los profesores” para ayudarles a organizar su planeación y actividades. Les hace sugerencias, de cómo hacer una lista de los aprendizajes esperados o cómo realizar un diagnóstico o listas de cotejo.

Finalmente, el aprendizaje de la directora sobre el liderazgo en la escuela ha seguido un proceso, que inició con la idea de que ella era quien debía tomar todas las decisiones de lo que sucedía en la escuela. Mas con el tiempo aprendió que las decisiones eran mejores cuando se involucraba al personal. Este involucramiento no consistía únicamente en tomar en cuenta la opinión del equipo sino además delegar actividades y responsabilidades.

Igualmente se aprecia evolución en la toma de decisiones. El encuentro con la cultura escolar al inicio de su gestión, como es común, fue mediatizado por las creencias y valores de la directora, pero empezó a reflexionar sobre los criterios en los que se basaba su toma de decisiones, que por lo general son la equidad y la justicia. Este proceso muestra su evolución y madurez.

En ese proceso de evolución y aprendizaje la afectividad jugó un rol muy importante. Por ejemplo, en asuntos de mucha tensión emocional, procuraba postergar decisiones, y esperaba a que los ánimos hubiesen bajado la intensidad del momento que se estuviera viviendo. Al mismo tiempo, su inteligencia emocional desempeñó un rol importante en la comunicación con los demás, que la condujo a una identificación y aceptación de la mayoría del equipo directivo.

Las interacciones que se dan entre los aspectos macro -como la política educativa vigente- y lo micro que se refiere a las correspondencias de ésta en la cultura escolar. Son dos formas complementarias actuales de construcción de capacidades y empoderamiento de los centros escolares que potencian un liderazgo distribuido. Esta dinámica está agrupada en tres aspectos o categorías derivadas del protocolo ISSPP. En primer lugar, está el líder centrado en la persona de la directora; en segundo lugar, se encuentra el equipo de trabajo donde se incluyen a todo al personal, pero en particular a los profesores; y, finalmente la escuela y sus vinculaciones en su entorno.

Resultados

Luego de la descripción y análisis del caso de una escuela definida con bajo desempeño, se pudieron identificar prácticas comunes con los resultados de investigaciones que han podido revertir la condición de bajo desempeño a una mejora sostenida y haber logrado un cambio en un periodo corto.

De manera puntual se listan las prácticas que se encontraron que son comunes a otras escuelas en su ruta de ascenso y mejora sostenida. Se hace notar que las dos últimas prácticas son particulares de la escuela de este caso.

- Se encontró que parte de los compromisos en la toma de decisiones está basada en datos. Las reuniones de los consejos técnicos escolares favorecieron el análisis de los casos especiales de alumnos y las medidas de intervención que fueron previstas para ellos.
- La planeación anual generada al inicio del ciclo escolar favoreció las correcciones de las actividades que se suscitaban en el desarrollo del año escolar.
- Los profesores recibieron aunque de manera informal, una capacitación para la mejora de la enseñanza aprendizaje.
- La estructura organizativa, los equipos -incluidas las funciones y los procesos de planificación- apuntalaron el desempeño de los estudiantes en décimas anuales.
- El equipo directivo que conformó la directora con un apoyo intelectual y emocional, el trabajo en conjunto para monitorear el progreso y avance de los estudiantes.
- Las vinculaciones de la escuela con otras instituciones que proveen los recursos de salud y psicológicos, compensando la ausencia de un personal completo para las necesidades de la escuela.
- Se considera que la personalidad de la directora, sus valores de justicia social y la objetividad para la toma de decisiones fue imperativo para hacer la conversión de un bajo desempeño a una mejora de los alumnos y además del fortalecimiento de una planta docente comprometida.

Estas son las prácticas comunes a otras escuelas que han iniciado el camino hacia la mejora y se considera que pueden proporcionar orientación a los educadores para una mejor comprensión al enfrentar los retos que se presenten, así como rebasar los obstáculos a la mejora de sus escuelas.

Referencias

- Berger, P & Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gaetane, J. M. et al. (2009). "Leadership for Social Justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order". *Journal of Research on Leadership Education.*, 4, 1: 1-31.
- Movimiento Antorchista Nacional: <http://www.antorchacampesina.org.mx/index.php>

Pérez-Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata Ediciones.

Sommano-Ventura, M. F. (2007), “Movimientos sociales y partidos políticos en América Latina: una relación cambiante”. *Política y Cultura*. 27: 31-53.

Educación y participación comunitaria. La escuela Tetsijtsilin

María del Coral Morales Espinosa

Introducción

La Telesecundaria es una de las tres modalidades de educación secundaria en México, se implementó en 1968 con la finalidad de ampliar la cobertura de educación básica en las zonas rurales.

La modalidad combina elementos de la educación escolarizada convencional con la educación a distancia. A 50 años de operación la evolución de la telesecundaria es indudable.¹ Sin embargo, con base en los datos mostrados en el documento Panorama Indígena 2015 presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la telesecundaria refleja las mismas condiciones de pobreza que las localidades en las cuales se encuentran ubicadas “es común que el servicio educativo indígena y telesecundaria se encuentre en peores condiciones que las escuelas generales” (2016, p. 11).

A pesar del desolador panorama educativo para estas poblaciones, existen iniciativas y propuestas educativas construidas por los maestros a partir de la demanda legítima de una educación de calidad. El derecho a la educación para las poblaciones más desfavorecidas no sólo debe contemplar su oportunidad de acceso a la escuela, sino su permanencia y tránsito exitoso en el sistema educativo nacional (SEN). La experiencia de la escuela Telesecundaria Tetsijtsilin se inscribe en los esfuerzos por brindar a la población que atiende, una propuesta que responda, por un lado, a las expectativas propias de toda población de contar con una escolarización formal y, por otro, a la exigencia de procesos educativos pertinentes que respondan a las necesidades de contextos locales específicos.

El presente texto describe la propuesta de intervención pedagógica con enfoque intercultural de una telesecundaria ubicada en la sierra norte de Puebla, expone su proceso de construcción y los resultados obtenidos; elementos que la

¹ De la clase televisada, dictada por un “telemaestro” durante 20 minutos en blanco y negro, se ha pasado a programas educativos de buena calidad que combinan variedad de recursos televisivos, digitales y didácticos. Se cuenta con un acervo de libros de texto para el maestro y alumno. Asimismo, el proceso de enseñanza aprendizaje presencial con maestros por grado ha desplazado la orientación inicial usando esquemas de clase previamente elaborados y distribuidos casi como únicos apoyos didácticos (Torres, R.M. y Tenti F.E., 2000, p. 24).

caracterizan como una experiencia de buenas prácticas de educación en el territorio de los *maseualmej*.²

La supervivencia digna de los *maseualmej* de San Miguel Tzinacapan

San Miguel Tzinacapan debe su nombre a San Miguel Arcángel, patrono del pueblo y al topónimo de raíces nahuas: *tsinaka*, que quiere decir murciélago; *at*, agua y *pan*, sobre: “lugar de murciélagos y agua”. Su población asciende a 6000 habitantes (INEGI, 2010), de los cuales aproximadamente el 50% se concentra en la cabecera de la localidad y el resto en sus comunidades. Es un pueblo que se caracteriza -y sobresale del resto de las localidades del mismo municipio- por la conservación y reproducción cotidiana de conocimientos y prácticas culturales de la población originaria del municipio de Cuetzalan. Adicionalmente, es un pueblo con una gran tradición organizativa que se fortaleció en la década de los setenta con la inserción en la comunidad de un grupo de *koyomej*.³ Un grupo de ellos constituyó después una asociación civil llamada “Proyecto de Animación y Desarrollo” (Prade). La permanencia y participación de los miembros de este equipo en la vida comunitaria de San Miguel les permitió establecer una verdadera sinergia con sus habitantes motivando y promoviendo diversos proyectos de desarrollo.

La actividad económica de San Miguel era fundamentalmente agrícola. Sin embargo, a mediados de la década de los noventa se inició la transformación de la vocación productiva. Entre las razones se encuentran: la evidencia de que invertir dinero, tiempo y esfuerzo en las labores agrícolas convencionales (sin tecnificación) pocas veces reditúa en la misma proporción; la desvalorización constante de las labores campesinas; la caída del precio internacional del café; los estragos de los fenómenos naturales (una nevada en 1989, una depresión tropical en 1999 y el insólito huracán Dean en 2007). Y, por supuesto, la falta de una política pública efectiva a favor del campo. La economía familiar en Tzinacapan se ha diversificado notablemente en los últimos 30 años. Si bien es cierto que en Cuetzalan existen más fuentes de trabajo, también es verdad que las condiciones en las cuales se ofrecen los empleos son, en la mayoría de los casos, en total desventaja. Es difícil calcular el ingreso y gasto promedio semanal por familia en San Miguel; hay varios factores que determinan su fluctuación. Los bajos y discontinuos ingresos familiares como la

² Plural de *maseual*: término utilizado por los pobladores de Tzinacapan y, eventualmente por los pobladores de la región de Cuetzalan para nombrarse y autodefinirse como indígenas.

³ Plural de *koyot*, que quiere decir coyote; es el término utilizado por los pobladores de Tzinacapan y, eventualmente por los pobladores de la región de Cuetzalan para nombrar a los no indígenas.

falta de servicios públicos básicos ubican a la localidad en un nivel de alta marginación y a sus pobladores los expone a los riesgos que implica vivir en la pobreza.

En contraste con las condiciones de marginación, existe en Tzinacapan la riqueza cultural. En el pueblo perdura un sistema de cargos que se ha modificado con el paso del tiempo para crear nuevas formas de organización comunitaria: mayordomos y diputados para cada una de las 37 imágenes con las que cuenta la iglesia; caporales y tenientes para cada una de sus danzas.⁴ Un regidor de usos y costumbres, suplente del presidente auxiliar, cuyas funciones son atender desde el poder civil “los asuntos de la fiesta, las danzas y el Santo Patrón”. El pueblo es ejemplo concreto de la forma en la cual las propuestas modernas y occidentales de organización y ejercicio de poder son asumidas para entremezclarse y coexistir con las tradicionales reforzándose recíprocamente.

El elemento identitario más significativo de los sanmiguelenses es la lengua. El *maseualtajtol*.⁵ Éste se usa de manera cotidiana en los ámbitos domésticos, laborales y educativos; una gran cantidad de adultos y jóvenes escriben en su propia lengua.

Para ser *maseual* de San Miguel Tzinacapan, no basta conservar la lengua y el vestido; es más, muchos de ellos abandonaron la forma de vestir tradicional como un mecanismo para evitar la discriminación y adaptarse a los nuevos contextos y situaciones.⁶ Sin embargo, la vivencia cotidiana demuestra el dinamismo con el que se reproducen las prácticas y los saberes culturales.

Una educación culturalmente pertinente

La Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin que en español quiere decir “piedras que suenan”, fue impulsada por la Sociedad Agropecuaria del CEPEC (Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo), sociedad de solidaridad social constituida en 1977 con pobladores de San Miguel Tzinacapan. Sus proyectos productivos y de capacitación -horticultura, cría de conejos, carpintería, tejidos en telares- crearon condiciones propicias para que sus socios reflexionaran acerca de las posibilidades y oportunidades para mejorar el nivel de vida de los habitantes de Tzinacapan. De esta manera, el CEPEC incursionó en la promoción de proyectos y estrategias educativas: alfabetización en lengua materna, instalación de los Centros Rurales de Educación Básica Intensiva (CREBI), conformación del grupo de teatro

⁴ Las danzas varían en número ya que depende de la organización anual; son ocho grupos los que generalmente siguen el ritual anual para la fiesta patronal.

⁵ En español “lengua indígena”.

⁶ Los hombres calzón largo con camisa de manta y sombrero, y las mujeres enaguas blancas, blusas ostentosamente bordadas, faja y huipil tejidos en telar de cintura.

“*ni mayana*”.⁷ Además del Taller de Tradición Oral y la escuela granja en Tetsijtsilin. Estas iniciativas, entre otras, respondían a las acciones concretas de la llamada “resistencia activa” que el pueblo, junto con el equipo PRADE impulsaban para conformar “pequeños núcleos de cambio social orientados a transformar desde abajo y desde adentro la macro-sociedad, núcleos de cambio social en ruptura y a la vez en tensión con la sociedad dominante” (Sánchez y Almeida, 2005, p. 361-362). No es fortuito que entre las razones que motivaron la fundación de Tetsijtsilin se encontrara la exigencia de una escuela que promoviera una autovaloración positiva de sus alumnos: “una escuela que enseñe a nuestros hijos, pero sin *akoyotarlos*.”⁸ En otras palabras, dejándolos ser lo que son... maseuales pues” (GLF, miembro del CEPEC, 2010).

Los gestores de la Telesecundaria fueron los profesores Miguel Mora, nativo de San Miguel Tzinacapan, Gabriel Salom Flores (miembro de PRADE) y el señor Ignacio Mendoza, presidente de un Patronato Promotor formado para iniciar las gestiones de la fundación. La escuela inició su operación en 1979. Sin embargo, el nombre oficial Tetsijtsilin fue autorizado hasta 1995.

Actualmente la escuela cuenta con 12 grupos y un total de 334 alumnos. Respecto a la procedencia de la población escolar, los datos de la matrícula del ciclo 2017-2018 arrojan los siguientes porcentajes: 70% de la cabecera de Tzinacapan, 15% de la comunidad de Ayotzinapan (Siltepec y Xaltepec), 10% de la cabecera de Cuetzalan y 5% de las juntas auxiliares de Yancuictlalpan y Xiloxochico. La nueva composición de la población escolar cambió el estigma que señalaba a Tetsijtsilin como una escuela que al conservar y fortalecer “lo indígena” limitaba la superación de sus alumnos, aplazaba el progreso y la modernidad de su contexto (estigma, por cierto, promovido y ampliamente difundido por algunos supervisores escolares y hasta la fecha por el jefe de sector al que pertenece Tetsijtsilin).

Laboran en Tetsijtsilin 12 docentes, dos personas de apoyo a la educación y una directora técnica. Un dato sobresaliente es que cinco de los 12 docentes han laborado en la escuela de 10 a 25 años; el resto del equipo cambia aproximadamente cada dos años. La permanencia de un núcleo de maestros en la telesecundaria Tetsijtsilin ha sido un factor determinante para consolidar la propuesta de intervención pedagógica pertinente y con enfoque intercultural. Además de la planta docente participan dinámicamente en la escuela 11 agentes de la comunidad con las siguientes funciones: dos maestros que coordinan el taller de lengua materna; un

⁷ En español: tengo hambre.

⁸ Término usado como sinónimo de amestizarlos; *akoyotar* es “hacer que dejen de ser indígenas y parezcan mestizos o *koyomej*”.

exalumno de la misma escuela para orientar los proyectos agrícolas, y ocho agentes más que coordinan las comunidades de práctica o talleres de artes y oficios.

Imagen 15.1. Mural en el aula escolar



Fotografía: Anastasio Aguilar Pérez.

Preguntar, escuchar e innovar para construir la propuesta educativa

El proceso para la fundación de escuelas públicas es muy común en casi todos los casos. En primera instancia, las autoridades educativas responden a petición expresa del grupo de interesados. Frecuentemente, la participación de los solicitantes disminuye en la medida en la que los maestros fundadores asumen el control de las actividades escolares y de gestión. En el caso de Tetsijtsilin el proceso estuvo marcado desde sus inicios por el acompañamiento efectivo de los miembros del CEPEC y de los pobladores interesados, quienes no sólo gestionaron la autorización y los recursos para la construcción de la escuela, sino participaron y aportaron expectativas y comentarios acerca del quehacer educativo de la nueva escuela.

Como toda modalidad escolarizada formal, la telesecundaria ofrece un currículo homogéneo para ser implementado a nivel nacional. No obstante, los socios y fundadores recogieron las expectativas educativas del nuevo proyecto. Ejemplo de ello son las siguientes demandas de la población presentadas en una reunión de análisis en junio de 1982:

[...] ir más allá de los programas establecidos de las Telesecundarias que son deficientes e inadaptados; conocer las inquietudes de los jóvenes; no crear expectativas inalcanzables; conocer las posibilidades reales de trabajo en la zona; conocer las posibilidades reales de continuar educándose después de la Telesecundaria; establecer la relación comunidad-escuela, escuela-comunidad; necesidad de establecer un programa de Orientación

educacional vocacional y profesional para los jóvenes; perfil del maestro como investigador permanente, aprendiz y ejercitante de la lengua Náhuatl, involucrado el trabajo productivo (Almeida, E., 2011, p. 18).

Sin que existiera un modelo educativo preconcebido, los ejes rectores de la educación en Tetsijtsilin derivaban de postulados de la educación popular y de la escuela rural mexicana (Salom, 2001). Asimismo, se adoptó un modelo productivo que incluía una granja integrada, además de otros talleres, “muchos de estos elementos que se incorporaron al sistema nacional de Telesecundarias” (Salom, 2012, p. 25).

Las acciones educativas en Tetsijtsilin se efectuaban gracias a la participación de personas de la comunidad. Un miembro del CEP apoyaba las actividades agropecuarias que diariamente animaba y asesoraba el cultivo de hortalizas y la siembra de maíz. Las clases de nahuat eran impartidas por miembros del TTO. Incluso, el programa de orientación educativa, vocacional y profesional (único en su tipo en esa época) era impartido por el doctor Eduardo Almeida Acosta, miembro de PRADE, quien de octubre de 1986 a noviembre de 1990 asistió una vez al mes a la telesecundaria viajando desde la CDMX.

En 1994, con la finalidad de renovar el compromiso de educar para responder a las necesidades más inmediatas, los maestros de Tetsijtsilin promovieron un diagnóstico situacional de la localidad de Tzinacapan. A esta reunión, asistieron los padres y madres de familia de los alumnos de Tetsijtsilin, egresados y otros miembros de la comunidad. Usando la metodología de diagnóstico participativo para elaborar el árbol de problemas, la percepción de la población participante concretó la problemática en tres puntos: a) la severa desnutrición de la gran mayoría de la población escolar (asociada no sólo con la pobreza sino con malos hábitos de consumo); b) la depreciación de la identidad del alumnado y; c) la falta de acciones para el cuidado del ambiente.

El reto para la planta docente consistió en generar estrategias que pudieran impulsarse desde el modelo pedagógico de la telesecundaria y buscar propuestas integrales para la solución de las tres principales demandas. Se fortaleció la idea de ensamblar la propuesta escolarizada formal de la telesecundaria con una propuesta local innovadora que dinamizara y enriqueciera el currículo. Surgió entonces de manera incipiente y sin saberlo el proceso de una educación intercultural. Incorporar al currículo la diversidad cultural en la práctica, no como elemento de aprendizaje, sino como posibilidad para la producción, reproducción y reflexión de las experiencias culturales identificadas como propias.

Imagen 15.2. Reinas del maíz, mesa directiva de la APF, regidoras de San Miguel Tzinacapan y maestras de Tetsijtsilin



Fotografía: Anastasio Aguilar Pérez.

La propuesta de intervención pedagógica con enfoque intercultural

Una de las grandes fortalezas de la propuesta educativa de Tetsijtsilin es no hablar en el aula del “mundo indígena” sino vivenciar las prácticas de la comunidad en las aulas y con agentes de la comunidad. Como sostiene Gasché: “para que la revaloración sociocultural se encarne en la juventud indígena y se vuelva una fuerza social capaz de dinamizar las relaciones de dominación que constriñen el universo indígena tiene que ser vivencial” (2010, p. 117).

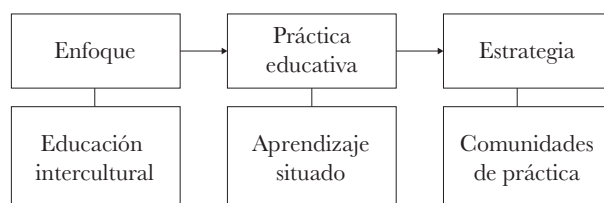
Lo intercultural en Tetsijtsilin se concreta en la articulación de los contenidos y prácticas culturales propias del pueblo de Tzinacapan con los saberes escolares científicos de un currículo común a nivel nacional. Lo intercultural no se enseña en Tetsijtsilin, se aprende a través de vivenciar las prácticas comunitarias y establecer diálogos con los once agentes de la comunidad y con los maestros que laboran en la escuela. El aprendizaje intercultural es un proceso dinámico de circulación de conocimientos e interpretaciones entre las personas que intervienen -alumnos, maestros y agentes comunitarios- en estas condiciones, es factible que los roles tradicionales “maestro y alumno” sean espontánea y dinámicamente intercambiados.

La propuesta actual de Tetsijtsilin corresponde a las acciones emprendidas a partir del diagnóstico participativo de 1994 y mantienen correspondencia con las aspiraciones primeras de la comunidad de San Miguel Tzinacapan: a) el respeto y aprecio de las prácticas culturales del pueblo así como de la lengua materna; b) la inserción de prácticas locales como punto de partida, a la par de las experiencias y contenidos incluidos en los programas del currículo vigente; y c) una práctica dinámica del proceso de aprendizaje a partir de la colaboración y el intercambio

con otros agentes educativos. La decisión de que “lo aprendido” en las aulas de Tetsijsilin guarde estrecha relación con las necesidades del entorno inmediato, motivó la conformación de una propuesta educativa propia e innovadora. Ésta, aporta, por un lado, a la flexibilidad del currículo para adecuar las estrategias de intervención pedagógica en los tres ejes que conforman la propuesta y, por el otro, a la inserción de personas de la comunidad para participar en el fortalecimiento de aprendizajes pertinentes.

Después de 39 años de proceso, la participación de los pobladores de Tzinacapan se mantiene vigente. Ello ha redituado en la oportunidad que tienen los maestros de formación constante y actualización permanente para documentar esta propuesta única en su tipo. Hoy sabemos que los elementos pedagógicos (Gráfica 16.1) de la propuesta de Tetsijsilin son: un enfoque que se circunscribe en el marco de la educación intercultural; una serie de estrategias para “aprender haciendo” a través del establecimiento de comunidades de práctica; y procedimientos pedagógicos con base en las características del aprendizaje situado.

Gráfica 15.1: Los elementos pedagógicos de la propuesta de Tetsijsilin



Ejes de la propuesta de intervención

La parcela escolar como sistema de producción escolar (Sipe)

El Sipe es un conjunto de proyectos escolares elaborados y ejecutados por cada uno de los grupos de la Telesecundaria Tetsijsilin. A través de estas prácticas comunitarias se pretende: a) concretar propuestas para la seguridad alimentaria; b) valorar las prácticas campesinas y, c) fortalecer el aprecio por la naturaleza.⁹

Los proyectos que conforman el Sipe son: hortalizas, vivero de árboles maderables y frutales, herbario húmedo de plantas medicinales, elaboración de abonos orgánicos y fertilizantes líquidos, cultivo de orquídeas, producción permanente de acuerdo con el ciclo agrícola de la comunidad, y producción de miel de abejas nativas. Estos proyectos, impulsados desde la fundación de Tetsijsilin,

⁹ Parte de la información consignada en este apartado que describe al Sipe ha sido publicado por el INEE en la serie *Prácticas innovadoras en educación básica y media superior*.

tienen sustento en la propuesta de la SEP para la asignatura de tecnología publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) descrita como Proyectos Tecnológicos Comunitarios (DOF, 2011, p. 17).

Los propósitos y las actividades desarrolladas en cada uno de los proyectos que conforman el Sipe se articulan con los enfoques y contenidos establecidos en el plan y programas de la educación secundaria; se le destinan las tres sesiones de cincuenta minutos establecidas en el currículo. Estas actividades desarrolladas en el entorno escolar con el apoyo de personas de la comunidad, “explicitan conocimientos implícitos en las actividades sociales” (Gasché, 2010, p. 121). La riqueza pedagógica consiste entonces en verbalizar los significados y saberes de las prácticas locales para tender puentes de comprensión y entendimiento con los conocimientos escolares. La reflexión de las prácticas agrícolas propias -indígenas- en contraste con los saberes convencionales -occidentales- (disponibles en los materiales impresos llamados “Apuntes de tecnología” para telesecundaria) posibilita la valoración del bagaje cultural propio frente al bagaje cultural ajeno; la perspectiva intercultural determina el proceso de articulación. Puesto que la tecnología fundamenta sus propósitos en el saber hacer, el objetivo primordial de las actividades realizadas es el fortalecimiento de la vocación productiva y, con ello, la valoración de las prácticas campesinas. Sin embargo, los aprendizajes esperados no sólo se circunscriben al ámbito de la praxis, sino a la promoción de valores y actitudes responsables de relación armónica con el ambiente.

Las comunidades de práctica: Los talleres para aprender a hacer

Frente a la necesidad de alternativas pertinentes que coadyuven al desarrollo de habilidades y destrezas para la producción y/o transformación de materiales diversos y/o creación y recreación de las artes se constituyen las comunidades de práctica. En las comunidades de práctica, llamadas inicialmente “talleres” se movilizan saberes culturales, científicos y tecnológicos para resolver problemas prácticos.

Cada comunidad de práctica alberga a un número aproximado de 25 alumnos de los diferentes grupos escolares, quienes de manera libre eligen la práctica de su preferencia al iniciar el ciclo escolar. La permanencia en los talleres es rotativa por ciclo escolar y los aprendizajes son evaluados en la asignatura de artes; estas actividades ocupan 120 minutos semanales del currículo.

El funcionamiento de los talleres se apoya en la experiencia de los maestros de la escuela y de asesores comunitarios, expertos en una actividad de artes y oficios. Los talleres que se imparten en la escuela son: recreación artesanal, telar de cintura, elaboración de ceras ornamentales, arte local con bambú, bordado tradicional,

música, danza, corte y confección, carpintería, elaboración de artículos de papel reciclado, cerámica y conservación de alimentos.

Las actividades de intervención pedagógica que muestra este eje son un claro ejemplo de comunidades de práctica auténtica, ya que los aprendizajes son útiles, en cuanto representan una alternativa de capacitación para un oficio. También son significativos, en tanto poseen un valor sociocultural. Estos planteamientos de Tetsijtsilin encuentran concurrencia en teorías como la enseñanza situada.

La idea de una enseñanza situada encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de estos en aras del facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan, o en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven en los participantes (Díaz Barriga, 2006, p. 21).

Los criterios que conforman el modelo de la enseñanza situada reconocen e incorporan las premisas del constructivismo y del aprendizaje significativo, tales como la necesidad de partir de los conocimientos previos y necesidades reales del alumno, así como del significado y utilidad de lo aprendido. El paradigma de la enseñanza situada adiciona dos elementos:

[uno] la participación en comunidades de práctica auténtica, donde se destaca la colaboración, la pertenencia y la posibilidad abierta de cambio y aprendizaje continuos y, [dos] la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia (Díaz Barriga, 2006, p. 22).

Las comunidades de práctica en Tetsijtsilin ofrecen “una formación técnica adaptada al medio, de forma que los alumnos cuenten con herramientas para construir, a partir de lo propio, una vida digna y una producción sustentable” (Schmelkes, 2012, p. 101). Además de la formación propiamente técnica, en las comunidades de práctica se asegura una articulación auténtica entre los aprendizajes formales del currículo con los de la cultura indígena; ello posibilita la aprehensión de los saberes ajenos, desde la cosmovisión propia.

Vigencia de la aspiración original: hablar y pensar en nahuat

El taller de lengua materna, a través del cual se imparte la lengua nahuat (variante dialectal sin “l” después de la “t”), se incorporó al currículo formal de la Escuela Telesecundaria Tetsijtsilin desde su fundación. El taller de lengua materna es

impartido por dos personas de la comunidad que poseen una amplia trayectoria de investigación lingüística y reflexión profunda de su cultura.

La estructura del Taller de Lengua Nahuatl para los alumnos de primero y segundo grado está dividida en cuatro bloques temáticos con la finalidad de fortalecer la cultura y cosmovisión de los alumnos, además de los tópicos propios de la enseñanza de la lengua: 1. *Tajkuilolpanti* (alfabeto); gramática de la lengua y *Amaixtajtolis* (lectura); 2. *Tapoualmej* (los números) o la aritmética tradicional; 3. *Melaukanemilis* (promoción de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas) y 4. *Sanilmej* (cuentos o tradición oral) (Morales, 2012, p. 37).

La opción para los alumnos de tercer grado es un “Seminario permanente de saberes locales” que se constituye como un espacio para fortalecer el vínculo con la comunidad. Al seminario asisten semanalmente, de acuerdo con el tema de reflexión: autoridades tradicionales, ancianos, mujeres organizadas, poetas locales, médicos tradicionales, músicos y danzantes que comparten los saberes locales para fortalecer la identidad y cosmovisión de un pueblo con una sólida y dinámica cultura propia. El fruto de un trabajo sistemático y constante realizado durante 39 años, para fortalecer la lengua y valorar la experiencia educativa en el ámbito cultural, se ha concretado en la edición de varios materiales didácticos en lengua nahuatl descritos en el cuadro 15.1

Cuadro 15.1. Materiales editados y publicados por la escuela Tetsijtilin para el aprendizaje y difusión de la lengua y la cultura de los maseualmej de San Miguel Tzinacapan

Título
<i>Diccionario Nahuatl-Español. Por el derecho a una educación culturalmente pertinente</i> (2002).
<i>Diccionario Nahuatl-Español. Maseual tajtol de San Miguel Tzinacapan</i> . 1ª Ed. 2007; 4ª Ed. 2011.
<i>Tarjetas Didácticas y Lotería para el acercamiento a la cultura a través de la lengua</i> (2009).
<i>Estudio de la Gramática Nahuatl de la Sierra Norte de Puebla</i> (2011). 2ª Ed. 2015.
<i>Diccionario de maseualtajtol de la Sierra Nor oriental del estado de Puebla. Totajtolyelisti</i> (2015).
<i>Totaltikpak Itekipanolis. La subsistencia de nuestro hábitat. Inventario de animales y aves silvestres y domésticos</i> . (2016).
<i>Diccionario ampliado nahuatl-español</i> .

Se taxkaltsin saj. Una tortillita nada más. Los vegetales en la alimentación maseual (2016).

(En el caso de esta publicación, la Telesecundaria Tetsijtsilin se hizo cargo de la impresión a petición expresa de los autores. Se considera un ejemplo de colaboración y sinergia entre varias instancias involucradas para tal fin)

Los egresados de Tetsijtsilin representan una porción pequeña de la población de la región alfabetizada en su propia lengua. Esta capacidad les confiere ventajas significativas en comparación con otros jóvenes del municipio de tal manera que en los últimos años las oportunidades para acceder a instituciones como la Dirección General de Educación Indígena, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y la Comisión Nacional para los Pueblos Indígenas se han ampliado. El taller de lengua nahuat representa una opción única en todas las escuelas secundarias de la región.

Nuestros logros

La propuesta de intervención pedagógica de Tetsijtsilin demuestra la posibilidad de innovar los procesos y las acciones educativas a partir del currículo dinámico y el ejercicio profesional y responsable de la autonomía pedagógica. La Telesecundaria Tetsijtsilin ha logrado posicionarse a nivel municipal y regional como una opción educativa válida también para la población escolar no indígena. Actualmente asisten 35 alumnos provenientes de la cabecera municipal de Cuetzalan.

Tetsijtsilin se ha hecho acreedora a varios premios y reconocimientos en diferentes ámbitos; en propuestas de intervención pedagógica (SEP, 1997, 2004); en acciones de desarrollo comunitario (SEP-IMJ, 1998); en proyectos escolares con perspectiva de género (SEP-Conafe, 2007); como experiencia exitosa de Telesecundaria (DGME-SEP, 2009); en acciones de impacto a favor del medio ambiente (SEP- Fundación Liomot, 2012); en la promoción de una educación en derechos humanos (OEA-Fundación SM, 2015).

El mérito de la escuela Tetsijtsilin es la tenacidad con la que a lo largo de 39 años ha consolidado una propuesta innovadora que apuesta a una educación con pertinencia cultural y de calidad. Aunque, paradójicamente, sigue enfrentando severos cuestionamientos a su implementación de parte de la estructura normativa de la SEP. El mayor logro es el impacto que tienen las acciones efectuadas en Tetsijtsilin sobre sus alumnos; su reafirmación identitaria traducida en competencias sociales que les permiten superar las condiciones de riesgo, resolver problemas, buscar alternativas y consolidar su proyecto de vida.¹⁰

¹⁰ Existe un estudio de caso conformado por los egresados de las generaciones 1982-2004 que pone de manifiesto que el ambiente escolar de la Telesecundaria Tetsijtsilin fortalece las condiciones

Nuestros retos

Sin embargo, aún existen desafíos por enfrentar. Uno de ellos consiste en transitar del discurso de la participación social (incluido en la política educativa a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992) a la concreción de acciones educativas pertinentes emanadas del diálogo entre maestros y directivos con la comunidad escolar. Asimismo, es necesario fortalecer la supervisión escolar; superar las acciones de vigilancia y control para poner el énfasis en la necesidad del acompañamiento técnico pedagógico a los colectivos docentes.

Frecuentemente, las buenas prácticas son impulsadas por maestros y directivos que desarrollan verdaderos procesos de resiliencia. Sería muy enriquecedor documentar desde la propia experiencia personal docente los factores que contribuyeron a lograr el éxito de la buena práctica. Ello fortalecería procesos similares para, eventualmente, contrarrestar los obstáculos y motivar a otros maestros innovadores.

Referencias

- Almeida, E. (2012). Tetsijtsilin. “Una experiencia de reflexión educativa y orientación vocacional”. En: Gutiérrez, G. y Morales, E. (compiladores), *Piedras que suenan. Tetsijtsilin. 30 aniversario* (pp. 15-19). México: SEP/CGEIB
- Díaz Barriga, Arceo, F. (2003).” Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2): <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- DOF (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- _____ (2011). Acuerdo 593 por el que se establecen los Programas de Estudio de la asignatura de Tecnología para la Educación Secundaria en las modalidades General, Técnica y Telesecundarias: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247fab/a593.pdf>
- Gasché, J. (2010). “De hablar de la educación intercultural a Hacerla”. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134: <http://www.bdigital.unal.edu.co/14986/1/9414-36866-1-PB.pdf>
- INEE-UNICEF (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: INEE.
- INEGI (2010). *Censo de población y vivienda. Panorama sociodemográfico de México*: <http://www.censo2010.org.mx/>

de logro y éxito escolar de sus alumnos, posibilitando la consolidación de los proyectos de vida de sus egresados.

- Morales, E. (enero-julio 2012). "Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: La escuela telesecundaria Tetsijtsilin en San Miguel Tzinacapan, Cuetzalan. Puebla". En CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, No.14, (pp. 18-43).
- _____. (2013). *Educación Indígena y Resiliencia: el caso de los egresados de la Telesecundaria Tetsijtsilin*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- _____. (2017). *El Sistema Integral de Producción Escolar (SIPE): Una experiencia de educación tecnológica con enfoque intercultural*. Serie: Prácticas innovadoras. México: INEE
- Salom, F. G. (Coord.). (2001). *La telesecundaria rural vinculada a la comunidad. Recreando la escuela rural mexicana*. México: Ángeles Editores.
- _____. (2012). "¿Cómo llegué a San Miguel?" En Gutiérrez, G. y Morales, E. (compiladores), *Piedras que suenan. Tetsijtsilin. 30 aniversario* (pp. 22-25). México: SEP/CGEIB.
- Sánchez, M. E. y Almeida, E. (2005). *Las veredas de la incertidumbre: Relaciones interculturales y supervivencia digna*. Puebla: UIA Puebla, UASLP, UJAT, UV, COLPUE, ELPAC, CNEIP.
- Schmelkes, S. (2012). "Una experiencia de educación intercultural". En Gutiérrez, G. y Morales, E. (compiladores), *Piedras que suenan. Tetsijtsilin. 30 aniversario* (pp. 99-102). México: SEP/CGEIB.
- Torres, R. M. Y Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Tercera parte

Ejemplos de inclusión laudables

CAPÍTULO 16

El proceso de inclusión es de quien lo trabaja. Secundaria diurna 267 Teodoro Flores

*Erick Solís Hernández
Olivia Morales Castillo*

Introducción

Una de las características principales de esta secundaria diurna de educación básica inmersa en la CDMX, en un cerro de la delegación Iztapalapa, en la región San Miguel Teotongo, es que su nombre rinde homenaje a Teodoro Flores (Tata Flores) indio mixteco de San Antonio Eloxochitla, Oaxaca, teniente coronel en el ejército de Benito Juárez, padre de Ricardo y Enrique Flores Magón. Depende de la Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa (DGSEI).¹ Otra es que ha sufrido, desde un punto de vista pedagógico, los retos de la llamada inclusión educativa. A pesar de la institucionalidad con la que se trabaja en la SEP, esta escuela ha logrado dejar una huella imborrable no sólo con una comunidad de gente sorda sino con otros alumnos con o sin alguna discapacidad que se fueron

¹ La DGSEI es un organismo descentralizado de la SEP que tiene como misión brindar servicios de educación inicial y básica a los niños que asisten a las escuelas de Iztapalapa. Creada en 1993 como programa piloto denominado USEI como encargada de coordinar todas las escuelas de educación básica de la delegación Iztapalapa, se establecieron cuatro regiones para brindar atención a las distintas zonas escolares, Centro, Juárez, San Lorenzo Tezonco y San Miguel Teotongo.

perdiendo con una invisibilidad implícitamente fomentada desde el mismo sistema educativo.² Esta historia no es para hacer visible un reclamo, sino una forma de rescatar la buena práctica de un grupo de docentes y directivos que intentaron no hacer de la escuela un lugar “especial” para alumnos que otras escuelas no querían recibir, sino un espacio donde se daba un proceso de construcción colectiva que permitió un ejemplo de una escuela incluyente.

Contexto

Hablar de inclusión educativa causa un poco de ruido pedagógico, aún en la actualidad se tiene la discrepancia si ¿incluir es lo mismo que integrar?, si en un salón de clases la frase ¿todos juntos, pero nunca revueltos?, aun siendo sarcástico, es un sinónimo de inclusión educativa. Con mucha honestidad, suena más como un conflicto químico que educativo.

La historia de la escuela es bastante interesante. Antes de la llegada de los alumnos sordos, era conocida por la comunidad como la última opción, es decir, la población estudiantil estaba integrada en su mayoría por los *rechazados* de las otras secundarias y a esto se sumaba la procedencia de algunos de los docentes, quienes habían sido enviados al centro escolar como *castigo* por ciertas conductas y prácticas realizadas en sus escuelas donde laboraban. La secundaria 267 era la última de Iztapalapa y arriba del cerro. Sin embargo, en su comunidad académica, contaba con profesores bastantes comprometidos, con sus alumnos y con ganas de cambiar e incidir positivamente en la percepción de la comunidad ante todos esos prejuicios y etiquetas.

La secundaria diurna No. 267 Teodoro Flores pasó por una serie de circunstancias que en estos momentos (casi 9 años después) se puede compartir el proceso vivido de integración e inclusión desarrollado en diversas etapas: reflexión, tolerancia y de aplicación de estrategias. Se inició el apoyo a los sordos, educativamente hablando, con la denominada integración educativa, en dónde se entendía que si un alumno cuyas características ameritarían estar inscrito en educación especial, se trataría de integrarlo a la escuela regular, para cumplir este propósito la autoridad de la DGSEI pensó en la secundaria 267 en el ciclo escolar 2005-2006. En ese año llegó una comunidad de seis alumnos sordos, lo que

² La invisibilización es un concepto ampliamente utilizado en las ciencias sociales para designar una serie de mecanismos culturales que lleva a omitir la presencia de determinado grupo social. El Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (Conapred) afirma que si no se transforma la cultura para que sea receptiva la diversidad, si no se toma consciencia sobre la importancia, difícilmente se podrá consolidar una sociedad democrática y justa.

ocasionaría situaciones de índole diversa, desde pasar por una lucha entre lo legal, lo educativo y la sensibilización con los docentes, hasta lograr un posible espacio de inclusión educativa que permitió mostrar que muchas veces la discapacidad es más social que biológica.

La aventura educativa en el cerro de San Miguel Teotongo comenzaba con el siguiente argumento por parte de la autoridad educativa a los docentes de la escuela:

[...] Los alumnos con discapacidad auditiva se incorporaban a la escuela 267, por estar en el proyecto SEC21.³ Además, por contar con aulas equipadas con computadoras, videos con temas relacionados con las diferentes asignaturas, equipo y materiales otorgados por el ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa) y donde participaron especialistas de cada materia para su elaboración.

Hasta el ciclo escolar 2011-2012 la escuela logró atender a 47 alumnos con discapacidad auditiva (más otros alumnos con diversas discapacidades, desde intelectual o motriz) quienes al enterarse que en la comunidad de San Miguel Teotongo la escuela “verde” (apodo puesto en la comunidad para distinguirla de las escuelas técnicas) no les ponía obstáculos para continuar estudiando, decidían solicitar inscripción. Aún con todas las leyendas urbanas que se platicaban de la escuela.

Desafortunadamente, de los ciclos posteriores no se tiene la información pues los directivos que trabajaron en esta aventura por decisiones institucionales y necesidades del servicio tuvieron que migrar a otros centros de trabajo. Ahí es donde comienza el olvido institucional, perdiendo las estrategias utilizadas para atender y

³Desarrollado por un equipo de trabajo del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), a partir de mayo de 1999, el SEC21 es un proyecto que incorpora sistemáticamente un modelo pedagógico de uso de tecnologías, la producción de contenidos y materiales para esas tecnologías, así como un equipamiento muy completo. Dicho equipo permite a los usuarios acceder de manera eficiente y operativa a dos importantes plataformas tecnológicas de cobertura no sólo nacional, sino continental y mundial: la red satelital EDUSAT, y la red informática RED Escolar. Además, con el propósito de dar cobertura eficiente al mayor número de asignaturas de la secundaria, se incorporaron otras tecnologías como son el video en formato digital, el acceso a la Internet, calculadoras gráficas para la enseñanza de las matemáticas y *software* especializado en la enseñanza de la física. Se pretende que estas tecnologías se integren y complementen para brindar herramientas accesibles y funcionales a los profesores, y experiencias de enseñanza novedosas a los estudiantes.

motivar a seguir estudiando a una comunidad de sordos, de otras discapacidades y hasta de los llamados alumnos “normales”.

Con lo anterior, se tendría una estupenda oportunidad y un buen pretexto para mostrar con un lujo de detalle esa invisibilidad e inequidad que tuvo la autoridad educativa. Pero la experiencia adquirida después de casi nueve años permiten ahora aprovechar estos espacios para compartir con los docentes interesados en la inclusión, esas estrategias extrañas, atrevidas e innovadoras que le permitieron a varios docentes de la secundaria y un directivo mostrar no sólo que el docente es una pieza importante en un ambiente de inclusión, sino que el directivo es un eje rector para motivar y hacer trabajar esos engranes educativos (padres de familia -apoyos educativos- alumnos). Ello, a pesar de las posibles adversidades que el mismo sistema te impone.

Insumo

La historia (educativamente hablando) le ha dado a la secundaria diurna no. 267 la oportunidad de hacer diferencia en dos ocasiones, la primera fue con el proyecto SEC21. Este programa buscaba potenciar las tecnologías de aquella época con espacios como Red Edusat y Red Escolar. En la región San Miguel Teotongo la DGSEI decide implementar el programa en la secundaria 267. Versiones extraoficiales señalaron que para efectuar el proyecto SEC21 en Iztapalapa, se pensó en dos secundarias, una sería la de mejor rendimiento y la otra donde fuera menor el aprovechamiento.

La segunda ocasión fue en febrero del 2005 cuando llegan seis alumnos egresados del Centro de Atención Múltiple No. 38 a estudiar la secundaria.⁴ En su estancia lograron animar a otros niños sordos a continuar sus estudios. En el ciclo 2006-2007 se inscribieron 14 alumnos más, así hasta llegar a ocho alumnos nuevos en 2011-2012.

En ambas circunstancias el ánimo de algunos directivos y docentes lograron quitar ese miedo a ser expuestos ante sus iguales y compartir sus estrategias utilizadas con los alumnos de la comunidad 267 en varios espacios educativos. Incluyó desde conferencias (Solís, 2017), en muestras pedagógicas (Castillo, ¿otra vez la independencia?, 2013), en libros de experiencias exitosas (Castillo, Relatos de la experiencia pedagógica en educación secundaria, ¿para qué cambiar?, 2013) y hasta en reconocimientos a nivel nacional en el concurso nacional de

⁴ La comunidad sorda llegó acompañada de una intérprete de lengua de señas mexicana, la profesora María Isabel Cristina Ruiz de Chávez, con especialidad de pedagogía. Ella fue la encargada de apoyar a los alumnos en sus tareas y de traducir las clases en el horario escolar.

experiencias exitosas de integración educativa (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2018).

Varios de los alumnos sordos egresados lograron continuar con sus estudios de bachillerato y hasta concluir una licenciatura (diseño gráfico). Otros en un tecnológico de nivel superior diseñaron aplicaciones para dispositivos móviles que permiten apoyar en lengua de señas mexicanas a otros sordos para continuar estudiando y otros, aunque no siguieron estudiando, llevan una vida que les permite sobrevivir en una ciudad que no está diseñada para la inclusión social.⁵

Proceso

Parece muy sencillo, cuando se cuenta, pero no es así, lo más complicado fue romper esquemas y estructuras asimiladas a lo largo del trayecto profesional, mover las estructuras mentales para aceptar que el gis, el pizarrón y el libro no eran los únicos materiales didácticos. No; no fue nada fácil.

Cuando se informó de la llegada de nuevos alumnos y con discapacidad auditiva, nadie sabía a ciencia cierta cómo se trabajaría con ellos, parecía una tarea no muy complicada, pues contaban con intérprete en lengua de señas, el apoyo de los padres de familia y la escuela con recursos tecnológicos de SEC21. Pero el momento de la verdad se presentó cuando se comenzaron a dar las clases al grupo, todos los alumnos tenían su atención puesta en la intérprete, para los profesores fue como hacerlos invisibles ante la mirada de los alumnos, ¿qué hacer?, ¿cómo captar su atención de nuevo?, fueran las primeras interrogantes, una vez asimilado el primer descalabro, vinieron nuevos retos.

Lo primero fue ver a la intérprete como un apoyo y no como un distractor, era normal que los estudiantes estuvieran muy atentos a la intérprete, ver cómo se podía comunicar moviendo los dedos de las manos con diferente ritmo y dirección era de admirarse. Además, observar cómo esos movimientos comunicaban algo a los nuevos alumnos; como consecuencia lógica otros estudiantes aprendieron muy rápido a comunicarse con sus compañeros sordos y facilitar la colaboración y el trabajo en equipo.

La intérprete, al observar que había tolerancia con su trabajo, empezó a dar recomendaciones básicas para realizar el trabajo en las diferentes clases. Por ejemplo, poner el título del tema a revisar en cada sesión, llevar un orden al escribir en el pizarrón, ser breves, vocabulario accesible. También, escribir instrucciones muy concretas y claras a la hora de realizar el trabajo. Al principio parecía algo

⁵ El periódico *El Universal* realizó un reportaje sobre las comunidades sordas <http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad/105954.html>

irrelevante, pero cuando explicó que para los sordos el español era como para nosotros aprender otro idioma, se entendió la importancia de dichas sugerencias. Por lo tanto, una de las estrategias fue elaborar ejercicios donde el alumno en lugar de escribir extensos apuntes o resúmenes, pudiera dibujar o escribir ideas u opiniones específicas sobre el tema en cuestión.

Afortunadamente durante la puesta en marcha del proyecto SEC21, la academia de historia tuvo la experiencia de nuevas formas de enseñanza de la asignatura, no sólo haciendo uso de la tecnología, sino que conformó actividades específicas. Tales como la historia de la colonia, línea del tiempo personal, autobiografía, museo vivo, actividades que le permitieron al alumno darse cuenta que son parte de la historia, además de manejar nociones básicas de tiempo y espacio.

Otra estrategia para desarrollar los temas del programa fue el uso de materiales bibliográficos con muchas imágenes y textos breves sobre temas específicos de la historia de México (como la colección *Ya verás* de ediciones Tecolote). Estos textos y otros más, ayudaron a los alumnos para elaborar diversas actividades como códigos históricos, ventanas al pasado, historieta, periódico histórico, murales de la historia, carta a un personaje, abanico cultural, caricatura permitiéndoles construir activamente su conocimiento.

Esta labor permitió comprender que esas recomendaciones y estrategias de trabajo tenían un impacto tanto con los alumnos sordos, como con los oyentes. Es decir, no significaba un doble trabajo (frase muy común entre los docentes cuando llegaron los alumnos sordos); al contrario, sirvió para mostrar la cooperación que debe darse entre los alumnos y el profesor.

Algo importante: estas estrategias diversificadas nacieron a partir del trabajo colaborativo desarrollado por la academia de historia, específicamente fue la construcción de tres profesoras interesadas en impartir el conocimiento histórico de una forma más amable y menos rígida.

Así, con base en lo vivido en esta experiencia educativa, con desaciertos, errores y logros, se pueden compartir algunos momentos muy importantes del proceso que tuvo la secundaria para lograr que un espacio inclusivo pudiera llegar a consolidarse en una escuela:

- a) De reflexión y sensibilización con la comunidad académica, el directivo hace labor para integrar a los alumnos a la escuela.
- b) De tolerancia y capacitación con la comunidad académica, el directivo hace labor técnica pedagógica con los docentes, busca espacios para compartir tanto lo bueno como lo negativo de la estrategia, es el enlace entre los padres de familia y los docentes.

c) De estrategias de inclusión con la comunidad académica, el directivo hace labor de acompañamiento técnico pedagógico, da seguimiento y enriquece las buenas prácticas, si es posible se involucra de manera académica con los alumnos, busca apoyo institucional.

Se podrían ir clasificando muchas características, pero algo importante de ser mencionado es que en la escuela Teodoro Flores tuvo algunas muy significativas para lograr un trabajo diversificado. Una de ellas era contar con una especialista en educación especial, que además de ser pedagoga era un intérprete certificado en LSM. También trabajaban allí docentes que ya sabían recolectar evidencias de su trabajo para ser presentado o compartido en otros espacios. El director que tuvo una visión de gestión educativa diversificada, pues logró diseñar horarios escolares para permitir juntas de academia, salones móviles, grupos divididos con secciones de artes, de tal manera que todos tuvieran la oportunidad de conocer las cuatro artes que incluía el plan de estudios 2006 (teatro, artes visuales, música, danza) y algunas prácticas pedagógicas de intercambio de estrategias entre los mismos docentes. En la escuela era normal observar docentes apoyando a otros en temas difíciles o simplemente observándolos dando clases, un subdirector de corte más pedagógico que logró adaptarse a la dinámica de la escuela, lo que posteriormente permitió no sólo darle continuidad a las buenas prácticas, sino enriquecerlas, sistematizarlas y proponer otras innovadoras.

Sin orden específico, la primera estrategia en compartir (no por más importante, pero sí por significativa) fue la de hacer promoción a las estrategias diversificadas de la escuela al Centro de Atención Múltiple No. 38 y así motivar a los alumnos de primaria que eran sordos a que continuaran estudiando. Ya tenían un enlace no sólo administrativo sino de apoyo pedagógico, logrando que muchos maestros de educación especial apoyaran y dieran seguimiento a los alumnos con discapacidad. Asimismo, se iba a las primarias cercanas para que conocieran la escuela secundaria, llegando a tener un día de organización con los alumnos de primaria que les permitiera conocer cómo eran las clases en un día normal en la secundaria 267; la Escuela Verde.

Otra estrategia fue sistematizar las juntas de academia a través de una carpeta pedagógica y organizarlas para elegir una práctica que les llamará la atención por el trabajo realizado con sus alumnos y poderla presentar dependiendo el tema. Así nacieron los días “Conciencia-Sudo” para la academia de ciencias, “el Festival de la Palabra” para la academia de español, “El oh! Día-Arte” para la academia de artes, la “Feria de la Tecnología” para la academia de tecnología y el “Proyecto-Arte” para los talleres que se implementaron con el programa de escuelas de tiempo completo

y Jornada Ampliada.⁶ Estas muestras pedagógicas permitieron un acercamiento de la comunidad de San Miguel Teotongo de padres de familia con la escuela con su comunidad académica, todas las actividades presentadas debían tener una característica; ser diversificada y aprovechar la participación de los alumnos con discapacidad con los demás alumnos.

Una tercera estrategia tenía como propósito entender el nivel de complejidad de una competencia en educación básica. Así nació la idea de llevar a la academia de ciencias a compartir una clase a una primaria como parte del acompañamiento técnico pedagógico y reflexionar la estrategia de impartir un tema o contenido a un nivel de preescolar o primaria, haciendo más consciente la complejidad que se maneja en la secundaria. Para ello, el director constantemente les proponía a los docentes saber “bajar” el nivel de explicación de sus clases de secundaria sin restar mérito a sus alumnos (y les entendiera el tema un alumno de primaria), con un simple objetivo: diversificar sus estrategias de aprendizaje.

Un personaje clave, si no es que el más importante, fue el director, pues no sólo se involucraba en la gestión administrativa o social, sino que compartía varias estrategias de enseñanza y aprendizaje de matemáticas con los docentes y la intérprete, llegando a motivar a los alumnos sordos a participar en conferencias o cursos de actualización con docentes de educación básica.⁷ Se cumplió con la intención de que se conocieran sus historias, sus necesidades y por qué no, sus temores ante un futuro académico que les cerraba sus oportunidades de continuar estudiando.

Y la astucia del director que marcó no sólo diferencia, sino altercados pedagógicos con sus compañeros directivos de la zona escolar. Se atrevió a ser docente frente a grupo. ¿De dónde nace esa idea? Como si el destino le siguiera preparando historias extraordinarias a la secundaria 267, el director que estaba a cargo cuando llegaron los niños sordos se retira por cuestiones de enfermedad y el subdirector queda a cargo de la escuela. Ya siendo nombrado director y en vez de modificar la dinámica de la escuela, decide continuar con la misma organización

⁶ El Programa Escuelas de Tiempo Completo está destinado a lograr que los alumnos y alumnas de las escuelas públicas de educación básica cuenten con ambientes que les permitan el logro de mejores aprendizajes y de un desarrollo integral mediante la ampliación y uso eficaz de la jornada escolar y de mecanismos de mejora en el aprendizaje que frenen la deserción educativa y que favorezcan la retención escolar. <http://basica.sep.gob.mx/site/proetc>

⁷ Los alumnos sordos llegaron a compartir actividades pedagógicas en otras secundarias, con docentes en cursos de actualización y en una conferencia en la Escuela Normal Superior de México. Pero además participaban en muestras de artes, como danza regional mexicana y trabajos de artes plásticas.

pero intentando motivar a la comunidad académica con la modalidad de atender a un grupo de primer grado en la asignatura de matemáticas (Solís, 2012). Para ello diseñó los horarios de tal manera que el grupo lo pudiera atender a la primera hora todos los días, la razón era evitar dejar de dar clase en caso de alguna junta o reunión, bajo la siguiente hipótesis: ¿Qué supervisor o alto mando de la SEP iba a querer llegar temprano, como a las 7:15 de la mañana?

De esta manera se pudo diseñar e implementar situaciones didácticas diversificadas y poner en práctica muchas ideas con los alumnos con discapacidad en la asignatura de matemáticas.

Motivó y acompañó pedagógicamente a los docentes para que sistematizaran sus estrategias exitosas de tal manera que algunos de ellos lograran compartirlo no sólo en espacios académicos sino en libros que conjuntaban experiencias educativas. Entabló un diálogo, apoyo y seguimiento técnico pedagógico con la zona escolar de educación especial y con el equipo que apoyaba a la secundaria. En esos momentos hablar de una Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) a nivel secundaria era imposible por la situación administrativa, no sólo por la dinámica de los horarios tan complejos en secundaria sino por las claves presupuestales que se manejan en primaria a diferencia de las horas/clases de secundaria.

Con los padres de familia logró sensibilizarlos para que entendieran los esfuerzos de la comunidad académica, pues no estaban preparados ni capacitados para un trabajo con alumnos con alguna discapacidad. En las reuniones con los padres de los alumnos con discapacidad que ingresaban les comentaba que cuando el padre de familia se comprometía con la escuela y apoyaba al alumno, los resultados eran alentadores, pero cuando el padre sólo exigía y tomaba la discapacidad como justificación, terminaban desertando, porque no se cumplen las expectativas del padre ante la sociedad que sólo sabe excluir. Narró cómo aquel padre de familia que sólo buscaba a la escuela como una excusa de conmisericordia para que le extendieran un certificado escolar y no una oportunidad para continuar la vida académica del alumno con discapacidad.

Resultados

Ha sido la oportunidad como directivo de recuperar, sistematizar y presentar algunas estrategias diversificadas que han permitido (tal vez no lograr el mismo resultado que en la secundaria 267 Teodoro Flores), pero sí de llevar de manera más consciente un proceso de inclusión en otras secundarias con los docentes. Por ejemplo, comenzando con una sensibilización, en vez de una amenaza “legal y bibliográfica”; de una integración del alumno con discapacidad, para después en vez de “obligar a leer y aplicar la literatura oficial”. También ser tolerante con las

prácticas pedagógicas e ir las encaminando a unas más diversificadas, pero con una característica importante: no permitir faltar a los derechos fundamentales de los alumnos y en un momento necesario hasta traer docentes que puedan compartir la experiencia vivida para motivarlos en el trabajo con alumnos con discapacidad.

En cuanto al director-docente, en sus estrategias diversificadas logró conformar una orquesta músico-matemática a través del diseño de una situación didáctica que involucraba la propuesta del músico y compositor mexicano Julián Carrillo (Carrillo, 1954). La idea era aprender a interpretar una melodía cambiando los signos musicales por los primeros números naturales (0-11) lo que permitió que tanto los alumnos sordos como regulares participaran de manera significativa. Esa orquesta se presentó en una muestra pedagógica con la comunidad de padres de familia, muchos de ellos no creían que el alumno sordo estaría tocando el sintetizador. Oyentes y sordos compartiendo la música, la cual no se escuchaba armoniosa desde una perspectiva musical, pero implícitamente desarrollaba sus inteligencias múltiples (Gardner, 2012). Esa actividad, desde el punto de vista incluyente, logró demostrar que un sordo podía estar en sintonía con cualquier alumno oyente y algo que pareciera incoherente; el sordo logró sentir y disfrutar la música.⁸

Aunque la secundaria 267, Teodoro Flores, a partir de que el primer director en recibir la generación de sordos y el subdirector que después quedó a cargo migraron, algunos docentes quisieron seguir con la dinámica establecida pero no lograron darle continuidad al trabajo. No obstante, sí obtuvieron experiencia de estrategias diversificadas permitiéndoles atender no sólo las necesidades de un alumno con discapacidad, sino de cualquier alumno de educación básica. Ahora fungen como apoyo y enlace para padres de familia de alumnos con alguna discapacidad auditiva o barrera al aprendizaje, pero ya con una intención específica y no es resolver su problema educativo. Ya contaban con herramientas para orientarlos de una manera más significativa y no volverse cómplices de esa invisibilidad en atención educativa y derechos humanos con los alumnos con discapacidad.

A la mayoría de los alumnos sordos, la escuela logró darle las herramientas necesarias tanto sociales como académicas para seguir adelante a pesar de las adversidades de nuestro sistema educativo.

⁸ El profesor Erick Solís Hernández director-docente ganó una mención honorífica en el 8° Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de integración educativa, con el trabajo: *Crónica de una experiencia educativa "Para-Normal"*. Categoría maestros de educación básica. http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=3253&id_opcion=&op=447

Conclusión

Este relato pretende que, al ser compartido, puedan recuperarse algunas estrategias didácticas no sólo para un docente o para un directivo, sino para cualquier persona interesada en la inclusión educativa. Resulta difícil, pero aún en la actualidad hay muchas dudas y temores con el trato con los alumnos con discapacidad (no sólo auditiva). Desafortunadamente la discapacidad durante mucho tiempo era sinónimo de anormalidad. A través de este tipo de relatos se busca que el lector no realice prejuicios, sino que pueda llegar a pensar en los involucrados en esta experiencia no son héroes anónimos y se les deba construir una estatua o un reconocimiento en el patio de la SEP, sino docentes que se animaron a realizar algo diferente.

En los ámbitos de la inclusión escolar se puede hacer mucho si como directivo o como docente no se comienza con prejuicios. Con la inclusión educativa se profundiza el sentido de participación y de pertinencia. ¿Por qué negarle poemas a un ciego? ¿Por qué negarle una bella canción a un sordo? ¿Por qué negarle la oportunidad de tocar un instrumento musical a un sordo? Consideramos que la escuela nos convierte en discapacitados si no nos permiten expresar nuestras diferentes capacidades, competencias, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples o creatividad, es decir; nos terminan excluyendo solo porque no hacemos lo que todo mundo hace igual. La secundaria 267 fue un ejemplo al tener no sólo docentes o un directivo “rebelde”, sino alumnos y padres de familia que se negaron a aceptar una respuesta institucional donde cerraba oportunidades. Y que en vez de criticar y enojarse, se dedicaron a abrir puertas y mostrar los avances de una comunidad incluyente. El reto que tuvo la plantilla docente fue su aceptación a trabajar con alumnos sordos y pudiese ser plasmada en sus respectivas planeaciones didácticas. Además, desde la perspectiva de la directora de la USAER que colaboró en esa época con la escuela, se logró una corresponsabilidad, un trabajo colaborativo entre la maestra de grupo y la maestra especialista, colaborando para un solo fin.⁹ Y en sus comentarios, “el director-docente fue pieza fundamental, pues tenía sensibilidad, apertura, conocimientos de los alumnos lo que permitió esa corresponsabilidad con los docentes involucrados, pero sobre todo tenía una actitud de hacer un mejor ambiente [...]”.¹⁰

⁹ Maestra Araceli López Julián directora de la unidad 8 de USAER en la región San Miguel Teotongo de la DGSEI.

¹⁰ La escuela ganó una mención honorífica con el trabajo: *La historia de una escuela que no quiere ser especial; si no hacer cosas diferentes a las demás*, en el 5º Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de Integración Educativa. Categoría Colectivo Escolar http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/revista/revista_num_005_09.pdf

Hablar de integración educativa en una secundaria, institucionalmente era muy complicado: tampoco había muchos referentes bibliográficos del trabajo con alumnos con discapacidad en ese nivel.

La comunidad académica no tuvo capacitación ni asesoría ni orientación bibliográfica sobre cómo trabajar con alumnos con discapacidad auditiva o consideración para los alumnos sordos. Estos niños presentaban todos los exámenes, desde el IDANIS (ingreso a secundaria) ENLACE y el de ingreso a nivel medio superior sin distinción alguna (sólo en algunas ocasiones, muy contadas, con la interpretación en Lengua de Señas Mexicana por parte de la maestra especialista). La respuesta de la autoridad educativa representada por la directora regional siempre fue: “que todo lo anterior no debería influir en los resultados globales de la escuela”, sin detrimento del objetivo de un examen como ENLACE. Al conocer lo que han logrado los alumnos sordos que egresaron en ese periodo, el reclamo institucional queda como una anécdota para contar en las tertulias educativas.

La escuela, en ese tiempo, fue respetada y reconocida en la comunidad, no había ya pretexto para destruir sus instalaciones, se fue convirtiendo poco a poco en la primera opción y no en la secundaria “verde” que nadie quiere; pero que te queda cerca.

La secundaria diurna Teodoro Flores No. 267 nunca quiso ser una escuela especial, sólo intentó hacer cuestiones educativas diferentes a las demás. Ahora, pasado un tiempo, haber sido parte de esa historia, de ese reto, de esa aventura educativa, es sinónimo de orgullo. Más lo es haber contribuido como docente o directivo y colaborado en ese rompecabezas educativo multidisciplinario de educación básica.

Equipo académico de la secundaria 267



Orquesta Músico-matemática



Referencias

- Carrillo, J. (1954). *Teoría lógica de la música*. E. Pardo e hijos.
- Castillo, O. M. (2013). “¿Otra vez la independencia?” *Cero en Conducta*. No. 58, 32-42.
- _____ (2013). “Relatos de la experiencia pedagógica en educación secundaria, ¿para qué cambiar?” En A. F. DGSEI, *Diferentes formas de enseñar; diferentes formas de aprender*. (173-179). SEP.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [Conapred]. (08 de 06 de 2018). Noveno Concurso Nacional de Experiencias Exitosas de Integración Educativa. http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=4319&id_opcion=&op=214
- Gardner, H. (2012). “La teoría de las inteligencias múltiples veinte años después”. En H. Gardner, *El desarrollo y educación de la mente* (149- 162). Paidós.
- Solis, E. (2012). “Una experiencia de enseñanza y aprendizaje agradable de la matemática; muy, pero muy ruidosa (experiencia matemática con alumnos sordos)” [sesión de conferencia]. *Congreso Virtual de enseñanza de las matemáticas*. Volumen II 2010-2011 (309-327). Editorial Universitaria.
- _____ (7 de octubre de 2017). 1er Congreso Nacional de Matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. <http://www.mathensm.org.mx/CONGRESO/es/memorias2016.html>

La realización de murales como práctica artística-educativa. La cárcel de Santa Martha Acatitla

Sandra Lázaro Pérez

Introducción

Este capítulo tiene el propósito de narrar una experiencia artística-educativa implementada dentro de un contexto específico: la cárcel de mujeres de Santa Martha Acatitla. El objetivo es invitar al lector a conocer la importancia de elaboración de proyectos educativos desde el ámbito de la educación no formal. Este campo educativo es muy enriquecedor en tanto que no se ve limitado por políticas educativas nacionales, por el contrario, permite flexibilidad en cuanto a actividades educativas, contexto y tipo de población involucrada.

En un primer momento se describe el contexto en el que se desarrolló el proyecto *Mujeres en espiral*. Posteriormente se explica desde la teoría algunos términos clave, como educación formal, no formal, prácticas artísticas y narrativas visuales. Además se describe de manera general en qué consistió la elaboración de los cuatro murales, se analiza el resultado obtenido y se argumenta por qué esta práctica es considerada una buena práctica educativa.

Contexto

La práctica artístico-educativa se desarrolló dentro del Centro Femenil de Readaptación Social (Cefereso) de Santa Martha Acatitla como parte del proyecto *Mujeres en espiral* iniciado en 2008. Un grupo de internas solicitó a las autoridades del penal se les permitiera continuar con un trabajo visual que habían iniciado en un taller de retrato fotográfico, mismo que había sido parte de la oferta de actividades culturales que las internas pueden realizar dentro de la cárcel, según Belausteguigoitia (2012, 297).¹ Sin embargo, la petición por parte de las participantes hacia las autoridades del penal iba encaminada a la realización de murales para invitar a mirar desde otra perspectiva la experiencia vivida dentro de la cárcel.

Fue así como a través de la colaboración de la Subsecretaría del Sistema Penitenciario del Distrito Federal, las autoridades del penal y el entonces Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), de la Universidad Nacional Autónoma

¹ Fue directora del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, asimismo, fue directora del proyecto *Mujeres en espiral*, en la cárcel de Santa Martha Acatitla.

de México (UNAM), se desarrolló el proyecto de *Mujeres en Espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia*.² Recordemos que las cárceles son lugares silenciados, en donde las y los internos no sólo padecen de precariedades relacionadas con la educación y la salud, sino que, también se les niega el derecho de expresar lo que piensan de las condiciones dentro estos lugares.

El objetivo principal del proyecto era elaborar una propuesta pedagógico-cultural, que partiera de “la apropiación de las paredes de una cárcel por las propias reclusas” (Belausteguigoitia, 2012, p. 297). Esta propuesta iniciaría con la elaboración de murales al interior del Cefereso, en ellos narrarían de manera visual el proceso jurídico que cada una de las participantes ha tenido, así como la esperanza de recuperar su libertad y cómo ellas imaginaban su proceso de reinserción a la sociedad.

Dentro de las cárceles la educación juega un papel importante. Por esta razón es cardinal diferenciar los tres tipos de educación existentes, que son: la formal, la no formal y la informal. Según Torres y Pareja (2007), la educación formal se origina en el ámbito institucional y sus principales características son las siguientes: a) tiene una intencionalidad y una sistematización en sus contenidos; b) se encuentra en el marco del sistema escolar escalonado y seriado, y c) cuenta con planes y programas de estudio que están insertados en el sistema escolar. La educación no formal es aquella que se origina principalmente fuera de la escuela, lejos de la regulación del sistema educativo jerarquizado. Este tipo de educación sí posee un método y es sistemática, pero se encuentra al margen de la regulación del sistema educativo formal. Finalmente, la educación informal tiene su origen en diversos lugares, como en la familia y en la sociedad en general, una de sus características principales es que se basa principalmente en la experiencia y es asistemática.

A partir de las características mencionadas anteriormente, dentro de las cárceles podemos identificar la presencia de la educación formal a través del caso de las personas que ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Éste tiene el propósito de certificar los niveles educativos de los presos. Por otro lado, está la educación no formal, en la que se vinculan las actividades deportivas y culturales, así como

² Actualmente Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). Con base en el informe de labores 2016, la doctora Ana Buquet, directora actual, se menciona que el 15 de diciembre de 2016 se aprobó por los correspondientes órganos colegiados, el Consejo Universitario y ante el rector Graue la propuesta de transformar al PUEG en entidad que impulsará el conocimiento teórico y aplicarlo, y enfocarlo desde un enfoque interdisciplinario, por lo que lo volvieron Centro de Investigación.

diferentes talleres que no cuentan con una certificación institucional, pero que les brinda a los internos la posibilidad de aprender oficios tales como labores de carpintería, lavandería, panadería, repostería, tortillería, zapatería, sastrería, costura y artesanías.

De esta manera es como la educación dentro de las cárceles adquiere un papel importante, ya que la oferta de actividades y de programas específicos tienen el objetivo de erradicar la conducta antisocial, criminalidad, violencia y ocio improductivo entre la población interna. Ya que fue abordado el papel que juega la educación formal y la no formal dentro de las cárceles, considero importante hablar del propósito que tienen actividades vinculadas con el arte y la relación que les encuentro con la pedagogía, ya que, el presente escrito se centra en una práctica artística-educativa.

Insumo

Entendido el arte como un medio que permite la construcción y representación de “realidades”. Mismas que al realizarse conllevan un proceso de transformación tanto de los sujetos que efectúan alguna práctica artística, sea pintura, literatura, teatro, cine, danza o escultura, como de los propios espacios físicos en los que se llevan a cabo. En función del arte, Frega (2006) sostiene que es una construcción y representación de la realidad, es un tipo de conocimiento que permite comprenderla; “el arte permite construir y deconstruir el proceso de conocimiento puesto en juego, tanto específico de cada expresión artística, como de la diferencia entre culturas” (Frega, 2006, p. 39). Néstor García Canclini dice que “el arte representa las contradicciones sociales, y la contradicción del propio artista entre su inserción real en las relaciones sociales y la elaboración imaginaria de la misma” (García, 1977, p. 44). Con base en estos dos autores se plantea que: el arte en sí representa realidades a partir de cualquiera de sus manifestaciones por las que se haga presente; por ende, cuando el ser humano se involucra con su realización, entonces se habla de realización de prácticas artísticas.

Al hablar de prácticas artísticas se deja en segundo plano al arte como objeto de estudio, lo que interesa más, es lo que hay detrás de la obra de arte como totalidad, es decir, que al realizar una práctica artística se pone la mirada principalmente en el proceso de creación de nuevos conocimientos tanto de las personas que las realizan, como de los espectadores. A estos últimos les permite hacer nuevas interpretaciones que les posibilite identificar elementos para recrear y reconstruir conocimientos plasmados en diferentes manifestaciones artísticas, ya que el arte es un lenguaje, y a su vez éste nos constituye como sujetos, permitiendo comprender que cuando se habla de lenguaje, significación y sentido, hacemos construcción de

nuevos conocimientos. De este modo “conocer es comprender, aunque siempre a su vez implica transformar, aportar” (Frega, 2006, p. 20. Considero que las prácticas artísticas favorecen a la educación, ya que “[ésta se acepta] como una práctica o quehacer sociocultural complejo y posible de ser siempre contextualizado” (Pontón, 2011, p. 108).

A través de las prácticas artístico-educativas el hombre puede contextualizar conocimientos que se relacionen con conflictos sociales, emocionales, manifestaciones ideológicas y cuestiones históricas. “El arte es producción porque consiste en una apropiación y transformación de la realidad material y cultural, mediante un trabajo y para satisfacer una necesidad social, de acuerdo con el orden económico vigente en cada sociedad” (García, 1977, p. 55). De manera que, al hablar de la realización de una práctica artística, considero que también es hablar de ésta como una práctica artística-educativa que puede fundamentarse pedagógicamente, en tanto que el arte en sí mismo es la construcción de un tipo de conocimiento que permite comprender e interpretar realidades “a partir de significaciones establecidas en un tiempo y cultura determinada” (Frega, 2006, p. 39). También permite que se transformen esos conocimientos para construir nuevos saberes.

Las prácticas artístico-educativas administran los conocimientos tanto de las personas que las realizan, como de aquellas que perciben el producto final, porque aquéllas van más allá de la explicación y aplicación de técnicas especializadas en el campo del arte. Finalmente, la construcción de nuevos saberes a través de actividades vinculadas con el arte permite que desde el campo pedagógico se reflexione en cómo detrás de éstas existe todo un proceso de análisis en torno a la transformación emocional, social y moral de los sujetos que realizan dichas actividades.

Proceso

Fue así como con la puesta en marcha del proyecto *Mujeres en espiral*, las internas empezaron a unirse al grupo de trabajo. Menciona Belausteguigoitia (2013), comenzaron a tener contacto con literatura relacionada con los estudios de género, críticas culturales, derechos humanos. Leyeron a diferentes autores que han escrito a lo largo de su trayectoria sobre estos temas eje, entre ellos: Elena Garro, Rosario Castellanos, Gloria Anzaldúa, José Revueltas, Octavio Paz, Elena Poniatowska, entre algunos otros. También conocieron el trabajo de Aurora Reyes.³ Además,

³ Aurora Reyes, fue la primera muralista mexicana, sus murales siempre estuvieron vinculados con la lucha social y política. Nació en Hidalgo de Parral el 9 de septiembre de 1908. Para más información ver en línea: <http://culturacolectiva.com/aurora-reyes-la-primera-muralista-mexicana/>

tuvieron clases relacionadas con la teoría del color y técnicas básicas de pintura. Estos talleres en conjunto les permitieron a las mujeres entender y reflexionar sobre técnicas de pintura mural, manejo del color, luz y sombra, elaboración de autobiografías, trabajo en equipo, manejo de emociones y teorías de género. De acuerdo con lo que dice Belausteguigoitia:

La base de reflexión de los talleres consistía en la lectura, discusión y performance vinculados con la lectura de textos de autoras que han producido narrativas que analizan y critican la formación de las mujeres, sus funciones, sus escenarios de construcción y de ruptura de convenciones (2013, p. 22).

Los talleres de plástica fueron impartidos por el muralista Polo Castellanos.⁴ Estos les brindaron a las participantes las herramientas de técnica para pintar un mural; “recibieron clases como si estuvieran en la Academia de San Carlos”. “Unas y otras posaban para ser pintadas, para enfrentar tres retos de diferentes dimensiones: el del tamaño de los muros, el de la figura humana y el cuerpo y el de la narrativa visual” (Belausteguigoitia, 2013, p. 23). Con lo mencionado podemos vislumbrar lo enriquecedor que fue esta práctica educativa abordada desde un ámbito educativo no escolarizado.

Como parte del proyecto *Mujeres en espiral sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia*, las internas con apoyo del equipo de trabajo que colaboró en este proyecto, se realizaron cuatro grandes murales.

El primer mural que realizaron lo llamaron El grito que fue parcialmente financiado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos del Distrito Federal, hoy Ciudad de México, a partir de un proyecto que sometieron a concurso. Fue pintado en la escalera en forma de espiral que se encuentra ubicada en la Sala grande, el lugar más mirado de la cárcel, ya que por allí desciende la anhelada visita de familiares y conocidos. También es por donde ascienden las mujeres que inician con su proceso de preliberación. Menciona Belausteguigoitia (2013, p. 110) que las mujeres sólo tienen acceso a este lugar con la mirada porque está prohibido su ascenso. Este mural, según la misma autora, nace marcado por tres momentos cruciales:

⁴ Polo Castellanos nació en la Ciudad de México en 1967, es muralista y artista visual egresado de la antes Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP-UNAM), cuenta con 33 años de trayectoria y con más de 60 murales y centenares de presentaciones individuales y colectivas a nivel nacional e internacional. Afirma que el arte es un acto social y una manifestación política, porque es la memoria de nuestra sociedad. Galería de sus obras disponible en la siguiente página web: <https://polocastellanos.wordpress.com/murales/>

1. El anhelo de las visitas, ya que las mujeres que participaron en el proyecto querían que quienes las fueran a ver no sólo vieran paredes grises. 2. El contacto con el exterior, esto porque consideraban que a partir de narrar visualmente sus experiencias dentro de la cárcel y las expectativas que tenían, era como tener el mínimo acercamiento con todas las visitas que llegaban a ver este mural, mismas que eran parte del exterior. 3. la desesperación del encierro, puesto que, al estar ahí dentro, el tiempo era más lento y monótono.

Imagen 17.1. Mural *El grito*



Fuente: Piñones, Lozano y Belausteguigoitia (2014). *Manual de formación y sensibilización. Arte y justicia con perspectiva de género. Mujeres en condición de reclusión*, 6.

Este mural en forma de caracol les demandó a las mujeres discutir sobre la primera temática que pintarían en esa escalera, que además era un lugar que, a parte de ellas, también sus visitas tendrían la oportunidad de ver. En un primer momento decidieron que abordarían el dolor, la angustia y la desesperación del encierro. Sin embargo, acordaron cambiar de temática porque no querían transmitirles a sus visitas un aire aún más deprimente, ya que bastaba con el hecho de que ellas estuvieran en la cárcel cumpliendo sentencias largas en función de años y con la desesperación de no estar con sus familiares y amigos. Es así como migran a los ejes centrales encaminados con el anhelo de la visita, el deseo del contacto con el exterior y la desesperación del encierro. Finalmente, fueron 72 diseños los que cubrieron esta escalera, los que dieron color a un espacio gris y pie para seguir con tres murales más. Este primer mural fue concluido en 2009 y se retocó y barnizó en 2010.

Fuerza, tiempo y esperanza es el segundo mural que realizaron las reclusas en mayo de 2010. Con base en lo que dice Belausteguigoitia (2013, p. 144), éste lo elaboran una vez más en unas escaleras en forma de caracol y lo finalizaron cuatro

meses después. Fue la continuación del grito y lo realizaron en la Sala chica, que es el lugar por donde desciende la visita, pero en este caso es para las mujeres vestidas de beige, es decir, las que están en espera de sentencia.

Imagen 17.2. Mural *Fuerza, tiempo y esperanza*



Fuente: Belausteguigoitia, M. (2013). *Pintar los muros deshacer la cárcel*, 168.

En la elaboración de este mural participaron aproximadamente 53 mujeres, tanto de uniforme color azul, como beige. Ya que, según lo que dice Belausteguigoitia:

[...] Uno de los rumores muy fuertes que corren dentro de los penales, es que las de beige y las de azul no pueden llevarse. Las mujeres en espera de sentencia temen llegar a esperar en azul, es decir, sentenciadas. Las de azul “envidian” la posibilidad de libertad que pueden tener las de beige (Belausteguigoitia, 2013, p. 144).

Sin embargo, “en este caracol las internas de azul y beige pudieron convivir y conversar” acerca de su fuerza, sus estrategias, miedos, y establecieron en colectivo para brindarles a sus compañeras de beige -las recién ingresadas- un mensaje de la fuerza y la esperanza.

En este mural, a partir de la descripción de Marisa Belausteguigoitia (2013, p. 146), se diseñaron pequeños relojes de arena dentro de los cuales cada una dibujó escenas muy distintas. Según lo que dice la autora, la “fuerza en este mural la dan los brazos enormes que se entrelazan en los giros del caracol”. Son “brazos extendidos que se toman, llenos de color, uñas pintadas, pulseras enrolladas”, que representan la solidaridad, la fuerza en colectivo y la esperanza.

El tercer mural lo llamaron *Camino y formas de la libertad*. Pintado por primera vez en una pared plana, ubicada en una esquina llena de basura debajo del área

de castigo. Lo que buscaban las mujeres, según lo dice Marisa Belausteguigoitia (2013, p. 170), era continuar con la narrativa del tiempo, la sentencia, el tiempo muerto y el tiempo perdido. Este mural era el primero que realizaban en una pared plana que medía aproximadamente siete metros de altura. También aquí confluyen dos narrativas, una que se refiere al espacio y la otra al tiempo. Éste se localiza a la izquierda del segundo mural en forma de espiral que trabajó la “fuerza, la esperanza y sobre todo el tiempo”. Sin embargo, este mural continúa representando la narrativa del tiempo, en éste trabajaron el bosque, dos pirámides y un sol, y lo concluyeron con la pintura del Callejón del Beso.

Imagen 17.3. Mural *Caminos y formas de la libertad* (parte 1)



Fuente: Belausteguigoitia, M. (2013). *Pintar los muros, deshacer la cárcel*, 191.

Imagen 17.4. Mural *Caminos y formas de la libertad* (Callejón del Beso)



Fuente: Belausteguigoitia, M. (2013). *Pintar los muros, deshacer la cárcel*, 194.

Finalmente, el cuarto mural lo nombraron *Acción colectiva por la justicia*. En él cuentan las mujeres cuál es su punto de vista sobre el encierro, del sentido de la ley y el significado de la justicia. Éste se acerca más a la calle y es la continuación del tercer mural, ya que es también el más centrado en el proceso jurídico.

Belausteguigoitia (2013, pp. 196-197) menciona que su nombre se representa a través de un sistema solar como laberinto de papeles y procesos con mujeres espectrales y en el centro dibujaron la constitución, representada en forma de puerta.

Imagen 17.5. Mural *Acción colectiva por la justicia*



Fuente: Belausteguigoitia, M. (2013). *Pintar los muros, deshacer la cárcel*, 204.

A partir de la elaboración de los cuatro murales, las internas tenían el propósito de crear narrativas visuales que les contaran a las visitas y a todo espectador sobre sus vivencias, anhelos, sentimientos y esperanzas. El mural recuperó el significado de la narración: contar a un receptor una serie de hechos que tengan coherencia. Además, un elemento primordial de la narración es que para lograr la creación y recreación de estas narrativas pueden tomarse en cuenta una serie de conocimientos que pueden venir a partir de experiencias o recuerdos y se les pueden agregar una serie de personajes, situaciones y lugares geográficos que pueden ser reales o ficticios, pero siempre logrando una coherencia entre cada parte de la narración. Estos murales se vuelven narraciones visuales porque su soporte principal es la imagen.

Resultado

Regresando al tema de los murales del proyecto *Mujeres en espiral*, éstos se convierten en narrativas visuales a partir de que las internas cuentan la injusticia que viven

día a día encerradas; todo esto a partir de conocimientos adquiridos a partir de su experiencia carcelaria y de la literatura que leyeron previamente. Además, involucran elementos ficticios que les permiten elaborar analogías para no perder la coherencia de sus narraciones. Otro aspecto primordial, es que tienen como sustento, para dar a conocer a sus receptores, la técnica de la pintura mural, que, dentro del arte, es una de las categorías visuales más importantes dentro de la historia, sin olvidar que también existen el cine, la escultura y la fotografía. De tal manera que la narrativa visual:

[...] Nos ayuda a contemplar nuestras propias vidas a la luz de nuevas perspectivas, otorgándonos un punto de comparación para reflexionar críticamente sobre nuestras propias condiciones de vida. En este sentido, las prácticas relacionadas con la narrativa visual no son neutrales, sino que están cargadas de ideas acerca de lo que es natural, maduro, moralmente correcto o estéticamente agradable. La elección de una u otra posibilidad encierra un sistema de pensamiento, de estilo de vida, de ideología. Elegimos aquello que esté enmarcado en dicho sistema, el resto es desechado (Yanes, 2007, p. 237).

Estas narrativas visuales permitieron enfatizar en los murales la subjetivación de la experiencia en el encierro de cada una de las mujeres, sin olvidar la colectividad que se logró. Estos grupos de trabajo tenían que llegar a una idea temática en común e incluso hasta decidir y estar de acuerdo en los colores que usarían, para que finalmente pudieran plasmarla en la pared a través de imágenes.

Conclusiones

Con todo lo anterior, considero que esta práctica realizada dentro de la Cárcel de Santa Martha Acatitla sirvió como una herramienta visual que les permitió mostrar a las demás reclusas, a ellas mismas, a los familiares y a las autoridades de la prisión conocimientos que se fueron apropiando a partir de estar presas, y con los cuales se fueron identificando a lo largo del proyecto. Fueron elementos que son parte de sus historias de vida, tanto personales y colectivas. De manera, que el resultado fue transmitir mensajes de lucha, indignación, esperanza, anhelo y libertad.

Estimo que ellas transformaron la cárcel, que es un espacio privatizador de libertad, un lugar que desde que entras lo único que puedes aspirar a ver es el color gris, basura, un cielo que se vuelve cotidiano y monótono, sin naturaleza, sin la posibilidad de volverse a ver de cuerpo completo. Unas reclusas no se resignaron y la convirtieron en un espacio lleno de colores, de paisajes y de elementos de la naturaleza, figuras humanas de cuerpo completo vestidas de color (y no solo los colores azul y beige que usan como uniforme) transmitiendo diferentes sentimientos

y emociones en sus rostros y expresiones corporales. Las mujeres presas participantes en este proyecto transmitieron con imágenes a las mujeres en proceso de sentencia que, si tienen que cumplir laudo, no se den por derrotadas, ya que también dentro de ese lugar pueden tener emociones y sentimientos. Y, lo más importante, les demostraron que aun estando presas tienen el derecho de expresarse libremente.

Por otra parte, estos murales las transformaron a ellas en diferentes aspectos. Por ejemplo, se volvieron más susceptibles a crear un tipo de arte, si bien es cierto que el producto más notable son los murales, existen otras prácticas artísticas que ellas realizan a partir del proyecto *Mujeres en espiral*. Tal es el caso de la realización de *fanzines* ilustrados y elaborados por ellas mismas, en donde, además, involucran poemas que realizaron. Este tipo de manifestaciones artísticas, finalmente cumplen con el objetivo de expresar libremente sus conocimientos adquiridos o complementarios acerca de los derechos humanos, temas de género, justicia, igualdad, arte y, sobre todo, sus emociones.

Otro punto importante que el proyecto dejó visible fue la importancia de la educación no formal en los diferentes contextos de vulnerabilidad en los que pueden llegar a encontrarse diferentes grupos sociales, sin la limitación de agrupar por edades, escolaridad, sexo, estatus social, religión o nacionalidad. Lo más significativo es identificar la necesidad educativa, diseñar y aplicar alguna práctica que pueda adaptarse a los contextos culturales y sociales a los que vayan a ser dirigidas, sin descuidar formar a los individuos a partir de fomento de la actitud crítica y solidaria, que les permita hacer frente a los problemas de la vida cotidiana, en sus diferentes ámbitos como lo menciona Macías (2004, p. 565), familiar, social o productivo. También, recordemos que la educación “[tiene como objetivo buscar] la realización del ser humano. Es desde este contexto, desde el cual se asume el hecho de que la educación no es el mero aprendizaje de contenidos intelectuales, sino que implica el desarrollo de toda la persona” (Curcu, 2008, p. 196). Dicho lo anterior, podemos hablar de una educación subjetiva, ya que, como lo menciona el mismo autor, recupera la formación de sujetos capaces no sólo de pensar, sino también de crear en diferentes espacios y a partir de conocimientos de la vida cotidiana; pone en juego sentimientos y la imaginación que permiten dar potencialidad a la historicidad social. Al retomar y pensar el proyecto *Mujeres en espiral*, sabemos que las actividades se realizaron en colectivo, además, las participantes comparten características de sus historias de vida, lo que permitió potenciar las narrativas visuales de los murales.

Finalmente, retomando la importancia de la prácticas artístico-educativas, considero relevante re-valorar desde el ámbito educativo el fin propio que tiene el arte: construir y representar la realidad o, como bien lo diría Néstor García Canclini,

“el arte representa las contradicciones sociales, y la contradicción del propio artista entre su inserción real en las relaciones sociales y la elaboración imaginaria de la misma” (García, 1977, p. 44). Es decir, ellas representaron su realidad y narraron los conflictos sociales a los que se han enfrentado dentro de la cárcel.

Referencias

- Belausteguigoitia-Rius, M. y Lozano, R. (coords). (2012). *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*. PUEG-UNAM.
- Curcu, A. (2008). “Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación”. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13). Universidad de los Andes: 195-2016
- Frega, A. (2006). *Pedagogía del arte*. Bonum.
- García-Canclini, N. (1977). *Arte popular y sociedad en América Latina*. Grijalbo.
- Pontón-Ramos, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. IISUE/UNAM.
- Torres-Martín, C. y Pareja-Fernández de la Reguera, J. A. (coords). (2007) *La educación no formal y diferenciada: Fundamentos didácticos y organizativos*. Editorial CCS.
- Yanes-Córdoba, V. (2007). “La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas”. *Universidad Complutense de Madrid*, 2, 233-246. <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110233A/8983>
Consultado el 21 de noviembre de 2015.

Escuelas comunitarias: aprendiendo para la vida

Centro Universitario de Participación Social

Introducción

El Centro Universitario de Participación Social (CUPS) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) está integrado por un equipo de alfabetizadores y promotores comunitarios, mujeres y hombres comprometidos con los diferentes procesos educativos que se impulsan con un enfoque que retoma principios de la educación popular. Al participar en las campañas de alfabetización nos articulamos con las personas en sus territorios, con la idea de contribuir a transformar desde sus espacios, sus intereses y necesidades. Los principios que compartimos guían nuestro actuar con las comunidades, centrados en la corresponsabilidad, el compromiso, la solidaridad, la cooperación, la justicia, la equidad, la libertad y el respeto a todas las formas y modos de vida.¹

En este capítulo se aborda el programa “Escuelas comunitarias: aprendiendo para la vida”, que se estableció en 2011 con la finalidad de contar con un espacio para efectuar y compartir trabajos, ideas, proyectos o sueños con las niñas, niños y jóvenes que viven en condiciones de exclusión y marginados de cualquier proyecto educativo institucional.

Imagen 18.1. Ítalo Iván Nava Fernández



¹ Aprendiendo-Enseñando. Nuestra experiencia: 15 años de educación popular y procesos comunitarios. CUPS-BUAP, 2016.

Escuelas comunitarias: aprendiendo para la vida

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), es una institución educativa comprometida con el desarrollo de la sociedad, cuya labor debe contribuir al desarrollo humano, social, equitativo y equilibrado del estado de Puebla y del país, mediante la responsabilidad de generar y poner en marcha propuestas.

Con este propósito, en 2001, la BUAP instauró el Centro Universitario de Participación Social (CUPS), concebido como un espacio desde el cual se contribuyera a generar condiciones que mejoraran la vida de grupos sociales empobrecidos, mediante la coparticipación social y universitaria. Desde entonces, el CUPS promueve procesos educativos con el enfoque de desarrollo comunitario en los que los sujetos sociales sean quienes construyan alternativas de transformación y en los que se genere un proceso formativo para la comunidad universitaria en el ámbito social.

Uno de los principales programas del CUPS es “Escuelas comunitarias: Aprendiendo para la vida” que se desarrolla desde ese año con niños, niñas y adolescentes excluidos del sistema educativo, en colonias marginadas del municipio de Puebla.

Contexto y rezago educativo

Consideramos que la educación es un derecho humano que permite a las personas desarrollar sus capacidades y participar activamente en la vida social. El derecho a la educación está establecido en la constitución mexicana. Establece que la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior será gratuita, laica y obligatoria. A pesar de que en México se han realizado esfuerzos considerables para dar cobertura educativa en educación básica, más de cuatro millones de niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 17 años se encuentran sin escuela, es decir, el 13.9% de los niños y jóvenes no asiste a la escuela y más de 600 mil están en riesgo de abandonarla. Según información del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF, 2016).

De acuerdo con datos de la encuesta intercensal de INEGI, en 2010 uno de cada 10 niños en nuestro país no asistía a la escuela. Este problema se presenta con mayor frecuencia en los niños y niñas de entre 3 y 5 años, así como entre los adolescentes de entre 12 y 17 años.

Cifras del INEGI muestran que en el estado de Puebla la situación es similar a la realidad nacional: más de 200 mil niños, niñas y adolescentes, es decir, el 14.1% de la población de 3 a 17 años, se encuentra fuera de la escuela. En el municipio capital la cifra supera los 33 mil, lo que representa el 9.8 % de niños, niñas y jóvenes en abandono escolar. Las causas son diversas, se relacionan con

situaciones económicas, culturales, familiares y administrativas. Por ejemplo, la carencia de documentos de identidad, situaciones familiares adversas, dificultades de aprendizaje, acoso escolar, acceso limitado a la escuela y, en general, la precaria situación económica de las familias. A esto se suma el creciente embate de violencia que se vive en el país.

El estudio *Niños y niñas fuera de la escuela* de UNICEF indica que los grupos que menos cumplen su derecho a la educación son niños y niñas con alguna discapacidad, residentes en el ámbito rural, población de origen indígena y campesina, niños que trabajan y quienes viven en hogares con bajo ingreso económico (UNICEF, 2016).

Las consecuencias de crecer en contextos como los descritos y sin la posibilidad de asistir a la escuela, también son diversas. Los niños, niñas y adolescentes que no asisten a la escuela no sólo crecen sin la oportunidad de aprender a leer y escribir o sin un certificado que les permita tener acceso a mejores oportunidades, sino que además tienen mucha menor estimulación intelectual y menores recursos para una socialización armónica.

Conforme se agranda la brecha de oportunidades entre un niño o niña que concluyó la educación básica y uno que no lo hizo, es más complicado romper el ciclo de pobreza y marginación en estos sectores de la población. Además, al no asistir a la escuela, es muy difícil que reciban subsidios y que tengan acceso a programas como Seguro Popular, Prospera (Programa de Inclusión Social) o becas escolares. En general, la población que se encuentra en rezago educativo es una población marginada, invisibilizada e ignorada por las políticas públicas y educativas, así como por las iniciativas de inclusión social.

Frente a este contexto adverso para niñas, niños y adolescentes que no tienen acceso a ningún espacio escolar en la ciudad de Puebla, el CUPS emprendió su programa de escuelas comunitarias.

Funcionamiento de las escuelas comunitarias

Este programa funciona en colonias marginadas del municipio de Puebla, que han sido seleccionadas en función del número de niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo nacional. Para abrir las escuelas comunitarias, el CUPS ha adaptado espacios dentro de las propias comunidades para realizar las actividades socioeducativas. Estos espacios han sido casas particulares, oficinas de las propias colonias, locales comerciales y espacios abandonados como escuelas en desuso. Lo más importante ha sido encontrar espacios cercanos a las viviendas de los niños y las niñas, para facilitar su participación en el programa.

En las escuelas comunitarias se trabaja durante tres horas diarias con grupos de niños, niñas y adolescentes de entre 4 y 18 años que no asisten a la escuela

convencional u oficial. No hay cuotas, inscripciones ni uniforme y el programa procura dar los materiales escolares necesarios.

En estos espacios formativos se recrean ambientes de libertad, trabajo, de auto reconocimiento y valoración por las personas que participan. También se promueve la integración de las niñas, niños y adolescentes para fortalecer el tejido comunitario y lograr mejores relaciones de convivencia con sus semejantes, con la familia, la comunidad y la sociedad en general. Para ello, el equipo de colaboradores del CUPS, junto con investigadores de la BUAP y participantes del Programa, hemos desarrollado una propuesta de modelo socioeducativo, que tiene como centro de atención a los niños, niñas y jóvenes entendiendo el contexto en que viven y abordando los procesos educativos desde una perspectiva de aprendizaje contextualizado, situado y que enseñe para la vida.

Modelo socioeducativo

El CUPS adopta el modelo socioeducativo (CUPS, 2015), orientado por los planteamientos teóricos de Paulo Freire y Celestin Freinet (ver Gráfica 1). Dicho modelo considera los siguientes preceptos:

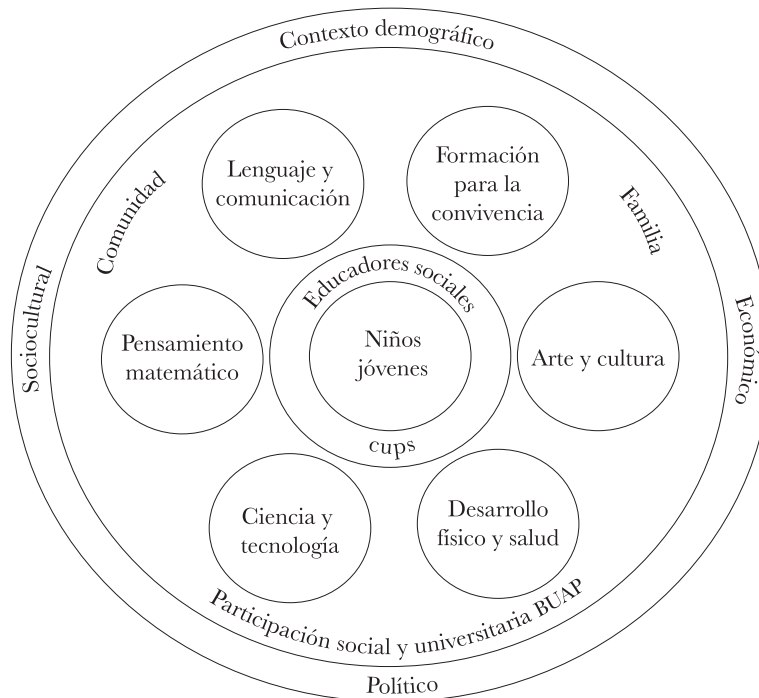
- La familia como un actor principal para el desarrollo integral de los niños y la organización del trabajo escolar.
- La comunidad como el espacio en que los niños crecen, con características y necesidades propias.
- La participación social y universitaria de la BUAP. Esta participación se hace efectiva a través del CUPS con los estudiantes, docentes e investigadores universitarios.
- Así mismo, el modelo toma en cuenta cuatro dimensiones: demográfica, económica, sociocultural y ético-política.

El modelo socioeducativo emprendido tiene delineado el objetivo general de fortalecer las habilidades y capacidades de niños, niñas y adolescentes no escolarizados de colonias marginadas del municipio de Puebla por medio de un programa socioeducativo que impacte en su calidad de vida. Asimismo se plantea atender los objetivos específicos, encaminados a:

- Desarrollar las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- Promover actitudes y valores para una sana convivencia favoreciendo una cultura de paz y de responsabilidad con el ambiente.
- Mejorar el desarrollo físico y la salud a través del huerto escolar, la capacitación en preparación de alimentos y la promoción del autocuidado del cuerpo.

- Brindar capacitación técnica y alfabetización digital para fomentar su participación en la sociedad.
- Promover acciones para democratizar el acceso al arte, la cultura y la ciencia.
- Impulsar la autodeterminación mediante acciones que fomenten la autonomía, conciencia crítica y la reflexión en torno a un proyecto de vida propio.
- Propiciar alternativas de esparcimiento, diversión y juego para estimular el bienestar emocional.

Gráfica 18.1. Modelo socioeducativo de las escuelas comunitarias (CUPS, 2015)



El trabajo pedagógico y didáctico cotidiano de las escuelas comunitarias se organiza en función de los niveles de conocimiento previo de los niños, ya que estos son muy diversos, igual que las edades y las condiciones familiares. Por ello, los grupos se organizan en subgrupos -colores- que desarrollan distintas habilidades de acuerdo con las necesidades y capacidades de los niños y las niñas. El proceso de enseñanza-aprendizaje es facilitado y acompañado por *educadoras* y *educadores sociales* que son, a la vez, estudiantes universitarios que realizan servicio social, prácticas profesionales o que participan como voluntarios. Las educadoras y educadores sociales son capacitados y asesorados de manera permanente por el equipo del CUPS. Además,

participa en coordinación con el CUPS un colectivo de compañeros, colaboradores y aliados que cooperan de diferentes maneras y con diversos recursos.

El modelo socioeducativo del programa escuelas comunitarias, es resultado de un proceso de construcción participativo que pone en el centro de la atención a los niños, niñas y adolescentes que participan. Fueron consideradas diversas experiencias educativas locales y nacionales.

La experiencia

En la actualidad participan 102 niños, niñas y adolescentes de diversas edades (ver cuadro 18.1) en las escuelas comunitarias, éstas se ubican en cuatro colonias marginadas del municipio de Puebla:

- Cerro del Marqués en la junta auxiliar La Resurrección
- Barranca Honda de la junta auxiliar San Pablo Xochimehuacán
- Décima sección de la junta auxiliar San Miguel Canoa
- Elsa Córdoba al sur de la ciudad de Puebla

Cuadro 18.1. Participantes en las escuelas comunitarias

Sede	Cantidad de niños y jóvenes que participan
Barranca Honda	29
Cerro del Marqués	32
San Miguel Canoa	25
Elsa Córdoba	16
Total	102

Fuente: Elaboración propia.

Cierto es que a lo largo de estos años se ha trabajado en ocho colonias del municipio de Puebla, atendiendo a 327 niños y niñas de entre 4 y 18 años que, en distintos grados, han logrado adquirir herramientas para enfrentar de mejor manera su situación social y económica. Entre otras cosas, estos niños y niñas aprendieron a leer y escribir, adquirieron habilidades de cálculo matemático, así como conocimientos básicos de geografía, historia, ciencias naturales y sociales. Además, el hecho de participar en la escuela comunitaria ha mostrado a los niños, niñas y jóvenes, que es posible establecer relaciones seguras y libres de violencia.

En el programa han participado más de 80 estudiantes de servicio social y voluntarios, brindando su tiempo y esfuerzo para apoyar el desarrollo de los

pequeños, facilitando las clases y los talleres. Además de enseñar, los educadores también aprenden y se comprometen con una población tan vulnerable como ésta.

Ha sido muy importante el desarrollo de propuestas metodológicas que ha generado el CUPS en cuanto a procesos educativos para niños y niñas en estas condiciones. El CUPS ha innovado con métodos, técnicas, herramientas y recursos diversos para realizar un proceso educativo en contextos de marginación y exclusión social, lo que también ha llevado a elaborar un modelo de educación popular que considera los ámbitos socioafectivo y socioformativo de manera integral y, por supuesto, con base en el “actor social niñas, niños y adolescentes de colonias periféricas de la ciudad de Puebla”. En consecuencia, el CUPS, ha ampliado su mirada con respecto a los procesos educativos y socioafectivos, que obligan a desarrollar herramientas de diagnóstico permanente y de fortalecimiento del tejido comunitario.

Conclusión

Existe un amplio consenso en la relación que tiene el nivel educativo de las personas con otros aspectos como el nivel económico o la salud de la población. La educación, además de posibilitar el desarrollo social, permite la participación ciudadana y el ejercicio de otros derechos.

El estudio de “Niños y niñas fuera de la escuela” que realizó la UNICEF en 2016, hace un detallado análisis en torno a los programas gubernamentales que promueven la escolarización y el rezago educativo en nuestro país. En dicho estudio se expresa que, pese a que existen diversos programas gubernamentales para disminuir la brecha educativa, es importante generar una política integral para la población que se encuentra fuera del sistema educativo nacional, que tome en cuenta aspectos sociales, culturales e incluso afectivos (UNICEF, 2016).

Consideramos muy importante la participación de organizaciones e instituciones en la transformación de las situaciones que mantienen a los niños, niñas y jóvenes en situación de exclusión educativa; no sólo para fomentar su desarrollo integral, sino también para contribuir a visibilizar esta problemática y a incidir en políticas educativas más integrales. La experiencia de las escuelas comunitarias del CUPS puede contribuir tanto para generar alternativas educativas para poblaciones en esta situación como para que los funcionarios responsables puedan voltear la mirada hacia esta población.

Con base en un ejercicio de sistematización realizado en el periodo 2011-2017 que documenta la experiencia educativa, las escuelas comunitarias han significado para el CUPS un valioso cúmulo de experiencias y aprendizajes en cuanto a los procesos educativos en la infancia y al trabajo comunitario en contextos urbanos.

Somos conscientes de la importancia de evaluar y sistematizar continuamente nuestro quehacer para potenciar las fortalezas e identificar las debilidades de nuestras prácticas (CUPS, 2017).

Haciendo un análisis de los alcances, consideramos que las escuelas comunitarias constituyen un conjunto de buenas prácticas porque a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela comunitaria, es posible potenciar procesos educativos y formativos más amplios y de gran importancia en la infancia o adolescencia: autonomía, convivencia, autocuidado, desarrollo humano, afectivo y emocional. Esto se vuelve aún más urgente si se considera que los niños, niñas y adolescentes que participan en las escuelas comunitarias, son parte de la población excluida, marginada y con el muy alto grado de vulnerabilidad que hay en Puebla.

El aporte social y educativo del programa, a lo largo de estos años, ratifica la pertinencia de una propuesta de educación en contexto: usando y creando instrumentos de educación popular, investigación acción-participativa, diagnósticos comunitarios, la capacidad para crear alianzas y sinergias múltiples actores.

El equipo del CUPS se posiciona desde un planteamiento ético, político y epistemológico, con la propuesta socioeducativa de escuelas comunitarias y con una metodología propia, que es abierta, dinámica, flexible y en construcción contextual. Con dicha experiencia también se dan evidencias que trascienden los inicios que en algún momento estaban cercanos al asistencialismo, espontaneísmo y voluntarismo, porque se ha desarrollado un modelo socioeducativo de manera participativa que se ha pensado para las características y condiciones específicas de los participantes.

El programa de escuelas comunitarias permite concretar esa participación y respetuosa de la comunidad universitaria, fomentando el compromiso y la formación social de universitarios. Se busca promover y fomentar la sensibilidad social, mediante la búsqueda de alianzas, vinculación intersectorial y fortalecimiento de capacidades, habilidades para el trabajo y en la construcción de lazos para reforzar el logro de objetivos comunes.

El programa representa un espacio social universitario en donde se valora, resignifica y recupera el sentido de un servicio social verdadero, es decir, que realmente se devuelve a la sociedad experiencias, conocimientos y aprendizajes de los estudiantes, mediante el ejercicio del ser *educadores sociales*. También se reconoce como un espacio formativo de lo social, creativo, libre y pedagógico en beneficio de los universitarios, reafirmando el carácter de la propuesta: flexible, abierto, en diálogo con la educación formal y en permanente interacción con el contexto sociocultural.

Finalmente, las escuelas comunitarias son susceptibles de echarse a andar en las comunidades en las que sea relevante y significativo ofrecer un espacio de

participación social y desde el cual puedan impulsarse procesos educativos con los sectores de la población que así lo requieran o deseen. Naturalmente, cada práctica educativa y de trabajo comunitario debe situarse en el contexto y en las especificidades de los actores sociales.

Nota

Este informe fue preparado por *Mirta I. Figueroa Fernández, Elizabeth Vázquez Ramos, Fernando González Orea, Norma I. Oropeza López, Miriam A. Marcial Manzola, I. Iván Nava Fernández y David Jiménez Ramos.*

Referencias

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Niñas y niños fuera de la escuela. México*. UNICEF.
- ADECO. (2018) *Aprendizajes para la transformación, Sistematización de experiencias de OSC*. ADECO.
- CUPS-BUAP. (2016). *Aprendiendo-enseñando. Nuestra experiencia: 15 años de Educación Popular y procesos comunitarios*. Centro Universitario de Participación Social-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- _____. (2015). *Modelo socioeducativo y socioformativo de las escuelas comunitarias: Aprendiendo para la vida*. Centro Universitario de Participación Social-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Silva-Ríos, C. y Villaseñor-Palma, K. (2018). “Capacidad para la libertad: Modelo participativo de desarrollo comunitario y reorientación de los procesos formativos en núcleos sociales marginales”. *Zona Próxima*, 29, 68-81.
- Villaseñor-Palma, K., Silva-Ríos, C. y Valdivia-Vizarreta, P. (2017). “Educación social y escuelas comunitarias: El caso del Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”. *Enseño e Pesquisa*, 15, 2: 141-154, Suplemento.

Adultos 50 y más: un programa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

*José Jaime Vázquez López
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda
Marco Antonio Árcega Domínguez*

Introducción

Ante el incremento de las personas de 50 y más años en el estado de Puebla la rectoría de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) trabajó en el Programa Universitario para Adultos 50 y Más (PUA), inaugurado en el otoño de 2016. Desde entonces atiende a un grupo de la población de adultos mayores que desea seguir formándose de manera integral, activa y participativa en la sociedad. El principal objetivo del programa consiste en “sumarse a los esfuerzos realizados en el contexto internacional, nacional, estatal y municipal en la atención a los adultos de 50 y más años, propiciando su desarrollo integral y favoreciendo una cultura para un envejecimiento de calidad” (Esparza, Vázquez, Valenzuela y Pérez, 2017, p. 136).

Este programa ha tenido un impacto importante en los adultos porque han podido ingresar a la universidad a pesar de no tener estudios formales, ya que no es un requisito para incorporarse a los talleres, cursos y diplomados que ofrecen el PUA.

A casi dos años de su apertura, el número de interesados sigue creciendo y los estudiantes se mantienen activos, participativos y con proyectos y propuestas emanadas de sus propias inquietudes. Por tal motivo, se considera que el PUA50 representa una experiencia de éxito para esta casa de estudios. En este capítulo se describe de manera general el trabajo desarrollado en la BUAP para ofrecer una alternativa educativa a los adultos de 50 y más años en Puebla.

Contexto demográfico, normativo y teórico

Para realizar la propuesta del Programa Universitario para Adultos 50 y Más de la BUAP, la rectoría encabezó un estudio de pertinencia y un diagnóstico de necesidades que permitiera fundamentar la apertura de este programa con mayor certidumbre.

Como resultado de este estudio, Esparza et al. (2017) encontraron que a nivel internacional la población mayor de 50 años va en aumento y con posibilidades de continuar incrementándose en el futuro, esto puede confirmarse con la información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016), en Esparza et al. (2017, p. 29):

Mientras que para el año 2015 la población mundial mayor a 50 años representa el 22.5 %, para el año 2050 representará el 33.8 %. En términos nominales las cifras pasan de 1 632 710 250 personas mayores a 50 años en el presente año, a 2 819 125 170 de adultos con más de 50 años para el año 2050.

Para llegar a estas proyecciones y tendencias se tiene que reconocer que influyen, de manera determinante, el incremento de la educación y atención en salud y calidad de vida, el avance de la ciencia y la tecnología, así como el fortalecimiento y la expansión de los servicios médicos para toda la población, entre otros muchos factores.

En el caso de México sucede una dinámica semejante, de acuerdo con Esparza et al. (2017, p. 32), “[...] en porcentajes, la población de 50 y más años pasó de 15.26 % en el 2005 a 18.95 % en 2015, y se proyecta que alcance el 26.05 % en 2030”. En Puebla también se identifica una tendencia similar a los contextos nacional e internacional. Según el Consejo Nacional de Población (Conapo, 2015), en Esparza et al. (2017, p. 35), “se observa un incremento que pasa de 826 711 personas de 50 y más años, en 2005, esperándose que lleguen a sumar 1 684 761 para 2030”.

Los datos anteriores son una muestra de que las diferentes instituciones públicas y privadas necesitan orientar sus actividades para fortalecer el autocuidado de los adultos y adultos mayores, propiciando que a través de los procesos educativos se consoliden actitudes positivas hacia la vida, el cuidado de la salud, la cultura y las relaciones sociales entre las personas mayores.

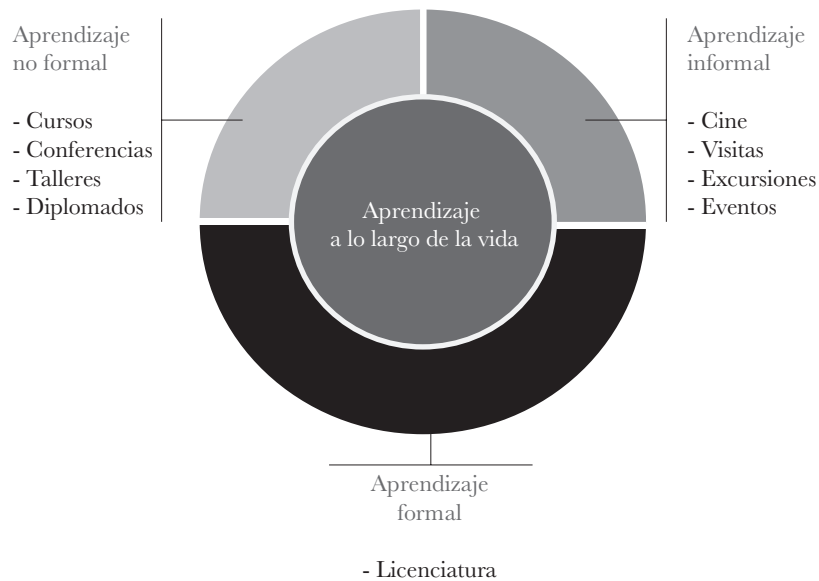
Ante el acelerado crecimiento de la población adulta se han generado varias políticas internacionales y nacionales para la protección y cuidado del adulto mayor. En México existe la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores (LDPA) a partir de la cual se creó el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (Inapam) (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012). También se cuenta con la Ley de Asistencia Social (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014). De la misma manera, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 hace hincapié en propiciar “el desarrollo humano integral de los adultos mayores, brindándoles todas las oportunidades necesarias para alcanzar un nivel de vida digno y sustentable” (Gobierno de la República, 2013, p. 53). Además, se observa que han surgido diferentes apoyos para las personas adultas, así como agrupaciones y asociaciones con el mismo fin.

De manera particular se reconocen los logros alcanzados, en lo que se refiere al proceso educativo de los adultos, del Instituto Nacional para la Educación de los

Adultos (INEA) creado en 1981 (INEA, 2015). El cual se sumó a las alternativas de educación abierta y a distancia utilizadas en las diversas instituciones de educación superior de nuestro país.

El PUA50 se fundamenta en la orientación del aprendizaje a lo largo de la vida, que integra el aprendizaje formal, el aprendizaje no formal y el aprendizaje informal (SEP, 2014) (ver Gráfica 20.1). Sin embargo, en esta primera etapa está orientado a ofrecer aprendizaje no formal e informal a través de cine, visitas, excursiones, conferencias, talleres, cursos y diplomados.

Gráfica 19.1. Ámbitos de acción del Programa Universitario para Adultos 50 y Más de la BUAP



Fuente: Esparza et al. (2017, p. 133). Programa Universitario para Adultos 50 y Más. Estudio de pertinencia y diagnóstico de necesidades. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Con estos aportes, la BUAP pretende incorporarse a las diferentes alternativas que existen para atender la educación de los adultos mayores en Puebla.

Insumos del PUA50

La atención educativa del PUA50 ha puesto especial atención al perfil de estudiantes y de profesores, así como el plan de estudios y el modelo de organización curricular con el que se desarrolla el Programa.

Con relación a los estudiantes, en el PUA50 se recibe a los adultos de 50 y más años, con el único requisito de que sepan leer y escribir. Es decir, no se solicita un nivel básico de estudios y el Programa está abierto a todo público, indistintamente de su situación profesional, cultural, social, de credo e ideológica, todos son bienvenidos. Como consecuencia, en el salón de clases los alumnos están dispuestos a aprender temas de interés común y a intercambiar experiencias y vivencias completamente diferentes, pero complementarias entre sí.

El ingreso al programa se realiza a través de una convocatoria que anuncia los distintos cursos y la inscripción es mediante una plataforma donde se registra el pago. Para abrir un curso se requiere un mínimo de 15 estudiantes, la cuota es de 30 pesos por hora y con los fondos se cubre la inversión de los profesores y se atienden los gastos operativos básicos.

Muchos de los profesores que participan en el PUA son adultos mayores de 50 años, por lo que se identifican con la población a la que va dirigido el programa. La mayoría tiene estudios de maestría y doctorado, además de ser especialistas, con muchos años de experiencia, en el curso que imparten. Esta situación ha favorecido la integración entre profesores y estudiantes, fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje.

El plan de estudios que se aplica en PUA se cimienta en una organización denominada estelar, satelital o por constelaciones (Ruiz, 1995 y Ramas, 2013), la cual atiende la experiencia de formación docente desarrollada por la BUAP desde 1995 (BUAP, 1995 y 2007). Este modelo se utiliza en Estados Unidos y se aplica poco en México (Gráfica 20.2).

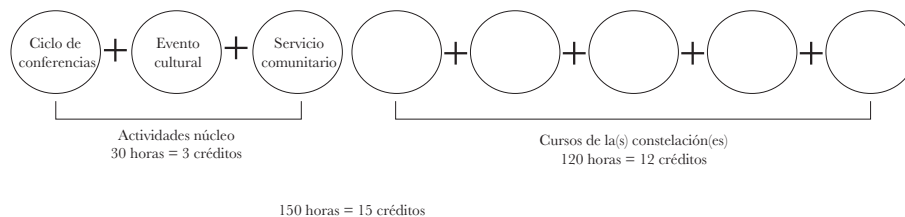
Este modelo considera una experiencia central o núcleo, que para el caso de los estudiantes de un diplomado este núcleo consta de tres actividades: 1) Asistencia a los ciclos de conferencias realizados al inicio de cada periodo académico; 2) Participación en una actividad de servicio comunitario, y 3) Asistencia a un evento cultural (Gráficas 20.2 y 20.3). Estas actividades tienen un valor de 10 horas, cada uno y dan un total de 30 horas que suman para un diplomado.

Esta experiencia central se encuentra rodeada por seis constelaciones: 1) Desarrollo y crecimiento humano; 2) Arte y humanidades; 3) Salud y calidad de vida; 4) Turismo; 5) Historia y patrimonio cultural; y 6) una constelación multidisciplinaria. Además, estas constelaciones a su vez integran cursos satélites que tienen la característica de no ser secuenciados, sino independientes pero complementarios entre sí para proporcionar una formación integral al estudiante sobre la disciplina de la constelación. Los objetivos de los cursos satélite y de cada constelación, es ofrecer una diversidad de alternativas de estudio, para ser seleccionadas por los alumnos del PUA (Gráfica 20.2).

A través de esta organización curricular, el estudiante puede tomar únicamente los cursos de su interés, o bien, integrar uno de los tres diplomados que se tienen registrados: 1) Desarrollo y crecimiento humano; 2) Historia y patrimonio cultural; o 3) Multidisciplinario en arte, cultura y bienestar, los cuales se generaron como resultado de la demanda de cursos de los estudiantes. Para acreditar un diplomado, además de cumplir con las tres actividades núcleo, equivalentes a 30 horas, los estudiantes tienen que reunir 120 horas de cursos de la constelación seleccionada (Desarrollo y crecimiento humano o Historia y patrimonio cultural). En el caso de que un estudiante reúna las 120 horas con cursos de las diferentes constelaciones, puede optar por el Diplomado Multidisciplinario en Arte, Cultura y Bienestar. Así, para el reconocimiento de los diplomados, los estudiantes deberán reunir 150 horas (Gráfica 3). Este sistema permite a los estudiantes construir su propio currículo, dando la posibilidad de que seleccionen los cursos de su interés que forman parte de la oferta del PUA, lo que propicia un acercamiento de los estudiantes con diferentes disciplinas. Este modelo de organización se da a conocer en cada periodo escolar a profesores y alumnos con el objetivo de que obtengan provecho de las ventajas y opciones de estudio, así como para que se familiarice con la dinámica.

Además, esta organización curricular se basa en el Marco Mexicano de Cualificaciones (MMC 2014) y el Sistema de Asignación y Acumulación de Créditos Académicos (Saatca) 2014-2015 (SEP, 2014), así como en las recomendaciones de ANUIES (en Bustamante et al., 2010), relativas a los lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua.

Gráfica 19.2. Organización y estructura curricular de los diplomados dentro del Programa Universitario para Adultos 50 y Más



Fuente: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2017b). "Anexo 1. Descripción de la organización y estructura curricular de los diplomados del Programa Universitario para Adultos 50 y Más". Coordinación de Proyectos de Rectoría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Procesos y desarrollo

Los procesos educativos del PUA 50 y Más están orientados a atender las necesidades e intereses propios de este grupo de la población. Para ello, en el estudio realizado por Esparza et al. (2017) se presenta una profunda búsqueda de información para conocer las diferentes etapas de la vejez, sus características, intereses, alcances y limitaciones.

De manera paralela, se profundizó en el estudio de la didáctica de los adultos desde diversas perspectivas, orientaciones y enfoques, dando lugar a términos como: andragogía, gerontología educacional, geragogía, gerontogogía o gerogogía (Esparza et al., 2017). A partir de estos aportes, al inicio de cada periodo escolar se lleva a cabo un proceso de formación con los profesores para vincularlos a los intereses y expectativas de estudio que se tienen en la edad adulta y la vejez, así como el proceso de enseñanza aprendizaje más propicio para ser utilizado.

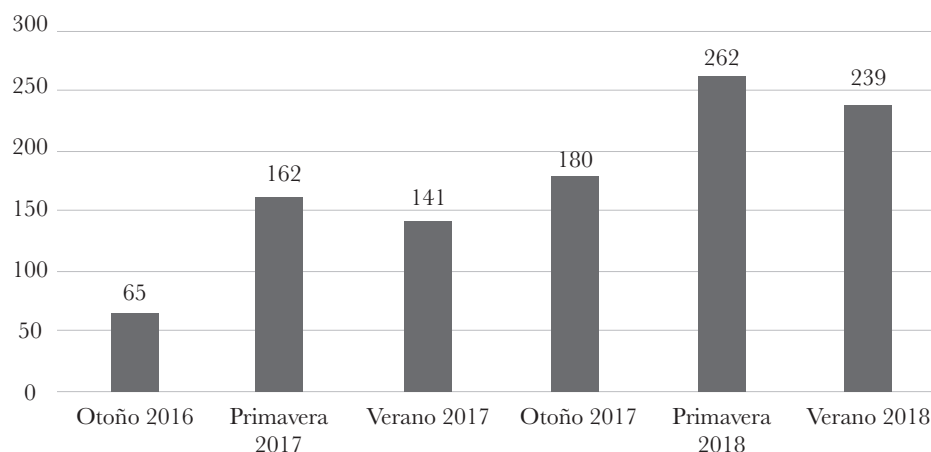
Los intereses predominantes de los alumnos del PUA hasta el momento son los cursos de historia, inglés, nuevas tecnologías como el uso del celular inteligente, los relacionados con el vino, así como de salud, nutrición y calidad de vida. Asimismo, son muy demandadas las visitas culturales en grupo.

Además, se han diseñado procesos de gestión escolar acordes a las características de la población adulta. Por ejemplo, la programación se planea con base en las sugerencias de los estudiantes, de su trayectoria académica y de si desean o no concluir un diplomado. Cada periodo escolar se aplica un cuestionario para evaluar los cursos y así retroalimentar el trabajo que se desarrolla en el PUA en beneficio de nuestros estudiantes.

Productos obtenidos

Hasta el verano de 2018 el PUA 50 y Más ha atendido a una población con más mujeres (76.5 %) que hombres (23.5 %). La mayoría de los alumnos se encuentran en el rango de 50 a 70 años. Sin embargo, también se han inscrito adultos mayores de 80 años. El 8.03 % de los estudiantes no reporta estudios formales; 0.55 % tienen educación primaria; 6.39 %, secundaria; 14.05 %, educación media superior; 10.04 % nivel técnico; 46.70 %, licenciatura; 12.96 %, maestría; y 1.28 %, doctorado. Todos manifiestan su motivación por el ánimo de aprender, seguir estudiando y de ampliar su número de amigos. Las cifras inscripción que hemos tenido en este Programa desde el inicio se presenta en la siguiente Gráfica 19.3.

Gráfica 19.3. Estudiantes inscritos en el Programa Universitario para Adultos 50 y Más en cada periodo escolar



Fuente: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2018). *Datos estadísticos de alumnos inscritos en el Programa Universitario para Adultos 50 y Más*. Secretaría General. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Se puede apreciar que el periodo primavera 2018 es cuando se ha tenido el número más elevado de estudiantes. No obstante, en el periodo de verano 2018 se identifica un incremento importante con relación al periodo de verano del 2017, considerando que es una etapa vacacional.

Los resultados del cuestionario abierto que se aplicó a una muestra de estudiantes que están por concluir los diplomados del Programa Universitario para Adultos 50 y Más se agrupan en las siguientes dimensiones: 1) Personal; 2) Social e interpersonal; 3) Emocional; 4) Espiritual; 5) Familiar; y, 6) Cultural. Para identificar cada respuesta de las personas encuestadas se utilizaron las siglas EPUA (Estudiante del Programa Universitario para Adultos 50 y Más) y el número del estudiante participante en la encuesta.

Dimensión personal

En la dimensión personal se integraron las respuestas vinculadas al impacto que ha tenido el PUA en su autovaloración, autoconocimiento, el fortalecimiento de su vida activa física y mentalmente, en valorar sus experiencias de vida, en el cuidado de su salud y en su presentación personal. Algunas de las expresiones manifestadas son las siguientes:

[...] es de mucho beneficio para mí, ya que me motiva mucho para adquirir un conocimiento nuevo (EPUA-1).

[...] mayor autoconocimiento de mi vida física, mental y espiritual. Poner mayor cuidado en mi salud y mejorar mis hábitos personales (EPUA-2).

[...] me anima a levantarme, arreglarme me ha dado seguridad (EPUA-3).
Lo comento con mis familiares y amistades, les comento lo que he cambiado en mi vida (EPUA-3).

Me siento feliz de retomar actividades académicas que me ayudan intelectual y físicamente a mi bienestar (EPUA-4).

[...] me ha servido en muchos aspectos de mi vida personal, me siento optimista, aprendo mucho y los cursos que he tomado me han hecho sentir una mejor persona y con quienes me rodean mi esposo y familia (EPUA-5).

Ha permitido continuar con el arreglo personal teniendo que asistir a clases y cuidar la presentación, evita el olvido personal (EPUA-8).

[...] enorme inyección de energía. Me motiva para arreglarme, cuidarme físicamente (EPUA-9).

[...] me hizo preocuparme por mi salud (EPUA-3).

He aprendido (...) otra forma de ver la vida (EPUA-5).

[...] hace que recapacites en que te tienes que cuidar y revisar tu salud en forma particular sólo dedicarte a ti, sin preocupación y a tiempo (EPUA-8).

[...] he tenido muchas satisfacciones y me siento muy feliz (EPUA-2).

[...] ser una persona independiente, segura. Me animan a seguir estudiando. Hacer lo que me gusta (EPUA-3).

En relación con esta dimensión personal se puede identificar que el PUA ha impactado en beneficios personales, tales como: seguridad, optimismo, ayuda intelectual y cuidado personal, entre otros.

Dimensión social

En las respuestas vinculadas con la dimensión social e interpersonal, se agruparon las opiniones relacionadas con el incremento de su grupo de amigos, reuniones y compañía de las personas con las que convive, respeto por las ideas, opiniones, cultura, creencias y forma de ser de los demás. Se encontró lo siguiente:

[...] es de suma importancia convivir, conocer nuevas personas con inquietudes e intereses similares. Me agrada salir en grupo, frecuentar lugares bonitos, asistir a exposiciones en museos, respetando siempre ideas y opiniones diferentes. Mis relaciones sociales se incrementaron, se amplió mi grupo de amigos, asistí con ellos a exposiciones, al cine, al teatro, a conciertos (EPUA-1).

En las salidas y reuniones aprendí mucho de mis nuevas amigas y amigos la convivencia fue excelente (EPUA-2).

[...] ante el cambio significativo en mi persona, puedo impactar con mi ejemplo de vida, a mi familia [y] a la sociedad en general (EPUA-2).

[...] nos reunimos para convivir, platicamos y comentamos acerca de las clases a las que asistimos y valoramos a cada uno de nuestros compañeros (EPUA-3).

He conocido muchas personas que me han brindado su amistad, compañía, conocimientos culturales y una bella experiencia de vida, aún en momentos difíciles y tristes. La motivación de reunirnos para trabajar en equipo es placentera y agradable si es social (EPUA-4).

[...] he encontrado personas valiosas con un alto sentido del respeto. Me gusta y disfruto al máximo los momentos de diversión con ellos, hemos formado un bonito grupo de amigos y me siento muy contenta (EPUA-5).

Obtuve nuevas amistades (EPUA-6).

Las relaciones han sido maravillosas con los compañeros y ahora ya como amigos en reuniones y salidas culturales que no me pierdo ningún evento dentro de lo posible, respetando siempre sus comentarios y opiniones (EPU-7). Es maravilloso haber conocido a compañeros que nos han permitido convivir y relacionarnos y emprender una amistad más estrecha con algunos compañeros (EPIA-8).

[...] el conocer a este grupo [...] ha sido una fortuna [...] pues a pesar de la gran heterogeneidad, la socialización ha sido fantástica. Una gran experiencia (EPUA-9). [...] se ha enriquecido con viajes culturales, exposiciones, clases, bailes. Nos respetamos e interactuamos en un ambiente sano, divertido y cultural (EPUA-9).

Puede entenderse en esta dimensión que se han formado grupos con una gran cohesión e integración en las diferentes actividades que se realizan.

Dimensión emocional

En la dimensión emocional encontramos respuestas que se vinculan al impacto que ha tenido el PUA en el cambio en su estado de ánimo, motivación, actitud y planes de vida a corto, mediano y largo plazo. Algunas de las respuestas son las siguientes:

Asisto con entusiasmo [...] Deseo seguir asistiendo a clases para adquirir un conocimiento nuevo que sirve para un mejoramiento personal. Reflexioné más sobre mis sentimientos y emociones, estoy más consciente de ellos y aprendí a manejarlos significativamente (EPUA-1).

Siempre me ha ayudado mi actitud positiva. Pero ahora sigo haciendo planes, tengo proyectos a mediano y largo plazo (EPUA-2).

Me he sentido reconocida por mis compañeros, me motiva a seguir estudiando, estar activa “Todos los días aprendo algo nuevo”. Cambio de vida con actividades diferentes a lo cotidiano del trabajo y responsabilidad familiar (EPUA-3).

Calidad de vida mejor y ejemplo para los demás. No hay edad límite para aprender (EPUA-4).

[...] he encontrado respuesta a mis inquietudes [...] hacen de la clase una experiencia única (EPUA-5).

[...] cambio de ánimo en mi vida (EPUA-6).

Ahora siempre muy motivado y con mucha actitud positiva y planes [para] continuar preparándome con todos los cursos que [...] nos hacen el gran favor de darnos. Después de dejar de trabajar estos cursos es lo mejor que me ha pasado[...] (EPUA-7).

Mi motivación ha sido enorme, ha cambiado mi forma de ver estos últimos años. Quiero seguir participando en estos cursos [...] (EPUA-9).

La relación con los demás nos ayuda a superar la depresión, nos motiva a reír y disfrutar la vida (EPUA-10).

En esta dimensión emocional se pueden identificar adultos felices, con ganas de seguir estudiando y participando.

Dimensión espiritual

En la dimensión espiritual se agruparon las opiniones que tienen relación con el impacto que ha tenido el PUA en fortalecer sus valores: amor, perdón, honradez, respeto, tolerancia. Algunas de las respuestas identificadas fueron las siguientes:

Fortalezco valores de respeto, tolerancia, amor, perdón, honradez y empatía con mis compañeros, al ponerlos en práctica me siento mejor persona (EPUA-1).

[...] seguí fortaleciendo mis valores sobre todo la tolerancia y la paciencia y tengo la seguridad que me llevo bien con mis hermanos, hijos, esposo, familiares y todas las personas con las que tengo oportunidad de convivir (EPUA-2).

Sí, fortaleció mis valores y tener paciencia conmigo mismo y luego con los compañeros (EPUA-6).

Con mucho respeto a la vida y a toda la gente que nos rodea (EPUA-7).

Mi carácter ha cambiado positivamente. Soy más tolerante y respetuoso con la manera de pensar de los demás (EPUA-9).

[...] convivo con más respeto, tolerancia y amor a mis compañeros (EPUA-10). En otros círculos sociales y familiares es admiración por lo que se está haciendo, pues se está dando ejemplo de tenacidad sin importar la edad (EPUA-9).

Con estas aportaciones se identifica un fortalecimiento de la dimensión espiritual de los estudiantes.

Dimensión familiar

En esta dimensión se agruparon las respuestas que describían el impacto que había tenido el PUA en sus relaciones familiares y calidad del tiempo que pasa con ella. Se encontraron las siguientes respuestas:

Comparto con mi familia lo que aprendo, para que nuestra relación mejore cada vez más (EPUA-1).

Mi familia me apoya y está contenta de verme “Encantada” con mis clases y mis nuevas amistades (EPUA-4).

[...] estoy dando un ejemplo a mi familia de tenacidad y espero que mis hijos lo vean de esta manera y sigan en forma similar mis pasos (EPUA-9).

Valoro más a mi padre que ya tiene 95 años, lo comprendo y entiendo. Al estar de mejor humor mi relación con mi familia ha mejorado (EPUA-10).

Dimensión cultural

En relación con la dimensión cultural se integraron las respuestas sobre el incremento de sus conocimientos en diferentes temáticas, el desarrollo de una actitud de aprecio hacia la cultura que nos rodea a nivel internacional, nacional y estatal, así como en su colonia. Las respuestas obtenidas en esta dimensión fueron las siguientes:

Me agrada conocer más sobre nuestra cultura mesoamericana y sus costumbres (EPUA-1).

[...] se incrementaron mis conocimientos en diferentes temáticas, ahora tengo mayor actitud de aprecio a la cultura de la época virreinal (EPUA-2).

Ha aumentado mi cultura en general, a reconocer y apreciar mi ciudad (EPUA-3).

Mi carrera es tecnológica, matemáticas, química. Las ciencias humanas no las cursé a fondo. Hoy estoy aprendiendo y disfrutando de museos, ya no paso de largo sin saber de qué se trata (EPUA-3).

[...] mejor preparada culturalmente, hoy conozco más de esta hermosa ciudad de Puebla, su origen y sus tradiciones, he asistido a museos en el D.F. y he aprendido mucho [...] El impacto ha sido significativo para mí (EPUA-7).
[...] me han dado la oportunidad de aprender temas que deseaba conocer y que en otra época se me negaba [...] Me siento muy enriquecido en conocimientos, mi cultura se ha incrementado (EPUA-9).
Aprecio más a Puebla [...] La cultura enriquece a un ser humano, es fundamental (EPUA-10).
[...] nos proporciona más conocimiento y fortalece nuestra identidad (EPUA-10).

Las respuestas obtenidas confirman que los alumnos se sensibilizaron en la parte cultural, desarrollando en ellos la apreciación del patrimonio de la humanidad.

En general, los comentarios obtenidos son gratificantes para nuestra institución, toda vez que el programa hasta el momento ha cumplido con los objetivos planteados desde su creación.

Reflexiones finales

A través de la descripción de esta experiencia puede reconocerse como exitosa por el vínculo que existe entre universidad-sociedad ya que, con la iniciativa de la rectoría de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, actualmente el Programa Universitario para Adultos 50 y Más ofrece a un importante grupo de la población la opción de reingresar a la universidad.

Este programa pretende sumarse a las instancias que atienden la educación de los adultos en México, tales como el INEA, la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), el Inapam, los sistemas de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), así como los diferentes programas existentes en universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Marista de Mérida, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Iberoamericana de Puebla (Esparza et al., 2017), entre otras. A través del PUA se promueve que los adultos dediquen más tiempo al aprendizaje de temas diversos, permanezcan activos, se sientan útiles, apreciados, vinculados e integrados a un grupo social. Y, en consecuencia, incrementen sus posibilidades de lograr un envejecimiento de calidad.

A pesar del logro que se ha tenido en la BUAP con este programa, quedan muchos retos por resolver con los adultos mayores, entre los cuales se puede mencionar la continuidad de estudios de educación superior en áreas donde se reconozca la experiencia de los adultos.

Referencias

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2018). *Datos estadísticos de alumnos inscritos en el Programa Universitario para Adultos 50 y Más*. Secretaría General. BUAP.
- _____ (2017a). *Diplomado multidisciplinario en arte, cultura y bienestar*. Programa Universitario para Adultos 50 y Más. Coordinación de Proyectos de Rectoría. BUAP.
- _____ (2017b). “Anexo 1. Descripción de la organización y estructura curricular de los diplomados del Programa Universitario para Adultos 50 y Más”. Coordinación de Proyectos de Rectoría. BUAP.
- _____ (2007). *Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU)*. Vicerrectoría de Docencia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. BUAP.
- _____ (1995). *Programa de Formación y Superación Docente*. Vicerrectoría de Docencia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla: BUAP.
- Bustamante, H. et al. (2010). *Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua*. ANUIES.
- Esparza, J. A., Vázquez, J. J., Valenzuela, G. A. y Pérez, G. (2017, p. 133). *Programa Universitario para Adultos 50 y Más. Estudio de pertinencia y diagnóstico de necesidades*. BUAP.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). *Ley de Asistencia Social*: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/270_191214.pdf
- _____ (2012). *Ley de Derechos del Adulto Mayor*: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/245.pdf>
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*. INEA, 2015.
- Ramas, F. (2013). *Modelos de organización curricular por asignatura, áreas y módulos*: 1__p3dbh9nev/modelos-de-organizacion-curricular-por-asignatura-areas-y-m/
- Ruiz, L. (1995). *Modelo Participativo de Evaluación Curricular* (tesis), UAHM, México: <ftp://ece.buap.mx/...CURRICULAR/MODELOS%20DE%20ORGANIZA...>
- SEP (2014). *Marco mexicano de cualificaciones (MMC 2014) y Sistema de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos (SAATCA) 2014-2015*: http://www.sin Cree.sep.gob.mx/work/models/sin Cree/Resource/archivo_pdf/mmc20140814_11504301_2396.pdf

Estrategias docentes para la inclusión y la calidad educativa: USEAR de Ciudad Victoria, Tamaulipas

Luis Iván Sánchez Rodríguez

Amelia Castillo Morán

Ruth Aparicio Quiroga

Introducción

Las instituciones escolares representan para muchos padres de familia la concreción de sus expectativas para que sus hijos no solamente puedan insertarse al sistema educativo, sino también para permanecer y acceder al conocimiento que les permita transitar por los diferentes niveles del propio sistema. Sin embargo, algunos estudiantes por situaciones no deseadas presentan un conjunto de características que limitan sus procesos formativos y deben de ser atendidos de manera diferenciada aún dentro del propio centro escolar.

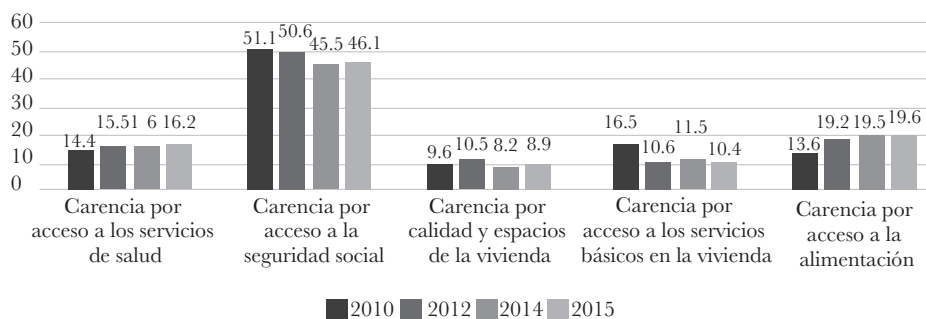
Esta situación conlleva a otro tipo de prácticas escolares y docentes para atender a una población en situación de vulnerabilidad social y educativa. En este capítulo, se hace referencia a una práctica docente exitosa construida, implementada y valorada por la efectividad de sus resultados.

Esta práctica ha sido experimentada en una Unidad de Servicios y Apoyos a la Educación Regular (USAER) correspondiente a una escuela primaria de Ciudad Victoria, Tamaulipas que atiende a 400 estudiantes, de los cuales se tipifican 50 con diagnóstico clínico y pedagógico. En su contexto, es una práctica que no solamente atiende las limitaciones de aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, sino también los principios de igualdad y equidad en un marco de inclusión social y escolar tendientes también a ofrecer educación de calidad. Los resultados han tenido un efecto incidental positivo tanto en los alumnos, los padres de familia y el centro escolar. Además, la efectividad de esta práctica exitosa ha impregnado a otros docentes en mejoramiento de sus prácticas docentes y en la implementación de estrategias para atender la diversidad y la inclusión. Puede señalarse que toda institución educativa a través de sus docentes se encuentra sumamente comprometida en la formación de los estudiantes independientemente de sus características, situaciones y condiciones sociales, personales, familiares y escolares.

Contexto

La práctica docente referenciada se desarrolla en la región Noreste del país, en Ciudad Victoria en el estado de Tamaulipas que cuenta con una población de 3 441 698 habitantes, lo que significa el 2.9 % del país. Sus características en relación con el acceso a la alimentación, vivienda, seguridad social, servicios de salud y de rezago educativo que presenta el estado muestran altibajos. Sin embargo, se identifican los niveles inferiores en lo correspondiente a carencias por acceso a los servicios básicos en la vivienda, como puede verificarse en el registro histórico (Gráfica 21.1), según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2018).

Gráfica 20.1. Evolución de las carencias sociales en Tamaulipas, 2010-2015 de Coneval



Fuente: Estimaciones del Coneval (2017).

La población de la entidad está distribuida geográficamente en urbana con 88% y rural con 12%, y el promedio de la escolaridad se ubica en 9.5 grados, es decir, un poco más de la secundaria concluida (INEGI, 2018). En cuanto a la población estudiantil que se atendió en el estado en el ciclo 2017-2018 fue de 385 332 alumnos, divididos en 189 096 mujeres y 196 236 hombres (Secretaría de Educación Pública, 2018). De la población escolar que conforma el sistema educativo tamaulipeco, 21 823 estudiantes son atendidos por los Centros de Atención Múltiple (CAM) o las Unidades de Servicios y Apoyos a la Educación Regular conocidas como USAER (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014) insertas en las instituciones de educación básica, preescolar y primaria, y secundaria. Es una instancia técnico-operativa de la educación especial, integrada por un director, maestros de apoyo, psicólogo, maestra de comunicación y trabajadora social. Mantiene relación y apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad en los estudiantes y en especial para aquellos menores

que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, y sobre todo que se encuentran en riesgo de exclusión. El dato anterior de la población atendida por estos centros o unidades que forman parte de la educación especial se caracteriza por formar parte de la tipología de discapacidad predominante en el sistema educativo mexicano: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, discapacidad intelectual, aptitudes sobresalientes u otras condiciones expuestas en el cuadro 12.1. para la aplicación de una metodología específica por parte del docente.

Cuadro 20.1. Población de educación especial atendida por el SEM

Concepto	Educación especial						
	2000	2006	2012	2013	2014	2015	2016
Alumnos							
Población atendida	431 477	384 393	513 154	532 529	563 976	579 460	600 263
Población atendida por área	272 774	188 678	304 490	324 457	359 777	405 485	551 015
Ceguera	1 847	1 433	1 969	1 920	2 142	2 094	2 131
Baja visión	3 156	3 816	4 785	5 269	5 671	6 301	6 368
Sordera	5 762	4 662	5 359	5 305	5 036	4 519	4 402
Hipoacusia	7 231	10 173	7 941	7 964	8 383	9 063	9 181
Discapacidad Motriz	11 241	15 238	16 470	16 644	17 571	17 859	18 673
Discapacidad intelectual	66 465	86 023	100 379	103 032	106 842	110 010	115 755
Aptitudes sobresalientes	6 327	3 344	53 672	51 219	37 456	32 149	34 709
Otras condiciones	170 745	63 989	113 915	133 104	176 676	223 490	359 796

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2017).

Dentro de las 131 USAER que se ubican en el estado de Tamaulipas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014), se identificó y describe una de las prácticas exitosas que se realiza en una escuela primaria. En el centro de trabajo son 12 grupos y 2 maestras de educación especial, una de ella es la maestra Ruth Aparicio Quiroga.¹ Su perfil profesional es de licenciada en educación especial egresada por la Benemérita Normal Federalizada de Tamaulipas y maestra en investigación educativa por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM).

¹ Esta profesora nos brindó posibilidades para conocer su práctica exitosa.

Insumo

Desde el posicionamiento epistemológico de la educación sobre la relación que considera que “la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción” entre maestro-alumno, que “no se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases”, y que además “incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García-Cabrero, Loredo-Enríquez y Carranza-Peña, 2008). La práctica educativa que se describe está orientada al campo de análisis referente a la calidad educativa en contexto vulnerable, ya que busca mejorar la atención en grupos desamparados y cómo se puede abordar el trabajo pedagógico para posteriormente plantear una educación de calidad a los estudiantes de educación básica. La descripción contempla las características que presentan los alumnos con relación al desarrollo de su aprendizaje social y cognitivo.

La práctica que se identifica en el contexto tamaulipeco cobra importancia porque da respuesta a un sector estudiantil que se encuentra en una situación de vulnerabilidad y responde a los planteamientos de las políticas educativas nacionales sobre el desarrollo de las facultades del ser humano de forma armónica. Ello, tal y como se inscribe en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en recomendaciones internacionales, como lo es la “Convención de Salamanca”, en la conferencia mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”. En ésta plantea que: “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”. En este capítulo se distingue la concreción de una realidad que se desarrolla bajo una serie de criterios que es relevante ubicar. Primero, para ser reconocida y, segundo, porque puede ser adaptadas y abordadas con algunos elementos que contextualizados pudieran tener impactos positivos.

Una buena práctica es una experiencia que se desarrolla con resultados positivos, es eficaz y útil en un contexto concreto; además, contribuye a enfrentar, regular, mejorar o solucionar “problemas y/o dificultades que se presenten en el trabajo diario de las personas”. Sea en “los ámbitos clínicos, de la gestión, satisfacción usuaria u otros”. Sí se hace bien, se convierte en un hábito que puede servir de modelo para otras organizaciones. Una buena práctica como la que se describe cumple con las características que se enumeran:

- Presenta un resultado valioso para el usuario
- Es sencilla y simple.
- Emerge como respuesta a una situación que es necesario modificar o mejorar.

- Es pertinente y adecuada al contexto local en donde se implementa
- Es sostenible en el tiempo (puede mantenerse y producir efectos duraderos)
- Fomenta la réplica de la experiencia en una situación distinta, pero con condiciones similares
- Es innovadora (entendiendo que la innovación no sólo implica una nueva acción, sino que puede ser un modo diferente y creativo de realizar prácticas tradicionales o de reorganizarlas).
- Considera elementos de evaluación de resultados, retroalimentación de las acciones y reorganización de ellas a partir de lo aprendido (Comunidades prácticas APS, 2016).

“Su difusión recoge y valora el trabajo, los saberes y las acciones que realizan las personas en su trabajo cotidiano”. Además, permite “generar conocimiento válido empíricamente, transferible y útil”.

Uno de los insumos principales que son utilizados por la maestra es la planeación educativa. En ella, retoma el plan del docente de grupo regular, adecuando los contenidos programáticos que se abordarán en el trayecto de la semana. Tales ajustes se registran en el apartado: Adecuaciones Curriculares, del formato de planeación empleado por los maestros. Todas las tareas parten de la necesidad específica de cada alumno, toman en cuenta las habilidades y áreas de oportunidad que se busca desarrollar en los niños. De esta manera, se sustituyen, omiten o modifican los contenidos que el maestro de grupo regular observará en el transcurso de su práctica educativa semanal. La maestra especialista brinda orientación y acompañamiento al docente regular al momento de la aplicación de la planeación y de los exámenes a que haya lugar.

Además de contemplar la planeación como uno de los insumos fundamentales del trabajo docente, la maestra especialista utiliza material concreto para llevar a cabo la mayor parte de sus actividades. Parte de esas herramientas son rompecabezas, loterías, dados, pelotas, juegos de ensamblado e insertado, plastilina, acuarelas, pintura digital, juegos de mesa, palillos chinos, entre otros. El empleo de cada uno de ellos conlleva un propósito educativo, que busca desarrollar alguna habilidad específica que necesitan los alumnos.

Se consideró la práctica de la maestra Ruth por las diferencias que causa en su grupo, ya que documenta, registra y analiza en determinados periodos de tiempo. Hace una práctica reflexiva que le permite, corregir, integrar, adaptar y modificar nuevos elementos para plantear los principios del abordaje de la práctica docente de manera individual.

La herramienta indispensable en la labor del maestro de educación especial es la capacidad de establecer relaciones interpersonales de camaradería y respeto con sus pares y de confianza con los padres de familia. Es necesario fortalecer el enfoque humanista de la labor del maestro, sobre todo en el nivel de educación especial, procurar que los alumnos estén cubiertos por la atención de un equipo de apoyo eficiente, que colabore en el desarrollo armónico de todos los niños que presentan discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación.

Proceso

La maestra identifica mediante un diagnóstico las características que presentan los estudiantes en la forma de aprender las acciones que se desarrollarán de manera individual y de forma grupal. Después desarrolla adecuaciones en las clases que abordará la maestra de grupo para que los estudiantes con alguna situación de dificultad en el aprendizaje lo hagan a su ritmo. En algunos momentos salen del salón donde están con sus compañeros para que realicen las actividades, ya que es necesario hacer modificaciones para el trabajo específico.

Estrategias empleadas

La práctica se caracteriza por la atención que se realiza para el proceso de aprender y siendo éste en condiciones con complejidad. Se realiza una reunión con personal de la USAER en el centro escolar y directivo para identificar las características de los niños y organizarlos en subgrupos, de acuerdo con el nivel de competencias curriculares alcanzadas por cada alumno. De esta manera se trabajan actividades en común:

Cuenta cuentos. El objetivo de la actividad es que los niños puedan desarrollar su habilidad cognitiva con relación al lenguaje, mediante objetos que apoyen la imaginación para el desarrollo de secuencias.

Se utilizan tres cajas en las que se colocan de la siguiente forma: 1) Personajes. 2) Escenarios. 3) Objeto.

Los niños toman dos personajes, un escenario y un objeto, con ellos comienzan la construcción de su cuento. Se inicia de forma grupal entre todos, después se realiza de forma individual y argumentan. Primero se realiza un ensayo para que no se sientan presionados y conforme avanzan disfrutan de la actividad, según sea el progreso de las sesiones de subgrupos. Al finalizar lo realizan recordando las etapas del cuento para que lo escriban y lo ilustren en su libreta o material disponible y puedan comentarlo en casa. La actividad aporta también en el aspecto de la socialización; incluso varios niños la solicitan en continuas ocasiones.

El cubo mágico. El objetivo de la actividad es desarrollar habilidades de pensamiento matemático mediante material concreto para la realización de problemas que impliquen operaciones básicas de suma, resta y multiplicación. Se utiliza una caja forrada y se le coloca material desplegable (se elabora por la maestra) con los signos y números.

La actividad comienza aventando el cubo en dos ocasiones para que puedan salir números, con grupos de grados pequeños. Es para el reconocimiento de números y, en grados superiores, para que mentalmente puedan desarrollar habilidades lógico-matemáticas.

Después de realizarlo en el cubo, se van a comprobar si la operación se realizó de forma correcta, mediante palitos y fichas realizan repartos y verifican la respuesta. La actividad se realiza de forma permanente para dar seguimiento y evaluar el nivel de avance.

Campaña de sensibilización. El objetivo es sensibilizar a los integrantes de la comunidad educativa, niños, docentes y padres de familia, para que respeten el derecho de los niños con capacidades diferentes. Las actividades se desarrollan en reuniones con padres de familia en las que explica qué es una discapacidad, los orígenes, las dificultades que enfrentan y las expectativas de los padres. Con los niños se realiza de forma diferente, ya que son los que estarán en contacto de forma directa, por lo que se realiza por medio de juegos que impliquen el diálogo y la interacción con todo el grupo.

Imagen 20.1. Integración grupal



En Tamaulipas se conmemora desde 1995, por decreto del entonces gobernador Manuel Cavazos Lerma, el mes de la educación especial. Año con año, durante

marzo se busca realizar actividades que contribuyan a la difusión de la educación especial y la inclusión al exterior de la escuela. Se destacan la importancia de esta modalidad educativa y las formas de reconocimiento que se pueden tener para los niños con discapacidad. La campaña se realiza en calles, cruceros tiendas y lugares donde existan grupos de personas, como se puede observar en la siguiente imagen.

Imagen 20.2. La maestra juega con todo un grupo para demostrar la importancia de la colaboración



Producto

En la agenda de educación 2030 de la UNESCO, se plantea la eliminación de las disparidades al acceso a todos los niveles de enseñanza y para revertir los efectos secundarios que se producen. Por lo que se han planteado diferentes acciones encaminadas a lograrlo; una de ellas es el trabajo docente mediante un enfoque de educación incluyente (UNESCO, 2017).

La situación de la inclusión educativa en el sistema educativo mexicano por parte de niños con capacidades diferentes es muestra de la garantía de su derecho. También evidencia que existen escenarios en los que los docentes desarrollan su capacidad, habilidades y profesionalismo para que dichos estudiantes se sientan parte del grupo y no únicamente incluidos. Además, que ellos puedan superar las barreras para enfrentar cambios. La práctica desarrollada por la maestra Ruth obtiene resultados en tres dimensiones diferentes:

Padres de familia. Los padres de familia tienen mayor relación con el personal de la institución y, sobre todo, encuentran un camino de confianza, certidumbre y apoyo para continuar con la educación de sus hijos. La cual en momentos la consideran compleja.

Escuela. Regresa a ser el centro de interacciones sociales y de aprendizaje por naturaleza y la lleva a cumplir su responsabilidad con la sociedad. Gracias

al trabajo abordado constantemente durante 18 años de la maestra Ruth por aceptar la diversidad de los niños en la escuela, otros alumnos ya tienen una mirada diferente. Para lograr esta práctica exitosa fue necesario sensibilizar a los docentes de grupo para que las tareas de USAER fueran de forma transversal. Situación que actualmente las compañeras de otras instituciones del mismo nivel la consideran atípica, positiva y efectiva, por la convivencia que crean y el ambiente que se genera dentro de la escuela.

Estudiantes. Los estudiantes aumentaron su interés por asistir con mayor regularidad a la escuela. Existen estudiantes que son dados de alta clínicamente, para quienes el trabajo pedagógico de la educación especial representa un andamiaje en su recorrido escolar. Esto es con niños con barreras de aprendizaje y otras discapacidades.

Con la implementación de las prácticas desarrolladas, acompañadas de acciones puntuales para avanzar en el propósito establecido, se logra que los 50 estudiantes atendidos por la maestra y 150 más de la escuela primaria estén acompañados y monitoreados por la profesional. Aunque no es un trabajo sencillo, para la maestra representa: “Una forma de aportar a la vida de otros, uniendo esfuerzos y dando reconocimiento a la educación especial que no es fácil”.

La práctica docente que se describe resulta interesante ya que tiene posibilidad de intervenir de manera directa y esto hace la diferencia en esta modalidad. Logra ofrecer una educación de calidad dentro de las filas del sistema educativo mexicano dando paso a elementos de inclusión escolar.

Conclusión

Desarrollar la práctica descrita permite que la inclusión educativa sea una realidad. Sugerimos que se analice más a fondo con el fin de promover posibles réplicas y ampliar más el panorama de este enfoque.

[...] La concepción para la inclusión educativa se encuentra en relación directa con las oportunidades que cada país ofrece a sus ciudadanos. De manera que, desde un contexto socio-pedagógico único, sea posible adoptar la opción más potenciadora del desarrollo de cada persona, en armonía con el modelo de hombre actual, aún en construcción, que presupone el respeto a la diversidad humana (Serrano, 2017).

Que, además, contribuya el cumplimiento del Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018 en el numeral VI.3 México con Educación de Calidad, que señala como objetivo “Garantizar la inclusión, la equidad (y la calidad) en el Sistema Educativo”.

La práctica analizada aporta testimonios para el debate de las diferentes capacidades. Es necesario considerar la actitud como un elemento que hace la diferencia en las prácticas áulicas y escolares.

Referencias

- Comunidades prácticas APS. (2016). “¿Qué es una buena práctica?” <http://buenaspracticaps.cl/que-es-una-buena-practica/>
- Coneval. (2018). “Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Monitoreo y Estados. Entidades Federativas. Carencias sociales 2015 y su comparativo con la serie 2010-2014”. <https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Tamaulipas/Paginas/carencias-sociales20102015.aspx>
- García-Cabrero, B., Loredo-Enríquez, J. y Carranza-Peña, G. (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. REDIE*, 1, 15.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *Panorama Educativo de México. La educación especial*. INEE, México.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (08 de 06 de 2018). “*Información de México para todos*”. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/tam/>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). “Planeación. Principales cifras”. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Serrano, E. A. (2017). “La inclusión como un proceso por el sistema educativo”. *Scielo*, 81-94.
- UNESCO (2017). “Oficina de la UNESCO para América Latina y el Caribe. La educación inclusiva”:<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>

Cuarta parte

Miscelánea de experiencias de éxito

CAPÍTULO 21

Espacios de diálogo entre la universidad y grupos sociales diferentes: Programas de acción social participativa

Nayely Melina Reyes Mendoza
Bertha Maribel Pech Polanco

Introducción

Uno de los debates de actualidad se cierne alrededor de la lejanía de los jóvenes con la sociedad que los rodea; mantienen una actitud y proceder marcadamente individualistas en cuanto a valores, estilos de vida y riesgos lo que se refleja en una baja participación política, poco sentido de pertenencia y escaso compromiso social (Naval, García, Puig y Anzó, 2011, pp. 78-79). Esta situación ha obligado a volver la “vista a la educación en su dimensión ético-cívica como búsqueda de una respuesta o vía de solución a muchos de esos problemas sociales”; busca que los jóvenes, como señalan los mismos autores, puedan:

- A) entender la comunidad como algo propio; tomar conciencia de pertenencia a ella.
- B) poseer capacidad de diálogo, respeto y tolerancia; habilidades para buscar información y hacer valer los propios derechos, así como sensibilidad para el bien común.
- C) ser capaces de juzgar críticamente la información que reciben de los medios de comunicación, profesores, familia, Internet; [puedan] ponerse en lugar del otro y asumir y realizar aquellas acciones en las que se comprometen.

El trabajo presentado se enfoca en una revisión general del programa de trabajo del centro comunitario *Uj ja' síijo'ob*, en Canicab, Yucatán que vincula a jóvenes universitarios en “iniciativas de educación no formal con niños y jóvenes de la comunidad”.¹ Inició funciones en 2012:

[...] a través de talleres participativos en derechos humanos, teatro, radio, educación para la paz, entre otros temas. El grupo de trabajo construyó un estrecho lazo para compartir voluntades y conocimientos que permitieran dignificar a la persona [y] revalorar la identidad maya y el sentido de pertenencia.

En este proyecto la participación de los estudiantes es a través de trabajo voluntario, prácticas profesionales y formación extracurricular libre. “Por otra parte, desde la concepción de servicio social que presentan los planes de estudio como una forma efectiva de responder a las necesidades sociales más apremiantes”.

La comunidad de Canicab

Canicab es una comunidad neo rural con población mayoritariamente indígena de Yucatán. Fundada desde antes de la época colonial, alcanzó su apogeo en los años 30 del siglo pasado. Llegó a ser la tercera hacienda de mayor producción en el estado y fue de las pocas que prolongó su existencia desde principios del siglo diecinueve, concentrándose en la siembra del maíz y la ganadería hasta principios del siglo veinte. En su tiempo de auge, su producción se sustentó en la fibra henequenera para exportación internacional.

Las grandes haciendas henequeneras representaron durante 100 años la base de la economía de Yucatán. La increíble acumulación de riquezas de las familias que poseían las haciendas se basó en la más aguda explotación del trabajo humano, así como en la gran habilidad de los hacendados para controlar las diversas situaciones económicas y sociales que se presentaban en sus propiedades (Ancona, 1995).

Por ello, la historia de Canicab no se entiende desligada del proceso de conquista y sometimiento del que fue objeto el pueblo maya de la región.

El pueblo de Canicab, cuyo nombre deriva de tres vocablos mayas que juntos significan “culebra con la nariz en la miel”, surgió desde “finales del siglo XIX, para satisfacer la demanda de mano de obra campesina para alimentar a

¹ El nombre del centro comunitario *Uj ja' síijo'ob* está en lengua maya yucateca. No tiene significado literal, se trata de dos palabras y una frase con significado aislado: *Uj* es luna, *ja'* es agua y *síijo'ob* significa nacieron. Otro análisis o interpretación podría ser: nacimiento de agua-luna.

la creciente industria henequenera”. Sin embargo, cuando la fábrica cerró hace más de tres décadas debido a la pérdida del nicho comercial que representaba la actividad económica principal de la población, los habitantes se quedaron sin más estrategias productivas que el cultivo de traspatio. Razón que los motivó a iniciar un comportamiento de migración pendular a la ciudad de Mérida, donde tanto hombres como mujeres buscaron empleos diversos como trabajadores domésticos en oficios varios y como empleados de nivel inferior en distintas organizaciones.

El porcentaje de generaciones jóvenes que se dedican al campo es indeterminado, pero bajo por distintos factores que muchas veces son más externos que personales. Debido a las dificultades que presenta dedicarse a la producción agrícola, muchos jóvenes incluso hijos de ejidatarios, terminan por abandonar el campo. No obstante, tener derecho a heredar algunas parcelas constituye una “caja de ahorro” para estos jóvenes que, aunque no las trabajen (en muchos casos sus padres las siguen trabajando por ellos o bien le pagan a alguien más) siempre pueden contar con algo seguro en caso de crisis económica o desempleo. Otra actividad que toma auge en recientes fechas es la maquila de ropa. Varias vecinas fungen como armadoras costurando y uniendo piezas desde su hogar o bien bordando a máquina diseños tradicionales. También hay jubilados y, otros con medios de sustento más inciertos como quien manifestó ser trabajador ocasional o el que tiene “trabajos varios”.

La educación en la población es similar a la presentada en gran parte de las comunidades del interior de Yucatán. Según el más reciente conteo poblacional (INEGI, 2015), la población total de Canicab es de 758 personas, de las cuales 376 son hombres y 382 mujeres, lo que representa 4.94 % del total del municipio. Los pobladores se dividen en 259 menores de edad y 499 adultos, de los cuales 76 tienen más de 60 años. “El porcentaje de analfabetismo es de 11.46 % (6.63 % en los hombres y 16.3 % en las mujeres) y el grado promedio de escolaridad es de 5.73 (6.22 en hombres y 5.23 en mujeres)”. La situación de la baja escolaridad no está determinada únicamente por un factor, sino que en ella convergen aspectos de diversa índole como la necesidad de una pronta incorporación al mercado laboral para apoyar en el ingreso familiar. O una visión, negativa de los beneficios de la escolarización. Además, la falta de inclusión de las mujeres en la vida escolar ya sea por poco interés o por impedimento de sus padres, por no poder soportar la carga económica que representaba la inscripción, uniformes, guías didácticas y demás material escolar. También por la lejanía de instituciones públicas más allá del nivel secundaria en la comunidad.

El grueso de la población de Canicab pasa la mayor parte del tiempo fuera por motivos de trabajo. El resto de los pobladores que se queda en la localidad es

el que tiene una mayor disponibilidad de tiempo libre. Sin embargo, no cuentan con la facilidad para acceder a alternativas en las cuales utilizar dicho tiempo y cuya finalidad sea el fomentar la cooperación y convivencia social. Las actividades que más frecuentemente realizan los adultos en sus ratos libres son la costura, la limpieza de sus patios, ver la televisión, trabajar sus tierras, leer (por lo general periódicos y revistas) y unas cuantas mujeres se dedican a bordar.

Los niños de Canicab suelen usar su tiempo libre o tirando botellas o cazando aves con el *tirahule* (resortera), en las ‘maquinitas’ (juegos de video), volando los papalotes, acuden a entrenamientos, juegan fútbol, canicas y el trompo. Las niñas realizan frecuentemente paseos en grupos en el parque y en bicicleta y juegan *kicking ball* (similar al béisbol, pero con patada en lugar de bateo).

En ocasiones, la forma de utilizar el tiempo libre está dentro lo socialmente considerado correcto, pero en otras no. Las personas mayores de la comunidad expresan que las generaciones más jóvenes comienzan a utilizar su tiempo libre en actividades negativas e improductivas, principalmente el ingerir bebidas alcohólicas. Al caer la tarde, la cancha principal y el parque se ven envueltos de actividades porque varios de los niños y jóvenes varones han concluido sus tareas escolares, han ayudado en casa y corresponde un tiempo de esparcimiento. Las mujeres adultas salen con sus hijos al parque por la tarde-noche, acuden a la iglesia o templo y salen de sus casas para contemplar lo que hacen los demás. En cambio, los hombres adultos utilizan su tiempo libre para jugar futbol o conversar con sus vecinos. Los adultos mayores destinan gran parte de su tiempo libre a ocuparse en actividades como la limpieza, sembrado y cuidado de diversas plantas.

Como puede apreciarse de forma breve, Canicab muestra los efectos de un capitalismo rapaz que ha socavado los lazos comunitarios y que continúa deteriorando el tejido social de maneras más o menos visibles. En este contexto es que se produjo la buena práctica de la que damos fe en el siguiente apartado.

Condiciones de la experiencia

La medida en que los programas educativos se vinculen con los problemas sociales permitirá a los estudiantes reflexionar en torno a diferentes problemáticas y diseñar soluciones a las dificultades que enfrentan y podrán ponerlas en práctica. La planeación de la educación debe considerar programas de acción social participativa que permitan la relación entre la formación académica y la investigación-intervención democrática. Para ello, “el servicio educativo requiere flexibilizarse y diversificarse a fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de la población [de] cualquier edad, dentro y fuera del sistema escolar” (Torres, 2006).

Es importante destacar que se trata de implementar una práctica reflexiva de relacionarse con el mundo y una visión crítica del universo (Shuler, 1997). Pues cuando una persona tiene conciencia no reflexiva es “una persona objeto”, alguien que no tiene capacidad de selección y decisión y que simplemente es sometida a las elecciones de otros individuos.

Cuando se fortalecen espacios de diálogo entre la universidad y los grupos sociales, se brinda también la posibilidad de transformar las relaciones personales, sociales y profesionales porque quienes participan desarrollan la capacidad de tomar decisiones y transformar la realidad. Quien participa es una “persona-sujeto”. El proceso de pasar de la conciencia reflexiva a la crítica es lo que denominamos en esta experiencia como “acción social participativa”.

Histórica, filosófica y políticamente, los programas de acción social (servicio social) siempre han estado orientados a resolver problemas de los diferentes grupos sociales en el país. El artículo 31 de la ley relativo al ejercicio de profesiones del estado de Yucatán dice: “se entiende por servicio social, el trabajo de carácter temporal y mediante la retribución, que ejecuten y presten sus profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado” (*Diario Oficial de la Federación*, 2016).

El proyecto del Centro Comunitario tuvo sus inicios en 2013 con la creación de un jardín etnoecológico, que desde su creación sirve para la educación de niños y adultos de la localidad. Los fondos para este proyecto se obtuvieron a través del Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, con intermediación de la Fundación UADY. A lo largo de casi cinco años de trabajo, el centro comunitario ha recibido a cerca de una veintena de jóvenes universitarios y de bachillerato que han elegido participar en el proyecto de educación no formal. Hay participación desde diferentes áreas: instructores de talleres cortos, asistentes continuos para apoyo en tareas escolares con los niños, ayudantes de investigación, tesis de posgrado, atención puntual de ciertos aspectos legales, administrativos, económicos y de salud y, algunos de ellos, como parte activa del grupo de trabajo. El grupo de estudiantes se modificó en número y características conforme avanzó el proyecto, unos salieron, otros se unieron y otros dejaron de asistir un tiempo, para reincorporarse meses después. De conformidad con lo mencionado en el artículo 31, en el caso de la experiencia de acción social participativa que se ha desarrollado en el centro comunitario, se pretende que los estudiantes además puedan reflexionar acerca de su papel social en el campo de la intervención comunitaria y desarrollen habilidades de colaboración intercultural. Asimismo, la propuesta pone énfasis en la valoración de las diferencias culturales para de este modo contribuir a superar el racismo de nuestras sociedades, particularmente de la sociedad yucateca. Trabajar con base en la identidad formada por valores

culturales y sociales, ha resultado clave para la revalorización de la cultura, el impulso a la toma de conciencia para la humanización de la persona y el desarrollo de habilidades para la colaboración intercultural. La formación en habilidades interculturales pasa por el conocimiento académico “formal” a aprender en un plano de igualdad para las relaciones en un contexto de educación “no formal” de respeto y, de este modo, contribuir a superar el racismo.

La colaboración intercultural demanda reconocer la existencia de diferencias, inequidades y conflictos (Mato, 2017). Se trata de un proceso de investigación-intervención democrática por el cual una persona llega a ser más consciente de ser y hacer, de sus influencias y prejuicios, de su historia de vida que incluye su “ser maya”, sus anhelos y necesidades. Consideramos que el ser más consciente se hace más libre para seguir la ruta deseada, elegir sus metas, reivindicar su esencia cultural y para que las relaciones interpersonales sean más favorecedoras del crecimiento mutuo.

La experiencia presentada en este capítulo abarca varios niveles de reflexión y acción para efectuar un cambio. Discurre en la acción social participativa como una estrategia para hacer frente a los formatos institucionales y pedagógicos monoculturales que no son pertinentes respecto de la diversidad cultural.

La práctica educativa en Uj ja’ s’ijjo’ob en Canicab, resulta ser un suceso educativo que admite repensar al ser humano en su libertad y la posibilidad de generar transformaciones orientadas a la consecución de una vida más digna para los pueblos. De este modo, tomar en cuenta los valores de las personas que participan en el proyecto desde la diversidad es un profundo cambio en las relaciones sociales.

Los valores, lenguas, conocimientos, modos de aprendizaje y de producción conocimientos desde la diversidad son esenciales cuando se habla de fortalecer espacios de diálogo. De esta forma, quienes participan en el centro de acción social Uj ja’ s’ijjo’ob se dan cuenta que la otra persona está unida a la existencia personal.

Así, participar en este proyecto de acción social participativa no solo se trata de cumplir un requisito más para la titulación, sino que resulta parte integral del proceso de formación a lo largo de la vida que rescata intencionalmente la dignidad de cada persona que participa en el mismo y promueve acciones encaminadas a favorecer espacios de libertad.

El aprendizaje a lo largo de la vida “es fundamental para la supervivencia y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país” (Torres, 2006). En “tal sentido, resulta necesario explorar el lugar que lo comunitario alberga como espacio de crítica y desmantelamiento de lógicas y modos de poder para generar una base amplia de acuerdos” que permitan desarrollar una andragogía distinta que fomente

la creatividad y la autonomía; que genere entusiasmo y sentido de pertenencia. El camino no ha sido fácil, nos ha exigido esfuerzo, congruencia, confiar en todas las voluntades y sustentar en todo momento una visión crítica, reflexiva y participativa. Una cuestión pendiente es reorientar la expectativa que se tiene del servicio social para que más jóvenes participen en programas acción social de este tipo, cuya esencia radica en impulsar la participación social de las comunidades.

El proyecto de acción social Uj ja' síjjo'ob, es una experiencia viva y dinámica donde todos quienes participan son el factor central pues, a través de su incidencia, retroalimentan el mismo proceso y contribuyen a la transformación de una realidad cercana.

Puesta en marcha

Esta práctica se inscribe en la categoría de “Programas no formales de inclusión social” y muestra el transcurrir de un conjunto de actividades educativas llevadas a cabo durante cuatro años. El proceso estuvo caracterizado por elementos propios de la metodología de aprendizaje-servicio, de la andragogía, la educación popular y de la educación a lo largo de toda la vida. Las iniciativas involucraron a jóvenes universitarios que durante el verano participaban como instructores, ayudantes de investigación y observadores en talleres. El centro comunitario durante tres ediciones sirvió de espacio para recibir a estudiantes de universidades de Yucatán, Tabasco, Colima, Sinaloa, Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Tamaulipas y Coahuila. Progresivamente, esta actividad se transformó de una estrategia investigativa con algún grado de aporte para la comunidad, a una actividad orientada hacia donde los miembros de la comunidad (generalmente niños) marcaban el camino. No obstante, como en la vida, siempre hubo preguntas que investigar y respuestas provisionales, tanto para los bachilleres de diversas disciplinas, como para los niños y las personas de la comunidad.

Otro de los elementos de esta buena práctica educativa es la forma en que los estudiantes se involucran en este proceso de Aprendizaje-Servicio (APS). Se trata de un primer intento por democratizar las prácticas tradicionales, en un proceso pedagógico que encarna los ideales de democracia, libertad, relación horizontal y autonomía. En ese paso, la acción social se propone como condición del aprendizaje y la experiencia como el componente que permite a quienes participan reflexionar y articular los conocimientos (Puig, 2009). Su objetivo es preparar para el aprendizaje a lo largo de la vida a través de la meta participación y de la experiencia inmediata con el medio en el que participan con la intención de transformarlo.

La educación a lo largo de la vida debe hacer surgir la facultad crítica que lleve a la reflexión sobre la sociedad en que vivimos, consiste no sólo en un intento

de sacudir la conciencia, sino también la invitación a conseguir un mejoramiento mediante la acción social participativa. Es por ello por lo que, para lograr una participación genuina en el centro comunitario Uj ja' sijo'ob, es necesario que todas las personas involucradas asuman un rol activo en su propio proceso de inmersión. El APS se convierte en una estrategia de investigación-intervención democrática, con objetivos delimitados en colectivo, con actividades determinadas desde las epistemologías locales o propias y con una intención pedagógica que sensibiliza para la justicia social.

El proyecto detonador de las actividades se denominó “Espacio transdisciplinario de interpretación etnoecológica para la educación de niños y adultos” cuyo objetivo general fue la “creación y puesta en función de un espacio transdisciplinario de interpretación etnoecológica” para la educación de niños, niñas y adultos mayores. Este proyecto, que recibió financiamiento externo, tuvo una duración de un año, en 2013.

Después de una fase de indagación y de inmersión en la comunidad, los jóvenes identificaron diferentes problemáticas que sirvieron de base para el diseño de las actividades que respondían a propósitos de formación muy concretos. Se propuso desde talleres de derechos humanos, bordado artesanal, elaboración de piñatas, lenguas teatro comunitario, cine foro, manualidades, capacitación para la siembra, organización de un torneo de fútbol, hasta la creación de un blog comunitario y un programa de radio denominado “La cuchara”, entre otras tantas iniciativas. En el:

[...] entendido que la participación social contribuye a reconstruir el papel de la sociedad como protagonista de su propio desarrollo, una de las estrategias clave para que los integrantes de un grupo o comunidad [asumieran] plenamente sus responsabilidades fue participar en la toma de decisiones (Reyes, Pech y Mijangos, 2018).

Por ello, al situar desde el inicio nuestra relación en una condición de igualdad con la contraparte comunitaria, se apeló a otra relación que no es la de experto escolarizado-participante investigado. Es decir, se tiene *tête à tête* la generación de conocimiento que se construye de forma distinta a los cánones tradicionales de validez científica y que, además, se produce dentro de una indagación en la que se intenta que no se reproduzcan las relaciones asimétricas basadas en la colonización del saber.

Siguiendo estas orientaciones generales, una de las primeras corroboraciones, que también menciona Fals Borda (2007, p. 61), fue la de “la centralidad objetiva del saber local y de la experiencia autónoma, hechos evidentes pero muchas veces oscurecidos por el entrenamiento académico regular que dice que debemos dudar

y despreciar el conocimiento popular y el sentido común”. Si se acepta la tesis anterior, es necesario redefinir el papel de las instituciones educativas en el cambio social. Ello obliga a rechazar la tesis que sostiene que las instituciones educativas deben ocuparse exclusivamente de asuntos académicos, ya que como la misma experiencia lo ha constatado existen fuertes interrelaciones entre los procesos educacionales y los procesos sociales.

Logros destacables

El resultado de la participación de los jóvenes en proyectos de esta naturaleza muestra la necesidad de fortalecer la responsabilidad social de las instancias de educación superior con su entorno inmediato.

En terrenos comunitarios neo rurales, el intercambio con los miembros nativos de la población adquiere una riqueza inusitada en dos sentidos: abre al estudiante una noción clara sobre el genuino valor del conocimiento de los compañeros nacidos en la comunidad y, por otra parte, desmitifica al conocimiento académico y a sus portadores escolarizados y los coloca en dimensiones mucho más reales. Con ello, tiende a crecer el aprecio de los compañeros y compañeras menos escolarizados o definitivamente no escolarizados y con ello se estrechan los lazos de colaboración y aprendizaje mutuo, como menciona una de las jóvenes participantes:

Canicab ha sido una grata experiencia que sin duda alguna quedará grabada en nuestra memoria y que muy difícilmente olvidaremos. Nos llevamos risas, tristezas uno que otro susto, pero también nos llevamos el cariño, la calidez y la atención de su gente que hace que todo lo malo que hayamos vivido dentro de ella sea poco comparado con el inmenso cariño y atención que nos brindaron sus habitantes (estudiante de verano de investigación, 14 de agosto de 2016).

Situar al estudiante en esta nueva posición epistémica, como Santos (2009, pp. 62-63) indica, nos permitió adoptar una actitud militante en cuanto al trabajo que se realiza y el impacto que pueda tener, en una especie de “optimismo trágico”. Esto es, siguiendo al mismo autor, “la característica central de la subjetividad del científico preocupado por transformar la ciencia en un nuevo sentido común, menos misticador y más emancipatorio”.

Desde luego que pasar de un estadio a otro conlleva un reto mayor para quienes llevan más tiempo del otro lado de la línea del conocimiento (el formal, escolarizado) y es que existe otro elemento que no puede ser minimizado: Hay algo todavía más feo, y es que la universidad nunca nos preparó para hacer esto [trabajar en comunidad], nos preparó precisamente para no hacer esto (Pedagoga, equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

Entonces, la alternativa de conocimiento-emancipación como semilla de un nuevo sentido común, defendida por Santos (2003) “se convierte en un proceso que más que cambiar la realidad inmediata” del joven, debe abocarse a transformar su propio paradigma. Esto se logra incluyendo:

[...] un elemento de práctica comunitaria que acerque a los jóvenes en formación a contextos donde existen las mayores carencias para desarrollar habilidades y actitudes que transformen su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se evidencia en las palabras expresadas por una estudiante [participante]:

El trabajo [en Canicab], fue muy productivo porque permitió [...] comprender que brindar un servicio social a una comunidad, más que un servicio, es una labor necesaria para entender y aceptar a las comunidades, una labor que valora la cultura y la actuación del hombre dentro de su propia comunidad (Estudiante de Lingüística y Cultura Maya, equipo de investigación, 12 de agosto de 2014).

Este ejercicio de reconocimiento de los saberes existentes en la comunidad trajo más beneficios para los instructores que para quienes habitan Canicab. Lo que muestra de nueva cuenta que la clasificación entre educador y educandos se alterna según el contexto, las necesidades y los ambientes de aprendizaje. Como lo expresa una de las participantes:

En la mayoría de las ocasiones la escuela es planteada como el único lugar posible para educarse. Se cree que para “ser alguien en la vida” se requiere de un título o grado académico y entonces los acontecimientos más importantes de la vida de las personas se ven marcados por las graduaciones, los exámenes de ingreso, egreso o la tesis. Sin embargo, existen muchos obstáculos para lograrlo, algunos corresponden a las escuelas y otros a la vida fuera de ella. Por ejemplo, el desconocimiento de cómo funciona el sistema educativo o el desconocimiento de los derechos humanos fundamentales y sus implicaciones en la vida diaria ¿qué significa tener derecho a la educación? Significa que tengo derecho a la certificación de los estudios y ¿qué significa exigir mis derechos? Significa enfrentar a la burocracia, enfrentar a personas que no quieren hacer su trabajo, acudir a diferentes instancias, preguntar, gastar en transporte y a veces, pedir un día o dos libre en el trabajo (estudiante de licenciatura en educación, 16 de julio de 2016).

También queda en evidencia que cuando la actividad de aprendizaje es retadora, de descubrimiento y de convivencia, se pueden lograr resultados educativos significativos tanto en forasteros como en oriundos de la localidad. Si el análisis

de la propia práctica ha cuestionado a los participantes, esto ha debido llevarlos a descubrir en qué medida pueden contribuir a solucionar problemas sociales. También revelan que la transformación de las relaciones humanas se hace desde uno mismo mediante la participación.

De esto último, se desprende la necesidad de concebir la contribución del centro comunitario Uj ja' s'ijjo'ob al cambio social como la generación de un conjunto de procesos dialécticamente interrelacionados entre sí.

Conclusión

La existencia de un centro comunitario Uj ja' s'ijjo'ob de acción social participativa es ya una instancia concientizadora que hace presente una realidad social más amplia que aquella en que los jóvenes viven en la educación formal. Los proyectos de acción social participativa provocan muchas veces, una reacción negativa por considerarlos como sobrecarga académica, pero, incluso en los casos de rechazo, es posible detectar que al final algo queda y que quienes participan aumentan su sensibilidad sociopolítica. Al respecto, la mayoría de los jóvenes que ha participado en el centro comunitario Uj ja' s'ijjo'ob considera que el proyecto le permitió la creación de una mentalidad más renovada en la búsqueda de estructuras más justas.

De este modo, las experiencias de trabajo en el Centro Comunitario son consideradas por los estudiantes como vitales y por lo mismo de las que dejan más huella porque no son vividas como una aventura; principalmente porque implica convivencia comunitaria, sensibiliza para la justicia y es una oportunidad para poner la educación recibida de la sociedad al servicio de la comunidad.

A partir de la experiencia que se ha mencionado, tenemos certeza que muchos de los elementos pedagógicos que se rescatan de esta buena práctica pueden trasladarse a otros espacios formativos como una ayuda para desarrollar conciencia crítica, por un lado y, por otro, para fortalecer un discernimiento más lúcido y de transformación. Toda vez que el mundo actual se presenta cada vez más generador de estructuras alienantes, que demanda de nuestra parte un esfuerzo analítico más responsable y comprometido.

Finalmente, lo esbozado constituye una buena práctica sobre una posible contribución a un proceso de cambio social orientado hacia la construcción de una sociedad más igualitaria y justa. No obstante, es necesario profundizar el conocimiento y el análisis de la experiencia de quienes participan y de grupos que han adoptado estrategias similares de investigación-intervención. Siempre tendremos la oportunidad de mejorar nuestros conocimientos y procesos a partir de las mismas experiencias.

Referencias

- Ancona, R. (coord.). (1995). *Arquitectura de las haciendas henequeneras*. Universidad Autónoma de Yucatán. Diario Oficial de la Federación. (28 de diciembre de 2016). Congreso del Estado de Yucatán. http://www.congresoyucatan.gob.mx/detalle_ley.php?Idley=39
- Fals-Borda, O. (2007). “Investigación-acción-participativa”. En: G. Pérez-Serrano (coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (4ª ed.) Narcea: 57-81.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *III Conteo de población y vivienda 2015*. INEGI.
- Mato, D. (2017). “Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos”. *Revista +E versión en línea*, 7(7), 188-203.
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Anxó, A. (2011). “La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios”. *Encounters on Education*, 12 (Fall 2011), pp. 77-91.
- Puig, J. (coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (aps). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO y Siglo XXI.
- Shuler, M. (1997). “Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento”. En León, M. (comp.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Tercer Mundo Editores.
- Torres R. (2006). “Alfabetización y Aprendizaje a lo largo de toda la vida”. *Revista de la Organización de Estados Iberoamericanos*: www.oei.es/historico/alfabetizacion/aprendizajepermanenteesp.pdf

Sistema integral interactivo de educación: La educación del futuro

Víctor Jorrín Lozano

El presente capítulo analiza el Sistema Integral Interactivo de Educación (SII Educación), un modelo educativo desarrollado en Acapulco, Guerrero, México, que combina la práctica de los conocimientos en escenarios reales creados dentro de la escuela. Con ello se busca simular actividades concretas, para capacitar a los estudiantes a enfrentar la vida profesional-laboral formándolos como emprendedores y pongan en práctica sus conocimientos, fortalezcan su confianza y seguridad. Además, que les permita interactuar con tecnología de última generación para obtener un aprendizaje significativo que impacte de forma positiva en la educación y la sociedad.

Introducción

Con el transcurrir de los años los modelos educativos y sus herramientas han cambiado a fin de adaptarse a las necesidades de cada época. Poco tiene que ver la realidad educativa vigente con la de siglos anteriores. El rol del docente también ha cambiado con la incorporación de la tecnología en las escuelas, con las que el profesor puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje ofreciendo un abanico de múltiples elementos.

El uso de tecnologías y escenarios al servicio de la educación es cada vez más generalizado e importante en todos los países. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ve en la tecnología un acceso universal a la educación y le confiere un papel importante en la enseñanza global, tanto es así que es uno de los *Objetivos del milenio* (Naciones Unidas, 2015).

Los sistemas educativos existentes en todo el mundo inician grandes transformaciones propiciadas por el avance tecnológico. En los próximos 12 años el internet provocará entornos interactivos de aprendizaje que transformarán las formas tradicionales de estudio y los actuales roles de los docentes y estudiantes. En el futuro, la acción del profesor como transmisor de conocimientos quedará relegada a un segundo plano, siendo su principal papel guiar al estudiante a través de su propio proceso de aprendizaje (Parra, 2014).

Se opta por planes y currículos personalizados a medida de las necesidades de los estudiantes, el desarrollo de habilidades y competencias tiene más peso que los contenidos académicos. La internet es la principal fuente de información y el inglés es la lengua global de la enseñanza. Los expertos coinciden en que la escuela

del futuro debe contar con escenarios de simulación y metodologías que promuevan el desarrollo de competencias, que se incorpore la tecnología en todas sus formas y el cambio del rol del docente hacia un facilitador y orientador del conocimiento propio que el estudiante genere.

Como parte de esta evolución educativa, no podemos pasar de alto la realidad virtual (RV) enfocada en la educación, la cual convierte la curiosidad en un ingrediente básico de la enseñanza. Los profesores podrán explorar el impacto que tienen diferentes entornos en los estudiantes. Y “es que emplear la realidad virtual con fines educativos puede alentar el entusiasmo de [estudiantes] por lo que estudian”.

[...] Para aprender algo no hay nada como experimentarlo y la realidad virtual es lo más parecido que puede haber en estos momentos a vivir ciertas experiencias. Si pensamos en una clase de biología, donde se [explica] la composición de las células, sería útil un video que muestre al [estudiante] un animal, para después acercarse hasta el interior de su cuerpo, órganos, tejidos y finalmente [desciende] al nivel celular.¹

En ese momento tal estudiante podrá mirar a su alrededor para ver la composición de las células, su núcleo y sus elementos. Lo mismo podría ocurrir para enseñar geografía como una especie de juego interactivo. Las posibilidades de la realidad virtual con fines educativos son infinitas.

¿Cómo aprendemos hoy y cuánto recordamos? De manera aproximada se estima que leyendo recordamos solo el 10 %, escuchando el 5 %, con el aprendizaje visual (foto o videos) recordamos un 20 %, y si alguien nos enseña se alcanza el 30 %, si se participa en un taller el aprendizaje es del 75 % (Prieto, 2012) y si simulamos el ambiente a través de realidad virtual podremos recordar hasta un 95 % (Thalheimer, 2006).

La curva de aprendizaje con ayudas virtuales es más rápida, consigue una mayor y mejor asimilación de los contenidos que las herramientas de enseñanza tradicionales debido a la utilización de casi todos los sentidos. La tecnología de realidad virtual se encuentra en un punto de auge. El aumento de la relación entre la sociedad y los recursos de telecomunicaciones e informática, dan pie a nuevos modelos y técnicas de aprendizaje, así como la integración de tecnología en la vida cotidiana de las personas (Cañellas, 2015).

¹<https://mba.americaeconomia.com/articulos/reportajes/por-que-el-futuro-de-la-educacion-pasara-por-la-realidad-virtual>

Contexto

El motivo principal que generó la creación del SII Educación, fue complementar el Programa Nacional de Educación en México y plantear los elementos para obtener competencias que hagan del alumno un ser independiente, capaz de crear su propio conocimiento a través de la práctica y formar una actitud emprendedora a temprana edad. El programa cuenta con la teoría, pero no tiene los espacios adecuados en las escuelas para llevar a cabo la práctica ni el tiempo suficiente para acercar a los estudiantes a los lugares donde pueda practicar lo aprendido en el aula.

Urge un aprendizaje integral, donde no sólo se enseñen conceptos, sino a vivir con principios y valores, los cuales, ante la problemática actual en nuestro país, es de vital importancia incluirlos en las aulas. Ello, bajo la inspiración de los cuatro pilares de la educación que marca la UNESCO.

Deben existir espacios especiales a los llamados laboratorios para que ahí se lleve a cabo la combinación del conocimiento académico con la práctica y se conviertan en aprendizajes significativos y permanentes. La RV genera razonamientos a través de la comparación y emisión de juicios, lo que conllevará a procesos de innovación, prevención y solución de problemas a través de una educación dual.

SII Educación, retoma el constructivismo como un modelo pedagógico cognitivo en el que se promueve la construcción del conocimiento en cuatro ecosistemas: académico, tecnológico, psicosocial y emprendedor; relacionándolo con un sistema productivo. El modelo SIIE se basa en cuatro pilares psicopedagógicos, cuatro teorías que han aportado avances significativos en el terreno de la enseñanza. Se han estudiado y analizado sus principales componentes a fin de retomar los conceptos indispensables en la amalgama de nuestro modelo educativo.

La psicogenética de Jean Piaget, el aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky, la teoría del desarrollo de Arnold Gesell y el reforzamiento y conductismo de Skinner en su conjunto forman una propuesta integral.

La “educación es un proceso que se da en la sociedad, en un contexto” donde hay varios actores y por ende funciona como un sistema, “una serie de elementos, desde lo micro hasta lo macro” que tienen que ser tomado en cuenta, “a fin de lograr los objetivos educativos. El resultado de la educación no solo depende de la institución educativa, sino del propio estudiante, de la familia, la comunidad, [las organizaciones], los medios de comunicación y la sociedad”.²

² <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2010/05/01/investigar-sobre-el-ecosistema-educativo-fomentara-el-progreso-social-evitar-el-fracaso-escolar/>

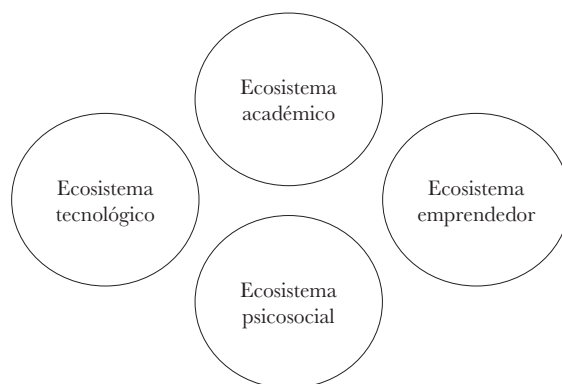
La educación será notable si promueve el aprendizaje de las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida humana, desafiar las exigencias, los retos de la sociedad y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros. Las personas, como miembros de una sociedad aprenden no solo en la escuela, sino en su entorno, los procesos que lo rodean, instituciones, relaciones personales. Reciben mensajes y propuestas, elaboran códigos e interpretan normas sociales, las cuales abarcan más que conocimientos, también creencias, valores, saberes, habilidades, aptitudes y emociones.

El ecosistema educativo se cimienta en el paradigma ecológico compuesto “por un medio de vida que implica a organismos vivos y objetos” que interactúan e influyen entre ellos. “Existe un carácter dinámico en donde cada elemento es a la vez origen y objeto de influencia [recíproca]”.

“El ecosistema educativo está conformado por escuela, profesores, estudiantes, materiales educativos, espacio físico y social donde se realizan las actividades educativas”. Asimismo, conforman factores tecnológicos y de comunicación, éticos, psicológicos, sociales, familiares y culturales. “Este ecosistema comprende una serie de personas y organizaciones que están inmersas en la actividad educativa desde el nivel más simple hasta el más complejo, desde el micro hasta el macro”. Se establecen relaciones de interconexión.³

El Sistema Integral Interactivo de Educación abarca cuatro ecosistemas educativos y 1 macro-ecosistema, como se dibuja en la gráfica 22.1.

Gráfica 22.1. Ecosistemas educativos



Fuente: Modelo Sistema Integral Interactivo de Educación (Jorin, 2018).

³ <https://ricoei.org/historico/deloslectores/2967.pdf>

El ecosistema académico. Involucra todas las ciencias establecidas por cualquier programa académico, como los de la UNESCO, la Secretaría de Educación Pública (SEP) u otros internacionales; busca alcanzar el más alto desarrollo cognitivo del estudiante con el conocimiento global.

El ecosistema emprendedor. Familiariza al estudiante con un enfoque empresarial, generando una visión de administración, gestión de negocios y creación de proyectos productivos, fomentando el espíritu emprendedor.

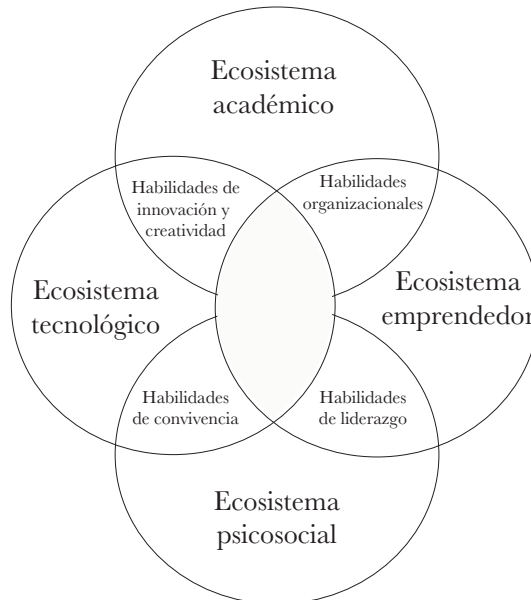
El ecosistema psicosocial. Fomenta los valores y el manejo de aspectos interpersonales e intrapersonales como: la motivación, control emocional, empatía, interacción.

El ecosistema tecnológico. Implica el uso, manejo y dominio de herramientas tecnológicas y digitales. Todos incluidos dentro del

Macro ecosistema productivo. Vincula todos los sectores ocupacionales de diferentes oficios y áreas productivas como: la industria, las ciencias, la tecnología, el campo, la producción.

La combinación e interacción entre los ecosistemas generan las habilidades que se describen en la Gráfica 22.2.

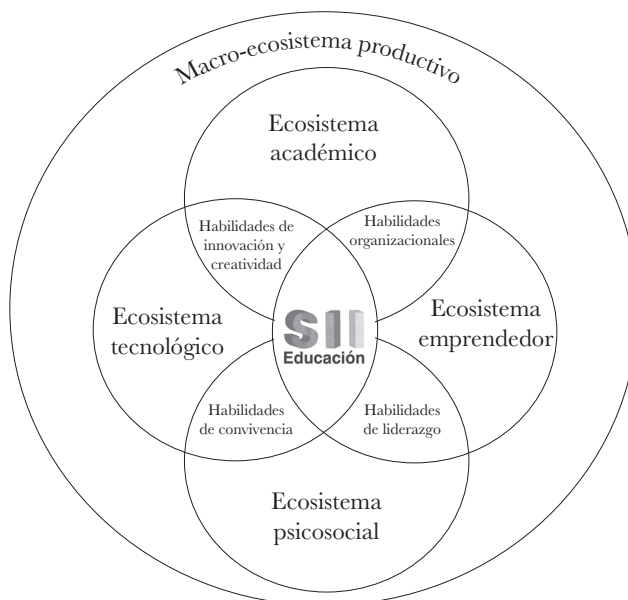
Gráfica 22.2. Habilidades generadas por interacción y combinación de ecosistemas. En su conjunto es el núcleo del Sistema Integral Interactivo de Educación (SII Educación)



Fuente: Modelo Sistema Integral Interactivo de Educación (Jorin, 2018).

La integración de valores en la formación académica es una clara exigencia de la sociedad a todo sistema educativo y a la vez, es un reflejo de la situación apremiante que se vive en el país. Pero “integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa no solo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores”. El conocimiento abriga “un contenido valorativo y el valor un significado en la realidad, el que debe saberse interpretar y comprender adecuadamente a través de la cultura”. Por lo tanto, “es conocimiento científico y cotidiano. El valor también es conocimiento, pero es algo más, es sentimiento y afectividad en el individuo” (Beltran , 2013). Ver la Gráfica 22.3.

Gráfica 22.3. Macro-ecosistema productivo



Fuente: Modelo Sistema Integral Interactivo de Educación (Jorin, 2018).

El aprendizaje de un conocimiento matemático, físico o profesional debe tratarse en todas sus dimensiones: histórica, política, cívica, “es decir, subrayando la intencionalidad hacia la sociedad, donde se exprese la relación ciencia, tecnología, sociedad”. Además, donde:

[...] estén presentes los análisis cualitativos, los enfoques de procesos y la motivación. Del mismo modo que es posible tratar un valor desde el contenido, también lo es desde el saber hacer (la habilidad y la capacidad).

Visto así el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un nuevo contenido por su carácter integral.⁴

SII Educación promueve una serie de valores, cualidades y habilidades que conforme el estudiante avanza en su formación educativa, debe de ir adquiriendo., como se describe en la Tabla 22.1.

Tabla 22.1. Habilidades a desarrollar en cada etapa a través del SII Educación

Edad	Habilidades a desarrollar
2 a 5 años	Imaginación, control de emociones, desarrollo del lenguaje, observación, desarrollo de habilidades sociales y emocionales, respuesta a instrucciones, conocimiento matemático, aprendizaje de un segundo idioma, formación de valores y curiosidad
6 a 12 años	Comunicación asertiva, resolución de problemas, expresión oral, autonomía, asumir responsabilidades, análisis, trabajo en equipo, creatividad, educación financiera, habilidades manuales, actitud positiva y uso de tecnología
13 a 15 años	Autoconocimiento, pensamiento crítico, seguridad y autoestima, iniciativa, manejo del tiempo, planificación, proyecto de vida, autoestima, lenguaje técnico, proyecto de negocios, sentido ético, disciplina y persistencia
16 a 18 años	Manejo de idiomas, vocación, gestión de proyectos, capacidad innovadora, espíritu emprendedor, visión, plan de negocios, administración financiera, investigación, resiliencia, habilidad directiva y asertividad
19 a 30 años	Cultura emprendedora, liderazgo, responsabilidad y participación social, proyectos de alto impacto social, independencia económica, cadena de negocios, lenguaje especializado, inteligencia emocional e inteligencia financiera

Fuente: Modelo Sistema Integral Interactivo de Educación (Jorin, 2018).

SII Educación, nació como resultado de la preocupación por una educación más significativa, que esté en contacto con la realidad actual. Este modelo propone la práctica en escenarios reales creados dentro de la escuela. Con ello se busca aprovechar el tiempo para el desarrollo del contenido de los programas; ya que, de otra forma, los estudiantes tendrían que trasladarse a espacios dentro de la población lo que implica riesgo y pérdida de tiempo. Además de que dichos espacios muchas veces no se encuentran disponibles o no son lo suficientemente didácticos para permitirle a los estudiantes interactuar de una manera idónea y acorde a las necesidades académicas. Es por ello por lo que se propusieron el crear

⁴ <https://www.oei.es/historico/salactsi/ispajae.htm>

laboratorios didácticos dentro de la misma escuela, donde se simulen actividades reales, como si estuvieras realmente en los talleres, las fábricas o lugares. Se usa la palabra laboratorio en lugar de taller para marcar la diferencia, ya que en los talleres se enseña un oficio, mientras que el laboratorio se investiga, se practica y se innova.

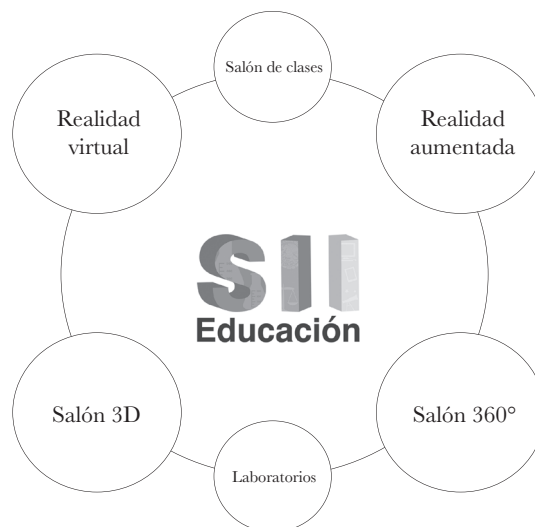
En los laboratorios de SII Educación se han organizado ambientes semejantes a los que podemos encontrar en las áreas reales de instituciones, empresas o industrias; esto permite que el estudiante pueda vivenciar situaciones cotidianas y profesionales, pero dentro de la escuela. Esta modalidad también sirve de motivación al estudiante para que quiera seguir aprendiendo, ya que la práctica le permite palpar el beneficio del para qué estudiar.

El SII Educación, va a la vanguardia con el avance de la tecnología para el desarrollo de la educación utilizándola como un medio eficaz para transformar su uso de entretenimiento y diversión a una herramienta de enseñanza y aprendizaje. Con ella, facilitar la investigación y el pensamiento crítico que les permita aprender a tomar decisiones sobre su proyecto de vida.

Insumo

La metodología que utiliza SII Educación se representa en la gráfica siguiente:

Gráfica 22.4. Esquema de metodología SII Educación



Fuente: Elaboración propia a partir de Modelo Sistema Integral Interactivo de Educación (Jorin, 2018).

1. *Salón de clases.* Se utilizan herramientas tradicionales y modernas (lápiz, pizarrón, iPad, proyector) en clases organizadas y programadas con alta disciplina y normatividad, dando seguimiento a los contenidos temáticos programados al inicio del ciclo escolar. Una vez que el alumno ha llevado a cabo su clase, este conocimiento se pone en práctica en los laboratorios después de clases.
2. *Laboratorios.* En los laboratorios se pone en práctica la transversalidad del conocimiento adquirido en el aula, mediante las actividades didácticas que recrean escenarios reales de la vida profesional. En éstos, los estudiantes pueden simular roles profesionales e identificar estaciones de trabajo que le permiten identificar su vocación y descubrir su talento emprendedor. En esta etapa la interacción es real, con escenarios, objetos y situaciones físicas en un primer contacto con la tecnología. Posteriormente, se pasa a los salones de realidad inmersiva, donde la tecnología será el medio del aprendizaje.
3. *Realidad inmersiva.* Se alcanza el mayor nivel de desarrollo cognitivo-neuronal, haciendo el conocimiento permanente mediante el involucramiento de experiencias con alto contenido emocional, utilizando tecnología en 360 grados y tercera dimensión que permite recrear cualquier escenario sin importar que sea muy complejo. El estudiante tiene la sensación de estar inmerso en él. En estas salas, los alumnos podrán experimentar, vivir de manera inmersiva los conocimientos, reforzarlos, interactuar con ellos y de esta forma, generar una experiencia significativa, lúdica y permanente en cada estudiante. SII Educación trabaja con laboratorios enfocados al desarrollo integral de los estudiantes en primaria, secundaria y bachillerato. En cada institución educativa se desarrollan ejercicios en los laboratorios en función de las necesidades de la comunidad escolar, considerando el trabajo de grupos completos de 25 a 35 estudiantes.

Se detalla cada uno de los laboratorios:

a) *Laboratorio de justicia y legalidad.* Se tiene como objetivo lograr que los estudiantes aprendan las normas y leyes que rigen a la sociedad, se fomenta la lectura y la capacidad de interpretación, aprenden a expresar y exponer sus ideas con fundamento en las leyes, identifican las instituciones y procedimientos legales. En este laboratorio los estudiantes simulan trabajar en la Cámara de Diputados, Cámara de Senadores, Cabildo, o en la Asamblea de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Se realizan debates, estudios de casos, juicios orales y asambleas apegadas a las leyes.

Imagen 22.1. Laboratorio de justicia y legalidad



Fuente: Tomada del Colegio Español.

Capacidades por desarrollar en este laboratorio son:

- Igualdad y equidad
- Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia
- Actitud democrática
- Interpretación de normas
- Identidad ciudadana
- Manejo y resolución de problemas
- Análisis cultural
- Responsabilidad
- Juicio crítico y ético

Materias con las que se puede relacionar:

- Civismo
- Español
- Ciencias sociales

b) Laboratorio de la alimentación y nutrición. Tiene como objetivo que los estudiantes analicen la composición de los alimentos, el valor nutricional de cada uno, las porciones adecuadas dependiendo de la edad. En este laboratorio se aprende sobre el control de calidad que se debe seguir en la transformación de un producto, la variedad de procesos de cambio y los tipos de envasados que existen en la actualidad.

Capacidades por desarrollar en este laboratorio son:

- Conocer y valorar la cultura alimenticia sana
- Valor nutricional
- Colaboración
- Transformación de materia prima
- Identificar los procesos de elaboración de un producto
- Conocimiento del control de higiene
- Hábitos alimenticios
- Productos de la región

Materias con las que se puede relacionar:

- Biología
- Química
- Geografía
- Español
- Matemáticas
- Ciencias naturales
- La entidad donde yo vivo

c) Laboratorio de innovación y tecnología. Estimular la capacidad creativa e innovadora del estudiante, para el desarrollo de proyectos novedosos de ciencia y tecnología. Se tiene como objetivo generar las habilidades para el uso y la aplicación de las nuevas tecnologías como la energía solar, la energía eólica, la bioenergía, los biocombustibles y la robótica, mediante la observación, la investigación y la creación de dispositivos. En este laboratorio se desarrolla la creatividad y la innovación tecnológica.

Capacidades por desarrollar en este laboratorio son:

- Creatividad
- Demostración
- Colaboración
- Transformación
- Aplicación de energías del medio ambiente
- Uso de las aplicaciones
- Destrezas manuales
- Conocimiento de herramientas de trabajo
- Generar ideas, estructura del conocimiento

Materias con las que se puede relacionar:

- Química
- Física
- Ciencias naturales
- Matemáticas

d) *Laboratorio de la vida práctica.* Se tiene como objetivo que los estudiantes aprendan a interpretar documentos gubernamentales y comerciales, mediante pagar un recibo de luz, teléfono, agua, así como los procesos que se deben seguir al tramitar una licencia, un pasaporte, una visa, una tarjeta de crédito y cualquier documento oficial.

Imagen 22.2. Niños de primaria con prototipos de baterías solares



Fuente: Tomada de la Escuela Primaria Club de Leones.

En este laboratorio se desarrolla la independencia en la toma de decisiones, pues al estar bien informado, se conocen las funciones y responsabilidades de los servidores públicos.

Capacidades por desarrollar en este laboratorio son:

- Apego a la legalidad y justicia
- Expresión oral y escrita
- Capacidad de negociación
- Lectura de documentos
- Manejo de emociones y sentimientos
- Generar ideas, estructura del conocimiento

Materias con las que se puede relacionar:

- Español
- Ciencias naturales
- Matemáticas
- Historia
- Civismo

e) Laboratorio de habilidades gerenciales. Los estudiantes analizan casos de empresas exitosas y las que han fracasado. Se analiza desde la publicidad, la contabilidad, la toma de decisiones, su organización, dirección, protocolos laborales y protocolos comerciales. En este laboratorio los estudiantes aprenden a organizarse, llevar una agenda, a planear, tomar decisiones, a dirigir una empresa y a tener liderazgo.

Capacidades por desarrollar en este laboratorio son:

- Planificación y seguimiento sistemático
- Independencia y autoconfianza
- Iniciativa
- Tolerancia
- Comunicación asertiva
- Toma de decisiones
- Organización
- Educación financiera

Materias con las que se puede relacionar:

- Español
- Historia
- Ciencias sociales
- Ciencias naturales
- La entidad donde vivo

f) Laboratorio de comunicación. Tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen habilidades en lectura, manejo de información y expresión verbal. Se fortalece la investigación, la redacción, el análisis y la reflexión en torno a lo que acontece en el mundo. En este laboratorio se forma opinión y se crea un análisis crítico a través de los medios de comunicación.

Capacidades por desarrollar en este laboratorio son:

- Buscar, recopilar y procesar información
- Generar ideas
- Diálogo crítico y constructivo
- Conocimiento global
- Diversidad lingüística
- Síntesis
- Interpretación
- Expresión corporal

Materias con las que se puede relacionar:

- Generar ideas, estructura del conocimiento
- Español
- Historia
- Matemáticas
- Geografía
- La entidad donde vivo

g) *Laboratorio de realidad inmersiva*. Por medio de la realidad inmersiva puede recrearse cualquier ambiente y objetos de apariencia real, creando en el estudiante la sensación de la inmersión por medio del uso de dispositivos (Gafas de RV, Cascos de RV) acompañados de sonidos y otros elementos que “permiten una mayor interacción con el entorno así como la percepción de diferentes estímulos que intensifican la sensación de realidad”.⁵

Ello permite al estudiante sumergirse en el mundo laboral simulando condiciones de trabajo reales bajo un entorno libre de riesgos, proporcionando protección a su persona y todo lo que le rodea, sean personas u objetos. Además, optimiza tiempos, aumenta la motivación y disposición al proceso de aprendizaje.

Capacidades por desarrollar en este laboratorio son:

- Creatividad
- Imaginación
- Trabaja con autonomía
- Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

⁵[https://es.wikipedia.org/wiki/Realidad_virtual#:~:text=La%20realidad%20virtual%20\(RV\)%20es,u%20objetos%20de%20apariencia%20real.&text=Este%20puede%20ir%20acompa%C3%B1ado%20de,intensifican%20la%20sensaci%C3%B3n%20de%20realidad.](https://es.wikipedia.org/wiki/Realidad_virtual#:~:text=La%20realidad%20virtual%20(RV)%20es,u%20objetos%20de%20apariencia%20real.&text=Este%20puede%20ir%20acompa%C3%B1ado%20de,intensifican%20la%20sensaci%C3%B3n%20de%20realidad.)

- Comprender e interpretar la realidad (social y natural) a través de la interrelación de conocimientos.
- Diversidad lingüística

Proceso de implementación

Por medio de una planeación, se analizan los temas que se verán en las materias de acuerdo con los estándares del modelo educativo vigente. Por ejemplo, para la materia de español, en el tema de expresión oral, como lo marcan los lineamientos académicos, en nuestro caso, la SEP. Una vez que se tienen todos los conocimientos básicos sobre expresión oral, el estudiante se dirige a un laboratorio para practicar lo aprendido en clases, entre los laboratorios puede ser: laboratorio de justicia y legalidad o laboratorio de habilidades gerenciales o el laboratorio de comunicación.

Para nuestro ejemplo, elegiremos el laboratorio de comunicación. En éste se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en el salón de clases, el estudiante refuerza lo que no quedó claro y se practica realizando una entrevista o un programa de radio o televisión, sobre un tema de actualidad. Lo graba para posteriormente analizar y mejorar su expresión oral, corporal, de contenido y de análisis. Posteriormente, de manera grupal se darán opiniones sobre cómo mejorar la expresión oral de cada estudiante.

Finalmente, cuando ha trabajado en el laboratorio, se traslada a la sala de realidad inmersiva, en ella, con ayuda de los lentes de RV, se simula el estar frente a un gran público y el estudiante tiene que dictar una conferencia sobre algún tema que domine. De esta manera el alumno pone en práctica sus conocimientos para poder alcanzar un nivel idóneo. Es así como el estudiante pone en práctica sus conocimientos, utiliza lo aprendido en el aula y se enfrenta a un escenario real, con el que interactúa usando sus habilidades y conocimientos adquiridos.

Estamos en el proceso de digitalización de la enseñanza, los libros impresos están dando paso a los libros digitales y a las aplicaciones de aprendizaje. Parte del modelo SII Educación, es utilizar la tecnología digital para apoyar la enseñanza y uno de los primeros logros es la digitalización de la educación preescolar con la aplicación Lalabum, la cual cuenta con escenarios reales, donde a través de la aplicación los niños aprenden valores, números, vocales, entre otras habilidades. La cual, recientemente se ha presentado en la Asamblea General de la ONU como un modelo para las futuras generaciones.

SII Educación, permite que el niño desarrolle sus habilidades emprendedoras a temprana edad, por lo cual, este se convertirá en un adulto que tenga la capacidad de resolver problemas que se le presenten en los diferentes aspectos de su vida.

Le brinda herramientas y competencias necesarias desde sus primeros años de actividad escolar y que estas se desarrollen durante su crecimiento y tiempo de estudio y no solamente los descubran o desarrollen durante su carrera universitaria, Entonces, se forman jóvenes emprendedores con capacidad de crear sus propias proyectos o empresas.

- SII Educación promueve el aprendizaje eficaz.
- Dota de herramientas tecnológicas a los docentes.
- Hace más significativa la enseñanza.
- Genera la integración a un mundo global de la información y convivencia.
- Genera sus propios materiales audiovisuales y didácticos apoyados en el currículo escolar vigente acorde a cada área y tema de aprendizaje.
- Potencializa el interés, la curiosidad, el desarrollo de la investigación, la capacidad lectora, el análisis, síntesis, genera opinión y comprensión del razonamiento matemático y su uso en la vida diaria y profesional.

Por las razones mencionadas puede observarse que el desarrollo potencial de cada niño puede llevarse a cabo si a este se le estimula de forma adecuada. El Modelo SII de Educación como parte de un programa educativo que promueve la práctica en escenarios reales, permite que el niño no solo genere nuevas competencias, sino que refuerce las que ya tiene, que se le estimule su interés al utilizar los recursos tecnológicos como parte de las estrategias didácticas y como herramientas que complementan el trabajo en clase. Esto permite que el estudiante y el docente se trasladen a una educación digital, promoviendo un conocimiento permanente al involucrarlo en experiencias con alto contenido emocional. Finalmente, este modelo consiente que el niño se desarrolle en los ámbitos psicosocial, emprendedor, académico y tecnológico, fomentando sus habilidades vocacionales a temprana edad, al comprender los roles que cada persona cumple como sociedad.

Resultados del modelo

El Modelo Sistema Integral Interactivo de Educación ha sido reconocido y avalado por el Instituto Nacional del Emprendedor como un modelo hacendoso y de desarrollo académico por lo que ha financiado su aplicación a 2768 alumnos de escuelas públicas del puerto de Acapulco en el ciclo escolar 2017-2018. Para el ciclo escolar 2018-2019 se alcanzarán cerca de cuatro mil alumnos, los cuales tendrán oportunidad de desarrollar habilidades y competencias, encontrar su vocación profesional y generar ideas de negocios que mejoren su calidad de vida.

Conclusión

Modificar el modelo sobre cómo se desarrolla la vida de las escuelas respecto de la [formación] del saber; y a partir de la comprensión de cómo aprende, cómo [almacena] información nuestro cerebro, y cuáles son los procesos biológicos que facilitan el aprendizaje, es una tarea que demanda urgente implementación en los tiempos actuales. [...] Aprender es un proceso por el cual se adquiere una determinada información y se almacena para usarla cuando haga falta. El aprendizaje se produce como consecuencia de una serie de procesos químicos y eléctricos (Gudiño, s.f.).

Los avances en neurociencias [permiten] comprender cómo funciona el cerebro y ver el importante papel que la curiosidad y la emoción tienen en la adquisición de nuevos conocimientos. En la actualidad se ha demostrado científicamente que, ya sea en las aulas o en la vida, no se consigue un conocimiento al memorizar, ni al repetirlo una y otra vez, sino al hacer, experimentar y, sobre todo, emocionarnos (ISEP, s.f.).

Es por ello por lo que el siguiente paso de SII Educación es analizar por medio de un electroencefalograma los patrones que sigue nuestro cerebro a la hora de procesar la información, como la concentración, el interés, el estrés, el compromiso, concentración, entre otros. Analizar cuáles son los espacios, palabras, textos, sonidos o videos que mejor estimulan al cerebro y este aprende eficazmente, de esta manera podremos modificar no sólo la forma de cómo enseñar, sino también qué enseñar, permitiendo al cerebro procesar de una mayor información con menos tiempo y esfuerzo. Para ello se ha creado el Centro Interactivo de Tecnología Educativa, con el propósito de llevar a cabo dicha investigación con las instalaciones adecuadas.

El SII Educación ofrece la posibilidad de adentrarse en el área de las neurociencias aplicadas al ámbito educativo y del desarrollo académico analizando las relaciones entre el cerebro, el aprendizaje y el entorno desde una perspectiva evolutiva. “Encontrar la mejor forma de adquirir conocimientos supone acabar con muchos problemas de aprendizaje”, respondiendo así a las exigencias actuales a nivel internacional (ISEP, s.f.).

SII Educación es un modelo probado, certificado por el INADEM y probado durante cinco años. Con una muestra de 3500 alumnos desde jardín de niños hasta primaria se inicia el proceso de investigación de los efectos de aprendizaje de este modelo, utilizando técnicas de neurociencias para determinar qué ejercicios estimulan determinadas áreas del cerebro. Con sus resultados se podrán proponer nuevas formas de enseñanza que hagan más efectivo y duradero el aprendizaje.

Referencias

- Beltrán, S. (2013). "La educación como cambio". *Revista Española de Pedagogía*, LXXI, 254, 101-118.
- Cañellas-Mayor, A. (2015). "Formaciones de la realidad virtual inmersiva y creación de contenidos VR con unity dD: Algunas experiencias". *Comunicación y Pedagogía*, 288, 82-86.
- Gudiño, V. (s.f.). "Neurociencia aplicada a la educación del siglo XXI". <https://educrea.cl/neurociencia-aplicada-a-la-educacion-del-siglo-xxi/>
- Instituto Superior de Estudios Psicológicos [ISEP]. (s.f.). "¿Qué aporta la neurociencia al mundo del aprendizaje?" <https://www.isep.com/mx/actualidad-neurociencias/que-aporta-la-neurociencia-al-mundo-del-aprendizaje/>
- Jorrián, V. M. (2018). *Modelo sistema integral interactivo de educación*. CICE.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Informe 2015. Nueva York
- Parra, K. (2014). "El docente y el uso de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje". *Revista de Investigación y Posgrado*, 25, 1, 1117-143.
- Prieto Gil, A. (2012). "La pirámide del aprendizaje". <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/27/art1263.pdf>.
- Thalheimer, W. (2006). "People Remember 10%, 20%... Oh really?" https://www.worklearning.com/2006/05/01/people_remember/

Cultura del *buentrato* e igualdad de género para la convivencia

Maribel Ríos Everardo
Juana de los Ángeles Mejía Marengo

Introducción

Los antecedentes del proyecto Cultura del *buentrato*, igualdad de género para la convivencia fueron una investigación en el 2014 sobre la no-violencia en el aula (Ríos, 2018). Se entrevistó a maestros y niños de educación preescolar y primaria de los municipios Cuernavaca, Cuautla y Huitzilac para saber qué alternativas u opciones no-violentas conocía el magisterio en esas localidades. Se quería saber si cuentan con herramientas para resolver conflictos y situaciones de violencia que se viven en las escuelas del estado. El otro referente fue la participación en el programa de fortalecimiento de la política de igualdad de género en el sector educativo en el Instituto de la Educación Básica de Estado de Morelos (IEBEM) mediante reuniones con funcionarios e la impartición de talleres sobre igualdad de género a maestros y el acopio de impresiones y opiniones al respecto por escrito (Velázquez y Ríos, 2014).

Los resultados generales del primer estudio indicaron que los maestros señalaron que no-violencia era lo contrario a la violencia y que no sabían qué hacer al respecto en la práctica frente a los problemas en sus escuelas. Consideraban que la educación en valores y la escuela para padres eran una opción, pero realmente no la llevaban a la práctica. En el segundo trabajo los docentes manifestaron que no sabían cuál era la importancia de trabajar en el aula la igualdad de género ni contaban con estrategias de como incorporarla en el aula.

Ante estos resultados elaboró una propuesta de intervención con la finalidad de construir un modelo de práctica pedagógica centrado en la educación de las emociones. Se buscaba que el alumnado, a través de su autorregulación, el *buentrato*, la convivencia y la igualdad de género con una dimensión formativa, se oriente a la transformación social. La premisa fundamental fue trabajar el respeto a sí mismo/a y hacia los demás.

Contexto

La intervención incluyó dos estrategias: impartición del curso-taller Cultura del *buentrato* e igualdad de género para la convivencia y la réplica de este en escenarios educativos.

Impartición del curso-taller

Se invitó a estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) para que realizaran su servicio social. Hasta 2018 participaron cinco grupos de psicólogas/os (40 alumnas/os) los cuales recibieron por las coordinadoras del proyecto del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) una formación-capacitación de 140 horas en la modalidad de curso-taller teórico vivencial denominado Cultura del *buentrato* e igualdad de género para la convivencia. Éste tiene como base lineamientos de educación popular donde se considera que las personas cuentan con información y experiencias que, en el proceso de reflexión se potencian y re-simbolizan. También se realizaron lecturas; debatieron diversos videos y, finalmente, se adecuó y recreó el curso-taller vivencial. Se plasmó en cartas descriptivas, dependiendo del grupo donde lo replicarían. Este curso-taller teórico reconoce la necesidad de concebir la igualdad de género en el ámbito escolar para fortalecer la convivencia.

Réplica del curso-taller en escenarios educativos

La segunda intervención a través del curso-taller vivencial se realizó en varios escenarios con diferentes poblaciones: tres grupos de primaria (69 niños/as de entre 9 y 11 años en total); cinco grupos de la UPN, de las sedes Cuernavaca y Galeana (con un total de 84 docentes en formación); y tres en primarias (36 docentes en activo) por los estudiantes de Psicología capacitados.

Se retoman aquí solamente las experiencias del curso-taller con niñas y niños de los grupos de 5° y 6° grados de una escuela primaria en la Colonia La Carolina, realizada en dos momentos: “a” y “b”.

[...] con una historia con muchas dificultades emocionales y familiares, tienen problemas y conflictos que les impide desarrollarse tanto en el aprendizaje de conocimientos como en lo relacional [...] El grupo de la tarde no tiene dificultades de convivencia, se llevan bien; algunos se han tenido que adaptar, vienen de otras escuelas expulsados y son acogidos en esta primaria... la misma supervisora nos ha dicho que tenemos población con pobreza extrema con situaciones de vida que son pesadillas, verdaderas películas de terror [...] que lo que se puede hacer es que su estancia en la escuela sea lo más grato posible; nos dice que lo académico pase a segundo plano, que lo fundamental es que permanezcan, que no se vayan [...] (Entrevista al profesor).

La intervención, momento “a” fue realizada por seis estudiantes durante 14 sesiones en el turno matutino y dos estudiantes durante ocho sesiones en el vespertino, con nuestro acompañamiento. Cada sesión fue de dos horas. Los grupos tienen

en común las edades y la precariedad de su ámbito familiar. El turno matutino presentaba serias dificultades de indisciplina, de atención y de forma agresiva de convivencia, particularmente ocho casos, cinco de ellos más complejos.

La intervención, momento “b”, incluyó el diseño e implementación del curso-taller por tres practicantes de psicología en la misma primaria con un grupo de 27 niños y niñas de 5° grado del turno matutino, durante 11 sesiones de 2 horas cada una. Se comenzó el 19 de septiembre del 2017 día del temblor, por lo que se suspendió el trabajo temporalmente. La escuela no resultó estructuralmente afectada. Sin embargo, al continuar la práctica, la vivencia de miedo y tristeza de niñas y niños estaba presente lo cual propició que la intervención fuera adecuada y necesaria.

Insumo

Las intervenciones realizadas son una buena práctica ya que brindan herramientas al estudiantado y al profesorado para que puedan identificar en sí mismos y en los demás las emociones básicas que todos tenemos: tristeza, miedo, enojo, amor, alegría, que se expresan a través del lenguaje verbal y no verbal. En un primer momento se trabaja en ellas para que las personas las entiendan y las sientan conscientemente cuando se manifiestan en el cuerpo; particularmente el coraje, miedo y tristeza que pueden ser un vehículo hacia el *bullying* o la violencia escolar. Por eso, en una segunda etapa, se busca que aprendan a aceptarlas y regularlas no reprimirlas o negarlas. Y algo que se considera también fundamental es potenciar las emociones de alegría y amor, las cuales generan resultados positivos para la salud integral de las personas. Dicha regulación también propicia una mejora en el conocimiento y cuidado de sí mismo, lo cual redundará en la mejora del clima de vínculos personales e igualdad de género, de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, así como de la atención mental del alumnado.

Proceso

Los objetivos del proyecto Cultura del buen trato e igualdad de género para la convivencia son:

- Que las y los docentes reflexionen sobre cómo generar procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula más armónicos, equitativos y enriquecedores en la convivencia y el *buentrato*; que, promuevan en ellos y en los infantes un profundo respeto a sí mismos, a las personas que los rodean y hacia la comunidad en la que se desenvuelven y conviven.

- Proponer un modelo de práctica pedagógica centrado en la educación de las emociones, el *buentrato*, la convivencia y la igualdad de género con una dimensión formativa y de transformación social.

La pedagogía crítica del *buentrato* que estamos en camino de construir, está sustentada en las teorías psicosociales de Sanz, F. (2016); Maturana, H. (2005) y Arango, C. (2003) y las de educación emocional de Bisquerra, R. (2011); Goleman, D. (2013); Damasio, A. (2010); Punset, E. (2012) y Punset, E. (2010). La pedagogía crítica del *buentrato* (Ríos, 2015) es una formación para la vida, busca entender como nos constituimos en sujetos, tratando de configurar la unión entre lo íntimo, lo privado y lo público. Se retoman dos principios fundamentales:

1. Crítica: busca la transformación, tanto de las personas como del contexto social en que se establecen las relaciones sociales. Está sustentada en la investigación acción y desde la perspectiva de género crítica feminista; por lo tanto, la igualdad de género es prioritaria. La igualdad de género se define como un principio ético y político que considera que toda persona equivale en dignidad a cualquier otra, con independencia de su sexo, su condición, origen social, etnia, credo religioso, político y edad. Entendiendo que de ello se derivan consecuencias para definir el pleno estatuto de disfrute de derechos simétricos de ciudadanía en un Estado.
2. El *buentrato*: para Sanz es un principio:

[...] particular de relación entre las personas, que se basa en un profundo sentimiento de respeto y valoración hacia la dignidad del otro [y de la otra]. Se caracteriza por el uso de la empatía para entender y dar sentido a las necesidades de los demás, la comunicación efectiva entre las personas a fin de compartir genuinamente las necesidades, la resolución no violenta de conflictos y un adecuado ejercicio de la jerarquía y [la potenciación] en las relaciones.

El concepto del *buentrato* parte del amor y el respeto que merecemos, se manifiesta “como un deseo de vivir en paz, armonía, equilibrio de desarrollarnos en salud, bienestar y goce” (Sanz, 2016). El *buentrato* tiene a su vez los siguientes aspectos:

Regulación de las emociones

Se entiende por regulación la habilidad de asimilar o metabolizar las emociones de manera que podamos distanciarnos de ellas y darle perspectiva en nosotros y en los demás. Implica desarrollar la capacidad de calmar las emociones que activan respuestas automáticas y estereotipadas como el miedo, la cólera e incluso pueden producir dolor y violencia (Damasio, 2010); así como potenciar las que contribuyen

a que el pensamiento y el comportamiento sean más creativos y abiertos como la alegría y el amor (Bisquerra, 2011). Ello, debido a que podrán fomentar un *buentrato* en cualquier contexto y en diferentes situaciones. La regulación emocional significa pensar constructivamente como lidiar con nuestras emociones. Educar sanamente las emociones con *buentrato* implica establecer límites para desarrollar autonomía emocional, disciplina interna y competencias sociales para el bienestar. La herramienta fundamental para lograr la regulación es la respiración consciente acompañada de actividades para aprender a nombrar las emociones, y distinguir la relación entre nuestros estados internos y la palabra asociada a ellos.

Autoconocimiento

Es la capacidad de percibir nuestras emociones y afectos, esta habilidad se desarrolla a través de la autoobservación. Se construye sobre la conciencia de sí mismo. Cuanto más abiertos estamos a reconocer y manifestar nuestras percepciones y sentimientos más fácilmente podemos aceptar y reconocer los sentimientos y percepciones de los demás.

Autocuidado

Significa reconocer nuestras emociones y sus efectos, para lo cual hay que aprender a escuchar nuestro cuerpo; distinguir las sensaciones de bienestar y de malestar. Se trata de hacer un compromiso personal por trabajar por el bienestar. Posteriormente aprendemos a desarrollar el cuidado mutuo (Sanz, 2016).

En el patriarcado, ni el profesorado ni las familias están preparadas para educar en el autocuidado y la apreciación del sí misma o sí mismo. Se necesita una formación para educar a las futuras generaciones en el bienestar y la felicidad. (Bisquerra, 2011).

El bienestar emocional tiene una dimensión personal y otra social; hay principios éticos y morales dentro de lo emocional. Como señala Bisquerra, no se puede alcanzar la auténtica felicidad aprovechándose de los demás.

La educación moral y la educación emocional tienden a confluir. Las personas aprenden el comportamiento moral apropiado a través de experiencias emocionales positivas intensas como el deseo de ser aceptado, sentirse amado. O también negativas como miedo al castigo o a la pérdida de cariño (Bisquerra, 2011; Maturana, 2015). Por supuesto que es más importante desarrollar la satisfacción emocional con acciones y sentimientos positivos que lo hemos sintetizado en “hacer el bien para sentirse bien”.

Intervención, momento “a”

Para desarrollar el autoconocimiento, la regulación de las emociones, el autocuidado y la igualdad de género se implementaron diversas dinámicas que promueven las transformaciones en los infantes después de la intervención. Algunas de ellas son “Caricaturas”, “La papa caliente”, “Manitas”, “Lotería de las emociones”, “Cuento: ‘La pantera que no se reconocía’”, IntensaMente, “Cuadro”.¹

Las niñas y los niños de ambos turnos identificaban las emociones principales. Sin embargo, al hablar de sus emociones se limitaban a expresar lo socialmente adecuado -felicidad, alegría- sin reconocer en las primeras sesiones las emociones sentidas abiertamente. Es de suponer que esto mostraba la falta de confianza entre las y los practicantes porque al transcurrir las sesiones, el cambio fue significativo. En el grupo vespertino identificaron las emociones relacionándolas con las vivencias en sus hogares -lo que daba alegría o felicidad- siendo un punto rojo, en algunos casos se distorsionaban estas emociones con actos violentos como jugar videojuegos, disfrutar y sentirse feliz al golpear y ver sangrar a los animales. En otros casos decían sentir miedo, susto, enojo y desagrado cuando “se sentía observado al bañarse” o “cuando le hacían hacer cosas que no les gusta” (Reporte final de la práctica, 2016)

El cuento/video “La pantera”, fortalece el autoconocimiento, después de su lectura se invitó a que cada participante dijera, en una frase, para qué soy buena o bueno o que me gusta de mí. En cada turno, solo pasaron tres o cuatro niños. Las niñas no querían pasar. En un acercamiento personalizado fue: ¿Qué te gusta de ti? Siendo la respuesta generalizada: *nada*. Para los practicantes fue muy impactante y sorprendente darse cuenta de que “desde pequeños tienen una autoestima muy baja” (Reporte final de la práctica, 2016).

Al proyectar fragmentos de la película comercial IntensaMente -videos de las emociones alegría, tristeza, desagrado, enojo y miedo- fue especialmente llamativo que tanto niños como niñas del turno matutino agudizaran su atención a la emoción de la tristeza expresado en un profundo silencio en el salón. Esto abrió la expectativa por indagar más en esa emoción en futuras sesiones.

¹“Caricaturas”: se dibujaron caritas con diferentes expresiones, tenían que identificar a qué emoción correspondía y comentar si habían tenido esa emoción. “La papa caliente”: en un círculo formado por el grupo se pasó de mano en mano un objeto y a la persona que le quedaba al dar una pausa, tenía la oportunidad de contestar: ¿Qué te causa mucha felicidad, tristeza, enojo? Cuento “La pantera”, en versión animada elaborada por los practicantes y proyectada en el salón. Intensamente: <https://www.youtube.com/watch?v=HkespDZHR60>. “El cuadro”: en el piso de la cancha se dibujó un cuadro de un metro cuadrado y dentro otros dos de menor tamaño. El grupo se dividió en dos, distribuyendo en cada uno de ellos y de forma equitativa a los niños y niñas, fortaleciendo el trabajo en equipo y la igualdad de género.

Practicar la respiración consciente. Es una de las estrategias más utilizadas. Constituye un proceso donde interactúan lo fisiológico y psicológico. A nivel físico los beneficios de la relajación son: “disminución de la presión arterial y del ritmo cardíaco; se regula la respiración, lo que aporta más oxígeno al cerebro y a [las] células en general”; “estimula el riego sanguíneo; disminuye la tensión muscular; reduce los niveles de segregación de adrenalina y noradrenalina; “aumenta la vasodilatación general lo cual facilita una mayor” oxigenación periférica; “reduce los niveles de colesterol y grasa en sangre”; aumenta el nivel de producción en leucocitos, “lo cual refuerza las defensas del sistema inmunológico” (Bisquerra, 2011). Con la práctica de la respiración consciente el aprendizaje se ve favorecido al estar tranquilos y se desarrolla la concentración.

Empatía y comprensión. Las neuronas espejo permiten la comprensión de los estados emocionales de los otros y las otras nos lleva a ponernos en el lugar de ellos o ellas y experimentar un estado emocional similar (Bisquerra, 2011).

Habilidades sociales: Establecer relaciones de colaboración y cooperación y de *buentrato* con los demás. A través de la comunicación asertiva que implica emitir mensajes claros, coherentes y convincentes.

Conforme la intervención se consolidó en términos de confianza y *buentrato* entre las psicólogas y los psicólogos y las y los infantes, la práctica de la respiración consciente tuvo mayor aceptación; se introdujo esta herramienta en todas y cada una de las sesiones, siendo una actividad fundamental de la dinámica específica del día.

“El cuadro” y la respiración plena fue una dinámica implementada en el turno vespertino, tuvo varios objetivos: fortalecer la integración, la organización grupal, la tolerancia, apoyo y contacto físico. Al finalizar la dinámica se les pidió a niños y niñas recostarse en el suelo y en silencio respirar y relajarse profundamente para contactar con recuerdos en el que hayan sentido distintas emociones -enojo, tristeza, miedo, alegría y amor- e inhalar entre cada una de ellas, a partir de la respiración consciente apoyada con música de Mozart.

Turno matutino

Ya en el salón de clases, se invitó a niños y niñas que escribieran o dibujaran la experiencia. Esta actividad les pareció atractiva, a pesar de que había personitas que lloraron. Nadie se animó a compartir lo escrito, pero sí platicaron personalmente con los practicantes.

Dinámica “El frasco de la serenidad” realizada en la intervención “a” y “b”, es un ejercicio que refleja varios objetivos de la intervención ya que incluye seguir

instrucciones específicas, atención, disciplina, convivencia y trabajo en equipo, lográndose todo ello a partir de la respiración consciente.² Expresaron:

[...] que se daban cuenta como la respiración es importante para la vida diaria, para calmarnos y pensar dos veces las cosas es la mejor solución y como la creatividad puede hacer que hagamos cosas hermosas y que nos hacen felices”. En palabras de una niña: “en el frasco de la tranquilidad la diamantina agitada es como los pensamientos en nuestra cabeza [...] y que con la respiración se calman”. Otra niña comentó que “cuando se enojaba se alteraba mucho como cuando movía el frasco y todo estaba revuelto y daba vueltas, pero que al dejarlo quieto la diamantina se iba al fondo y se calmaba y que sólo ver eso la calmaba también

Intervención, momento “b”

La intervención fue adecuada y necesaria ya que por la vivencia del temblor en el grupo se manifestaban las emociones de miedo y tristeza, con lo cual se puso mayor atención la educación de las emociones, el autoconocimiento, la regulación y el autocuidado. Se leyeron los cuentos *El día que la tierra se movió*, *El cuento mudo* y *Cuento de la tortuga*. Después se les pidió que realizaran un dibujo de cómo se sintieron el día del temblor y cómo se sienten ahora. Sin embargo, las niñas y los niños no sintieron comodidad y la mayoría expresó que no quería recordarlo, y que todavía tenían miedo, dijeron que tenían temor de que volviera a temblar. Solo un niño quiso compartir.

Los practicantes fortalecieron dinámicas de atención y disciplina como el “Puño en alto” ante el cual deberían guardar silencio y poner atención -que retomaron de la experiencia de los rescatistas del temblor- y “Tiempo fuera”. Se les indicó que cuando estuvieran muy inquietos y no siguieran las indicaciones se suspendía la actividad y se daban unos minutos de reflexión.

Se implementaron las dinámicas de reconocimiento de emociones y de convivencia y trabajo en equipo: “Silueta de las emociones”, “Captura la bandera”, “La licuadora” y “Encantados”.³

² El frasco de la serenidad”. Se utiliza un frasco, agua caliente, pega diamantina, diamantina, glicerina y silicón frío, que al agitarse se turba y al dejarse quieto las diamantinas se asientan hasta quedar transparente. En ese tiempo se practica la respiración consciente.

³ También se implementaron las dinámicas: “La telaraña” y “Gafete”, donde se fortalece el autoconocimiento; “Si es, no es” y “Estás en mi camino” (un pequeño grupo debe intentar pasar de cualquier forma a través de la barrera que forman sus compañeros y la otra parte del grupo no deja pasar a sus compañeros hasta que les piden amablemente) donde se trabaja la convivencia y *buentrato*. “Islas de intensamente”, “Lo que me hace sentir bien y me ayuda a ser

La implementación del “Árbol de la paz” merece mención especial. Fue la actividad de clausura, donde en una hoja de color se escribió lo que aprendieron en el taller, se colgaron en un árbol, compartieron lo que escribieron: “Aprendí a respirar y disfrutar el trabajo en equipo”, “Aprendí a no pelear y obedecer a los maestros”, “Aprendí a respetar a los demás, las emociones, respiraciones...”, “a controlar nuestras emociones y respirar para tranquilizarnos, y cuando estemos enojados hacernos bolita como la tortuga y respirar. También aprendí a convivir y trabajar en equipo.” Nuestra intención es que se logre convertir este espacio, alrededor del Árbol de la paz, en un lugar donde se busque la tranquilidad a través de estar unos minutos en reflexión, con respiración consciente hasta encontrar la paz y proseguir con las actividades del salón.

Producto

Originalmente la intervención “a” estaba pensada sólo con docentes. Sin embargo, el Instituto de Educación Básica para el Estado de Morelos no consiguió el grupo de profesores ofrecido por lo fue aceptada la petición de un docente que tenía problemas con su grupo porque no hacían caso y muchos niños y niñas se liaban a golpes. Para enfrentar el reto se modificaron las actividades del taller; se escribieron las cartas descriptivas adecuadas a los infantes. El maestro organizó este grupo con los alumnos más problemáticos de la escuela; además, que cargaban este calificativo desde hacía tres años -mencionó una madre de familia- porque no hacían caso y tenían serios problemas de conducta.

Con el cambio de escenario se presentaron algunos problemas de organización interna ya que eran seis alumnos en el matutino que trabajaban en el mismo grupo en parejas. Los practicantes eran de 5° y 6° semestre por lo no tenían todavía suficientes conocimientos psicológicos y experiencia para enfrentar al grupo. Por lo tanto, fueron acompañados puntualmente. En el turno vespertino intervinieron dos estudiantes y aunque fueron menos horas tuvo un similar resultado con el grupo ya que eran menos estudiantes.

No obstante, se observaron cambios importantes: una mejoría en todo el grupo en lograr la atención y disciplina de las y los estudiantes e iniciarlos en que guardaran silencio. En un inicio había resistencia y burla a la respiración consciente, se logró que les gustara, la pidieran y la sintieran como útil, incluso el profesor se comprometió a seguirla practicando.

mejor”, sobre educación emocional; Rally deportivo, “Ahorcado”, “Cangrejos”, “El lobo y los pollitos” (buen trato, trabajo en equipo y cambio de rol y convivencia).

Se produjo el video *Niñez respirando. Morelos 2016-2017* con una duración de 5 minutos. Es un pequeño documental con entrevistas a niños y niñas que se mostraron especialmente identificados con la práctica de la respiración consciente. En él explican cómo la practican, en qué otros espacios además de la escuela y para qué les ha servido.

Los psicólogos valoran que la intervención tiene tres fases en el desarrollo: 1) frustración porque el grupo no responde a la planeación y expectativas, 2) reconocimiento e identificación en donde empieza a poner atención y hacer caso y 3) aceptación y colaboración con el trabajo de las emociones, el *buentrato* y la respiración consciente en el aula. Terminando el ciclo escolar se entrevistó al profesor sobre la intervención “a” y comentó:

De los ocho casos de indisciplina detectados, cinco eran los más difíciles, mostraron bastante mejoría y tres continuaron prácticamente igual. Estos chicos tienen muchas dificultades emocionales y familiares. La mayoría de los chicos mejoró y unos más que otros, no un cambio radical, pero sí hubo pasos hacia adelante. La respiración consciente ahora es parte de la rutina, entrando de los recreos -y si a mí se me pasa- al llegar al salón ellos mismos lo recuerdan. Ya saben la rutina de respiración, hacemos variantes, ellos dicen cómo hacerlo. A la respiración la identifican, se ponen atentos y se calman. Yo considero que hubo avances significativos, hay casos más difíciles, pero se avanzó bastante. En la tarde el taller fue importante con la respiración, pero la mejora no fue tan impactante porque los casos no son de niños latosos; no son un grupo con dificultades de convivencia, sino de aprendizajes. La directora dijo que el problema está en casa, y eso no podemos cambiarlo, rescatamos a los que se puede.

En la intervención “b” con la experiencia anterior, las investigadoras solicitaron estudiantes de servicio social de semestres más avanzados, y se notó la diferencia en seguridad frente al grupo, conocimientos psicológicos y propuesta en dinámicas con los niños. Participaron tres estudiantes en la intervención y el grupo también fue más participativo y disciplinado que el anterior.

Los practicantes hicieron una innovación importante: que el grupo propusiera actividades y se convirtieran en colaboradores responsables e imaginativos; así fortalecieron la convivencia e identificaron los liderazgos encaminándolos hacia la colaboración. Se implementaron nuevas dinámicas de reconocimiento de emociones, de convivencia, de autoestima y de trabajo en equipo. Se encontraron tres niños con problemas de adaptación, pero cada psicólogo tuvo atención particular a cada uno y se logró incorporarlos en las actividades y ser aceptados por los demás.

A la mitad de la intervención algunos de los comentarios del grupo respecto de la respiración consciente comentaron que les ha ayudado para dormir, para quitarse el mal humor, los relaja, a no pelearse y respetar a los demás, a convivir y jugar con los maestros.

Lo fundamental de los resultados de la investigación es difundir entre los profesores y estudiantes que las emociones como la alegría y el amor, el bienestar personal y social pueden aprenderse y que pueden ser construidos intencionalmente, como lo se comprobó en las dos intervenciones. La educación emocional es fundamental como un principio en la educación básica, media superior y superior, así como la búsqueda de la felicidad como posibilidad para la vida.

Se coincide con Maturana (2008, p. 263) cuando señala la importancia que tiene la dimensión afectiva como fundamento de lo social.

Es el amor donde se funda el fenómeno social. Biológicamente hablando, el amor es la disposición corporal para la acción bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo en coexistencia con uno. Cuando no nos conducimos de esta manera en nuestras interacciones con otro, no hay fenómeno social, cada vez que uno destruye el amor, desaparece la convivencia social.

Conclusiones

Sobre los estudiantes de psicología

Los estudiantes afirman que, a partir de la colaboración en el proyecto:

- Desarrollaron su habilidad de planeación y organización de los contenidos buscando información, materiales bibliográficos y audiovisuales fortaleciendo con ideas propias su carta descriptiva. Descubrieron su fuerza de iniciativa.
- Incorporaron la respiración consciente como una herramienta personal para regular las emociones al enfrentar situaciones estresantes y sus propias emociones de frustración, miedo, tristeza y coraje.
- Reconocen en su cuerpo la presencia o efecto de las diferentes emociones.
- Potenciaron su capacidad de observación con perspectiva de género. Por ejemplo, en el trato entre niñas/niñas, niños/niños y niñas/niños.
- Establecieron vínculos armónicos y de compañerismo adaptándose y ajustándose a la dinámica de otros y otras, a partir del autoconocimiento y cuidado de sí mismos como parte del proceso para que la convivencia fuera amistosa.

Sobre las/os niñas/os

En el grupo matutino de la intervención “a” cinco de ocho infantes con mayores problemas de conducta tuvieron cambios importantes. El resto del grupo adquirió

mayor disciplina, atención, *buentrato* y respeto para mejorar la convivencia. Se quedó establecido el uso de los letreros Atención y Silencio, bajo la responsabilidad del grupo.

- Lograron nombrar y reconocer las emociones propias e identificar donde se manifestaban en el cuerpo.
- El profesor y los grupos en los que se intervino “a” y “b”, incorporaron el hábito de respiración consciente varias ocasiones al día, especialmente regresando de actividad deportiva y del recreo.
- Se confirmó la importancia de contar con la herramienta de la respiración consciente para regular las emociones en beneficio de construir vínculos más armónicos en el salón para la mejora de los aprendizajes.
- Fuera del ámbito escolar un logro observado es que algunos niños comparten y utilizan la respiración consciente con sus parientes en su casa.

Sobre las investigadoras

Participaron en la construcción de esta pedagogía crítica, del *buentrato* e igualdad de género.

- Se planeó un proyecto de intervención, concretado en la realidad, novedoso porque es interinstitucional (UNAM, UAEM y IEBEM), interpersonal (investigadoras, psicólogas, psicólogos, estudiantes y docentes), y de aprendizaje exponencial que crece y se potencia desde cada participante.
- Desarrollar la flexibilidad como parte de la metodología investigación acción para incorporar los cambios propuestos por las y los estudiantes, maestras e infantes.
- Actualmente en el Centro Regional de Investigaciones Interdisciplinarias se elabora con estudiantes la modalidad virtual del diplomado “Cultura del *buentrato* e igualdad de género para la convivencia” con el fin de llegar a más personas.
- Se trata de ser coherentes entre lo que se piensa, se dice y se hace, por lo que se utiliza la respiración consciente para la autorregulación y transformación de las emociones y estar en proceso de permanente aprendizaje, autoconocimiento y autocuidado.
- Falta la sistematización y análisis de las intervenciones en los otros escenarios. Sin embargo, lo presentado hoy indica que el camino del amor es necesario, viable y posible.

Agradecimiento

Gracias al estudiantado de Psicología de la UAEM, de Pedagogía de la UNAM, que han participado en el proyecto. A profesores, niños/as, estudiantes de la UPN 2016-2018.

Referencias

- Arango, C. A. (2003). *Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato*. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.
- Bisquerra, R. (coord.). (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclée.
- Damasio A. (2010). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Goleman, D. (2013). *Focus: El poder oculto de la excelencia*. Kairós.
- Goleman D. (2002). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Granica.
- Maturana, H. y Dávila, X. P. (2005). *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Piñones, P. (2006). La categoría de género como dispositivo analítico en la educación. En *Curso-taller Prevención de la violencia desde la infancia*. Ciudad de México. Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones: Las claves que mueven el mundo: la felicidad, el amor y el poder de la mente*. Destino.
- Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo. 21 rutas para vivir con nuestras emociones*. Destino.
- Ríos, M. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. XXV (No. 2 jul-dic).
- _____ (2018) Education for Peace, Gender Equality and Good Treatments. Risks, Violence, Security and Peace in Latin America. 40 years of the Latin American Council of Peace Research CLAIIP. The Antropocene: Politik-Economics- Society-Science. Editors: Oswald, U., Serrano, S., (Eds.) Vol 24.
- Sanz, F. (2016). *Buen trato. Como proyecto de vida*. Kairós.
- Subirats, M. (2003). “La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: La transmisión de estereotipos en el sistema escolar”. En *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*. Instituto Nacional de las Mujeres.
- Velázquez, M. y Ríos, M. (coords.). (2014) *Diagnóstico sobre la igualdad de género en el sector educativo de Morelos. Brechas y oportunidades por género*. CLACSO.

El Venadito de Atapaneo. Un periódico escolar impreso en la era digital

Luis Pablo Pedraza Piñón

Introducción

La crisis de la educación básica en México descansa en gran medida en un reto: la lectura. Los maestros y maestras de lengua -y también del resto de las materias- están comprometidos con vencer este enorme reto que es motivar a los estudiantes para que se acerquen activamente a la lectura. Las estadísticas nacionales en cuanto a la lectura en México no son alentadoras; por ello debe impulsarse.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, presentó en abril del 2018 los resultados actualizados del Módulo de Lectura (Molec) sobre el comportamiento lector de la población de 18 y más años que reside en áreas de 100 mil y más habitantes en México.¹ De acuerdo con esos resultados, la población de 18 y más años que lee algún material considerado por el Molec disminuyó de 84.2 por ciento en febrero de 2015 a 76.4 por ciento a febrero de 2018.

“De cada 100 personas de 18 y más años lectoras de los materiales de Molec, 45 declararon haber leído al menos un libro, mientras que en 2015 lo hicieron 50 de cada 100” (INEGI, 2018, p. 1).

El Venadito

Los resultados presentados muestran que cada vez empequeñece el número de lectores, lo cual es preocupante. Por ello buscamos prácticas lúdicas que enganchen a las y los estudiantes: el uso del periódico escolar. En las siguientes páginas se expone la implementación de esta práctica, los desafíos y los resultados de la creación y publicación de *El Venadito de Atapaneo*.

El periódico escolar es una herramienta que permite poner en práctica los aprendizajes esperados de una forma multidisciplinaria, integradora e incluyente. Ofrece un espacio para el ejercicio real de los aprendizajes, así como para el fortalecimiento de la escritura en múltiples niveles y, en especial, el fomento de la lectura a través del propio interés. Porque en la medida en que logramos despertar

¹ El diseño del Molec se sustenta en la Metodología Común para Explorar y Medir el Comportamiento Lector, publicada por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe CERLALC y UNESCO. Obtiene información sobre la lectura de materiales como libros, revistas, periódicos e historietas con publicaciones tanto en soporte digital como impreso, además de la lectura de páginas de Internet o blogs.

ese interés, es más probable que tengamos un lector que se involucre con la palabra escrita y que la disfrute, que tengamos un lector activo, quien -en palabras de Percival- “está abierto a la búsqueda de nuevas dimensiones de la experiencia. Este lector es forzado a ser algo más que un simple espectador, pasa a ser cómplice, recreador” (Percival, 1987, p. 392).

En cuanto al programa de estudios de la materia de español, propone leer, analizar y escribir diferentes géneros periodísticos durante los tres años de secundaria: la noticia, la entrevista, el reportaje, el artículo de opinión, la crónica, el ensayo y la reseña, por ejemplo.

Como el primer contacto con la práctica periodística, el periódico escolar permite no solo el ejercicio de la redacción de textos, de la edición y la publicación, sino que también faculta a los estudiantes a dimensionar diversas aristas de la realidad, leer el mundo que los rodea, interpretar la realidad, reescribir y así entender los actos propios y ajenos. Como afirma el educador Paulo Freire:

Cuando más seamos capaces de descubrir la razón de ser por qué somos como estamos siendo, tanto más nos será posible alcanzar también la razón de ser de la realidad en que estamos, superando así la comprensión ingenua que podamos tener de ella (Freire, 2004, p. 69).

La práctica del periódico escolar promueve así el pensamiento crítico y la reflexión a partir de la experiencia vivencial y no solo teórica.

Ilustración 24.1 *El Venadito de Atepaneo # 5*



El Venadito de Atapaneo es un periódico escolar impreso, que ofrece un espacio de participación y libre expresión a la comunidad escolar de la Secundaria Técnica 114, en Atapaneo, Michoacán. El proyecto surgió en 2016 como una necesidad para fortalecer las habilidades de lectoescritura en las y los estudiantes.

Proceso de diseño y puesta en marcha

El nombre hace alusión a la mascota de las escuelas secundarias técnicas, el venado. Este representa dinamismo, agilidad, aguda visión y el proceso de maduración. Por otra parte, en nuestra escuela existe un mural de este animal y que es representativo dentro de las escuelas de la zona, el nombre fue sometido a votación y seleccionado por la comunidad escolar.

Una de las características del periódico es que promueve una dinámica en la que los estudiantes son los que proponen los contenidos que les sean relevantes, ya que son ellos mismos los principales receptores.

El periódico se apega al Plan de Estudios 2011, SEP y también a los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral 2017, SEP. Ambos programas proponen utilizar el periódico escolar como un soporte que forme parte de la cultura de México. También proponen integrar diferentes tipos de textos de acuerdo con propósitos comunicativos de cada edición. Por ejemplo, informar a la comunidad sobre asuntos novedosos, noticiosos y relevantes dentro y fuera de la escuela; promover la lectura de ciertos materiales; compartir textos literarios; y propiciar el intercambio de periódicos a lo largo del año con otros planteles. Esto último, aún hoy, nos resulta complicado llevarlo a la práctica, ya que no todas las escuelas cuentan con un periódico escolar. *El Venadito de Atapaneo* es un proyecto singular: en la zona escolar a la que pertenece la Escuela Secundaria Técnica 114, es el único periódico circulante. Aspecto que enorgullece a las y los estudiantes que participan en la redacción y edición, así como a toda la comunidad escolar.

El manual titulado Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010, dice que una competencia lectora, (según el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, siglas en inglés: PISA) es “la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en sociedad” (García y varios autores, 2010, p. 32).

El periódico escolar *El Venadito de Atapaneo*, surgió en la Escuela Secundaria Técnica No. 114 Lic. Luis Donald Colosio Murrieta. Nuestra institución se encuentra en la Tenencia de Atapaneo, en el estado de Michoacán. Se localiza sobre la Av. Francisco I. Madero Oriente, Núm. 1000; aproximadamente a 15 minutos

de la capital michoacana, Morelia. La Secundaria Técnica 114 es una escuela de concentración. Esto quiere decir que recibe estudiantes tanto de Atapaneo como de las comunidades colindantes: colonias como La Aldea, Buenos Aires e Isaac Arriaga de Morelia, municipios como Charo, La Goleta, Francisco J. Mújica y el municipio de Indaparapeo. Los habitantes de estos lugares se dedican a diversos oficios; la mayoría son comerciantes, obreros y campesinos o ganaderos, o de diferentes actividades rurales.

La comunidad escolar de la secundaria “Lic. Luis Donaldo Colosio Murrieta” la conforman 500 estudiantes, 40 docentes y 20 personas como parte del cuerpo directivo, administrativo y manual. En los últimos cinco años, la comunidad ha presentado un crecimiento significativo en el alumnado, actualmente, tiene una estructura de 5-5-5, cinco grupos de cada uno de los tres grados.

El inmueble de la escuela es sencillo, múltiples edificios de una sola planta; contamos con un laboratorio, aulas de talleres, una pequeña biblioteca, baños, una sola cancha para fútbol y básquetbol. Además, cuenta con aula de medios con acceso gratuito a Internet, proporcionado por el programa México Conectado. No obstante, en ocasiones el internet es muy lento y el equipo es escaso y deficiente. Esto no ha permitido llevar el proyecto de *El venadito* al espacio virtual, pues no contamos con la infraestructura requerida, aunado a que solo la mitad de la población estudiantil cuenta con acceso a internet en su hogar. En su mayoría, los estudiantes no tienen computadora personal y acceden a internet a través de sus teléfonos inteligentes, utilizando algún plan de datos modesto.

No obstante, las características socioeconómicas desfavorables de las y los estudiantes -problemas económicos y disfunción familiar lo más recurrentes, de acuerdo a estudios realizados por la trabajadora social- aún con ello, solo en pocas ocasiones han sido motivo de deserción escolar.

Todos estos factores particulares de los estudiantes y los factores contextuales de la institución influyen en la decisión de producir un periódico circulante e impreso, ya que la intención es que la mayoría de los alumnos tuvieran acceso a *El Venadito de Atapaneo* y lo utilicen como un medio de expresión y liberación de sus preocupaciones. Uno de los más grandes méritos de *El Venadito de Atapaneo* es que se ha convertido en un escaparate de posibilidades, dando voz a la comunidad escolar, fomentando la participación a través de la escritura; es un foro abierto a los pensamientos de las y los jóvenes.

Promoción de la lectura en acción

El Venadito de Atapaneo promueve la lectura desde la práctica de la escritura; *leer para escribir y escribir para leer*. Las secciones están propuestas para que sean de interés para

las y los estudiantes, para que propongan y expongan su punto de vista, permitiendo interacción constante, lo que al mismo tiempo enriquece el contenido del periódico.

Otro de los méritos del periódico es su carácter integrador, integrador de conocimientos y habilidades de diferentes áreas. El periódico es una herramienta para los docentes de todas las asignaturas, quienes recurren al periódico para desarrollar actividades lúdicas y didácticas, como otra opción para consolidar los conocimientos esperados en sus asignaturas. Por ejemplo, en la materia de inglés se agregan letras de canciones con traducción y juegos para fortalecer la memorización de vocabulario en un tablero recortable con imágenes y palabras que utilizan en la clase. En la materia de matemáticas se incluyen acertijos y problemas para resolver lúdicamente; las respuestas a los acertijos se publican en el siguiente número. En lo referente a la clase de español, se publican reseñas de libros leídos, diferentes textos narrativos y escritos periodísticos del Club de Escritura Creativa. Se publican poemas o textos producidos en el curso, entre otras expresiones relacionadas con el resto de las materias.

Imagen 24.1. Estudiantes de la EST 114



El uso del periódico por parte del profesorado no se queda en la publicación. Las maestras y los profesores suelen darle seguimiento en sus clases en una u otra medida. El profesor de matemáticas, el encargado de los acertijos y problemas matemáticos, por ejemplo, los resuelve con las y los jóvenes como parte de sus contenidos. Lo mismo hace la profesora de inglés, utiliza el material publicado en *El Venadito de Atapane* para explicar y ejercitar contenidos gramaticales. Ejemplos como estos suceden con el resto del profesorado que se han involucrado en mayor o menor medida con el periódico escolar.

Un tercer mérito, no menos importante, es el carácter informativo del periódico. Algunas de las publicaciones de *El Venadito* se refieren a las actividades escolares y notas de interés general para la comunidad de Atapaneo y de las poblaciones colindantes en donde viven los estudiantes: noticias y la cartelera cultural. Por supuesto que las publicaciones están siempre contextualizadas a la edad de las y los estudiantes. Esto les permite tener una visión real y relevante en su entorno. No hay un periódico de circulación masiva que se enfoque en la publicación de noticias de la zona oriente de Morelia y Michoacán, excepto por el periódico *Panorama del Oriente* de la Ciudad Hidalgo. Sin embargo, dicho periódico se encuentra geográficamente alejado de la Tenencia de Atapaneo y de los municipios de Charo e Indaparapeo.

Desarrollo de la operación

El periódico se publica cuatro veces en el ciclo escolar. Esto requiere de un complejo proceso que Escarpit resume en tres verbos: elegir, fabricar y distribuir. “A estas tres operaciones corresponden respectivamente los tres servicios esenciales de una editorial: comité literario, oficina de fabricación y departamento comercial. Es el editor quien coordina su [acción]” (Escarpit, 1968, p. 60). Retomando las operaciones que menciona Escarpit, el proceso editorial de *El Venadito de Atapaneo* se organiza en las siguientes fases: escritura, recopilación, edición, diseño, publicación, distribución y lectura.

Escritura. El proceso previo a la escritura es la motivación y el pretexto que las y los docentes utilizan como estrategias para la motivación de la producción de textos. En muchos casos son los propios productos de las actividades diarias de clases o bien las estrategias diseñadas especialmente para la publicación en el periódico escolar. Algunas de estas estrategias parten de la lectura de los números anteriores de *El Venadito de Atapaneo*.

Dentro de la metodología propuesta, tenemos las secciones fijas que aparecen en cada publicación y las secciones móviles, juntas conforman el *corpus* del periódico. Las secciones permanentes se han diseñado con la finalidad de enganchar a las y los lectores; compuestas de elementos de alto interés para la comunidad estudiantil y para representar características peculiares que distinguen el periódico de otras publicaciones.

Las secciones permanentes propuestas son las siguientes:

Retos matemáticos. Acertijos orientados al desarrollo del pensamiento lógico matemático y procesos metacognitivos.

Siguiendo mi camino. Sección que presenta las historias de éxito de alumnos y alumnas egresados.

Facebook ¿Sabías qué...? Utilizando la imagen de la plataforma de Facebook, se hace la publicación de contenido informativo a manera de consejos para las y los alumnos.

Twitter literario. En este espacio se publican breves reseñas de libros, utilizando el lenguaje de esta red social, y promoviendo un retweet de las reseñas.

Transmitiendo en vivo. Es un espacio donde se publican fotos de alumnos de otras secundarias y mandan un saludo, ofreciendo un espacio para la vinculación interinstitucional.

Board. Espacio donde se publica contenido en inglés.

Honor a quien honor merece. La motivación del alumnado es muy importante, y esta sección publica los mejores promedios del periodo.

Club de escritura creativa. Son textos producidos dentro de este club y que destacan por su diversidad y alejamiento de los textos convencionales.

Las secciones móviles dependen del material recopilado y de las propuestas e intereses de las y los estudiantes. También de las necesidades de los docentes, así como de textos de aparición esporádica o de acuerdo con las fechas festivas de la Institución. También escritos que son producto de las actividades propias de las diversas materias. Por ejemplo, infografías realizadas en la clase de biología de algún tema determinado. En este aspecto tenemos un abanico de posibilidades y la apertura de recibir propuestas, que enriquecen el contenido y la forma en que se presenta, obteniendo siempre un producto innovador.

Dentro de los géneros que manejamos dentro del periódico son; la editorial, la entrevista, la crónica, el artículo de opinión, la reseña literaria, la columna, géneros definidos, pero también permitiendo la inclusión textos de géneros mixtos y secciones que interactúan con los formatos y lenguaje de las redes sociales.

Recopilación: dentro del proceso de selección de textos, un comité organizado por los alumnos que se encarga de determinar, de acuerdo con la calidad de los textos, su publicación. Nuevamente encontramos dos formas comunes, en las que las producciones son recibidas, la primera por la propia selección del comité y la segunda, donde los alumnos voluntarios mandan sus escritos o solicitan participar en alguna sección.

Edición: el Consejo Editorial, conformado por el profesor Melchor Castro Couto, director de la escuela, el profesor Luis Pablo Pedraza Piñón, director del periódico y la profesora Natalí Robles Cira, encargada de edición y los representantes de la Sociedad de Alumnos. El Consejo selecciona y revisa textos e imágenes, realiza la planeación de la maqueta y del diseño gráfico, siempre apegándonos estrictamente a la misión, visión y valores del periódico escolar.

Misión. Ser un medio de comunicación accesible e incluyente; que fomente y mejore las habilidades de lectoescritura de nuestra comunidad.

Visión. Convertirnos en un medio de comunicación y acceso a la información y piedra angular en el impulso de proyectos socioculturales en favor de la comunidad de Atapaneo.

Valores. Libertad de expresión, respeto, apertura a la participación, equidad e inclusión.

Publicación: recibimos apoyo de instituciones educativas y gubernamentales para la publicación impresa de los ejemplares, pero al inicio, el costo de impresión fue financiado con el apoyo de los estudiantes, profesores y directivos. La gestión y autogestión han sido puntos claves para el desarrollo de este periódico escolar.

Distribución: esta parte es realizada por un grupo de alumnos y profesores comisionados, es rotativa y ha logrado salir de la comunidad escolar penetrando en poblaciones aledañas. La publicidad ha sido un punto clave en la distribución del periódico escolar.

Lectura: es el cierre del círculo que conforma este proceso. En este punto se desarrollan actividades en diferentes clases, que involucran el uso del periódico escolar como una herramienta didáctica, aprovechando las notas publicadas.

El periódico continúa publicándose ininterrumpidamente desde el ciclo escolar de 2016 hasta el término del ciclo 2018, lo que nos ha dejado un cúmulo de aprendizajes. Se han propuesto nuevas secciones que han reemplazado a otras, causando mayor impacto entre la comunidad escolar.

Resultados

La aceptación que ha tenido este proyecto radica en la participación de la comunidad escolar. El periódico es testigo de la vida estudiantil y material de análisis para las futuras generaciones. Principalmente, podemos señalar el creciente genuino interés por la próxima entrega del periódico, el cual se ha evidenciado en los últimos números. Un factor que ha favorecido a dicho interés es que hemos logrado conjuntar elementos del lenguaje tradicional con las nuevas formas de comunicación de los jóvenes. Un ejemplo de este fenómeno es el uso de anglicismos que se relacionan con las redes sociales como *hashtag* y *Facebook*. Se crea con esto una forma de diálogo entre los emisores y receptores del periódico.

Por otro lado -y en un sentido más puntual- la distribución de *El Venadito de Atapaneo* ha logrado llegar a las madres y padres de familia, directivos, así como a personas ajenas a la comunidad escolar, que se han interesado por las actividades que se desarrollan en la institución. El éxito de *El Venadito de Atapaneo* le ha permitido darse a conocer, como novedosa práctica docente, en el Primer Encuentro Nacional

para el Intercambio de Experiencias Educativas Innovadoras, en la Universidad Pedagógica Nacional, UPN 201 en Xoxocotlán, Oaxaca, los 28 y 29 de mayo del 2018. En este encuentro, el profesor Luis Pablo Pedraza Piñón y la profesora Natalí Robles Cira, impartieron una ponencia y un taller a un nutrido público de estudiantes y profesores de diferentes universidades. Los presentes se mostraron interesados en la ponencia, resaltaron la difícil labor que es mantener una publicación, ya que han intentado elaborar una revista y no han logrado concretar el proyecto. Por lo que el formato y el contenido del periódico les pareció llamativo, más accesible que una revista y una herramienta que complementa el trabajo en las aulas. Los estudiantes se acercaron, al finalizar la presentación para tener una asesoría más cercana para iniciar sus proyectos editoriales.

En un contexto donde sobran medios de comunicación y herramientas tecnológicas, *El Venadito de Atapaneo*, propone un incluyente espacio de expresión, de fomento de la lectura y un elemento de identidad de la comunidad escolar dentro y fuera de la escuela.

Conclusión

Es evidente que se requieren más esfuerzos para mejorar y generalizar la participación de estudiantes y del profesorado en todo el proceso que implica el periódico escolar. Sin embargo, la autogestión, el uso de las nuevas tecnologías, y por supuesto, la energía y entusiasmo de las y los estudiantes pueden permitir el desarrollo de esta práctica.

Por nuestra parte, como docentes, la lectura de los escritos de nuestra comunidad educativa permite la reflexión de nuestra propia actividad docente, de la situación que vivimos. También nos estimula para adaptar y crear estrategias que se adecuen lo mejor posible en nuestra tarea. Ser más humanos para crear mejores personas, porque la educación, retomando a Freire, “modela las almas y recrea los corazones, es ella la palanca de las transformaciones sociales” (Freire, 2005, p. 116). La búsqueda de esta transformación nos motiva a seguir mejorando y proyectarnos a mejorar, tanto el periódico como la misma labor docente.

Es importante, aquí, atrevernos a proponer nuevas técnicas que favorezcan la educación en Michoacán. También permitirnos compartir con otros profesores la pasión y el trabajo que realizamos para generar más medios de difusión y crear una red de comunicación y solidaridad entre las escuelas.

Referencias

- Escarpirt, R. (1968). *Sociología de la literatura*. Oikos-Tau S.A.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

- García-Loredo, M. E. y otros (2010). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio: Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. Secretaría de Educación Pública.
- INEGI (2018). *Disminuye la población lectora en México: Módulo de lectura (Molec) 2018*. Comunicado de prensa número 166/18, 27 de abril de 2018; www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/MOLEC2018_04.pdf
- Percival, A. (1987). “El lector en Rayuela”. En Rall, Dietrich (comp.), *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. (pp. 381-394). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios (2011)*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programas de estudio para la educación básica: Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.

Construcción social del conocimiento matemático: Resolución de problemas con perspectiva de género

*Cynthi Anaí Farfán Cera
Rosa María Farfán Márquez*

Introducción

Es común que las interacciones en la escuela estén cargadas de estereotipos que dificultan el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, desde la educación básica hasta la educación superior. En diversas partes del mundo hay un debate. Llama la atención el género y las matemáticas en diversas direcciones, en Estados Unidos y Europa, como pioneros en la década de los 70 (Singapur, Australia, España, Reino Unido, Gran Bretaña). Recientemente en Latinoamérica Chile, México (Farfán y Simón, 2016; Espinoza, 2010; Ursini, 2010, 2012), estudios comparativos entre países como México, EE.UU. y otros países como China, Italia, Finlandia. En un inicio se visibiliza la matemática educativa desde una visión biológica, pero con el paso del tiempo, estudios recientes muestran que esta diferencia se debe a la construcción social, lo que permite visibilizar nuevas formas de construcción social del conocimiento matemático (CSCM) y las variables que intervienen en ésta como la categoría de género. Esta reciente línea de investigaciones de género y matemáticas, toma en cuenta el impacto de lo social y cultural en la CSCM.

En Latinoamérica son escasas estas investigaciones, en especial en el caso de México, menos en educación primaria donde no se han abordado desde la matemática. El discurso matemático escolar (DME) es hegemónico (Soto, 2010) y androcéntrico pues está construido y diseñado por hombres, dejando de lado a las mujeres y su forma de hacer, pensar y crear ciencia (Farfán-Cera, 2017).

El objetivo que tiene este trabajo de investigación fue caracterizar los elementos que intervienen en la resolución de problemas de tipo multiplicativo, a partir de una situación de aprendizaje diseñada desde la socioepistemología. El fin fue hacer emerger los conocimientos con el propósito de cerrar esa brecha, realizado en alumnado de sexto grado de primaria.

La relevancia del estudio radica en la problematización de las matemáticas, aborda desde lo social y cultural la categoría de género como una forma de visibilizar elementos que no han sido tomados en cuenta para la comprender y validar las diferentes formas en que se puede resolver un problema y no de manera única. Con ello se brindan elementos para una democratización del aprendizaje. Así mismo se

usa una triangulación de datos, es decir, lo que dicen que hacen, lo que se observa que hacen y lo que escriben que hacen.

Contexto

La investigación se llevó a cabo en la localidad de Santa Clara Coatitla, en Ecatepec de Morelos, Estado de México. Un municipio que es el primer lugar a nivel nacional en feminicidios, una localidad con carencias, una economía baja, alta delincuencia, un ambiente inseguro, con una amplia tradición patronal y religiosa. La población es una escuela de la Zona 9, Sector V. Las actividades fueron planteadas en un contexto académico de investigación-acción por la docente, como parte de una investigación de Cinvestav-IPN del Departamento de Matemática Educativa.

Es importante conocer indicadores para entender la realidad, “estas [...] mediciones que nos ayudan a indicar o señalar” (Inmujeres, 2017, p. 2), son cotejos observables de un fenómeno, son parte de un concepto general y enlista atributos. Los indicadores cuantitativos provienen de la observación directa de un fenómeno como las estadísticas y los indicadores cualitativos proceden de la observación indirecta como son percepciones, sentimientos, actitudes, para comprender la dinámica de este fenómeno social a partir de encuestas o entrevistas.

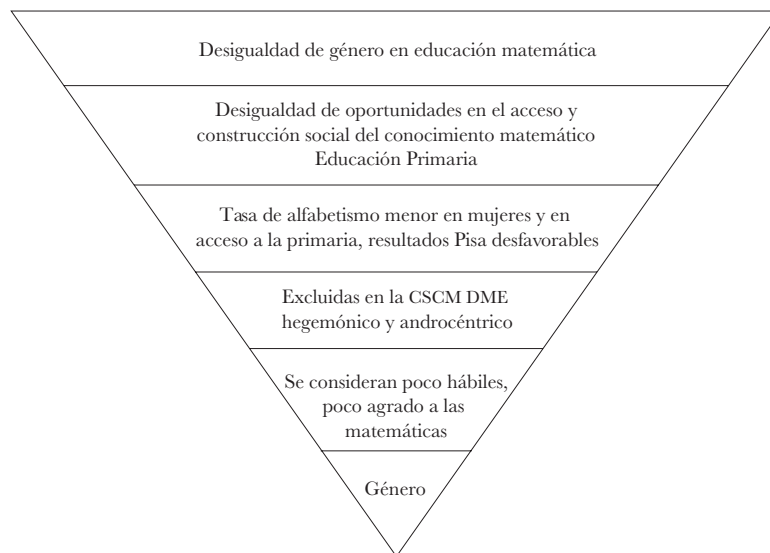
Nuestra unidad de análisis consiste en (estudiantes de sexto grado, 2 niñas y 2 niños), y la información se obtuvo mediante el CSCM en Resolución de Problemas de Tipo Multiplicativo. De esta manera, tendría una comprensión más amplia de este fenómeno y complementaría la información obtenida mediante indicadores cuantitativos con información procedente de indicadores cualitativos.

El concepto clave es la desigualdad de género en educación, en específico género y matemática educativa. Nuestra característica o atributo es la desigualdad de oportunidades para hombres y mujeres en el acceso a la educación donde, nuestros indicadores cuantitativos son: 1) Tasa de alfabetización menor en mujeres, menor acceso de niñas en educación básica. El grado promedio de educación formal es de 9 años en México, en mujeres es de 9.01 mientras que para los hombres es de 9.33, lo cual marca una brecha de género de 0.32. En el caso del estado de México para hombres es de 9.77 y mujeres 9.30 con una brecha de 0.47 (INEGI, 2015); 2) la matriculación en educación primaria en el estado de México es de 2 720 349, estudiantes de los cuales 1 376 089 son hombres y 1 345 876, son mujeres. Lo que muestra una brecha de género; 3) Pruebas estandarizadas PISA (OCDE, 2016) que miden el rendimiento de matemáticas, donde los varones superan a las mujeres por 7 puntos y se acentúa más entre estudiantes de alto desempeño, marcando nuevamente brecha de género (Farfán-Cera, 2017).

Estos indicadores cuantitativos miden el número de niñas y número de niños que se encuentran inscritos en alguna institución primaria, el grado promedio de educación formal en mujeres y hombres, las pruebas de rendimiento estandarizadas por sexo. Si bien permiten visibilizar la brecha de las mujeres en la educación, no permiten ver el problema en su conjunto. Por ello es importante tener indicadores cualitativos, para ver lo que no se ha estudiado. Indicadores cualitativos son DME hegemónico y androcéntrico que no ha tomado en cuenta la CSCM de niñas y niños, la desigualdad en la CSCM, donde las mujeres no somos tomadas en cuenta por el DME, libros de texto, planes y programas, el poco agrado de las mujeres hacia las matemáticas y poca participación, así como baja autoestima.

Estos indicadores cualitativos descubren desde la categoría de género las implicaciones en la toma de decisiones de las niñas, la carga de estereotipos y la violencia simbólica que permea en las instituciones como la escuela y fuera de ella. Las normas y reglas del Estado, iglesia, familia, se reproducen en la institución escolar de manera naturalizada, donde se normalizan y se hacen cotidianas en la práctica social. Así la categoría de género es transversal en todas las disciplinas, en nuestro estudio, aunado al saber y a las dimensiones de la teoría socioepistemológica de la matemática educativa (TSME). Estas ideas se sintetizan en la Ilustración 25.1., de indicadores de brecha de género en matemática educativa

Ilustración 25.1. Indicadores de brecha de género en la educación en la CSCM (Farfán-Cera, 2017, p. 33)



Insumo

Se plantea como una buena práctica educativa el diseño de situaciones de aprendizaje con perspectiva de género en paridad debido a que parte de la investigación. Es una situación diseñada desde la matemática educativa en especial desde la TSME, con la situación de aprendizaje (SA) formada por cuatro tareas, que involucran de forma activa a niños y niñas, en equipos mixtos, para dialogar en la CSCM, en donde lo importante es la práctica social en pro del empoderamiento de estudiantes en las matemáticas, apropiándose de un saber matemático (división). Se pretende conocer a través de la resolución de problemas si las niñas tienen o no una forma distinta a la de los niños de construir su aprendizaje y usarlo. Y, si hay distinciones, conocer a qué se deben.

Tal situación permite un trabajo en igualdad de condiciones para niñas y niños en la CSCM. Se sensibiliza a madres y padres de familia sobre la importancia de brindar a sus hijos e hijas herramientas, materiales y visitas culturales que los acerque a la ciencia, la cultura y las matemáticas. Lo anterior permite que las niñas y niños con bajo desempeño académico comiencen a ver las matemáticas de forma divertida y mejoren su desempeño. Esto alude a una educación con visión del desarrollo sostenible en el objetivo 4°, de una educación incluyente y de calidad; también con el objetivo 5°, para poner fin a la discriminación de las mujeres y niñas en el acceso a la educación, al empoderamiento de las matemáticas, como un efecto multiplicador para promover el liderazgo y el crecimiento económico y desarrollo sostenible (ONU, 2016).

Proceso

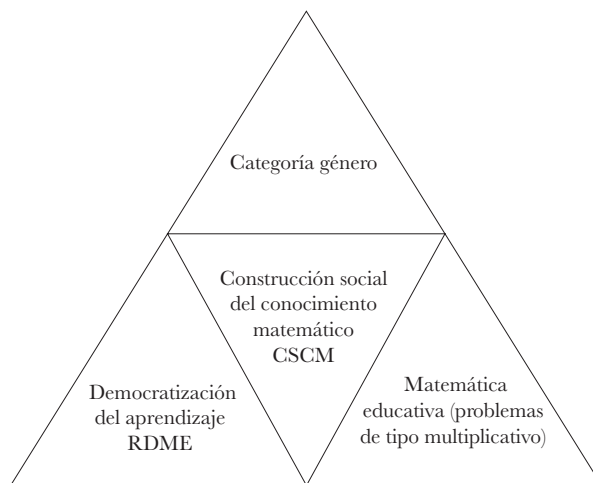
La situación de aprendizaje, con base en Caballero y Moreno (2016, p. 7), tiene una variable de control de origen epistemológico “[...] consiste en aquellas significaciones del saber matemático que se desean desarrollar y discutir en el diseño, con base en las posturas que tengan sobre lo que es el aprendizaje [...]”

La tarea 1 “Carrera 20”, cuyo objetivo fue utilizar el algoritmo de la división, observación de patrones numéricos y la argumentación de sus conjeturas. El material usado fue una hoja tamaño carta y lápiz, donde se organizan en parejas, el o la jugadora 1, tiene que decir uno o dos, y el siguiente jugador/a agrega 1 o 2 al número que mencionó el opositor. De manera sucesiva, los y las jugadoras sumarán 1 o 2 al número que diga el contrincante hasta que uno (a) llegue al 20, y será el ganador (a). Cada estudiante utiliza el lápiz y papel para registrar los números. Transcurrido cierto tiempo, el grupo se divide en dos bloques, para discutir qué estrategias encontraron para ganar, para saber qué números elegir que llevarán al 20. Se elige una niña de un equipo y un niño de otro equipo

para que expliquen sus estrategias; posteriormente en el pizarrón, vuelven a jugar, por turnos, haciendo uso de la estrategia, se juegan tres rondas. En la plenaria comentaron las estrategias usadas.

En la tarea 2, el objetivo fue estar en contacto con el algoritmo de la división, realizando un juego en el que deben encontrar una serie que les permita ganar. Los materiales fueron 18 fichas de trabajo en las que, al trabajar en parejas mixtas, integradas por un niño y una niña. Se colocan sobre la mesa 18 fichas de trabajo, cada jugador(a) retirará de manera alterna las fichas, pero sólo puede quitar de 1 a 3, pierde quien tome la última ficha. En esta tarea pudo apreciarse una manera distinta, además del juego para lograr predecir las jugadas del otro/a jugador/a, al mismo tiempo que se manipula material. Con esto se observó cómo es su razonamiento, si lograron identificar o no la serie para ganar o, si pese a no encontrar la serie, lograron ganar. Al finalizar, en la plenaria comentaron al respecto de lo encontrado y los y las estudiantes expliquen el por qué.

Ilustración 25.2. Modelo de análisis en la CSCM con la categoría de perspectiva de género transversal para la democratización del aprendizaje (Farfán-Cera, 2017, p. 154)



En la tarea 3, retomamos los datos de Vergnaud (1996), sólo que contextualizamos el problema, para hacerlo significativo al alumnado; se cambiaron nombres a estudiantes del país. Estos problemas de tipo multiplicativo están basados y retomados de la teoría de campos conceptuales de Vergnaud (1996). Aquí se retoma el isomorfismo, donde se procura identificar el valor unitario; de cuatro cantidades, mencionadas están tres y una cuarta es la incógnita x , dado que la

relación multiplicativa, es una relación entre cuatro cantidades: dos son de cierto tipo y el resto de otro tipo. Así en el ejemplo 1, el valor unitario está dado y es necesario buscar el número de unidades del primer tipo, correspondientes a una magnitud dada del segundo tipo. El isomorfismo de medidas es cuando se ponen en juego cuatro cantidades, donde una de ellas es igual a uno, cuando es un problema simple. Hay tres clases de problemas de este tipo, ilustrados a continuación.

En la tarea 4 se organiza al grupo en parejas mixtas, con la intención de eliminar barreras en el acceso, tanto para niños como niñas y elaboran y resuelven problemas que implican el uso de la división. En este quehacer no existe una respuesta unívoca, sino una multitud de razones y explicaciones interconectadas. Desde la matemática educativa tenemos una postura: dado que es necesario conocer no sólo el objeto matemático, sino contemplar de forma sistémica lo social-cultural, cognitivo, epistemológico y didáctico, pues estos elementos intervienen en la democratización del aprendizaje. Esta es una de las premisas indispensables para acceder a la construcción social del conocimiento, es decir, se aborda este planteamiento desde la teoría socioepistemológica de la matemática educativa y la perspectiva de género como categoría transversal para dar respuesta a estas interrogantes.

Producto

A través de la triangulación de datos donde se verificó y comparó información obtenida de diversos escenarios mediante distintos tipos de instrumentos de recolección (Cantoral, 2013). Lo que dicen que hacen (entrevistas semiestructuradas a participantes y video grabadas, situación de aprendizaje); lo que observamos que hacen (observación, registro, fotografías, videos); lo que escriben que hacen (encuestas, escritos, situación de aprendizaje); lo que han dicho otros que hacen (análisis del estado del arte, encuestas y entrevistas semiestructuradas a madres y padres de familia). Analizamos las condiciones socioculturales que impactan la forma en que construyen y usan socialmente el conocimiento matemático en la resolución de problemas de tipo multiplicativo desde categoría género y marcan una brecha en educación en matemáticas.

Existe un discurso de igualdad, pero la realidad es totalmente distinta. Las madres de familia y padres de familia piensan que los varones son más exitosos en matemáticas y se relaciona el fracaso de las mujeres a su falta de capacidad (Chen Ping y Chen Wiling, 2003; Flores, 2007 y Fennema, 1974). Para Scott (1990) el género como construcción social es una categoría útil para el análisis histórico. Esta percepción androcéntrica de habilidades matemáticas con respecto al género es una limitante para desarrollar el pensamiento matemático en niñas, lo cual obstaculiza

la CSCM, y afecta en la autoestima de las estudiantes. Lo anterior coincide con la literatura anglosajona donde las percepciones de padres de familia (PF) y madres de familia (MF) en las habilidades de infantes en matemáticas tienen un peso importante en el desempeño de las y los estudiantes.

En un cuestionario semiestructurado diseñado por las investigadoras se preguntó acerca de la prospectiva que tenían para sus hijas/os, y el 61 % quisiera que estudiaran un posgrado, el 16 % una licenciatura, el 14 % técnico profesional y el 3 % bachillerato, así como un 6 % no contestó. Lo interesante es que el 94 % de MF y PF en caso de niñas les gustaría que sus hijas estudiaran una carrera del área de humanidades o de ciencias de la salud, y el 6 % una carrera del área de fisicomatemáticas. En el caso de los varones las MF y PF, el 94 % les gustaría que estudiaran una carrera del área de fisicomatemáticas, sólo el 3 % del área de ciencias de la salud y el 3% un oficio.

A continuación, se da un ejemplo del análisis de la primera de 4 tareas, cuyo objetivo fue utilizar el algoritmo de la división, observación de patrones numéricos y la argumentación de sus conjeturas, que se utilizó en la investigación, las otras tareas se pueden encontrar en Farfán-Cera (2017).

La situación de aprendizaje está organizada en cuatro apartados, uno de ellos es “Carrera 20”, que tenía como objetivo utilizar el algoritmo de la división, observación de patrones numéricos y la argumentación de conjeturas (Farfán, 2013). Donde retomamos las racionalidades contextualizadas diversas en un momento histórico, cultural y contextual para enfrentar obstáculos didácticos y que permitan emerger argumentaciones en quien aprende, para resignificar la división a partir de resolución de problemas.

Abordamos a detalle cuatro casos seleccionados de las producciones realizadas (Alama, Azucena, Raúl y Román), cabe mencionar que no se hace una comparación trivial entre sexos, sino por el contrario conocer y caracterizar elementos con los que construyen su conocimiento, las particularidades y condiciones para que se dé dicho fenómeno.

Al solicitar que trabajaran en parejas, la primera impresión de estudiantes fue estar con un amigo/a o con la persona que estaban sentadas, dado que siempre están en filas, se permite la elección de estudiantes, estar con quien ellos/ellas elijan. Lo interesante es que eligen personas del mismo sexo, pues están acostumbrados a trabajar de esa forma.

A la población le fue difícil entender la dinámica del juego ya que implicaba una participación directa y un trabajo entre pares, así como poner en juego estimación, predicción, uso de múltiplos, es decir, debido a que este tipo de actividades no las realizan con regularidad, por lo que se dieron varios ejemplos con la investigadora,

docente, y estudiantes, en el pizarrón y de esta forma se aclararon sus dudas, y se les pidió se reorganizaran en parejas mixtas (un hombre y una mujer).

En esta imagen puede apreciarse la forma en que colocaron sus números. En la siguiente tirada, ganó Alma, y al escribir su estrategia [...] *tienes que llegar a 14 y al 17 para ganar [...]*

2	4	6	8	10	12	14	16	18	20				
1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	20			
1	3	5	6	7	9	11	12	13	15	17	18	20	
1	2	4	5	7	9	11	12	13	14	16	17	18	20

Pese a que Alma encuentra la estrategia, y el otro estudiante no, ella no participa abiertamente cuando se pregunta en plenaria ¿quién ha encontrado una estrategia? Azucena, sólo logró llegar al 20 en una ocasión. Mostró interés por participar en la actividad, aun cuando en las sesiones en la escuela no estaba interesada ni participa en clase de matemáticas. Al escribir su estrategia [...] *no sé, sumando uno y dos [...]* llegando al 17.

En otro caso Raúl logró llegar en varias ocasiones al 20, y explicó *en que vamos contando de uno en uno, pero no sé, sólo gané.*

En la plenaria Raúl participa, aunque duda de cómo encontró el resultado. Primero menciona que se desesperaba, porque no entendía, pero después pensó qué hacer. En el caso de Román no logra identificar la estrategia.

Al analizar las explicaciones individuales que niñas y niños hacen acerca de cómo construyeron sus estrategias, para llegar al 20, se nota que Alma identifica la estrategia, Azucena, y dos hombres no logran identificar los patrones de suma. Lo interesante es el momento de la plenaria, porque al hacer la pregunta ¿Qué estrategia encontraron? Quienes participaban son los niños, aunque sin saber la respuesta. Al preguntarle a Alma que nos comparta, menciona lo que ha dicho de forma individual con sus compañeros de pareja, es decir las niñas tienen poca participación por iniciativa en la construcción social en grupo.

Al realizar ejercicios en dos equipos, quienes participan al compartir la estrategia son los niños, después de escuchar la explicación de Alma. Al pedir que pase un integrante de cada equipo de forma libre, quienes siguen participando en mayor medida son los varones, aun cuando algunas niñas han encontrado la

estrategia no se animan a pasar de forma libre, sino hasta que se les pide pasar, ya que se dan varias rondas.

Al analizar los datos de los cuatro grupos donde se aplicó la situación había una constante pese a existir en dos grupos más niñas que hombres en la matrícula y cuando había más niños que niñas en la matrícula de otros grupos, las niñas tenían menor participación que los niños. Los niños lidiaban con la desaprobación del grupo cuando se equivocaban, pero no importaba, seguían con interés en participar. Sin embargo, las niñas, participaban en menor número y mencionan que lo hacían porque *me da pena, equivocarme, se burlarán de mí*, contrario a algunos niños *me da pena, pero yo quiero jugar, aunque me equivoque*. Lo cual llama la atención, pues las niñas tienen miedo a la desaprobación de sus pares, se muestran más inseguras que los hombres, aun cuando lo hagan correctamente, o descubren la estrategia. Es decir, siguen repitiéndose estereotipos donde las niñas no son buenas para las matemáticas. Lo que coincide con las encuestas previas y después de las actividades, provocando inequidad en la construcción social del conocimiento matemático.

Esta situación es alarmante si se mira la categoría de género, puesto que las mujeres siguen teniendo menor participación en la construcción social del conocimiento. Recordemos a Scott (1990), pues es importante la categoría de género para visibilizar cosas que antes no se han analizado.

Al realizar un análisis desde el modelo de anidación de prácticas de (Cantoral, Montiel y Reyes-Gasperini, 2015), el cual es organizado en acciones, actividades, prácticas, prácticas de referencia y práctica social, en esta investigación sólo nos abocaremos a la sección de acciones, actividades y prácticas, debido a que en este momento es lo que se posibilita analizar. Recordemos que en esta anidación de prácticas puede ir de subida o de bajada.

Con los elementos descritos puede observarse que, al dialogar y compartir estrategias, tanto niñas como niños, buscan comprobar y saber si lo que les han mostrado es verdad. En la construcción de la estrategia grupal y en equipo, muestran mayor participación los niños, mientras Azucena participa menos. En el caso de Alma sólo cuando se le solicita de manera directa comparta su trabajo o estrategias.

Así que no analizamos lo que hace o no, en sí el individuo o grupo, sino aquello que les hace hacer lo que hacen, es decir, lo que norma su accionar: la práctica social es la orientación estratégica de la práctica (Cantoral, 2013). Donde la práctica socialmente compartida es aquella ejercida en comunidad. En este trabajo se reportan las características del ejercicio de prácticas que anteceden y que acompañan la producción o construcción del conocimiento. Se enfoca en delimitar el papel que juega el escenario histórico, cultural.

En esta ocasión la categoría género es transversal a la construcción del saber; además, permea las acciones y acción directa de las y los sujetos, en la actividad humana. Dado que existe un relativismo epistemológico, la validación de saberes es relativo al individuo o grupo cultural que ha emergido y en relación a la racionalidad contextualizada (Cantoral, 2013). No existe un saber único y sin cambios, sino que las y los estudiantes pueden validar sus conocimientos, donde hay una resignificación progresiva del saber matemático. En este caso de las nociones de división en el juego de carrera 20. Es decir, no podemos declarar que tienen concepciones erróneas. El discurso matemático hegemónico y androcéntrico, propicia que los niños actúen conforme a él y las niñas no se sientan incluidas porque no se les ha permitido ser partícipes.

Por tanto, existe en esta investigación una interrelación entre matemática educativa (problemas de tipo multiplicativo), la CSCM y la perspectiva de género de forma transversal, logrando así una democratización del aprendizaje, el cual se muestra en el siguiente modelo.

Si se analiza desde la matemática educativa (objeto matemático), y se considera la CSCM como una premisa donde lo importante es la democratización del aprendizaje -donde cada individuo sea partícipe en su construcción y resignificación progresiva, en especial las niñas a través de situaciones de aprendizaje incluyentes y no androcéntricas, con perspectiva de género en las dinámicas y sin estereotipos- lograremos una mejora no sólo en el aprendizaje sino en la enseñanza de las matemáticas. Además de potenciar el desarrollo de habilidades de todas las personas.

Desde esta visión sistémica, lo importante es desarrollar la construcción social del conocimiento. En la socioepistemología es desde una particularidad, racionalidad contextualizada y relativismo epistemológico.

Conclusión

La presente investigación logró el objetivo de caracterizar elementos visibles desde la categoría de género que presentan niñas y niños en la resolución de problemas. Lo que permite revelar que no existe una diferencia biológica, sino que son los estereotipos y roles de género los que juegan un papel trascendente en la configuración de acciones, actividades y prácticas que se ponen en juego al emerger el conocimiento. En otras palabras, al diseñar situaciones de aprendizaje con un sustento socioepistemológico que impliquen el uso del diálogo, que acepten diversas formas de pensamiento, contextualizado y no basado sólo en algoritmos, las niñas resignifican el conocimiento en comunidad, o de forma individual, lo cual deja de lado el DME como un elemento de exclusión. Es través de esta pluralidad de formas que las niñas construyen conocimiento y no están limitadas a una solución

hegemónica o androcéntrica, donde los niños se replantean ese papel que han jugado y al que están acostumbrados por el tipo de discurso escolar institucionalizado.

Esta investigación caracteriza que la construcción del conocimiento con un diseño socioepistemológico provee de elementos a favor de la equidad y la democratización del aprendizaje, pues cada participante construye de diversidad de formas que son aceptadas y no adjetivadas, donde las mujeres realizan soluciones fuera de lo convencional, de forma gráfica, en algunos casos algorítmica. Los varones responden a un discurso matemático escolar androcéntrico a través de un algoritmo y que, al brindarles la posibilidad de trabajar de forma distinta, les cuesta trabajo salir de ese tipo de respuestas, están interrelacionadas con la categoría transversal de género. Identifican elementos como estereotipos y roles de género, que influyen en la toma de decisiones al momento de participar en la CSCM, así como la oportunidad de organizar, proponer o resolver en equipos o de forma grupal.

Otro elemento clave es la familia, siendo esta la primera institución donde se socializa, se estereotipa y limita, pues de forma inconsciente minimiza las habilidades de las niñas y potencia las de los niños. Lo que se refleja en las acciones, actividades y prácticas de las estudiantes en su autopercepción y la elección profesional, donde las niñas se inclinan a las áreas de los cuidados, mientras los niños a las áreas de ciencia o físico matemáticas.

Es importante sensibilizar en la categoría de género no sólo a participantes, sino al profesorado, y a la familia, lo cual es una de las actividades que se comenzó, pero no se dio seguimiento. Es una dificultad que está fuera de nuestras manos en esta investigación, pero que se debe y puede trabajar en futuras indagaciones.

Es una contribución a la comprensión del fenómeno de exclusión de las mujeres a la construcción del conocimiento, donde se dan múltiples formas de discriminación de las niñas, por el hecho de ser mujeres, de escasos recursos, lo cual, las margina de la vida pública en lo referente al derecho a una educación con igualdad. Esto ocasiona relaciones de subordinación y marginación (Golubov, 2016). Por lo tanto, este tipo de investigaciones contrarrestan a este fenómeno, es una forma de atacar la brecha, dado que una situación de aprendizaje rediseñada desde la teoría socioepistemológica permite ser partícipes de la democratización del aprendizaje y su construcción. De esta manera coadyuva no sólo a elevar la calidad de la educación sino en un desarrollo global sostenible. Resaltamos que una buena práctica educativa diseñada con perspectiva de género en especial en matemáticas, mejora el aprendizaje de todos y todas, en especial empodera a las niñas. Puede implementarse con sus especificidades en diversos contextos, replicar y abordar áreas de oportunidad en el trabajo con profesorado y tutores para atacar el problema desde la institución de la familia y la escuela.

Este trabajo tiene la finalidad de contribuir en la comprensión de fenómenos desde la matemática educativa, en diferentes formas, una para visibilizar la pertinencia de estas investigaciones y otra para coadyuvar a sentar bases a futuras investigaciones.

Referencias

- Cantoral, R. (2013). *Teoría Socioepistemológica de la matemática educativa. Estudios sobre construcción social del conocimiento*. Gedisa.
- Cantoral, R., Montiel, G., y Reyes-Gasperini, D. (2015). “Análisis del discurso matemático escolar en los libros de texto, una mirada desde la teoría socioepistemológica”. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 8, 9-28.
- Chen Ping y Chen Wiling. (2003). “Separado por una capa de papel. Algunas opiniones sobre la posición inferior de las niñas en el estudio de la aritmética de la escuela primaria”. *Educación y Sociedad Chinas* 35 (5), 23-33.
- Espinosa-Guía C. (2010). “Diferencias entre hombres y mujeres en educación matemática: ¿Qué pasa en México?” *Revista Investigación y Ciencia* 18, (46), 28-35.
- Farfán, R. (2013). *Construcción social de la ciencia entre niñas y niños del Programa Talento* (pp. 47-50 y 237-242). ICy TDF, CINVESTAV.
- Farfán, R. y Simón G. (2016). *Construcción social del conocimiento. El caso de género y matemáticas*. Gedisa.
- Farfán-Cera. (2012). *El impacto de la violencia escolar desde la perspectiva de género en alumnado de sexto grado de primaria en Ecatepec, Estado de México, ciclo escolar 2011-2012*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional.
- Farfán-Cera. (2017). *Matemática educativa y (perspectiva de) género en la resolución de problemas: Una mirada socioepistemológica* [Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. México.
- Fennema, E. (1974). “Mathematics Learning and the Sexes: A Review”. *Journal for Research in Mathematics Educations*, 5(3), 126-139.
- Flores, B. (2007). “Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(1), 103-118.
- Golubov, N. (2016). “Interseccionalidad”. En Moreno H. y Alcántara E. (coords.). *Conceptos clave en los estudios de género* (pp.197-213). PUEG-UNAM.
- Inmujeres. (2017). “Diplomado en línea Política y políticas con perspectiva de género en colaboración con el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) y el Centro de Investigación y Docencia Económicas A. C. (CIDE)”. poas.mx/acerca-de/litic
- INEGI (2015). *Grado de escolaridad, 2015 (Años de educación formal) Atlas de género*. http://gaia.inegi.org.mx/atlas_genero/
- Scott, J. (1990). *La construcción cultural de la diferencia sexual* (2da reimp.). Bonilla Artigas.

- Soto, D. (2010). *El discurso matemático escolar y la exclusión. Una visión socioepistemológica* [Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]. México.
- OCDE (2016). “Programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA) 2015”. <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- ONU (2016). “Objetivos del desarrollo sostenible”: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ursini, S. (2010). “Diferencias de género en la representación social de las matemáticas: Un estudio con alumnos y alumnas de secundaria”. En Blázquez N. Flores y M. Ríos (coords.). *Investigación feminista epistemología, metodología y representaciones sociales*, (pp. 379-398). UNAM-CEIICH.
- Vergnaud, G. (1996). *El niño, las matemáticas y la realidad: Problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. Trillas.

Uso didáctico de la televisión en el aula de educación primaria

María del Rosario González Jiménez

Martín Jacobo Zamora Gómez

Introducción

Desde que en 2004 inició la implementación del programa Enciclomedia, en el gobierno de Vicente Fox, destinado a los salones de clase de 5° y 6° grados, se han empleado de diversas maneras los proyectores de cañón que, adaptados a una computadora, permiten ver con una calidad aceptable contenidos audiovisuales en una superficie clara.

Sin embargo, cualquier maestro o alumno que haya trabajado en un aula con este equipo sabe que tienen un par de desventajas muy grandes. Primera, para apreciar detalles es necesario oscurecer el salón; pero, segunda, al oscurecerlo no se pueden escribir notas con claridad, pues falta la luz.

Los maestros responsables del proyecto para el uso didáctico y metodológico de proyección de contenidos en televisores intervenidos por tabletas digitales y computadoras portátiles en el aula de educación primaria, han experimentado con éxito la implementación de una televisión inteligente de 40 pulgadas.

Contexto

El empleo cotidiano de este grupo de materiales tecnológicos se ha caracterizado por una tendencia a eliminar supuestos planteados en los años en que se han puesto en práctica. Eso debido a que en este proyecto no se supone pensado para tal o cual grado, pues puede ser muy bien aprovechado en cualquiera de los cursos de educación primaria. Ello conlleva grandes ventajas educativas comprobadas a lo largo de seis años de trabajo que van de 2012 a 2018.

La Escuela Primaria Ángel Fort Amador, que es en la que se han realizado todas las prácticas, se encuentra en un barrio popular de la localidad de Guerrero Negro. Allí asisten hijos de pescadores, albañiles, obreros y trabajadores diversos. Todos son atendidos con la misma metodología y se han encontrado resultados muy alentadores.

Insumos

Es bien sabido que el empleo de instrumentos de punta en cuestiones tecnológicas asignados a la educación básica es un asunto que puede implicar la inversión de mucho dinero. Sin embargo, los maestros sustentantes de la actual propuesta consideraron

desde 2012 que era importante hacer uso de las herramientas tecnológicas de acceso a la información con fines educativos. Se llegó a la conclusión de que colocando en cada salón de clases una televisión de al menos 40 pulgadas conectada de manera inalámbrica a una tableta digital y añadiendo una computadora portátil conectada al televisor por medio de cable HDMI, todo adquirido con recursos propios, se puede acceder a la información de la red global con un gasto relativamente bajo.

Una vez hechas las investigaciones de las cualidades de los aparatos considerados, repasando potenciales de cada modelo y revisando la funcionalidad en el interior de cada salón, se montaron los dispositivos. Se empezó un trabajo que al paso de seis años dio excelentes resultados en cuanto a la conceptualización del aprendizaje y a la comprensión de métodos de trabajo. Además, ofrece otros beneficios para el alumnado como seguimiento de ideas y adquisición lógica y congruente de habilidades y conocimientos necesarios para transitar la educación básica en general y primaria en particular con mejores perspectivas de éxito.

Procesos de implementación

Herramientas requeridas para la puesta en marcha del proyecto

Para trabajar con esta metodología es imprescindible contar con los siguientes aparatos:

- a) Una televisión de pantalla plana, de 40 a 50 pulgadas con función Smart, que posea al menos una entrada HDMI.
- b) Una tableta de nueve a 10.1 pulgadas con función de duplicador de pantalla y con lápiz óptico integrado.
- c) Una computadora, ya sea de escritorio o portátil, con entrada HDMI.
- d) Cableado tanto eléctrico, como cable HDMI.
- e) Un soporte para colgar pantallas planas en la pared.

(Nota: Los maestros que exponemos el presente trabajo hemos utilizado con éxito por años una tableta Samsung Note 10.1 con lápiz óptico integrado, una televisión Samsung Smart de 40 pulgadas y una computadora portátil. Desconocemos las posibilidades que otras marcas ofrecen).

Ubicación de los aparatos componentes del proyecto y recomendaciones generales

Durante los años en los que se han empleado estos dispositivos en las aulas, se encontró que la ubicación ideal del equipo es colocar la televisión inteligente de pantalla plana a unos 2.8 metros de distancia del piso, colgada en la pared mediante el uso de un soporte estándar especial para montaje, quedando así por encima del pizarrón.

En cuanto al cableado, es muy útil colocar un cable HDMI en una de las entradas destinadas para ello y que dicho cable sea largo, digamos de siete metros, con la intención de conectar una también una computadora que se empleará también en la proyección de materiales audiovisuales.

Otro elemento que se ha conectado por su utilidad ha sido una antena adaptada para aquellos casos específicos en que se requiera ver un evento transmitido por televisión.

Conexión para consideración del auditorio

Los maestros responsables del proyecto constatan que las tabletas electrónicas Samsung de la gama Note 10.1 poseen la característica de conectividad a través del sistema Screen Mirror (pantalla espejo), que permite duplicar totalmente las funciones, tanto de audio como de video que aparecen en la pantalla de la tableta y proyectarlas a una televisión de manera inalámbrica mediante una aplicación que ya viene incorporada en esos modelos. Esta función ya se encuentra en celulares, situación que abre una serie de posibilidades que, si bien son más limitadas que el uso de tableta dado el pequeño tamaño de las pantallas también es cierto que son muy prácticos por la portabilidad constante de un celular. No obstante, para los fines de este trabajo se comentará el uso de la tableta.

Una vez conectados los aparatos, se tiene un rango de movilidad comprobado de unos 20-30 metros a la redonda de la televisión, lo cual otorga una independencia ideal del dispositivo portátil respecto a la pantalla de 40 pulgadas. Esto, debido a que, en las aulas, por muy alejada que se encuentre la pared opuesta al pizarrón y en el supuesto de que el maestro deba ir al fondo, la conectividad siempre se mantendrá con una calidad bastante alta tanto en la imagen como en el retardo en la sincronización de la conexión. Incluso en momentos en los que, cargando la tableta se haya abandonado por un momento el salón de clase sin que se afecte la conectividad.

Trabajo con páginas de los libros de texto

Básicamente el trabajo con una tableta y su proyección a una pantalla, parte de fotografiar una página (ya sea del libro o del cuaderno) e incrustarla en la función *Supernote*, la cual permite que una imagen pueda ser sobrescrita y modificada a placer con el empleo del lápiz óptico integrado, pudiendo lograr efectos en tiempo real o grabados como los que se describen a continuación:

a) *Subrayado*. Se pide a los niños que saquen su libro de texto en una página. Luego se abre la función *Supernote* y se procede a fotografiar la página que se va a trabajar. Dicha fotografía aparecerá fija en la televisión plana que está frente a la

clase. Después, se pueden subrayar en la tableta, párrafos de la página empleando una amplia gama de colores. Todo el proceso aparecerá frente a ellos, al tiempo que el maestro pide a sus alumnos que señalen en la pantalla o en sus libros de texto las ideas principales para remarcarlas y las secundarias para dejarlas de lado. Se escuchan opiniones de subrayado, se hacen experimentos y el docente pregunta el cómo y porqué de una decisión, pudiendo borrar en cada momento aquellos trazados erróneos. Cuando el maestro y los alumnos logran un acuerdo respecto a lo que integrará el resumen, el maestro subraya en su tableta el texto contemplado y cada acción emprendida aparecerá en la pantalla para que sea vista por todos en el aula.

b) *Resolución de páginas.* Se solicita a los alumnos que saquen su libro de texto, se abre en una página determinada y se saca una foto con *Supernote*, lo cual permitirá editarla en tiempo real y con diversos colores y formas que vienen precargados. Una vez puesta en marcha la secuencia de clase, puede verificarse cada uno de los problemas o de las cuestiones que aparezcan dentro de la página mostrando cómo obtener un resultado, dando seguimiento a un procedimiento o haciendo apuntes al margen de la página con todos los elementos en el mismo sitio. Ello, sin necesidad de perder el tiempo dando indicaciones mayores pues cada alumno mirará en la pantalla lo que tiene en su libro de texto y esa imagen será manipulada por el maestro, que es quien controla la tableta. En caso de que la página que se esté trabajando contenga problemas, medida de ángulos, obtención de perímetros, volúmenes o cualquier otra actividad, el maestro puede modificarlos. También puede fotografiarse dicha página y dirigir su resolución empleando estrategias determinadas en la planificación y frente a la clase.

c) *Empleo de mapas.* Las características de este tipo de tecnologías permiten señalar y analizar cualquier situación referente al uso de mapas que deba tocarse conforme los planes de estudio. Los mapas son perfectos en todo sentido para trabajarlos con este método, pues partiendo de tomarles una fotografía manipulable con *Supernote*, permiten ser marcados, señalados, rayados o cualquier acción gráfica que se desee.

d) *Manejo de fotografías o de imágenes.* Lo mismo que puede hacerse en las demás imágenes, puede realizarse en fotografías o retratos bajados de internet. De este modo, es posible acercar un detalle en una obra maestra, ya sea una pintura, ya una escultura. También puede analizarse un paisaje para identificar a los seres que lo habitan, por ejemplo. Todo es sencillo mediante los controles ya descritos con anterioridad.

En resumen, fotografiar los materiales con los que se va a trabajar representa una ventaja táctica muy sensible, debido a la gran gama de posibilidades de manejo en el diseño que una tableta posee, sin descontar de que las herramientas de

acercamiento de la imagen o su alejamiento pueden también repercutir a la hora de hacer precisiones de cualquier tipo.

Trabajo con imágenes en vivo

Otra posibilidad ya explorada y que ha dado excelentes resultados a la hora de emplear la tableta electrónica con proyección a televisión es la imagen en vivo, es decir, proceder a activar el modo cámara en la tableta, con la posibilidad de grabar o no grabar las imágenes. De esta manera pueden realizarse procedimientos en vivo y en directo mientras los estudiantes miran al televisor y sin que el maestro deba ir banca por banca o ver las largas filas de estudiantes que esperan pacientes a que el profesor les dedique cinco minutos en particular a cada uno en el escritorio como cuando se les debe enseñar una clase individual.

Circunstancias específicas

a) *Medidas de ángulos.* Mediante un ejercicio preparado se le puede mostrar a la clase entera en una sola emisión la manera correcta de trazar o de medir un ángulo usando un transportador. Se debe recalcar que esta actividad en particular es muy demandante para cualquier maestro, pues comúnmente se precisa de una atención personalizada niño a niño para que este aprendizaje quede claro. Sin embargo, empleando las tecnologías propuestas esto puede realizarse en muy poco tiempo y con gran ahorro de energía.

b) *Otras medidas.* Aparte del transportador, se puede aplicar esta tecnología a la medida de rectas, circunferencias, señalización de fracciones en la recta numérica y otras más.

c) *Realización de experimentos.* Durante el año escolar se programan varios experimentos que deben llevarse a cabo por el maestro en modo demostrativo. Una vez más, es común tener la necesidad de llamar a grupos de alumnos para que se acerquen a observar el experimento y se pierde tiempo de clase. Cuando se activan las funciones de grabación de imágenes en la tableta y se proyectan los procedimientos en la pantalla de la televisión, la ejecución del experimento puede ser mirado por los alumnos permitiendo así que todos aprendan y esto se realiza con facilidad.

d) *Lupa de aumento o estereoscopio.* Uno de los usos más espectaculares y apreciados por los alumnos es el empleo de la tableta como estereoscopio. Pongamos como ejemplo que se piden algunos artrópodos en frascos para la clase y se preparan en el escritorio del maestro con cuidado. Se activa el modo cámara y enfocamos en el bicho para luego activar el aumento de imagen.

Al hacer esto, podemos apreciar con claridad varios detalles de los seres vivos, expuestos con mucha precisión y sin la necesidad de pasar uno a uno a los alumnos.

Como vimos en estos ejemplos, el uso de video en tiempo real representa una ventaja táctica muy provechosa tanto para el grupo como para el maestro.

Reproducción de contenidos

En esta área, la tableta electrónica puede realizar los mismos actos que un proyector convencional aparejado a una computadora, pero con la ventaja de que no hay dependencia de la luz externa que ingrese al aula. En una sesión con proyector siempre se requiere oscurecer el salón de clase para mejorar la imagen. Pero es poco práctico tomar apuntes en la penumbra que se genera con esta acción, lo cual vuelve complicado el uso de proyectores. Algunos ejemplos llevados a cabo cotidianamente.

a) *Reproducción de videos descargados de sitios como YouTube u otros similares.* Este aparejamiento de tres aparatos permite descargar y proyectar videos de manera intencional para que los alumnos aprecien determinados eventos, acciones, actividades o cursos entre otros muchos elementos de modo que puedan analizarse detalladamente al dar paso de manera sencilla a avance y rebobinado, acercamiento y cámara lenta o rápida de tales contenidos.

b) *Reproducción y dirección de la clase mediante diapositivas.* Éste es un clásico muy conocido, pues se pueden preparar presentaciones usando la tableta o la computadora como se hace con una proyección de diapositivas en una conferencia común sin perder un ápice de lo ya visto hasta hoy cuando se hacen este tipo de exposiciones empleando un proyector.

c) *Reproducción de piezas de música clásica.* Durante 20 años, los maestros postulantes de esta propuesta han fomentado en los alumnos el gusto por la música clásica. En los años 90 mediante grabadora de *cassette*. En la primera década de este siglo con reproductores de disco compacto y después con archivos de mp3. Sin embargo, a raíz de este revolucionario método de trabajo, se presentan partes de conciertos donde se pretende que los alumnos vean las actitudes, ejecuciones, modales, movimientos, vestuarios y escenarios que acompañan a una melodía y no solo el sonido de las obras clásicas al que acostumbramos a nuestros antiguos alumnos. Todavía más lejos y para mostrar más facetas del arte se incluye la danza como benefactora de la música que escuchan, haciendo de esta manera, una propuesta más completa y formal de la educación artística.

Otros usos

La imaginación es el límite que un maestro puede tener para el empleo de este tipo de herramientas y es por ello por lo que se propone a esta propuesta como innovadora y determinante en el curso actual de la educación en México. En la

consideración de que estos aparatos bien utilizados podrían revertir muchos de los problemas y trabas que el sistema educativo mexicano enfrenta ante los avances de las diferentes sociedades del mundo. Algunos otros usos que le hemos dado a estos sistemas conjugados en los salones de clases.

a) *Observación y análisis de obras de arte.* Con frecuencia se coloca frente a los alumnos la obra de diferentes pintores y escultores, haciendo mucho énfasis en las cualidades que hacen de cada artista único y de sus cuadros o esculturas piezas excepcionales. Cada cuadro o cada pieza escultórica es presentada, observado sus detalles con acercamientos de la obra; se hace mención de la paleta de colores, técnica o motivo que se observa y esto ha causado gran gusto e interés por parte de los alumnos considerados inteligentes y sensibles, de tal manera que con frecuencia terminan buscando más obras de los artistas de su preferencia.

b) *Empleo de programas descargados de tiendas electrónicas.* En la actualidad existe una vasta gama de programas para sistema operativo Android que por unos pocos pesos o incluso gratis se pueden instalar en los dispositivos portátiles. Con ellos pueden compartirse con los niños imágenes, realidades o facetas peculiares y dignas de ser presenciadas. Así, se les han mostrado con frecuencia situaciones de astronomía, anatomía, química, física, geografía, mecánica y de muchas otras áreas del conocimiento en forma amena e interesante con el uso de imágenes y sonidos cautivadores descargando los programas de las tiendas electrónicas.

c) *Señalización de procedimientos exactos que deben mecanizarse como parte de una educación completa.* Como ya se vio, si se toma una fotografía de una página de cuaderno, pueden realizarse en él operaciones básicas demostrativas tal y como si el maestro estuviera en el cuaderno de cada alumno enseñando paso a paso un método de resolución, explicando estrategias y mostrando tácticas de procedimiento, con la ventaja de que se le puede explicar a 30 personas en una sola emisión de trabajo y con ahorro de tiempo y esfuerzo.

d) *Aparejamiento de otros dispositivos.* Los maestros firmantes emplean también la computadora portátil para mostrar en clase determinadas situaciones que a veces sobrepasan las capacidades de la tableta ya sea por características técnicas, ya por simple comodidad de mantener algunos programas, archivos o contenidos que se hayan trabajado en otros años y que resulten engorrosos o conflictivos a la hora de pasarlos a la plataforma Android. Por ello se considera de gran utilidad mantener conectado a una de las tomas de entrada de señal un cable HDMI lo suficientemente largo como para alcanzar una portátil y desde ese ordenador mostrar a los alumnos los contenidos deseados.

El empleo del computador portátil o de escritorio no sustituye a la tableta, pues las más claras ventajas de este dispositivo comparado con una computadora

son la posibilidad de escribir cómodamente sobre la pantalla de la tableta y la autonomía de gestión de recursos que se tienen, los cuales sobrepasan al computador tradicional.

d) *Ingreso a Internet.* Cuando la escuela en la que se instale este equipo de aparatos dispone de conectividad a Internet, la tableta sobrepasa por mucho las expectativas hasta aquí mostradas. Con el debido cuidado tenido por parte del maestro ya que *cada imagen mostrada en tableta será vista por el grupo*, la tableta conectada a sitios educativos o mostrando contenidos adecuados se convierte en ventana al mundo para muchos de nuestros alumnos.

e) *Acceso a Google Earth.* Este es uno de los programas más aplaudidos por los alumnos, pues permite “ir” a los lugares señalados en los libros, sitios históricos, zonas interesantes, culturales, deportivas o afines a los alumnos para visitarlos y recorrerlos. En muchas ocasiones los niños proponen y sugieren sitios de su propio interés para “asistir” a ellos y conocerlos.

f) *Lectura de libros.* En la actualidad la bibliografía electrónica con la que se cuenta es enorme y muy variada. Una ventaja que tienen estos sistemas propuestos es el modo de acercamiento de imagen, lo que permite mostrar a los alumnos párrafos, frases o ideas tomadas de libros interesantes sin tener la necesidad de fotocopiar o entregar un libro físico a cada alumno. Ello porque todos pueden mirar en la pantalla del televisor las partes que el profesor decida para concentrarse en ellas y analizarlas.

Producto

Los resultados obtenidos hasta ahora dan como perspectiva una excelente proyección de esperanzas para el futuro académico de los estudiantes que han sido trabajados con esta metodología.

Sería muy interesante que el modelo fuera copiado y universalizado para trabajarse en todo el país, en cada una de las aulas y observar qué resultados arrojaría al paso de los años en generaciones completas de alumnos egresados de primaria instruidos mediante la incorporación a sus clases cotidianas de estas tecnologías.

Conclusiones

Una vez expuestos todos estos argumentos, mismos que han sido llevados a práctica cada día del curso en las aulas, es evidente que con este grupo de dispositivos enlazados es posible mejorar la calidad de clase que se imparte a los alumnos. Estos instrumentos permiten, entre otras muchas cosas, la proyección en tiempo real de imágenes o de sonidos y videos grabados que contribuyen a conceptualizar

claramente una enorme gama de ideas con un ahorro de tiempo considerable, pues evita errores de percepción y manejo de espacios en los materiales de los alumnos.

También se afirma que el empleo de este tipo de tecnologías permitirá demostrar que con una inversión relativamente baja se pueden obtener resultados muy superiores al empleo de proyectores de cañón, pizarrones inteligentes o entrega en mano de dispositivos a alumnos, debido a la gran versatilidad que la unión de los aparatos televisión-tableta-portátil puede proporcionar.

En suma, la idea básica es equipar cada salón de clase del país con una televisión inteligente de al menos 40 pulgadas afianzada a la pared mediante un soporte, entregar a cada maestro frente a grupo una tableta electrónica con posibilidad de duplicación de imagen y lápiz digital y una computadora portátil con entrada HDMI, proporcionando también cables adecuados en tamaño para enlazar los medios.

Anexo: costos de la implementación

Los ponentes contribuyeron con estos gastos aproximados.

- a. Televisión de 40 pulgadas, 6 mil pesos.
- b. Tableta electrónica de 10.1 pulgadas con lápiz óptico integrado, 12 mil pesos.
- c. Computadora portátil de 4 gb de ram, 6 mil pesos.
- d. Soporte para televisión, 400 pesos.
- e. Cableado diverso, incluyendo alimentación eléctrica y HDMI, 250 pesos.

El costo aproximado para equipar un salón de clases es menor a 25 mil pesos.

Objetivo general

Mejorar la práctica docente de cada maestro del país mediante el empleo de tecnologías de la información acordes con la estructura física de las aulas y conforme a las perspectivas de optimización del aprendizaje impartido en el salón de clase.

Objetivos específicos

- a) Proveer a cada aula de un televisor inteligente de 40 pulgadas colocado en la pared mediante soportes.
- b) Entrega de una tableta electrónica con lápiz integrado y función de duplicación de imagen a cada maestro para que emplee estos sistemas en el mejor aprovechamiento de las clases de sus alumnos.
- c) Dar a cada maestro una computadora portátil con entrada HDMI y proporcionar el cableado necesario.

- d) Cuantificar los avances que los alumnos puedan tener luego del empleo diario y constante de estos medios electrónicos puestos a disposición de su aprendizaje.
- e) Verificar efectivamente los ahorros de tiempo y esfuerzo que cada maestro obtenga al aplicar este tipo de recursos.
- f) Incorporar el uso de estas herramientas en las clases en general de manera que los alumnos puedan observar videos, imágenes *gif*, programas en acción, esquemas, diagramas, mapas conceptuales, problemas variados, experimentos y organizadores temáticos previamente elaborados y/o preparados con la intención de que sean proyectados para su rápido estudio.
- g) Revisar textos electrónicos con posibilidad de aumentar el tamaño de letra y sea visible al grupo durante la lectura.
- h) Incorporación de videos y audios de distintos tipos y con variedad de objetivos.
- i) En matemáticas, ayudar a la resolución de problemas utilizando audio y video, además de imágenes complementarias.
- j) Elaboración y análisis puntual de gráficas de barra y pastel.
- k) Conceptualización más acertada de fracciones, porcentajes y cantidades decimales.
- l) En lo global, obtener modelos mucho más exactos tomados de internet tales como el Sistema Solar, órganos y aparatos del cuerpo humano, mapas, planos y visitas virtuales. Además, no debe olvidarse el uso de las siempre útiles presentaciones con diapositivas evitando el complejo armado de un salón oscuro y adaptación de cañón proyector.

Población objetivo

Se planea beneficiar a cada uno de los alumnos que acuden a tomar clases diariamente en las diversas escuelas de México, sin la exclusión de ninguno de los grados debido a que cada estudiante, desde el más pequeño y hasta el que ya sale de la primaria puede disfrutar plenamente de los beneficios de estas tecnologías sin excusa alguna.

La tecnología y el modelo STEM: aprendizajes en escuelas públicas de Michoacán

Alberto Frutis Solís
José Alberto Díaz Mora
Jimena Cruz Mora
Luis Armería Zavala

Introducción

La incorporación de la tecnología y la ciencia en el aprendizaje ha sido un tema central en el ámbito de la investigación educativa. En su momento LaPorte y Sanders (1995) identificaron un creciente apoyo de las disciplinas de tecnología, ciencia y matemáticas, considerando que integrar estos currículos promueve un aprendizaje constructivista desde una perspectiva piagetiana. Es así como surge la estrategia de enseñanza aprendizaje denominada STEM, cuyo término es un acrónimo en inglés que denota el nombre de las asignaturas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

Como un modelo de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnología, STEM apoya a los estudiantes en la construcción de conocimiento, desarrollo del pensamiento crítico, habilidades de resolución de problemas y transferencia del conocimiento, a través del aprendizaje basado en juegos, con apego al currículo oficial. Esta pedagogía y dispositivos facilitan a los estudiantes la integración gradual a la sociedad del conocimiento, dotándolos de las competencias necesarias para desempeñarse en un mundo global.

Diversas investigaciones educativas en varios países dan cuenta de casos de éxito escolar como resultado de la incorporación de STEM y el diseño de políticas educativas orientadas a desarrollar en los estudiantes las habilidades científicas y tecnológicas (Kuenzi, 2008). Esto hace de STEM un elemento clave en la política social y cultural, desde la cual abordar el aprendizaje con una perspectiva interdisciplinaria, que integra los componentes pedagógicos y los contenidos curriculares a través de recursos tecnológicos emergentes (Dierking y Falk, 2016). Mediante éstos, la práctica educativa adquiere un nuevo sentido en la formación de los estudiantes del siglo XXI.

Es factible alcanzar dicho propósito en la medida en que la pedagogía, la didáctica, y el proceso de enseñanza aprendizaje, sean acompañados por las aplicaciones de STEM convertidas en el andamio que utilizan los agentes educativos para transformar su praxis. Por lo tanto, la integración de sus componentes durante

la configuración de un ambiente de aprendizaje, proporciona las bases para lograr un cambio significativo en la forma en que docentes y alumnos construyen conceptos y desarrollan los aprendizajes clave. Se procura un contexto lúdico mediado por tecnología, incluyendo en todo momento la participación de las autoridades educativas y padres de familia.

Este cambio, por sí mismo, es una novedad que mejora la práctica actual del servicio educativo, transformándose en una innovación que por su naturaleza puede considerarse una novedad revolucionaria, debido esto al cambio fundamental que infiere en el proceso de enseñanza aprendizaje como resultado de la adopción de un nuevo paradigma que transforma la prácticas educativas actuales (López y Heredia, 2017).

Contexto

Localizado en la zona centro occidente de México, el estado de Michoacán de Ocampo es una entidad donde convergen la Sierra Madre Occidental, el Eje Neovolcánico, la Sierra Madre del Sur, y la zona costera. Los diversos lagos, montañas, ríos, sierras y valles que caracterizan la orografía del Estado proporcionaron condiciones favorables para el asentamiento de las tribus chichimecas que habitaron en la entidad y que dieron origen a la cultura purépecha, junto con etnias matlatzincas, nahuas y otomíes, quienes en conjunto fueron los primeros pobladores del estado.

La diversidad también se manifiesta en la actividad económica, donde las fuentes informales de empleo y los bajos ingresos de la población de las zonas rurales, origina un incremento en la densidad poblacional en las ciudades, aunque también una gran cantidad de habitantes emigran a Estados Unidos. En este contexto existe una diversidad social, económica, cultural, con usos y costumbres diferentes, en donde se hablan diversas lenguas. Estos factores, en conjunto, influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes niveles educativos, así como en la práctica de los docentes quienes, al formarse en diferentes instituciones y regiones, adquieren percepciones de la realidad distintas que se expresan a través de conflictos sociales y políticos sindicales. En ocasiones se manifiestan como un rechazo a las políticas educativas de carácter federal y estatal, influyendo en la calidad del aprendizaje.

En este contexto se dio la implementación de un nuevo modelo educativo desde el año 2016:

[...] el cual forma parte de la reorganización de todos los componentes del sistema educativo mexicano a través de acciones que buscan un desarrollo

integral de la niñez y juventud, que les permita enfrentar los retos del siglo XXI y [le facilite el] acceso a un entorno global.¹

Entre las finalidades relevantes que plantea el *Nuevo modelo educativo para la educación obligatoria* en México, se encuentran:

[...] lograr que los alumnos de educación básica se informen y comprendan los procesos naturales y sociales de la ciencia y la tecnología, sean competentes y responsables en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y tengan la capacidad y deseo de aprender a lo largo de su vida en forma autónoma o en grupo (Secretaría de Educación Pública, 2017).

La Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán, comprometida con la formación de los estudiantes con las competencias necesarias para incorporarse a un entorno internacional, explora diversas alternativas orientadas a mejorar la calidad del aprendizaje. La estrategia STEM apunta a la escuela del futuro, con nuevas formas de hacer y procurar aprendizajes, a través de una gestión eficaz, eficiente y de calidad, dirigida a “conseguir los resultados adecuados, prevenir los fallos y organizar las actividades educativas de forma que se consigan los objetivos de la educación, superar las diferencias sociales y buscar el desarrollo óptimo de cada persona” (Fernández Díaz y otros, 2002).

Insumos

Para alcanzar este propósito, en primera instancia, se impulsan acciones de impacto educativo con base en la implementación del modelo STEM y el uso de las herramientas tecnológicas propuestas en esta estrategia. Se mencionan en el Cuadro 27.1.

Cuadro 27.1. Herramientas tecnológicas STEM

E-Blocks	A través del uso de recursos multimedia, en un contexto de aprendizaje colaborativo, las niñas y niños de 4 a 10 años de edad, adquieren los aprendizajes para desarrollar una comunicación básica en el idioma Inglés, habilidad matemática y español.
----------	---

¹<https://eprints.ucm.es/60187/1/La%20tecnolog%C3%ADa%20como%20una%20oportunidad%20de%20mejora%20para%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20los%20servicios%20educativos%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

LabDisc	Mediante un dispositivo portátil, dotado con hasta 15 sensores inalámbricos, los estudiantes de 7 a 15 años de edad, recolectan datos de fenómenos físicos y químicos, que facilitan la comprensión científica del mundo que los rodea, realizando actividades de aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en proyectos.
Math-Whizz	Tutor virtual en línea, para niños de 7 a 12 años, que reconoce las fortalezas y debilidades de cada estudiante y presenta lecciones y ejercicios de acuerdo a las capacidades individuales de aprendizaje, con el objetivo de desarrollar la edad matemática del alumno, a través de la cual alcanzar el potencial esperado en esta asignatura.

La implementación de la estrategia STEM, a partir del ciclo escolar 2017-2018, mediante un programa piloto en 282 escuelas de educación básica pertenecientes a 55 municipios. Las escuelas participantes se equiparon con herramientas STEM de acuerdo con la distribución y cobertura que se presentan en el Cuadro 27.2. y en la Gráfica 27.1., respectivamente.

Cuadro 27.2. Distribución de escuelas equipadas con herramientas STEM

Herramienta	Municipios	Escuelas por nivel educativo		Alumnos
		Primaria	Secundaria	
E-Blocks	14	22	12	4 430
LabDisc	31		92	22 024
Math-Whizz	37	154	2	23 546

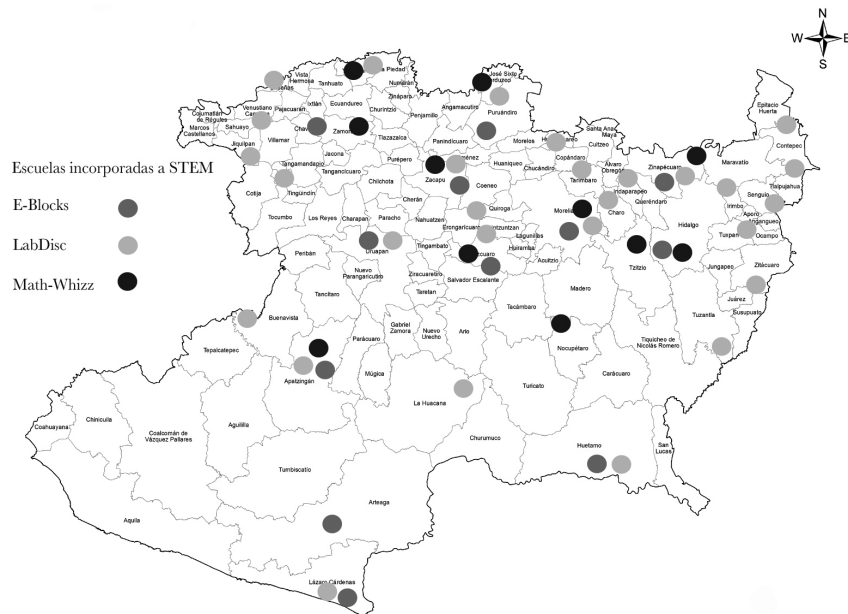
Estos referentes integran el marco contextual donde se inscribe la estrategia STEM, a través de la cual se espera, como resultado de la política educativa implementada a nivel estatal, la transformación de las prácticas educativas. Se busca enriquecer el aprendizaje y la calidad educativa, mejorar los indicadores de aprobación y disminuir la deserción escolar.

A través de la tecnología educativa, el diseño de la estrategia STEM y los procesos mediante los cuales se incorporan las herramientas tecnológicas a las escuelas de educación básica, se establecen las bases para conceptualizar dicha estrategia como una práctica educativa innovadora. Esto, debido al cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje derivado de la implementación de dicha estrategia con base en la conceptualización que establecen López y Heredia (2017).

La definición de innovación educativa, como “la configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema,

subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras” (Poggi, 2011, p. 10). También es un referente a partir del cual es factible considerar la estrategia STEM como una práctica innovadora, pues contempla la adopción de recursos tecnológicos de vanguardia que hacen posible la incorporación de los estudiantes a la sociedad del conocimiento y el desarrollo de competencias para el siglo XXI.

Gráfica 27.1. Cobertura de equipamiento de escuelas con herramientas tecnológicas STEM



La colaboración de instituciones escolares de tres niveles educativos, en donde las actividades de aprendizaje a través de STEM forman parte de la Ruta de mejora escolar que define el Consejo Técnico Escolar. En esta estrategia se toma en cuenta la participación del Programa Federal de Apoyo a la Calidad Educativa, el Programa Nacional de Inglés, el Programa de Escuelas de Tiempo Completo y la Dirección General de Desarrollo e Investigación Educativa. Además, la colaboración de los padres de familia y las autoridades civiles. Los elementos STEM representan un cambio estructural en el sistema educativo, tanto al interior del aula, como en los niveles administrativo, operativo y de toma de decisiones. Esta transformación estructural para mejorar la calidad de la educación, también es una innovación educativa en los términos que establece Aguerrondo (2003).

Las actividades y contenidos que ofrecen las herramientas STEM, cuyo diseño instruccional adopta como base el Modelo educativo para la educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública, 2017), el contexto lúdico en que ocurre la intervención educativa en un contexto social donde interactúan los alumnos para aprender de sus pares. Por otra parte, los resultados que en tiempo real emiten las herramientas permiten confirmar los aprendizajes que desarrollan los alumnos o rectificar los mismos, constituyendo un elemento de la evaluación formativa.

Estos elementos favorecen la motivación, incrementan la seguridad y autoestima de los alumnos, constituye una acción educativa que, si bien debería ser la práctica común en los centros escolares, no ocurría por diferentes motivos. Por lo cual, la implementación de la estrategia STEM, y los cambios inherentes a esta práctica, también representan un cambio de la realidad en que ocurre el aprendizaje e instaura una innovación educativa. Sin embargo, un cambio substancial es la aceptación de docentes del uso de las herramientas tecnológicas que, junto con el nuevo Modelo educativo, son vistos como mediaciones del aprendizaje. Esta aceptación explícita es una superación de la resistencia ideológica impuesta a los profesores por liderazgos sindicales, a partir de lo cual recuperan su ejercicio profesional y desarrollan su práctica en apego la política educativa oficial.

No obstante que la incorporación de recursos tecnológicos no es algo innovador, si lo es la forma en que propician nuevas situaciones didácticas con base en el aprendizaje colaborativo al interior del aula. Allí, los alumnos retoman el rol central en el aprendizaje y el docente se desprende del papel de transmisor de la información, actuando como mediador entre el estudiante y el conocimiento con base en la tecnología educativa. De esa forma, transforma su praxis al vencer la resistencia al uso de recursos digitales. La ventaja que proporciona la tecnología para generar situaciones didácticas acordes a las características cognitivas de cada alumno, se inscribe en prácticas de aprendizaje adaptativo a través del cual se asignan recursos a partir de las necesidades de aprendizaje individuales.

El modelo de aprendizaje de la estrategia STEM no sólo contempla la enseñanza a través de los contenidos, también implica el desarrollo de determinadas competencias y el pensamiento necesarios para que los alumnos enfrenten situaciones cotidianas.

[...] Este enfoque garantiza el desarrollo de un conocimiento transversal, en el que los contenidos de cada una de [las] disciplinas no se trabajan de manera aislada, sino de forma interdisciplinar para garantizar un aprendizaje contextualizado y significativo (DIWO, 2016).²

²<https://eprints.ucm.es/60187/1/La%20tecnolog%C3%ADa%20como%20una%20>

Las tendencias actuales conciben el aprendizaje a través de STEM, en una forma integrada; fomentan que “el aprendizaje de las disciplinas se produzca de manera simultánea, ya que para obtener una verdadera alfabetización funcional se debe producir una transferencia de conocimiento”.³

[...] El desarrollo de un proyecto STEAM (plataforma de juegos digitales), sigue los mismos procesos de creación de un trabajo por proyectos convencionales.

Por [lo] tanto, el proceso básico consiste en:

- Definir al alumnado y los medios disponibles.
- Definir el proyecto: descripción de objetivos, competencias, conocimientos y habilidades por desarrollar, así como su evaluación.
- Planificar el espacio temporal.
- Ejecutar y desarrollar en el tiempo establecido.
- Evaluar: en todas sus posibilidades desde la autoevaluación, la evaluación compartida desde la perspectiva de mejorar en futuros proyectos.⁴

Imagen 27.1.



Proceso

El compromiso con el aprendizaje de la niñez michoacana es una tarea central del gobierno de Michoacán, y a través de la Secretaría de Educación realiza gestiones para obtener recursos que permitan transformar cualitativamente

oportunidad%20de%20mejora%20para%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20los%20servicios%20educativos%20en%20M%C3%A9xico.pdf

³<https://eprints.ucm.es/60187/1/La%20tecnolog%C3%ADa%20como%20una%20oportunidad%20de%20mejora%20para%20la%20gesti%C3%B3n%20de%20los%20servicios%20educativos%20en%20M%C3%A9xico.pdf>

⁴ <https://www.inspiratics.org/es/proyectos-steam-crear-para-aprender>

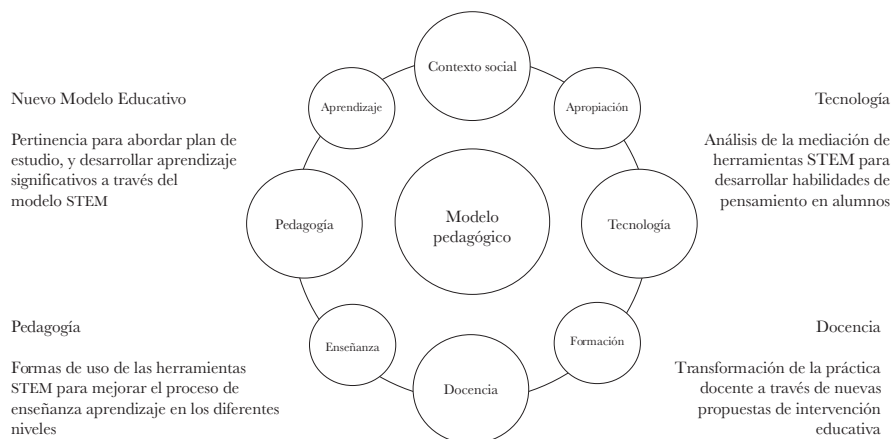
el proceso de enseñanza. Una de las estrategias es la incorporación de modelos educativos mediados por tecnología. La incorporación de los recursos tecnológicos también contempla el involucramiento de los padres de familia, actualización docente, el acompañamiento didáctico y tecnológico, así como la evaluación de las diferentes acciones realizadas. Para lograr este propósito se diseñó un modelo de acompañamiento (Cuadro 27.3.) a través del cual abordar los componentes pedagógicos, las acciones de implantación de las herramientas y la medición del impacto educativo a través de un proyecto de investigación.

Cuadro 27.3. Componentes del modelo de acompañamiento de Estrategia STEM

Modelo de acompañamiento STEM		
Pedagógico	De mejora	De investigación
A partir del análisis del Nuevo Modelo Educativo identifica componentes teóricos del aprendizaje mediado por STEM, así como indicadores de aprovechamiento escolar	Define propósitos y prioridades, metas y acciones orientadas a implantar el modelo STEM, y acompañar a los alumnos y docentes durante el proceso	Aplica el método científico para medir el desarrollo cognitivo en alumnos, resultante de la apropiación de las herramientas STEM, y su impacto escolar

Modelo pedagógico

Cuadro 27.4. Componentes del modelo pedagógico de acompañamiento de STEM



El diseño del modelo de acompañamiento pedagógico parte del análisis del Nuevo modelo educativo para la educación obligatoria (Secretaría de Educación Pública,

2017). Destaca la participación de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, las condiciones del ambiente de aprendizaje desde las dimensiones pedagógica, didáctica y tecnológica, y las interacciones entre tales componentes, como se observa en el Cuadro 27.4.

Mediante estos componentes es factible identificar los indicadores de aprovechamiento escolar (Cuadro 27.5.), a través de los cuales analizar en qué medida el uso de las herramientas STEM mejora el ambiente de aprendizaje y el nivel de logro de los alumnos que interactúan con dichas herramientas.

Cuadro 27.5. Indicadores de aprovechamiento escolar para medir el impacto del uso de herramientas STEM

Herramienta	Indicadores de aprovechamiento escolar
e-Blocks	Estándares del Inglés como segunda lengua (SEP, 2010) Comprensión oral y de lectura, expresión oral y escrita Multimodalidad, actitudes hacia el lenguaje y la comunicación
LabDisc	Desarrollo del pensamiento matemático Fortalecimiento de la lectura y escritura en la materia de español
Math-Whizz	Porcentaje de estudiantes que obtienen el nivel I de logro educativo (insuficiente) en los dominios evaluados en las pruebas de PLANEA (INEE, 2015) Porcentaje de estudiantes que obtienen los niveles III y IV de logro educativo (satisfactorio y sobresaliente) en los dominios evaluados en las pruebas de PLANEA (INEE, 2015) Edad matemática

Imagen 27.2.

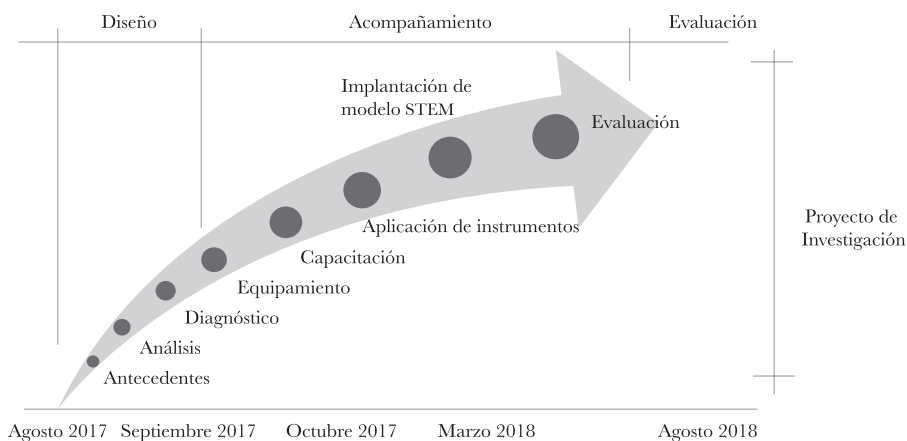


Si bien los indicadores anteriores aportan referentes cualitativos y cuantitativos asociados a la calidad de la educación, no deben descartarse los indicadores asociados a la reprobación y la eficiencia terminal (Secretaría de Educación, 2016), así como los indicadores que establecen las reglas de operación de los programas de federales de apoyo a la educación. Dichos indicadores permiten valorar en qué forma las herramientas STEM contribuyen a mejorar la calidad de la educación, y en qué medida la estrategia contribuye al logro del aprendizaje escolar.

Modelo de mejora continua

Debido a la naturaleza social de la educación y la incorporación de herramientas de carácter tecnológico, se implementa la estrategia STEM desde una perspectiva social y técnica (Kiraly, 2014), a través del cual se busca interrelacionar personas, ya sea alumnos, docentes y directivos. El uso de la tecnología, en este caso las herramientas STEM, así como la estructura organizacional, procesos y recursos, como se expone en la Gráfica 27.2.

Gráfica 27.2. Componentes del modelo de mejora continua para implementación de estrategia STEM



Esta propuesta, es de carácter dinámico y se lleva a cabo una revisión y evaluación continua.

Proyecto de investigación educativa

Asumir la posibilidad de un impacto positivo en el proceso de enseñanza, como resultado de la adopción de las herramientas STEM, es un supuesto que debe

estudiarse a través de metas y acciones, así como planes y procedimientos para analizar el supuesto anterior. En conjunto, los métodos de recolección, análisis e interpretación de datos, constituyen la esencia del enfoque mixto de la investigación (Creswell, 2014). Durante la primera fase del proyecto, la investigación es de carácter exploratorio, contempla el diseño y aplicación de instrumentos de investigación con base en las categorías derivadas del análisis del Modelo educativo. En la segunda fase se registra el desarrollo cognitivo de los estudiantes, la transferencia del conocimiento en la resolución de problemas, la actitud y participación de los actores del proceso educativo. En la tercera fase se documenta el logro de los aprendizajes esperados y el impacto en los indicadores de aprovechamiento escolar. A partir de los elementos anteriores, la estrategia STEM derivó en diversas intervenciones educativas.

Producto

En la búsqueda del desarrollo integral de los estudiantes, se implementó la estrategia STEM de forma simultánea mediante los ejes de acción contemplados en el modelo pedagógico de acompañamiento. Las autoridades educativas, los docentes y padres de familia, conjuntaron esfuerzos y liderazgos para generar acciones didácticas para responder a las necesidades de los alumnos, quienes recuperaron el papel central en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aquí residen las buenas prácticas en la educación. Se describen a continuación unas de ellas.

Implementación del modelo STEM

El pronunciamiento de las autoridades educativas de incorporación de modelo STEM al inicio del ciclo escolar 2017-2018, en un principio fue recibido con escepticismo por diversos sectores. Sin embargo, esto cambió gradualmente al momento en que los docentes y directivos de las escuelas participantes fueron convocados al taller de capacitación de uso de las herramientas donde, además de recibir el equipamiento, conocieron el programa de asesoría en sitio y el modelo de acompañamiento para medir el impacto del uso de las herramientas.

Ruta de mejora escolar y consejo técnico escolar

Una vez concluido el proceso de capacitación y equipamiento, el trabajo de campo y aplicación de instrumentos de investigación con el personal directivo y docente, se identificó la incorporación del modelo STEM dentro de las actividades de la Ruta de mejora escolar en el 84 % de las escuelas de educación primaria, 80 % en las escuelas de educación secundaria y 29 % en las escuelas de educación preescolar.

En forma similar se identificó que, a través del Consejo Técnico Escolar, en el 90 % de las escuelas de primaria se analizó el aprendizaje de las matemáticas

mediante Math-Whizz.⁵ En forma similar se observó que, en el 80% de los planteles de educación secundaria, se analizaron las actividades que realizaron los alumnos y docentes para comprender los fenómenos físicos y químicos a través de LabDis.⁶ En el 24% de planteles de educación preescolar, se analizó el aprendizaje del inglés y las matemáticas a través de E-Block.⁷

Apropiación de las herramientas por parte de los docentes

El temor ante el desconocimiento del uso de las herramientas tecnológicas fue un factor contemplado por las autoridades educativas, el equipo de acompañamiento pedagógico y metodológico, así como el equipo de implementación. De ahí que en forma continua se realizaran actividades de monitoreo en el uso y atención de problemas derivados por la adopción de las herramientas por parte de alumnos y docentes.

El acompañamiento continuo permitió minimizar el impacto de las dudas en el uso de las herramientas y las fallas técnicas, que durante los dos primeros meses del ciclo escolar se presentaron en el 50 % de los planteles de preescolar, 64 % de escuelas de educación primaria, y 70 % de las escuelas de educación secundaria. En estos casos la atención prácticamente fue en la misma semana en que se presentó el problema, como en el caso de Math-Whizz, en donde la asesoría externa se realizó en el 94 % de los casos.

Motivación

La incorporación de nuevos recursos al interior del aula generó la curiosidad en los alumnos, quienes en forma inmediata abordaron las actividades de aprendizaje en un contexto lúdico que rápidamente captó su atención. Esto fue evidente durante las visitas de acompañamiento en la fase de diagnóstico y la aplicación de instrumentos de investigación a los alumnos, docentes y directivos. Los resultados mostraron un 93 % de los alumnos se sintieron motivados e interesados ante el uso de E-Block, 97 % en el caso de Math-Whizz y 92% en caso de LabDisc.

⁵ Math-Whizz es un programa de tutoría virtual individual y grupal; apoya a alumnos, docentes y padres de familia. <https://www.whizz.com/es-mx/>

⁶ O Laboratorio Itinerante de Diseño. <https://www.facebook.com/pg/LabDis-Laboratorio-Itinerante-de-Dise%C3%B1o-1878496762241723/posts/>

⁷ E-Blocks permite un nuevo nivel de interacción con el software. Con e-Blocks, niños de 4 a 10 años aprenden inglés, español y matemáticas. Los niños aprenden con imágenes estimulantes, músicas, animaciones y juegos que incentivan el trabajo colaborativo, dan significado al aprendizaje, y hacen que el aprendizaje sea exitoso, real y una experiencia social participativa. <http://www.eblocks.net/es/features/index.php>

Uso didáctico

El interés de los alumnos y el conocimiento previo en el manejo de las herramientas, así como la posterior capacitación en sitio, motivó a su vez a los docentes por adoptar en forma inmediata el modelo STEM. Reconocieron que las herramientas didácticas favorecen el aprendizaje, esto de acuerdo con la percepción del 79 % de los docentes de preescolar, 96 % de los docentes de primaria y 65 % de los docentes de secundaria.

En cuanto al tiempo de uso de la herramienta, se observó una diversidad de alternativas implementadas por los docentes, desde aquellas en donde la interacción se limitó a un lapso de 15 a 20 minutos por semana, como fue el caso de preescolar; a un rango de 40 a 50 minutos a la semana en Math-Whizz. Sin embargo, los docentes fueron más allá, y ante los resultados en el aprovechamiento escolar y la motivación de los alumnos, destinaron sesiones adicionales para el uso de las herramientas. En algunos casos durante el receso o en las sesiones destinadas al programa de Red Escolar, o como parte de talleres adicionales a la jornada ampliada.

Aprovechamiento escolar

El uso de las herramientas tecnológicas, de acuerdo con la percepción general, de docentes de las escuelas participantes en la estrategia, favoreció el desarrollo de competencias en los alumnos. Es el caso del 97 % de los docentes de primaria y el 98 % de los docentes de secundaria, quienes consideran que las herramientas STEM favorecen el desarrollo del pensamiento matemático, así como el redescubrimiento de las leyes científicas. En el caso de educación preescolar se documentó el desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés (*Speaking*, 65 %; *Reading*, 78 %; *Writing*, 86 %; *Listening*).

Estos resultados demuestran un impacto en el desarrollo de las habilidades cognoscitivas que permitirán a los alumnos continuar su programa de estudios, con la perspectiva de incrementar los indicadores de aprobación y disminuir la deserción escolar, así como la posibilidad de una incorporación gradual a la sociedad del conocimiento.

Recuperación de la práctica docente

Se consideró que el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la transformación de la práctica docente enfrentaría una fase de escepticismo no cuantificable, ante lo cual fueron configuradas varias estrategias alternativas para enfrentar un escenario adverso. Sin embargo, fue un hallazgo descubrir que los alumnos, desde las aulas, fueron de los principales promotores de la aceptación de las herramientas tecnológicas y la participación y compromiso de docentes y

directivos. Más allá de esto, el entusiasmo y motivación de los alumnos trascendió el ámbito escolar, propició la participación de los padres de familia, y la colaboración con profesores y autoridades educativas de los planteles escolares.

Participación de padres de familia

Los padres de familia, se sabe, son actores fundamentales en la educación. Esto se confirmó a través de los instrumentos de investigación que mostraron que el 82 % de los papás de alumnos de preescolar conocieron del uso de E-Block por parte de sus hijos; el uso Math-Whizz fue del conocimiento del 98 % de los papás de alumnos de primaria; y el 63 % de los papás de alumnos de secundaria estuvieron al tanto del uso de LabDisc por parte de sus hijos. Este conocimiento del uso de herramientas en el contexto escolar, a su vez, propició un intercambio de ideas entre alumnos y padres de familia, propiciándose así un refuerzo positivo que reafirmó el aprendizaje y la autoconfianza de los alumnos. Además, reforzó el sentido de colaboración de los padres de familia con los docentes y autoridades educativas. Al mismo tiempo, generaron una sensación de liderazgo académico en el docente, al recuperar su praxis y el reconocimiento social derivado de este programa.

Conclusiones

Considerando que la evaluación se define según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social (Coneval México, 2018), como un “Análisis sistemático e imparcial de una intervención pública cuya finalidad es determinar la pertinencia y el logro de sus objetivos y metas, así como la eficiencia, eficacia, calidad, resultados, impacto y sostenibilidad”. Con el objetivo de medir el impacto de la estrategia, se llevó a cabo la evaluación mediante procedimiento metodológico que considera etapas de recolección y análisis de la información derivada de la implementación de las herramientas tecnológicas de STEM, como parte de las acciones de la autoridad educativa de Michoacán. Derivado de ello se identificaron los siguientes hallazgos:

- La incorporación de las herramientas tecnológicas STEM ha tenido un efecto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejado en la motivación e interés por aplicarlo en las áreas de ciencias, matemáticas, español e inglés.
- Se incrementó el interés y participación de los alumnos en el trabajo colaborativo a través del uso de las herramientas y se avanzó en la incorporación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en escuelas de educación básica.
- Las respuestas de los docentes y alumnos han sido positivas y emotivas, lo que se traduce en mayores aprendizajes reflejados en las evaluaciones que bimestralmente aplican los docentes en sus grupos de alumnos.

- Se ha logrado la asociación y reforzamiento de contenidos curriculares lo que enriquece los indicadores de aprovechamiento escolar.
- Se fortalecen las habilidades comunicativas hablar-escuchar y leer-escribir.

Asimismo, se han evidenciado beneficios importantes en la aplicación de este tipo de metodologías, como son:

- Fomentan el espíritu innovador en el aula, así como la curiosidad por seguir aprendiendo en los alumnos. De esta manera, la motivación siempre está presente. Son los propios alumnos los que marcan su ritmo y dirigen su aprendizaje, supervisado por el profesor o tutor.
- Búsqueda de soluciones a problemas a través del software y mediante el debate con el resto de los alumnos. Ellos también adquieren las herramientas necesarias para tener un espíritu crítico, en el que todas las opiniones tienen cabida, siempre desde el respeto.

De igual forma, la aceptación de la estrategia STEM por los docentes, padres de familia y autoridades educativas de Michoacán, permite valorar la posibilidad de expandir esta estrategia pedagógica y la política educativa que la impulse. Sin embargo, debe considerarse para su ampliación o crecimiento, el contexto sociocultural, económico, étnico y geográfico de Michoacán. Será necesario adecuar dicha estrategia a las condiciones regionales de cada escuela, así como identificar las áreas de oportunidad que permitan hacer más eficiente su implementación.

Con la realización de éstas y otras acciones innovadoras se pretende dar un paso adelante en la mejora de la calidad educativa, acrecentar sustancialmente los aprendizajes clave en los alumnos de educación básica en Michoacán y transitar gradualmente a una educación del Siglo XXI con clase mundial.

Referencias

- Aguerrondo, I., y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro: Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ta ed.). Sage publications.
- Dierking, L. D., y Falk, J. H. (2016). “2020 Vision: Envisioning a new generation of STEM learning research”. *Cult Stud of Sci Educ* (2016) 11:1-10
- Kiraly, D. (2014). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from theory to practice*. Routledge.
- Kuenzi, J. J. (2008). “Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: Background, federal policy, and legislative action”. <https://digitalcommons.unl.edu/crsdocs/35/>

- LaPorte, J. E. y Sanders, M. E. (1995). "Technology, Science, Mathematics Integration". En E. Martin (Ed.), *Foundations of Technology Education: Yearbook #44 of the Council on Technology Teacher Education*. Peoria, IL: Glencoe/McGraw-Hill, 179-219.
- López, C., y Heredia, Y. (2017). "Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación". 2017, Tecnológico de Monterrey. http://escalai.com/que_escalai/guia_app/
- Poggi, M. (2011). "Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza". *Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires IIPE: 1-23.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. [Archivo PDF] (2da ed.). SEP.

Los 5 sentidos y la percepción: prototipos didácticos

Sara Margarita Yáñez Flores
Jaquelina Lizet Hernández Cueto
Marta Nieves Espericueta Medina
Lilia Sánchez Rivera
María Cristina Cepeda González
Perla Guadalupe Sánchez Niño

Introducción

Como otros procesos y conceptos, las buenas prácticas surgen en el ámbito empresarial *-good practice-*, cuya inserción supone cambios y mejoras en las diferentes situaciones y contextos en que se implementen. Su adopción en el ámbito educativo en la década de los ochenta del siglo pasado, incluye la sistematización, la contextualización y el diseño de indicadores, desde un enfoque innovador con la prospección de la mejora en el desempeño de los procesos de aprendizaje-enseñanza (González, 2007).

Para la Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés, UNESCO en el marco del programa Management of Social Transformations (MOST), las buenas prácticas presentan cuatro características, “innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, s.f.).

Los 5 sentidos y la percepción: prototipos didácticos es un proyecto desarrollado durante tres años consecutivos (2015-2017) con alumnos de sexto semestre en la materia de Recursos Tecnológicos Aplicados a la Educación (RTAE), cuyo objetivo es:

[...] que los estudiantes diferencien entre tecnología como proceso y tecnología como herramienta/producto y, partiendo de ello, conozcan las principales aplicaciones de los recursos tecnológicos en la educación. A partir de ello, podrán evaluar su potencial desde sus fundamentos psicopedagógicos y comunicativos de manera ética, creativa e innovadora a efecto de hacer más efectiva la tarea educativa, tanto en el nivel individual como grupal.

El estudio e incorporación de los cinco sentidos y la percepción en los contenidos de la materia parte de entender que los sentidos son instrumentos que nos permiten estar en interacción con nuestro entorno, recabando información para subsistir y su valor es indiscutible para el aprendizaje.

Lo que tocamos, lo que olemos, lo que oímos y lo que vemos forma parte de nuestras experiencias, de nuestros conocimientos. De ahí la importancia de

que los estudiantes comprendan que, gracias a los sentidos, tenemos sensaciones e interpretamos lo que nos rodea. La percepción es:

[...] entendida como la construcción interna que resulta de las impresiones relacionadas con nuestro entorno y se elabora a través de nuestros sentidos. Derivado de ello, el objetivo de la buena práctica es promover e impulsar las actividades que estimulen la creatividad, las habilidades comunicativas y las habilidades científico-tecnológicas mediante el diseño de prototipos didácticos que coadyuven a la enseñanza-aprendizaje, dentro de un ejercicio responsable y ético.

Los 5 sentidos y la percepción: prototipos didácticos es una práctica educativa que asume a la tecnología como proceso -tecnología de la educación- y como producto -tecnología para la educación- (Sarramona, 1990).

En el primer caso, brinda los elementos necesarios para la planeación, sistematización, ejecución y control de los contenidos. Como producto, posibilita evaluar los aprendizajes a través de la fundamentación teórica y empírica que los estudiantes, junto con el docente realizan en el diseño y desarrollo de maquetas (prototipos didácticos) que apoyan al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. De esta manera, el proyecto de prototipos didácticos se justifica como tecnología para la educación, ya que incluye el hacer -se trata de una práctica- y, la reflexión teórica de tal hacer -el saber- (Sarramona, 1990).

La buena práctica educativa *Los 5 sentidos y la percepción: prototipos didácticos* da la oportunidad a los estudiantes de prescindir de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para dedicarse a fundamentar y diseñar prototipos que conduzcan a los estudiantes y a los docentes en la búsqueda de soluciones exitosas a problemas técnicos y tecnológicos. Dicha práctica se convierte en una espiral virtuosa de aprendizajes para ambos actores, presentes y futuros.

Esta práctica tuvo su origen en 2015, en esa emisión los proyectos y exposiciones fueron intra-aula. En la emisión 2016, la propuesta fue reestructurada y los trabajos fueron inter-áulicos lo cual posibilitó que las retroalimentaciones provinieran, además, de estudiantes y de docentes invitados.

La experiencia de aprendizaje de 2017 se plantea con características similares a la de 2016, pero se propone la creación de *la Feria de los 5 sentidos y la percepción* que evidencie a la comunidad de Saltillo, capital del estado de Coahuila de Zaragoza y, sobre todo a la comunidad estudiantil, los trabajos que se realizan en el proceso de la formación universitaria.

Durante este proceso, resulta oportuna la convocatoria de la Feria Nacional de Ciencia e Ingeniería (Fenaci), al concurso de proyectos científicos o tecnológicos.¹ Donde se premia la creatividad, originalidad y mérito científico de los estudiantes de niveles básico, medio superior y superior, inscritos en instituciones educativas públicas o privadas.

La metodología de la buena práctica que aquí se presenta se fundamenta en la propuesta pedagógica de los cuatro saberes planteados por la UNESCO (Delors, 1996), en la estrategia de desarrollo de proyectos pedagógicos (EDUTEKA, 2007; UAdeC, 2015), en la fundamentación y metodología psicopedagógica y en la incorporación del fundamento teórico conceptual para el diseño de prototipos didácticos.

Contexto

La Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades (FCEYH) imparte dos programas de licenciatura: Ciencias de la Educación y Letras Españolas, además de programas de posgrado.

A partir de 2014, la UAdeC -institución de educación pública- implementa su Modelo Educativo (ME) fundamentado en el constructivismo, el humanismo y los cuatro saberes (saber, hacer, convivir y ser). Lo anterior apremia para que los planes y programas de la licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la FCEYH, se sometan a reestructuración. A partir del 2016 comienzan los trabajos para la reforma curricular de la licenciatura, los cuales se concretizan en 2017 y finalizan en 2018 con la aprobación de la reforma curricular de la LCE por parte de las instancias correspondientes de nuestra universidad.

La LCE se encuentra en proceso de acreditación por parte de un organismo evaluador nacional, adscrito al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes). Esta licenciatura consiste en un programa anual (agosto-diciembre y enero-junio), cuya formación académica requiere cursarse en cuatro años (ocho semestres). Al final de la carrera el estudiante tiene varias opciones de titulación. En este contexto, la formación profesional de los estudiantes se desarrolla en un ambiente de cambio.

¹ Desarrollo tecnológico implica el uso sistemático del conocimiento y la investigación tendiente a la producción de materiales, dispositivos, sistemas o métodos; incluyendo el diseño, desarrollo, mejora de prototipos, procesos, productos, servicios o modelos organizativos (Fenaci, 2018).

Insumo

Instituciones públicas y organismos internacionales vinculados a la educación, recomiendan la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje-enseñanza, como medios y recursos que coadyuven a los mismos. Sin embargo, no es ajeno que la infraestructura de las escuelas públicas en cualquier nivel educativo carece de este tipo de tecnologías y, si cuenta con ellas, el equipamiento es escaso y, en el peor de los escenarios, obsoleto.

Ello da la pauta para proponer que, a través de la temática de los cinco sentidos y la percepción, los estudiantes desarrollen y diseñen maquetas como alternativas al uso de las TIC. En conjunción con lo anterior, el desarrollo de la práctica educativa permite la correlación del trabajo colaborativo, la responsabilidad, el compromiso y el comportamiento ético. Habilidades y valores que fomentan la integración de los aprendizajes obtenidos en cada curso.

Entre otras cuestiones de la buena práctica, el docente se corresponsabiliza con otros colegas (asesores), para enriquecer las perspectivas disciplinares y profesionales que impacten en la formación del estudiante.

Un elemento sustancial de la buena práctica es conocer la opinión de los estudiantes, asesores y evaluadores. En el 2016, los estudiantes que fungieron como asistentes y receptores de la experiencia acogieron con agrado a sus compañeros y sus propuestas. No obstante, la mayoría fue crítica y así lo expresaron: “los integrantes estaban nerviosos”; “no dominaban el tema”; “la maqueta quedó en segundo plano”; “¡me encantaron las actividades!”; “me encantó la sección de ¿sabías que...? Sólo por mencionar algunos comentarios (Yáñez, 2016).

Los maestros anfitriones y evaluadores recomendaron en general “no olvidar los objetivos del proyecto y de las actividades”; “iniciar y terminar a tiempo: planear con efectividad su exposición”; “mejorar el vocabulario y evitar las muletillas”. El docente responsable también recibió recomendaciones, tales como: “revisar la rúbrica de evaluación”; “planear las exposiciones a fin de no entorpecer las clases de los otros semestres”. Estas observaciones nos sirvieron al finalizar la experiencia de aprendizaje para realizar las modificaciones conducentes.

En 2017 uno de los comentarios que más resaltó fue “dar la libertad para elegir la temática a desarrollar”. Los estudiantes opinaron que cerrarlo a la temática de los cinco sentidos y la percepción, limita su expresión creativa e innovadora. En este 2018 se dio esa libertad y la mayoría no sabía hacia dónde dirigirse, qué proponer, qué diseñar y algunos de los proyectos se cobijaron bajo uno de los cinco sentidos, pero con propuestas diferentes en su concepción.

Proceso

Esta buena práctica se ha contemplado en la planeación de la materia de RTAE desde 2015 hasta la fecha. Cada emisión de la propuesta ha presentado cambios y evoluciones, como resultado de las experiencias obtenidas. Se explica el proceso de la buena práctica de *Los 5 sentidos y la percepción: prototipos didácticos*, partiendo de sus elementos sustanciales:

A. Conformación de equipos

Desde 2015 hasta 2017, el desarrollo de los proyectos se centra en la temática de los cinco sentidos y la percepción. Esto, por una parte, ayuda al docente a evaluar los trabajos de manera sistemática y, por otra, encauza el potencial de los estudiantes a un fin común: entender la importancia de los sentidos en la vida diaria de las personas. Es a través de la descripción y comprensión de cada uno de los sentidos que los estudiantes entienden su contribución al proceso de aprendizaje.

En 2015 y 2016, los equipos colaborativos se conformaron con seis integrantes. El propósito de esta distribución fue contar con un equipo por sentido y la percepción, lo que limitaba el número de equipos y facilitaba la revisión y evaluación de los proyectos.

Con la inscripción de los equipos a la Fenaci 2017-2018, el proyecto *Los 5 sentidos y la percepción: prototipos didácticos* se ajusta a los indicadores, requisitos y normatividad de la feria y los equipos se restringen a tres integrantes y a un asesor. La asignación al azar del sentido/percepción y asesores a cada equipo, restringe la sensación de favoritismo al interior del salón de clase.

B. Justificación y objetivos

Este apartado permite a los estudiantes tener claridad del rumbo que toma su proyecto, detectar desviaciones y la viabilidad de su propuesta. Para ello, es necesario que los estudiantes expliquen el *propósito* que lleva a plantear el proyecto en el aula; su *relevancia* en las actividades pedagógicas y de aprendizaje que cubrirá de acuerdo con las características de la población beneficiada; el *impacto* entendido como el conjunto de cambios que se vislumbran en el proceso de enseñanza y, por tanto, en nuevas formas de aprendizaje; y la *innovación* que supone el proyecto y que lo diferencian de otros proyectos similares. Además, se recomienda a los estudiantes simplificar el apartado de objetivos, mismos que deben guardar relación con el diseño del prototipo y el apoyo a la enseñanza ya que al ser un proyecto, si se redacta con miras al aprendizaje no tendrían el tiempo para alcanzar y comprobar esos objetivos.

Una de las problemáticas de la convocatoria de Fenaci es el periodo que abarca: inicia en febrero y la tercera etapa (etapa estatal) se lleva a cabo hasta septiembre del siguiente año escolar.

C. Fundamentos

Un elemento indispensable es la búsqueda, discriminación y análisis de información teórica conceptual que explicita la fisiología, características, funcionamiento e importancia del sentido o percepción que les fueron asignados a los estudiantes. Esto da la pauta para que los integrantes de los equipos interioricen la información, se asesoren y desarrollen el apartado correspondiente, siempre considerando las características psicodemográficas de la población beneficiada (*i.e.* edad, nivel educativo, discapacidades).

Además, las características psicodemográficas delimitan y esclarecen la teoría psicopedagógica acorde con las mismas. Recomendamos recurrir al constructivismo, donde los estudiantes y asesor seleccionan los principios de aprendizaje que los diferentes teóricos proponen en este paradigma (*i.e.* Piaget, Vygotsky, Bruner, Gardner). Siempre recordando que los paradigmas no son puros y pueden encontrarse rasgos, tendencias o principios de otros paradigmas educativos.

Asimismo, los estudiantes emprenden la búsqueda de maquetas o prototipos que puedan presentar características similares a su propuesta. Si la búsqueda arroja resultados que pudieran interferir con los derechos o propiedades industriales (*i.e.* patentes, marcas registradas), es necesario indicarlo y explicar las características del prototipo. La fundamentación teórica y los resultados de búsqueda de maquetas necesariamente tienen que estar referenciado con el sistema APA en el desarrollo del trabajo.

En 2017, esto se vuelve más estricto, ya que al trabajar con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (Coecyt) y con la Fenaci los derechos de autor y propiedades industriales son prioridad y se fomenta en los estudiantes el sentido de responsabilidad, el comportamiento ético y el rechazo al plagio.

D. Maquetas, prototipos: apoyo a la enseñanza-aprendizaje

En la edición 2016-2017, cada proyecto implicaba el diseño de uno de los sentidos/ percepción, como elementos sustanciales para la enseñanza. Por ello, al construir la maqueta se identifica cada una de las partes que constituyen la estructura del sentido asignado. Por ejemplo, en el proyecto respecto al ojo era necesario separar e identificar sus elementos constitutivos: córnea, cristalino, retina, el cuerpo vítreo, iris, pupila, entre otros. Pero, además, tenían que explicar las funciones de cada

uno de esos elementos para considerar la formación final de la imagen en nuestro cerebro y sus implicaciones en el aprendizaje.

En 2016, los estudiantes requerían de diseñar actividades de aprendizaje para que sus compañeros y docentes de otros semestres interactuaran directamente en el ejercicio realizado (inter-aulas).² Luego, en 2017, se eliminan las actividades; el esfuerzo de los estudiantes se centra en fundamentar el diseño de los prototipos. Ahora pueden recurrir a la ayuda de expertos (i.e. ingenieros eléctricos, en mecatrónica, artesanos), pero la idea, el diseño y construcción es totalmente su responsabilidad proponiendo recursos que estimulen el desarrollo de la creatividad a través del diseño de prototipos.

En la edición de 2018, se da la libertad de elección de la temática y la sorpresa fue el desarrollo de prototipos ya no de los cinco sentidos *per se*, sino considerando la falta de uno de ellos o estimulándolos a través de juegos que ayuden en la enseñanza de las matemáticas, apropiación de los contenidos de historia, geografía.

E. Metodología

En este elemento sustancial dentro de la buena práctica, es donde se explicitan las características del prototipo, la descripción de su funcionamiento, se indican los componentes y materiales, y la forma en que sus partes se ensamblan. También se pide la definición de la meta de ingeniería, que alude a explicar el problema técnico que resuelve (Fenaci, 2018).

Pueden presentarse fotografías, dibujos y esquemas con su respectivo epígrafe que permitan representar el diseño de la maqueta/prototipo. Se recomienda que en las fotografías no aparezcan personas ajenas al proyecto, marcas y logos comerciales.

F. Exposiciones

Elemento trascendente de la buena práctica. A través de la exposición se concretizan y evidencian los temas, su dominio y manejo de la información. Los estudiantes se responsabilizan de las exposiciones; no se debe “partir” el trabajo, ya que todos deben conocerlo en su totalidad.

En las exposiciones se hace hincapié en la necesidad de apoyarse entre ellos, sobre todo en caso de olvido, dificultad para explicar o simplemente cuando evidencian nerviosismo.

² Las actividades de aprendizaje son los medios o recursos que proponían los estudiantes para lograr los aprendizajes después de que realizaban las exposiciones; como acciones encaminadas al logro de los aprendizajes más que a su comprobación.

Es necesario que al momento de explicar el sentido/percepción recurran a la maqueta/prototipo para identificar su estructura, características y funcionamiento.

En la emisión 2015, las exposiciones y explicaciones se compartieron solamente con sus compañeros y el docente. En 2016 la dinámica fue diferente, los estudiantes salieron de su zona de comodidad y expusieron su proyecto ante compañeros y maestros de otros semestres. Por primera vez se invitó a la comunidad de la licenciatura en Letras Españolas. Esto permitió completar el proceso de aprendizaje-enseñanza; se calificó como un momento idóneo para que los alumnos y docentes participaran activamente durante la presentación de los proyectos, con el propósito de que se lograra la apropiación de la información presentada (inter-áulica).

2017 fue un partaguas, pues se planea la *Feria de los 5 sentidos y la percepción*, con la finalidad de fomentar las habilidades de comunicación efectiva-oral y escrita, para dar a conocer a propios y extraños los trabajos teóricos conceptuales, la fundamentación y el diseño de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

Luego surge la oportunidad de participar en la Fenaci 2017; las condiciones de las exposiciones cambian. Al inscribir los proyectos, la propuesta contenida en la planeación de la materia da un giro: se siguen rigurosamente las indicaciones y la normatividad de la convocatoria de la Fenaci 2017, además se cambia *maqueta por prototipos didácticos*, en seguimiento a las instrucciones.

La *Feria de los Prototipos Didácticos: los 5 sentidos y la percepción* (2017-2018) ayuda a preparar y entrenar a los estudiantes para las exposiciones en la etapa estatal de la Fenaci; se invita a evaluadores internos, externos y a egresados para apoyar las iniciativas y los trabajos presentados.

G. Revisión y evaluación

Parte sustancial de este tipo de proyectos es el proceso de revisión y evaluación. Los indicadores, contenidos en una guía-rúbrica, son conocidos desde un inicio por los estudiantes involucrados en los proyectos. Es a través de la rúbrica que se va evaluando su desempeño y aprendizaje.

En 2015, la evaluación fue unilateral (intra-aula). En 2016 la revisión se programó para realizar evaluaciones hasta de cuatro presentaciones de avances, donde se hicieron observaciones y se revisó redacción, ortografía, coherencia, cumplimiento de las indicaciones e indicadores. También se plasmaron recomendaciones de cómo subsanar omisiones, profundizar en la información, formas de inserción de referencias, entre otras. Asimismo, se brindaron asesorías personalizadas o grupales. Posteriormente, los trabajos se regresaron a los equipos para que añadieran las modificaciones pertinentes. A partir del segundo avance, se

revisaron modificaciones y nuevas propuestas. Esto supone que al término de los avances (entrega final), los trabajos presentan escasos errores, o ninguno, que es lo ideal. Debido a que el docente tenía evidencia de los avances, se facilitó su labor.

En este ejercicio de aprendizaje-enseñanza (2016), el docente comparte la responsabilidad de la evaluación con alumnos y docentes de los semestres participantes que, como receptores activos de la exposición, evalúan a los expositores a través de la expresión verbal, el planteamiento y cumplimiento de objetivos, el diseño y uso de la maqueta en la exposición, el apoyo entre los integrantes del proyecto y el cumplimiento del tiempo previsto. En esta etapa, se suman las evaluaciones del docente responsable y de los evaluadores con el objetivo de retroalimentar a los alumnos respecto a la fundamentación teórica del proyecto y su exposición.

En las evaluaciones se utiliza la escala del 0 al 100. No existen ponderaciones en ninguno de los indicadores, ya que se parte del supuesto de que es tan importante la portada como la introducción, los fundamentos, justificación, objetivos y, entre otros, las referencias documentales, sin dejar de lado las exposiciones esto los alumnos lo saben y lo asumen.

La incorporación a las actividades e indicadores de la Fenaci 2017, fue la oportunidad ideal para generar interacciones diferentes y enriquecedoras. Por ejemplo, la responsabilidad de asesorías y revisión ya no sólo recae en el docente responsable, sino que se comparte con colegas (asesores) y, en la *Feria de los Prototipos Didácticos* participan como evaluadores los invitados externos, egresados y algunos estudiantes de la misma licenciatura. La evaluación del proceso interno institucional se cumple.

En la Fenaci los estudiantes presentan sus prototipos a evaluadores externos. En el caso del estado de Coahuila de Zaragoza el COECYT, como Comité de Revisión Científica, designa e invita a evaluadores a formar parte del Comité de Evaluación. Los integrantes de este Comité de Evaluadores cumplen con las siguientes características: son especialistas en la categoría asignada y cuentan con las credenciales que avalan su grado académico o experiencia (habilidades de investigación, conocimiento en métodos científicos). Además de ser constructivos en sus observaciones; aportar conocimiento con base en su experiencia, intercambiar ideas propositivas para impulsar a los jóvenes y generar un cambio en su formación integral (Fenaci, 2018). Los evaluadores, a partir de la segunda etapa, justiprecian los trabajos teóricos y, en la tercera etapa (final), las exposiciones y el prototipo. Para ello es necesario que los trabajos impresos, carteles y bitácoras estén presentes en la exposición, aunque no necesariamente sean sujetos de evaluación, pero sí de revisión.

En 2015 y 2016 en el proceso de los proyectos no era indispensable que los alumnos llevaran una bitácora, sino hasta 2017 al participar en la Feria convirtiéndose en un elemento sustancial. La bitácora es un “(...) cuaderno en el que se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto (...) Se incluyen con detalle las asesorías, observaciones, ideas, datos, de las acciones que se llevan a cabo para el desarrollo del proyecto” (Fenaci, 2018).

Producto

Como se ha evidenciado, la buena práctica de *Los 5 sentidos y la percepción: prototipos didácticos* en sus diferentes ediciones permanece, pero se modifica y se renueva, lo que evidencia su flexibilidad a los cambios de generaciones y clima institucional. Como proceso, esta práctica da certidumbre a la planeación y operacionalización de los contenidos de la materia, a la vez que ofrece los fundamentos teóricos conceptuales de los sentidos y la percepción, así como de la perspectiva psicopedagógica que, a su vez, es el soporte para la creación y el diseño de los productos generados.

Cada uno de los prototipos diseñados aporta elementos fundamentales a la buena práctica. Se considera que, en 2016, salir del aula, aumentó el esfuerzo para la mejora de la experiencia de aprendizaje. Lo que mostró la creatividad y disposición de los estudiantes para proponer alternativas para la valoración y uso en las aulas de los prototipos.

En 2017, se da la apertura a nuevas perspectivas. Se inscriben a la Feria Nacional de Ciencia e Ingeniería (Fenaci) 33 estudiantes (11 equipos colaborativos), cinco asesoras y dos científicos expertos en el área disciplinar de las ciencias de la educación. Los 11 equipos participantes en la primera etapa pasaron a una segunda de los cuales solo cuatro equipos lograron posicionarse en la etapa final de la feria estatal.

El 2018 no es la excepción, se logró motivar a 18 estudiantes (seis equipos colaborativos) a inscribirse y en estas fechas (mayo de 2018) los seis pasaron a una segunda etapa de la Fenaci. De los seis prototipos (junio de 2018), cuatro fueron elegidos por el COECYT y el Instituto Mexicano de Propiedad Industrial (IMPI) para revisarlos y, de cubrir los indicadores, ingresar la solicitud de la protección de propiedad industrial. Sin embargo, de los seis equipos elegidos (segunda etapa), sólo cuatro llegaron a la etapa final. En septiembre de 2018 se tiene la noticia que el proyecto de las estudiantes Eunice Jiménez Camacho y Alejandra Rocha Pardo, denominado *Prototipo didáctico para la demostración de los sistemas básicos que componen el cuerpo humano, dirigido a los estudiantes de educación básica en el área de ciencias naturales* (COA-021-CCS-02), dentro del área de comportamiento y ciencias sociales a nivel

universitario, obtuvo el reconocimiento al segundo lugar, bajo la asesoría del Dr. Gabriel I. Verduzco Argüelles, maestro de la licenciatura en Letras Españolas. Paradójicamente, este proyecto no fue elegido por el IMPI. A la fecha, no existen noticias del proceso que guardan los otros proyectos elegidos por este instituto.

Conclusión

La experiencia muestra que de la libertad en la elección de los temas se obtienen productos innovadores que pueden impactar en el aula para ayudar a los docentes en la enseñanza y motivar el aprendizaje de los alumnos en sus diferentes niveles educativos. La buena práctica, no está solamente en el diseño de un prototipo, sino en que aporta los elementos de planeación, sistematización, objetivación y evaluación intra e inter-aulas con la posibilidad de conseguir interrelaciones de trabajo colaborativo entre estudiantes, docente responsable y asesores.

Como método de enseñanza, el eje rector es la relación estrecha entre los contenidos y la praxis; donde el trabajo autónomo y la autogestión de los estudiantes se patentizan. El aprendizaje basado en proyectos se amalgama muy bien con el aula invertida, ya que los estudiantes problematizan sus propuestas fuera del aula y las evidencian a su interior a través de dudas o nuevas propuestas de acción.

La propuesta para próximas ediciones es incitar el trabajo colaborativo minimizando las lógicas rivalidades que se generan en la creación de una idea o propuesta, que puede llevar al resquebrajamiento de los equipos aún antes de comenzar. Se piensa contar con el apoyo de un evaluador para conducir las propuestas de redacción de los trabajos acordes a la propuesta de la Fenaci o cualquier otro evento similar y el apoyo de un psicopedagogo para que proporcione herramientas de interacción positivas dirigidas a los integrantes de los equipos, al maestro responsable del proyecto general y a los asesores de los equipos participantes.

Referencias

- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, AC. (2017). ¡Padrón de programas acreditados a nivel nacional!. COPAES: <http://www.copaes.org/consulta.php>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Duarte, E., & Gutiérrez, G. &. (2 de mayo de 2007). “Desarrollo de un prototipo didáctico como alternativa pedagógica para la enseñanza del concepto de inducción electromagnética”. revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/download/364/339
- EDUTEKA (01 de noviembre de 2007). “Cómo formular proyectos de clase efectivos”. R EDUTEKA - ICESI: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/8/330/2076/1>
- FENACI (2018). “¿Qué es? Fenaci”. Org: <http://www.fenaci.org.mx/fenaci.html> http://www.fenaci.org.mx/formatos/Material_Ev/Material_Evaluaci%C3%B3n_FENACI.pdf

- González, T. (2007). “El concepto de “buenas prácticas. Origen y desarrollo”. *Comunicación y Pedagogía*. Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos: <http://www.centrocp.com/comunicaciony pedagogia/comunicacion-y-pedagogia-222.pdf>
- Hernández, L., Acevedo, J., & Martínez, C. &. (14 de noviembre de 2014). ¡El uso de las TIC en el aula: un análisis en términos de efectividad y eficacia!. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación: www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/523.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s/f). “Sobre el concepto de “Buena práctica”. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789>
- Morales, P. A. (2012). “Elaboración de material didáctico”. Red Tercer Milenio S.C.: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho-y-ciencias-sociales/Elaboracion_material_didactico.pdf
- Northwest Regional Educational Laboratory. (s/f). “Aprendizaje por proyectos”. http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/116826/mod_resource/content/0/tema1/aprendizaje_por_proyectos.pdf
- Sarramona, J. (1990). *Tecnología educativa. Una valoración crítica*. Barcelona: CEACSA.
- UADEC. (2015). “Modelo educativo”. Portal de la Universidad Autónoma de Coahuila: portal.uadec@uadec.edu.mx www.uadec.mx
- Yañez, S., Espericueta, M., & Sánchez, L. &. (junio de 2016). “La evaluación en el aula desde la perspectiva del estudiante y el docente ¿es lo mismo, pero no es igual?” *Revista de Investigación y Desarrollo*, 2(4), 37-49.

Competencias laborales y educación: recursos para la innovación educativa.

Propuesta para una buena práctica

*José Manuel Juárez Núñez
Sonia Comboni Salinas*

Introducción

La globalización del mercado de trabajo y de la economía ha provocado el deseo de superación de los sistemas educativos nacionales con la finalidad de lograr formar profesionales cada vez más competitivos en el mercado laboral. La deslocalización de los procesos productivos exige cada vez más competencias laborales nuevas e innovadoras para poder penetrar en el mercado mundial de manera competitiva.¹ Por otra parte, las empresas nacionales también cuentan con exigencias hacia el sistema educativo de manera que les proporcione personal formado en las competencias que se consideran necesarias para lograr un excelente desempeño profesional.

La idea de la vinculación dominante en la política educativa en la educación superior ha impulsado a las universidades a buscar cada vez más una mayor adecuación de la formación que brindan a las necesidades de los empleadores, abdicando, con frecuencia, en este proceso de su misión de formar ciudadanos críticos y con visión social. Persiguen hacer de ellos, de acuerdo con la demanda de las empresas, simples ejecutantes técnicos sin referencia crítica.

Nos preguntamos si la demanda de una educación fundamentada en competencias no conduce a la universidad pública por esta línea de una formación acrítica para facilitar la incorporación de los egresados en el mercado de trabajo sin ningún pensamiento social cuestionante. Tal vez, con una disposición a aceptar las líneas del pensamiento utilitarista de las empresas y de los criterios eficientistas de la política educativa oficial.

Bajo esta perspectiva analítica, muchas son las preguntas que el planteamiento de la función social de la universidad nos suscita. Sin embargo, las proponemos a sabiendas que solo tenemos la posibilidad en este espacio de responder a algunas de ellas. Las formulamos como un amplio campo problemático para abordar en

¹ Este término indica que la producción de un artículo, por ejemplo, un automóvil, ya no se realiza completamente en un solo lugar, sea país o ciudad, sino que se distribuye por todo el mundo, en lugares o países muy lejanos unos de otros, gracias a las TIC.

trabajos posteriores, Y nos preguntamos acerca de las competencias básicas y profesionales ¿Cómo se conceptualizan? ¿Qué entienden por competencias los educadores? ¿Qué entienden por competencias los empleadores? ¿Qué se entiende por competencias básicas? ¿Qué se entiende por competencias laborales? ¿Qué se entiende por competencias profesionales? ¿Se adquieren éstas en la universidad o en el trabajo propiamente dicho? Si se alcanzan en el proceso educativo, ¿de qué tipo de competencias se trata? ¿Qué relación existe entre las competencias adquiridas en las aulas y las competencias laborales y/o profesionales? ¿Qué papel le corresponde a la universidad en la construcción de competencias laborales de los egresados? ¿Cuál sería, entonces, la innovación didáctica y pedagógica que deben emprender las universidades para cumplir con la responsabilidad de formar profesionales, competentes, críticos y comprometidos con el bienestar de las mayorías? ¿Qué espera la sociedad de la universidad? ¿Puede la docencia universitaria dar respuesta con una formación profesional, crítica y competitiva a la vez, a las exigencias del mercado laboral? ¿Cuál es la estrategia pedagógica que pueden asumir los docentes para lograr una formación profesional en investigación y ética exitosa en los alumnos egresados de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X)?

Todas estas preguntas llevan a considerar el papel creciente de las TIC tanto en la formación docente como en la profesional de las y los estudiantes para tener la capacidad de abordar problemas contemporáneos y futuros en el campo de la ciencia y la tecnología. También en el conocimiento de las teorías y corrientes socio pedagógicas, humanísticas y culturales en nuestra sociedad que fundamenten una educación crítica y analítica cimentada en el conocimiento científico.

En síntesis, se afirma que hay necesidad de capacitación docente en el uso de las TIC para mejorar el proceso formativo de las carreras, así como el conocimiento de las teorías y las corrientes socio pedagógicas. Es necesaria la inclusión de este tipo de tecnología avanzada, particularmente en el currículum de sociología ya que representa no solo, una innovación pedagógica, sino una posibilidad de empleo para los egresados de esta licenciatura.

Importancia de las competencias instrumentales y de las TIC en las carreras sociales

La carrera de sociología es una licenciatura de gran importancia para la sociedad, por lo cual se estructura en torno a dos ejes: el social y el técnico. La parte social se analiza a partir de las diferentes teorías existentes en este campo. La parte técnica se apoya en el conocimiento y dominio de la estadística que forma parte del currículum de sociología, así como de otras carreras, por la importancia que revisten para los

análisis sociales de carácter cuantitativo. Es necesario considerar su conocimiento y dominio como una competencia no solo académica, útil para la investigación, sino como una competencia laboral, e incluso profesional como un instrumento de trabajo del sociólogo en el mercado de trabajo.

Sin embargo, hoy no es suficiente con saber estadística, dada la existencia de *software* que permite la aplicación en la computadora, la organización y tratamiento de los datos.

Esto no es ninguna novedad, la cuestión es qué grado de dominio adquieren los alumnos de estos instrumentos. Sabemos que puede trabajarse con el SPSS y con Excel. Sin embargo, la disponibilidad de laboratorios para llevar a cabo talleres de este tipo no existe en las carreras, sino como laboratorios para talleres programadas en la DCSH; son hasta cierto punto voluntarios y bajo la iniciativa de los docentes, cuando deberían ser instrumentos de formación permanente. Lo mismo podríamos decir de otro tipo de *software* para los análisis cualitativos como el Atlas T. Por ejemplo, se cuenta con un área de sociología urbana con un fuerte componente geográfico, y no se utilizan los programas para el análisis geo-referencial, ni las bases de datos geográficos.

Las competencias académicas no se plantean en este aspecto de la profesión del sociólogo, por lo cual tampoco se piensa en competencias laborales ni profesionales para la investigación. Desde la práctica sociológica podríamos decir que estamos atrasados en esta carrera en el uso de los recursos de la informática.

Las demandas del mercado laboral

La globalización de la industria y de los mercados ha provocado que los procesos productivos evolucionen rápidamente a partir de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Éste uso, hace que las calificaciones adquiridas tradicionalmente en las aulas fuesen superadas por la necesidad de adquirir competencias laborales cuyo impacto va más allá de las escuelas.

Las exigencias de hoy de contar con obreros especializados y calificados, deja paso a la necesidad y a la demanda de contar con empleados y/o obreros, polivalentes, que sean capaces de asumir diferentes procesos y tomar decisiones adecuadas al puesto ocupado. De aquí que una de las competencias centrales de la formación educativa sea la de “aprender a aprender”, y la toma de decisiones, en particular en los sectores productivos que han incorporado nuevas tecnologías cibernéticas en sus procesos. De acuerdo con el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor), las exigencias de la competencia internacional implican que los empleados y los profesionistas asuman tareas de gestión, que no les atañían en el pasado. Además, de que asimilen

principios de organización por sí mismos de manera que contribuyan eficazmente a la consecución de la misión de la empresa

La adquisición de estas competencias requiere otro tipo de educación universitaria que permita una formación que se traduzca en destrezas y desempeños en función de las habilidades que les dan sostén a las nuevas prácticas fundamentadas en una autonomía relativa creciente de los empleados y los profesionistas. Para ello, es necesario conjuntar las competencias transmitidas por el sistema escolar, con las competencias demandadas por el mercado de trabajo: social, servicios, productivo, cultural y educativo.

Noción de competencia

La noción de competencia, tal como es usada con relación al mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. Jorge Núñez (1997) citado por De Souza, las define “como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio.” Es un individuo concreto quien adquiere los conocimientos y desarrolla las habilidades necesarias para desempeñar un trabajo de manera competitiva y productiva, más allá de la calificación dada por la escolaridad y posee saberes prácticos que pone en acción en la realización de su trabajo. Según Boyatzis (citado por Dalziel, Cubeiro, y Fernández, 1996, p. 28): “la competencia se define como una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo”.

En síntesis, puede afirmarse que una competencia es la capacidad que tiene un individuo para realizar una tarea específica; que utiliza sus habilidades mentales y destrezas manuales para tener un mejor desempeño profesional o estudiantil con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica (Gallart y Jacinto, 1995).

Esta noción de competencia supera la noción de calificación dada por la conclusión de un nivel escolar, incluso de una carrera profesional, porque implica conocimientos teóricos, prácticos y capacidad de relacionarlos con la situación específica a resolver. Las competencias implican necesariamente conocimientos científicos y tecnológicos complejos, saberes prácticos, valores, y capacidad de tomar decisiones con autonomía para solucionar problemas que se presenten en sus trabajos cotidianos en una empresa o en cualquier institución.

Tipos de competencias

El entendimiento de la nueva filosofía y política educativa, de una educación fundamentada en competencias laborales, implica el discernimiento de sus diferentes tipos cuando se habla de educación por competencias: académicas, laborales y profesionales.

Competencias académicas

En la educación básica se sientan las bases de las competencias que deben adquirirse, cultivarse y perfeccionarse a lo largo de la permanencia en el sistema educativo y en el proceso de trabajo, en su momento. Lo que la Conferencia de Jomtiém (1990), “Educación para Todos”, definió como necesidades básicas de aprendizaje. No son otra cosa que las competencias básicas que todo estudiante del mundo debe adquirir y desarrollar, lecto-escritura, razonamiento lógico, comunicación y resolución de problemas.

Estas necesidades básicas de aprendizaje (NBA, en lo sucesivo) traducen lo que, en la reforma pedagógica, vinculada con el sector productivo, se denomina competencia. La competencia lectora permite adquirir conocimientos en otros campos del saber y de la ciencia, como la historia, por ejemplo. El dominio de la escritura permite la expresión escrita y la transmisión de ideas. Ambas competencias permiten la verbalización de las ideas y la competencia comunicativa. De igual manera, el razonamiento lógico permite la adquisición del cálculo matemático y del razonamiento matemático para la resolución de problemas. En síntesis, puede afirmarse que las competencias escolares están íntimamente ligadas entre sí; la conquista de una es el punto de partida para la adquisición de la otra.

Por competencias docentes se entienden las acciones que pone en práctica el maestro para facilitar el aprendizaje y la formación de las alumnas y alumnos, recurriendo a la formación teórica que posee y acompaña la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje:

Las habilidades y destrezas de los docentes se fundamentan en el dominio de la teoría de cada disciplina, de manera profunda y actualizada.

El manejo de estrategias pedagógicas para comunicar adecuadamente ya que permite la superación de la simple instrucción, que por sí misma subsume la singularidad del sujeto y excluye su historia personal de la relación enseñanza-aprendizaje.

Ello hace del alumno o de la alumna un simple objeto, sin tomar en cuenta las características del sujeto que aprende, la disciplina por enseñar y el contexto socio cultural donde se lleva a cabo.

La tercera es la capacidad de motivar para el aprendizaje. Estas habilidades se traducen en estrategias que deberían ayudar a los alumnos a alcanzar objetivos planteados para el curso y el programa y, al mismo tiempo, ser guía de actividades por realizar para alcanzarlos. Por ello, traducir en objetivos claros las propuestas del programa es fundamental para completar la formación profesional de los estudiantes, dejando lagunas en el aprendizaje, difíciles de colmar posteriormente. Esto es uno de los defectos de la libertad de cátedra imperante. Por ello es necesario comprender que todo proceso educativo formal, en sus diferentes niveles y modalidades, favorece la construcción de competencias académicas, como fundamento para las laborales, teniendo en cuenta el qué debemos enseñar, cómo hacerlo y para qué. De lo que se desprende la pregunta, ¿cuáles son las competencias principales para adquirir en la Universidad? Éstas son:

Competencia comunicativa: capacidad que tiene un hablante-escritor para comunicarse de manera eficaz.

Competencia interpretativa: capacidad orientada a encontrar el sentido del texto, de una proposición, de un problema, de un mapa, de un esquema, argumentando a favor o en contra de una teoría.

Competencia argumentativa: tiene como fin dar razón de una afirmación, articular conceptos y teorías, sustentar conclusiones propuestas.

Competencia propositiva: el alumno propone hipótesis, soluciona problemas, construye mundos posibles y da alternativas de solución a conflictos sociales, económicos, políticos y naturales.

A estas competencias derivadas de las necesidades básicas de aprendizaje podemos añadir las que el proceso de supervivencia en el medio ambiente exige y “dan una capacidad de captar el mundo que los rodea, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observan y actuar en consecuencia” (Gallart y Jacinto, 1995). Todas estas competencias se cultivan en la UAM-X.

Competencias laborales

En el mundo laboral la situación es más compleja debido a la sobre especialización del mundo del trabajo y a la necesidad de polivalencia de los profesionales y empleados que deben enfrentar procesos innovadores y flexibles debido al cambio tecnológico y organizacional. Por ello se considera que la reestructuración productiva trae consigo procesos de subcontratación entre:

[...] empresas grandes y pequeñas donde la polivalencia y la rotación de ocupaciones se convierten en habituales, [y] la: “lógica de las competencias” ha pasado al centro de la escena en las empresas, alcanzando nuevas formas de reclutamiento, promoción, capacitación y remuneración. El foco de

atención se ha desplazado de las calificaciones a las competencias, es decir, al conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo.

En el mismo sentido, la Organización Internacional de Trabajo (OIT) define las competencias laborales como:

[...] la *construcción* social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, si no también y en gran medida mediante el *aprendizaje* por experiencia en situaciones concretas de trabajo (POLFORM/OIT).

De igual manera, todo proceso educativo debe formar en las competencias laborales demandadas, como autoestima, capacidad de trabajo en equipo, manejo de recursos, responsabilidad, iniciativa, es decir, el “aprender a aprender” en contextos y situaciones reales.

Competencias laborales y función social de la universidad

Las competencias requeridas se fundamentan en una competencia escolar de vital importancia para los procesos laborales: “aprender a aprender”, lo que facilitará la adaptación de los empleados y directivos a las necesidades de la empresa.

La introducción del mercado en los procesos educativos marca un cambio radical en la concepción no solo de la ciencia, sino de la universidad misma. En la formación tradicional se exaltaba la preparación filosófica y se relegaba a segundo plano lo técnico. Hoy, los avances científico-tecnológicos han hecho que se reconsidere esta visión para dar paso a la vinculación de la teoría con los aspectos técnicos. Si bien puede ser criticable una formación tecnológica sin pensamiento social crítico, de igual manera puede ser criticable un pensamiento crítico no acompañado de un saber hacer concreto. El avance científico ha permitido el avance tecnológico, y de manera recíproca han generado conocimientos nuevos que demandan una forma nueva de construir conocimientos y aprendizajes que generan nuevas tecnologías.

La universidad vincula estos aspectos como parte de su función social. Por ello, en la UAM-X se ha procurado trabajar sobre ambos tipos de competencias: las básicas y las laborales ya que se refuerzan y potencian mutuamente. Son necesarias para el aprendizaje y altamente apreciadas por los empleadores:

- Capacidad de razonamiento lógico matemático, que les permita entender no sólo instrucciones, sino los procesos mismos de producción, así como las necesidades de la empresa.

- Capacidad reflexiva para la toma de decisiones de acuerdo con los intereses de la empresa.
- Capacidad para investigar.
- Capacidad de trabajar en equipo, lo que permite buscar soluciones conjuntas y potenciar los mecanismos de producción, distribución y circulación de las mercancías.
- Capacidad de resolver problemas.

Formación en las nuevas tecnologías

Es importante, la formación más profunda en el uso de las TIC, no solo como instrumentos de aprendizaje, sino como preparación para el mercado laboral. Una sólida formación teórica se complementa con un saber hacer práctico de investigación y de búsqueda de soluciones viables a los problemas que se enfrentan a la vida cotidiana de la empresa. Por tanto, la carrera de sociología en particular, y todas las carreras de sociales en general, deberían reforzar esos aspectos técnicos que ayudan en los procesos de investigación y de aprendizaje y a las múltiples competencias que adquieren los alumnos. A las mencionadas anteriormente se añaden las relacionadas con el uso de las TIC, para asegurar el cumplimiento de la función social de la universidad de formar profesionales científica y técnicamente competentes en el mercado laboral, y con un espíritu crítico, creativo y colaborativo en el campo social y cultural.

Es evidente que si eso se realiza en las licenciaturas en los posgrados se debería reforzar, ya que son instrumentos de trabajo indispensables para la investigación y la creación de nuevo conocimiento.

Formación y autoformación docente

En concordancia con estas competencias, la formación docente debe constituir una respuesta a la necesidad de comprensión crítica del “saber hacer”, en aula, es decir, su práctica pedagógica. Finalmente, el docente es quien debe coordinar todos los días el aprendizaje del grupo escolar. Por ello, el no ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica educativa lleva al docente de la renuencia a pensar a la renuncia del pensamiento. Nada más funesto para enfrentar el reto de las competencias y de las nuevas funciones de la escuela y el docente.

Si se pone en el centro de la autorreflexión la práctica educativa es fácil caer en la cuenta de que esa cotidianidad es fuente de conocimiento. Recuperar esos datos significa la posibilidad de darles un tratamiento reflexivo que puede contribuir a mejorar la acción pedagógica. Convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión y conocimiento, constituye una competencia. Obviamente, el docente

en formación ha de utilizar su propia experiencia profesional para desarrollar la capacidad de pasar de una acción espontánea a una reflexión cognitiva y a la acción pedagógica. Por ello es necesario alcanzar los objetivos señalados por el perfil del profesional propuesto por las carreras correspondientes y adquirir las competencias académicas propias de cada programa educativo, así como las laborales exigidas y esperadas por los empleadores en el ejercicio profesional, con una visión crítica y propositiva.

Propuesta

Los aciertos y logros de la Unidad Xochimilco y de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en sus diferentes carreras y en la formación de sus alumnos, se verán reforzados con la ampliación de las competencias técnicas que adquirirían los alumnos, y sería un paso importante hacia la creación del modelo de educación a distancia en la que nuestra universidad debería ser un puntal en la educación nacional. La formación de los profesores en este campo, debería ser una prioridad en los próximos años, con programas de formación docente, más allá de los cursos inter trimestrales de capacitación. Deberían ser objeto de diplomados que formen a los maestros efectivamente en el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales y a distancia.

La universidad, a pesar de los recortes presupuestales que ha sufrido, debería contemplar en sus planes de desarrollo, aumentar el número de aulas equipadas tecnológicamente para los alumnos y el número de aulas multimedia, adecuado, de manera a que haya una práctica permanente en la enseñanza, que fortalezca la adquisición de este tipo de competencias. Si existe complacencia en los logros alcanzados en estos 45 años, estaremos condenados al fracaso en el mediano plazo. Se necesita la renovación curricular permanente y la búsqueda de innovaciones educativas que fortalezcan el sistema modular y la presencia de la universidad en la sociedad, a través de sus egresados y sus programas sociales y la difusión de sus productos.

Referencias

- Cinterford-OIT. (s.f.). “Juventud, Educación y Empleo”. <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/juventud/pdf/juv8.pdf>
- Dalziel, M. A., Cubeiro, J. C. y Fernández, G. (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Ediciones Deusto.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1995). “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo” Biblioteca Digital de la OEI, Educación Técnica Profesional. <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.html> [consultado el 14 de mayo 2018].

- Ibarrola, M. (1998). "Educación básica y competencias laborales". En: Lo público y lo privado en la formación para el trabajo. Fundaciones FES, Corona y Restrepo Barco / Consejo Gremial Nacional / Misión de Educación Técnica, Tecnológica y Formación Profesional.
- Ibarrola, M. (dir. y coord.). *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición*. <http://ilo.law.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/ibarro2/index.htm> [consultado el 21 de junio 2018].
- UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre la Educación para todos*. UNESCO.
- Delval, J. (2008). *Crece y piensa*. Editorial Paidós.
- Obed, Z. y Medina-Chacón. H. R. (s.f.). "Manager Hanes México Operations (Sara lee), Nueva Rosita Coahuila, Rosita Casualwear Plant". <http://www.monografias.com/trabajos14/competencialaborales/competencialaborales.shtml> [consultado el 14 de mayo 2008]
- POLFORM/OIT (s.f.) "Políticas y sistemas de formación". <http://www.monografias.com/trabajos14/competencialaborales/competencialaborales.shtml> [consultado el 23 de junio 2008]
- Principios pedagógicos del Colegio la Quinta del Puente <http://www.laquintadelpuente.edu.co/pedapro.htm>
- Ratinoff, L. (1998). "Inseguridad mundial y educación: La cultura de la mundialización". En Cepal, *Educación, ética y economía en América Latina*. Editorial Jus.
- Sousa, R. y María, C. (2008). "Análisis de necesidades de entrenamiento basado en el modelo de competencias": <http://www.monografias.com/trabajos14/mocom/mocom.shtml#des> [consultado el 12 de febrero 2018]

Reflexiones finales

Viridiana Gabriela Yáñez Rivas

Luis Iván Sánchez Rodríguez

Definir una buena práctica educativa resulta complejo. Muchos actores, contextos y experiencias están involucrados en la definición de este concepto. Sin embargo, el común de todas es que se trata de intervenciones que buscan facilitar el desarrollo de actividades de aprendizaje en sus diferentes áreas y dimensiones, con miras a lograr con eficacia los objetivos formativos planeados y otros aprendizajes de alto valor en la educación.

En este libro se relatan 29 buenas prácticas que dieron cuenta de la diversidad de innovaciones que se viven en los espacios del saber formales e informales. Cada una de ellos representa un caso de éxito que buscó dar a conocer con detalle las experiencias y significados de docentes, alumnos, administrativos, padres de familia, investigadores de la educación y otros actores respecto a la construcción del aprendizaje, la inclusión, la equidad y el bienestar social que la educación genera en diferentes formas. Cada práctica resaltó los contextos (ambientes, organización, infraestructura) como elementos clave para comprender el logro de sus diseños. Además de los contextos y de los actores, estas narraciones pusieron de relieve variables de tipo organizacional y de gestión (liderazgo escolar, escuelas efectivas, gestión administrativa, estructura en la toma de decisiones dentro del espacio escolar, entre otras) que también fueron factores preponderantes para el logro de la práctica. Incluso, se destacan los marcos normativos con los que se rigen las escuelas y que bien aplicados son un factor que juega a favor de la educación.

La multiplicidad de historias permite darnos cuenta de la complejidad del fenómeno educativo y la difícil tarea que a veces es pretender estandarizar procesos que por naturaleza son diversos. Esa diversidad de contingencias, escenarios y soluciones innovadoras se agruparon en cuatro líneas: 1. Prácticas docentes beneficiosas y maestros ejemplares, 2. Modelos de gestión y participación social concertados, 3. Ejemplos de inclusión laudables y 4. Valores, educación no formal, tecnologías de la información y la comunicación: experiencias meritorias.

Prácticas docentes beneficiosas y maestros ejemplares

A partir del siglo XVIII el rol del maestro en nuestro país fue cobrando mayor relevancia, además del énfasis en que el docente cumpliera con lo instituido, se insistía en la importancia del maestro como una figura modelo en la sociedad. Se dice que el maestro en su labor educadora es el concilio entre el conocimiento y la

virtud (Insúa, 2014, p. 60). Es innegable el reconocimiento del papel fundamental del maestro en los logros de aprendizaje (Flores-Arévalo, 2003) por ello esta sección agrupa siete historias de docentes que hacen de su práctica educativa toda una experiencia.

La primera de las historias que se narran en esta sección (*Buenas prácticas docentes y un modelo de docencia*) se refiere a una práctica en una escuela de la Ciudad de México en donde se diseñó un dispositivo de autoevaluación de la práctica docente que permite a cada profesor resignificar su trabajo dentro del aula.

En la segunda buena práctica, Charles Keck destacó la transformación del docente que participa en procesos de formación ética y socioemocional mediante el programa *Ser Docente, Ser Persona*, que busca ayudar a los profesores a desarrollar una sensibilidad inter e intra-subjetiva, para luego generar un clima en el aula y en la escuela que favorezca el ser y el convivir de los estudiantes.

En la buena práctica *Un aprendiz de su propia práctica* se narra la experiencia del maestro José Flores García en las aulas, destacando el proceso de reflexión continua que permite mejorar su práctica infatigablemente.

Un ejemplo que resalta la buena combinación de una práctica docente efectiva y un docente ejemplar es el texto de *El diario de una escuela multigrado en la comunidad de Potrerillos* que describe el proceso de alfabetización efectiva a través del uso del diario personal y la constancia de dos profesores multigrado para abatir el rezago educativo de la comunidad.

El docente, no sólo es ejemplar por los conocimientos que transmite. Lo es también por el fomento a valores dentro y fuera del aula. El texto sobre La promoción de la solidaridad como una buena práctica docente hace un análisis comparativo de siete casos de docentes de secundaria de diferentes estados de la república que utilizan el espacio que comparten con los estudiantes para promover y practicar valores, entre ellos, la solidaridad.

En *Kamishibai: práctica social, educativa y artística* se relata otra práctica docente de aprendizaje efectivo. A través del cuento y de la habilidad de la maestra Saki se involucra a los niños en narrativas que los obligan a la reflexión y a la comprensión de un conocimiento que encuentra utilidad en su vida diaria, eso es el *Kamishibai*.

Este bloque de docentes ejemplares y prácticas educativas innovadoras se cierra con el texto sobre la historia de otra maestra, Lucía. Se trata de *La clase al revés*. Es la experiencia de su participación en un taller de formación docente entre profesores de educación secundaria y el Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad del DIE-Cinvestav, y el impacto que tuvo en la organización de sus actividades en el aula.

Modelos de gestión y participación social concertados

Uno de los factores que se han señalado como importantes cuando el objetivo es mejorar la calidad educativa de un sistema es poner atención en los modelos de gestión escolar. Tradicionalmente éste ha sido un aspecto analizado desde los procesos administrativos (Giménez-Giubbani, 2016, p. 11). Sin embargo, implica la capacidad de trabajo en equipo, un proceso de interacción de conocimiento y acción, de autoaprendizaje y mejora continua de las prácticas educativas, y de la resolución de conflictos en y para el entorno de aprendizaje (Giménez-Giubbani, 2016, p. 14)

Los modelos de gestión ponen énfasis en la cultura organizacional de una entidad como un sistema en el que fluyen recursos y capacidades. Comprender e innovar en los modelos de gestión implica fortalecer la cultura al interior y al exterior de la institución reconociendo su orientación hacia la participación de los grupos que conforman la comunidad educativa, más que por su apego irrestricto a la norma organizacional (Cruz-García et al., 2016, p. 110).

La gran valía de las nueve historias que se concentran en la segunda parte de este libro es la experiencia y el aprendizaje que se obtienen de prácticas de gestión educativa y participación social que lograron ser exitosas para los entornos en los que se diseñaron e implementaron.

La primera buena práctica de este segundo bloque es *Un espacio, mil sonrisas*. En este capítulo se expuso el proyecto que llevó a cabo la escuela primaria Vicente Guerrero. Se trató de la construcción de un parque con el cual se contribuyó a disminuir los problemas de convivencia escolar que los alumnos presentaban.

La gestión escolar como buena práctica en sí misma fue rescatada en el texto *El consejo técnico escolar*. Aquí se destacaron variables organizacionales, de liderazgo y de integración con la comunidad para hacer atender mejor los problemas que la escuela enfrentaba.

Un esfuerzo por impulsar el autoconocimiento a razón de los altos índices de violencia y problemas sociales en el Estado de México es el proyecto *Juntos hacemos más*. Una serie de estrategias que involucran la participación de la comunidad educativa para la transformación de la convivencia local.

Otro documento que relata la convergencia de una gestión escolar que involucra la participación de la comunidad educativa es el de la *Escuela Independencia de Valle de Santiago de Guanajuato*. En este documento se hace un análisis de un plantel que ha sido clasificada como escuela de equidad. Los autores hacen un estudio puntual sobre los factores intra y extra escolares que hacen que esta escuela sea así definida.

Uno de los efectos de una gestión educativa eficiente es la mejoría del aprendizaje. El texto que expone una práctica educativa puesta en marcha en la escuela primaria rural multigrado Aquiles Serdán ofrece evidencia de ello. Se trata del proyecto *Comunidad de aprendizaje: Paso firme al derecho de aprender*, que contempla un conjunto de acciones que van desde el liderazgo directivo hasta el fortalecimiento de la infraestructura física educativa para hacer más eficiente el aprendizaje en el aula.

El trabajo en el aula, los modelos educativos y el docente no son los únicos factores preponderantes para lograr un aprendizaje de calidad. La práctica que expone Alex Wilber Villegas Caballero muestra cómo un diplomado de supervisión efectiva impacta en la formación de los supervisores de educación primaria en el estado de Oaxaca y con ello en la gestión escolar y en el aprendizaje del alumno.

Otro documento que ofrece evidencia de cómo el liderazgo es un factor elemental en cualquier modelo de gestión escolar es el de la *Escuela secundaria técnica comprometida en la mejora*. Aquí se destaca el trabajo y las estrategias de liderazgo de una directora de secundaria que han podido revertir la condición de bajo desempeño de la escuela en un periodo de tan solo tres años.

Esta segunda parte termina con una buena práctica que subraya la relación entre la participación social y los proyectos educativos. Es el texto de *Educación y participación comunitaria*, un relato de una propuesta de intervención pedagógica con enfoque intercultural de una escuela Telesecundaria ubicada en la sierra norte de Puebla, que expone su proceso de construcción y los resultados tan benéficos que sus actores han obtenido.

Ejemplos de inclusión laudables

Se habla de inclusión cuando se busca de manera incesante *mejores formas de responder a la diversidad* (Lozano y Agudelo, 2014, p. 48) para desarrollar la capacidad para aprender de las diferencias. Lograr la inclusión requiere de cambios importantes que van desde la modificación de la cultura, las políticas y prácticas escolares de las instituciones educativas, hasta la administración de todos los recursos humanos y materiales de los contextos en los que se *vive, crece y aprende* (Conde-Lacárcel citado en Lozano y Agudelo, 2014, p. 49).

Las experiencias educativas que integran este bloque ejemplifican los cambios aplicados y los esfuerzos emprendidos para avanzar en la inclusión e integración *del otro* al contexto educativo.

La primera de las seis buenas prácticas de esta sección es un texto que enfatiza la labor educativa en el proceso de inclusión, una historia sobre la *Secundaria diurna 267*, que mostró el proceso colaborativo de docentes, directivos

y otros actores de la comunidad para construir una escuela incluyente. Su experiencia muestra cómo el proceso de organización fue tan efectivo que superó las trabas institucionales para incorporar en sus aulas a estudiantes con discapacidad. Logrando aprendizajes todavía más significativos en los estudiantes que no padecen ninguna dificultad física.

Como se ha dicho en cada uno de estos documentos, las buenas prácticas no solo se observan en espacios educativos tradicionales. *La realización de murales como práctica artística educativa* es una práctica realizada en un entorno carcelario. Se trata de un proyecto pedagógico cultural que, a través de la elaboración de murales al interior del Cefereso, ha contribuido a que las reclusas de Santa Martha Acatitla se apropien de las paredes y con ello doten de significado a cada dibujo plasmado en ellos; se destaca la forma de transmitir aprendizajes a través de una práctica cultural significativa y construida por las internas.

Dos ejemplos más de inclusión educativa están en Puebla. Son proyectos en donde participa la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se trata de proyectos que buscan contribuir a mejorar las condiciones de vida de grupos sociales marginados a través de la participación social universitaria en conjunto con el Centro Universitario de Participación Social (CUPS) y a través del emprendimiento del Programa Universitario para Adultos 50 y Más.

El caso de la Unidad de Servicios y Apoyos a la Educación Regular de una escuela primaria en Ciudad Victoria es una *Estrategia docente para la inclusión y la calidad educativa*. Una experiencia que subraya las estrategias que sigue la unidad para atender las limitaciones de aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, así como los procesos para la inclusión social y escolar de aquellos alumnos con algún tipo de diagnóstico clínico pedagógico.

Para el cierre de esta tercera parte se tiene la buena práctica descrita por Nayely Reyes y Bertha Maribel. Las autoras hacen una revisión general del programa de trabajo del centro comunitario Uj ja' síjo'ob en Canicab, Yucatán que vincula a jóvenes universitarios en iniciativas de educación no formal con niños y jóvenes de la comunidad. A través de talleres participativos en derechos humanos, teatro, radio, educación para la paz, entre otros temas, el grupo de trabajo construyó un estrecho lazo para compartir voluntades y conocimientos que permitieron dignificar a la persona y revalorar la identidad maya y su sentido de pertenencia.

Valores, educación no formal, tecnologías de la información y la comunicación: experiencias meritorias

La última parte del libro ofreció un espacio para ocho buenas prácticas que a través de diferentes herramientas buscaron impactar en el aprendizaje de los alumnos.

Desde el emprendedurismo y métodos de enseñanza de las matemáticas, hasta el papel de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos formativos de alumnos y docentes. Se trata pues, diría Carlos Ornelas, de una miscelánea de experiencias de éxito.

La primera de ellas cuenta con el reconocimiento y aval del Instituto Nacional del Emprendedor como un modelo de desarrollo académico y de emprendedurismo con el que se ha financiado su aplicación a 2768 alumnos de escuelas públicas del puerto de Acapulco en el ciclo escolar 2017-2018. El *Sistema integral interactivo de educación* es una buena práctica que busca inmergir al alumno en actividades (simuladas) concretas de la vida diaria, con la finalidad de capacitarlo para enfrentar su vida profesional y laboral.

La segunda experiencia se trata de una propuesta de intervención que ha tenido como finalidad construir un modelo de práctica pedagógica centrado en la educación de las emociones. A través de su autorregulación, el buen trato, la convivencia y la igualdad de género con una dimensión formativa y de transformación social y práctica ha dado resultados notables en las aulas y el entorno escolar.

En el contexto de la era digital se ubica la tercera buena práctica de este último bloque. *El venadito de Atapaneo* demuestra cómo un periódico escolar impreso es capaz de promover el pensamiento crítico y la reflexión a partir de la experiencia vivencial.

De la mano del objetivo de la experiencia anterior está la práctica de *Construcción social del conocimiento matemático*, que buscaba generar una intervención para ayudar en la resolución de problemas de tipo multiplicativo a partir de una situación de aprendizaje diseñada desde la socioepistemología.

La quinta experiencia de este bloque expone la experiencia sobre *El uso didáctico de la televisión en el aula para educación primaria*, mostrando la forma correcta de integrar esta tecnología para fortalecer los aprendizajes.

Muy ligado a esa experiencia está el texto *La tecnología y el modelo STEM*, donde se resalta el uso de la tecnología para construir una escuela del futuro adaptada al cambio tecnológico y las estrategias para aprovechar los aprendizajes eficaces, eficientes y de calidad. Un proyecto de masas.

A nivel superior también se tienen buenas prácticas. *Los 5 sentidos y la percepción: prototipos didácticos* ofrece evidencia sobre una práctica educativa dentro del proceso de formación universitaria de la licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila, que incorpora una estrategia para el diseño de prototipos didácticos que coadyuvan a la enseñanza- aprendizaje. En este marco se han desarrollado prototipos que han sido merecedores de premios y hasta han logrado registro de propiedad intelectual.

Este libro cierra sus historias con un texto sobre *Competencias laborales y educación: Recursos para la innovación educativa*. Donde se discute el papel creciente de las tecnologías de la información y comunicación tanto en la formación docente como en los estudiantes y su capacidad para abordar problemas en el campo de la ciencia y la tecnología.

Corolario

Hay que recordar que la educación es un proceso heterogéneo y dinámico es uno de los aprendizajes que los relatos y análisis de cada documento nos dejan como herencia. Además, este libro tiene diferentes provechos. En primer lugar, estas páginas no solo son una sistematización de evidencia para entablar un diálogo sobre las mejores prácticas, es la experiencia de los agentes educativos plasmadas en papel. Constituyen una forma de compartir los saberes que, a veces poco conocidos, se han hecho en ambientes particulares, pero por sus resultados pueden ser referencia para implementar intervenciones similares en otros contextos. En segundo lugar, las buenas prácticas aquí concentradas permiten la retroalimentación de los procesos y el conocimiento de otros agentes que realizan esfuerzos en la misma línea. Lo que posibilita el fortalecimiento de lo que de por sí ya es una práctica exitosa.

En tercer lugar, el libro es una herramienta de enseñanza para los interesados en el análisis e investigación educativa. Como estudios de caso, cada una de las experiencias ofrece los insumos para iniciar un análisis más completo.

Finalmente, conocer a detalle cada una de estas prácticas, los actores involucrados, los instrumentos utilizados, los tropiezos para el diseño y su implementación, las formas de superar las trabas, y los resultados obtenidos representan los elementos que permiten entregar al lector una definición más aproximada de una *buen práctica* educativa. A través de las historias aquí contadas, una buena práctica encuentra su definición en el mismo contexto en el que se desarrolla y por aquellos involucrados en darle vida. Cada una es un arrojo que embiste con brío contra quienes auguran que la educación mexicana es un vendaval irracional.

Referencias

- Cruz-García, L. et al. (2016). “Confiabilidad y validez de un instrumento que mide el liderazgo y la gestión educativa”, *Equidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 5 (enero): 109-130.
- Flores-Arévalo, I. (2003). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* UNESCO.
- Giménez-Giubbani, A. 2016, “El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias”, *Revista Páginas de Educación*. 9, 1: 1-24

- Hurtado-Lozano, L. T. y Agudelo-Martínez, M. A. (2014). "Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia" *CES Movimiento y Salud*. 1, 2: 45-55.
- Insúa, M. (2014). "Hacia la constitución del maestro ejemplar en el México ilustrado: El caso de Fernández de Lizardi." *Hispanófila*, 171: 59-75. Project MUSE, DOI:10.1353/hsf.2014.0038

Autores

Carlos Acevedo Rodríguez. Coordinador de Laboratorio de Innovación, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL. Candidato al sistema nacional de investigadores. Licenciado en sociología, por la Universidad Arturo Prat-Chile; maestro en ciencias sociales, Flacso-México; doctor en ciencias sociales con especialidad en sociología, Colmex. Ha sido docente en Flacso-México y en la UAM-Xochimilco. También ha participado como formador de autoridades educativas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, de la Secretaría de Educación Pública y de la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes: carlos.acevedo@crefal.org

Ruth Aparicio Quiroga. Maestra en investigación educativa por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Maestra de educación especial en el nivel de educación primaria. Su línea de investigación es en Aprendizaje de niños con educación especial: raparicioq_mie2015@cretam.edu.mx

Marco Antonio Árcega Domínguez. Egresado de la Facultad de Administración de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Maestro en administración y finanzas, por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, y Maestro en fiscalización y rendición de cuentas, por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es coordinador administrativo del Programa Universitario para Adultos 50 y Más: marco.arcega@correo.buap.mx

Luis Armería Zavala. Doctor en tecnologías de información. Asesor de la Dirección de Proyectos de Investigación e Innovación de la Secretaría de Educación Pública. Realiza investigación en matemática educativa y desarrollo del sentido numérico a través de juegos serios. Ponente en diversos congresos y evaluador de proyectos de investigación: armeriazavala@gmail.com

María Guadalupe Carranza Peña. Doctora en educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Autora de textos sobre constructivismo y práctica docente, entre ellos *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista* (UPN: 2012) y *Construcción social del conocimiento. La interacción discursiva en el aula* (UPN: 2017): magycarranza@yahoo.com.mx

María Virginia Casas Santín. Doctora en educación por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Autora de artículos y textos sobre profesionalización de académicos, entre ellos *Guía para la planeación didáctica en la Universidad* (UPN, 2011) y *Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista* (UPN, 2012); mvcasas@upn.mx

Amelia Castillo Morán. Doctora en ciencias de la educación por la Universidad de Santiago de Chile. Su línea de investigación es en educación intercultural y educación rural. Perteneciente a la Red de Investigación en Educación Rural del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Participación en congresos en Colombia, Costa Rica, Chile y México: amoran@docentes.uat.edu.mx

Centro Universitario de Participación Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Integrantes: Mirta I. Figueroa Fernández, Elizabeth Vázquez Ramos, Fernando González Orea, Norma I. Oropeza López, Miriam A. Marcial Manzola, I. Iván Nava Fernández, David Jiménez Ramos.

María Cristina Cepeda González. Profesor de tiempo completo e investigador. Perfil Prodep. Cursa el doctorado en ciencias de la educación. Miembro del cuerpo académico de desarrollo humano. Línea de investigación: actores y procesos de intervención en la educación. Encargada del Departamento de Gestión y Enlace, y responsable del Programa Institucional de Tutorías y Servicio Social de la Universidad Autónoma de Coahuila: m_cepda@uadec.edu.mx

Sonia Cerda Díaz. Egresada de sociología de la Universidad Arturo Prat en Chile. Asistente de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco e investigadora externa en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Participación en cátedras en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México, Universidad Autónoma Metropolitana y Colegio de México. Cuenta con publicaciones indexadas: kalamenia@gmail.com

Sonia Comboni Salinas. Doctora en Sociología de la Educación y de la Cultura por la Universidad de París III; Trabaja en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco en el Departamento de Relaciones Sociales; estudia la diversidad en educación, las políticas educativas vinculadas a la equidad y la calidad educativa, educación para la diversidad y el desarrollo educativo. Ha publicado más de 130 artículos en México, América Latina, USA y Europa. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III. scomboni@correo.xoc.uam.mx

Christian Aarón Cruz. Licenciado en psicología por la UNAM; Maestrante en pedagogía, UNAM. Profesor de psicología social en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Colaborador en el grupo de investigación APPEAL de la UNAM. Su trabajo se ha centrado en la educación popular, las prácticas solidarias y las universidades indígenas: christian.cruzt@gmail.com

Jimena Cruz Mora. Licenciada en administración por la Universidad Interamericana para el Desarrollo, responsable de la implementación de proyectos de tecnología educativa en varios Estados de México, asesor en la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán: jimenacmora@gmail.com

José Alberto Díaz Mora. Maestro en gestión pública por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, doctorando en educación por la Universidad Complutense de Madrid. Coautor del estándar de competencias del Conocer para la “implementación de proyectos multidisciplinarios”. Asesor para proyectos estratégicos en la Secretaría de Educación de Michoacán: jalbertodiazmora@gmail.com

Marta Nieves Espericueta Medina. PTC-investigador. Perfil Prodep, integrante del cuerpo académico en consolidación de desarrollo humano de la Universidad Autónoma de Coahuila. Miembro del comité de acreditación y reforma curricular. Imparte materias como sistemas educativos y organización de sistemas educativos extranjeros en la licenciatura en Ciencias de la Educación: mnieves@uadec.edu.mx

Cynthi Anaí Farfán Cera. Maestra en ciencias en la especialidad de matemática educativa en por el Cinvestav del Instituto Politécnico Nacional. Docente de primaria en el Estado de México. Asesora en Centro de Maestros Ecatepec. Ponente en eventos nacionales e internacionales de Matemática Educativa y género. Miembro del grupo Mujer y Ciencia de la UNAM: cynthi.farfan@cinvestav.mx y cynthi.farfan@gmail.com

Rosa María Farfán Márquez. Doctora en ciencias con especialidad en matemática educativa por el Cinvestav del Instituto Politécnico Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel III. Investigadora del Departamento de Matemática Educativa. Posdoctorado en la Université de Paris, Francia. Ponente y conferencista en eventos nacionales e internacionales de matemática educativa. Ha publicado en revistas del área de matemática educativa: rfarfan@cinvestav.mx

Luis Alberto Fernández Marfil. Licenciado en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Maestro en Sociología Política por el Instituto Mora, doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, área sociedad y educación. Profesor de la Universidad Iberoamericana. Autor de diversos artículos y capítulos de libro en la línea de instituciones y organizaciones: lufmar@hotmail.com

Alberto Frutis Solís. Licenciado en pedagogía, licenciado en sistemas computacionales, maestro en desarrollo curricular con campo en educación, doctorando en Educación en la línea de políticas públicas educativas. Secretario de educación en el Estado de Michoacán y ponente en diversos congresos tales como el BETT Latinoamérica (British Educational Training and Technology): alberto.frutissolis@michoacan.gob.mx

Martha Maricela Galicia Lira. Docente con especialidad en formación cívica y ética, posee estudios de doctorado en ciencias de la educación, escritora del artículo *La alfabetización afectiva desde el trabajo por proyectos en la escuela secundaria* y participante en la publicación *La escuela pública según sus maestros* presentado en Guadalajara en 2017: magui_galicia@hotmail.com

Eduardo Garza Cortez. Licenciado en educación primaria, maestro en educación con orientación en didáctica constructivista. Tiene una certificación en liderazgo educativo por Cambridge University. Premio al mérito docente 2013, premio meritorio docente “Conchita Montemayor” 2015, premio al mérito escolar 2017, premio al mérito docente 2018, premio al mérito escolar 2018 y premio director ABC 2018 a nivel nacional en México: eduardo-teran@hotmail.com

María del Rosario González Jiménez. Profesora de escuela primaria egresada a principios de la década de los 90 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Desde su egreso como licenciada en educación primaria tomó la decisión de ejercer su profesión en Baja California Sur. Durante 25 años su trabajo se ha concentrado en el municipio de Mulegé, en Guerrero Negro.

Jaquelina Lizet Hernández Cueto. Profesor de tiempo completo e investigador. Perfil Prodep. Especialista en herramientas básicas para la investigación educativa, Universidad Autónoma del Estado de México. Investigadora invitada en la Universidad de Salamanca, España. Miembro de la Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Asesor de tesis de licenciatura, maestría y doctorado: jaquelina@hotmail.com

Víctor Jorrín Lozano. Rector del Grupo Educativo Español. Licenciado en Psicología, egresado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Creador del juego “El Sembrador”, “El Capitán Mantarraya” y de los manuales de convivencia social. Fundador del Centro de Investigación y Desarrollo de Tecnología Educativa y creador del modelo educativo “Espíritu Emprendedor”: vjorin@hotmail.com

José Manuel Juárez Núñez. Es Doctor en Sociología Urbana Universidad de París III. Es profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; Ha trabajado con grupos indígenas asesorando sus proyectos educativos y contribuyendo en la formación de maestros indígenas. Ha publicado más de 120 artículos sobre la problemática de la educación indígena en América Latina; educación superior, desarrollo curricular y política educativa. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. jjuaarez@correo.xoc.uam.mx

Judith Kalman. Es investigadora titular en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav), donde investiga la incorporación tecnológica a las actividades cotidianas en situaciones precarias en la periferia de la Ciudad de México. Es doctora en Educación por la Universidad de California, Berkeley y directora del Laboratorio de Educación, Tecnología y Sociedad (LETS). jkalman@cinvestav.mx

Charles Keck. Doctor en educación por el Instituto de Educación de Londres, y afiliado al departamento de sociedad y cultura de El Colegio de la Frontera Sur. Especialista en formación ética y socioemocional del docente. Encabeza un proyecto de acción-investigación con relación a un proceso de formación llamado “Ser Docente, Ser Persona: hacía una ética del cuidado de sí”. En 2018 su ensayo *La formación vocacional como vía emancipatoria: algunas experiencias incipientes y su relevancia para Iberoamérica* fue premiado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: ckeck@ecosur.mx y charliekeck@gmail.com

Sandra Lázaro Pérez. Egresada de la licenciatura en pedagogía, del Colegio de Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Colabora en el posgrado en bibliotecología y estudios de la información de la UNAM. Ha tomado diferentes cursos relacionados con el estudio de la imagen y con la importancia del arte en el ámbito educativo: lazaroperez.sandra@gmail.com

Verónica Luna Hernández. Licenciada en psicología por la UNAM; maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la UAM-Xochimilco. Profesora de psicología social en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Colaboradora en proyectos con estudiantes y docentes del CCH-Azcapotzalco. Ha impartido cursos a docentes de educación básica, superior y posgrado de distintas instituciones: veronica.lunah@hotmail.com

Ada Gema Martínez Martínez. Doctora en educación internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestra en educación por Texas A&M University USA. Licenciada en Trabajo Social. Realiza investigación postdoctoral con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en la EGADE Business School del Tecnológico de Monterrey: ada.gema@gmail.com

Rodrigo Megchún Rivera. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de Michoacán. Su investigación mereció el premio Jan de Vos a la mejor tesis doctoral sobre el sureste de México (2017). Sus líneas de investigación educativa son: nuevos modelos educativos para adolescentes en conflicto con la ley; y prácticas pedagógicas que han logrado romper el binomio condiciones socioeconómicas adversas y bajos resultados educativos. Realiza un postdoctorado en la maestría en Antropología Sociocultural del Instituto de Ciencias y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo: coniklecoy@hotmail.com

Juana de los Ángeles Mejía Marengo. Socióloga por la UAM-Xochimilco. Maestrante en comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Publicaciones: siete libros, dos en memorias, tres capítulos de libros y cuatro materiales didácticos. Documentales: *Transnacionalismo femenino: una nueva visión del cuerpo, la maternidad y la salud y NACUACHI. Los derechos de la niñez indígena migrantes están en movimiento.*

Héctor Mendoza González. Colaborador en cursos de capacitación para docentes como tallerista, contribuyó en la consolidación de proyectos educativos en las escuelas en las áreas de alimentación, creación de pagodas, de innovación tecnológica, entre otros; estudia el impacto del desarrollo humano en la vida de las personas desde la psicología: mendozahector007@gmail.com

Olivia Morales Castillo. Profesora de historia en educación secundaria desde hace 23 años. Cuenta con publicaciones sobre experiencias pedagógicas de docentes convocadas por la Secretaría de Educación Pública, además en revistas como *Cero en Conducta y Entre Maestros*; es coautora del libro de texto de historia universal para secundaria: histolivia@gmail.com

María del Coral Morales Espinosa. Maestra en investigación educativa, maestra en educación básica y doctora en educación. Directora de la telesecundaria Tetsijtsilin durante 26 años. Ha documentado la experiencia educativa en varios artículos y un libro que describe el impacto de las acciones escolares de Tetsijtsilin en la promoción de resiliencia en sus egresados: nanatzincori@gmail.com

Alejandra Navarrete Quezada. Licenciada en educación secundaria con especialidad en español por la Escuela Normal No. 4 del Estado de México. Maestra en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Estudia en el Doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco: ale.navarrete2017@gmail.com

Fidel Núñez. Supervisor de educación primaria en la Ciudad de México. Licenciado en educación primaria y especialista en la enseñanza del español por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Licenciado en Bibliotecología y Estudios del Español por la UNAM. Estudia la maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional. Línea de investigación en gestión educativa.

Carlos Ornelas. Profesor de educación y comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Obtuvo el doctorado en la Universidad de Stanford. Sus dos libros más recientes son *La contienda por la educación: Globalización, neocorporativismo y democracia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2018) y *Politics of Education in Latin America: Reforms, resistance and persistence* (Boston: Brill-Sense, 2019): carlos.ornelas@icloud.com

Arely Alejandra Ortiz Posada. Licenciada en educación primaria por la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo en el año 2015; en el verano del 2013 se certificó en danza folclórica mexicana por la Escuela Superior de Danza Folclórica del estado de Chihuahua. Bertha Maribel Pech Polanco. Maestra en pedagogía con mención en educación y diversidad cultural por la Universidad Nacional Autónoma de México. Experiencia de aula en educación superior, investigación y en asesoría en temas de educación intercultural, género, educación para la paz, gestión y desarrollo intercultural. Colabora como docente en la licenciatura en intervención educativa en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A: berthapech@gmail.com y pepolber@hotmail.com.

Luis Pablo Pedraza Piñón. Licenciado en letras por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y profesor de Lengua en educación básica. Ha desarrollado proyectos como “El movimiento del verso: Taller de poesía para jóvenes aventureros” (Fonca-Secum), coordinó el poemario: “Primer viaje y la Exposición de poemas en tercera dimensión”. Dirige el periódico “El venadito de Atapanco”: luispedrazap@live.com.mx

Victor Rendón. Es jefe de Departamento de Investigación en Educación en la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular -UNAM, especialista en temas relacionados con prácticas sociales de la lengua escrita y las culturas digitales. Es doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav. vjrendonc@gmail.com

Nayely Melina Reyes Mendoza. Doctora en ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán. Investigadora y consultora del Departamento de Estudios Estratégicos de la Universidad Tecnológica Metropolitana y está involucrada en la gestión de proyectos de investigación que permiten comprender los procesos a través de los cuales los integrantes del pueblo maya se relacionan entre sí y con otros grupos culturales:
nm.reyes.mendoza@gmail.com y nayerey@hotmail.com

Maribel Ríos Everardo. Investigadora titular B de tiempo completo y definitivo del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM. Doctora en antropología, maestra en pedagogía y licenciada en pedagogía, las tres por la UNAM. Líneas de Investigación: Educación emocional y género, formación docente e investigación cualitativa. Publicaciones: cuatro libros, nueve artículos, siete en memorias y nueve capítulos de libros.

Perla Guadalupe Sánchez Niño. Estudiante de octavo semestre de la licenciatura en ciencias de la educación de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. Participó en el programa de movilidad estudiantil en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, en la licenciatura de Educación Social (2017). Colabora con maestros en diferentes proyectos de investigación:
perlasancheznino@gmail.com

Lilia Sánchez Rivera. Doctor en ciencias de la educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Profesor de tiempo completo -investigador. Perfil Prodep. Pertenece al cuerpo académico de desarrollo humano. Líneas de investigación: Actores y procesos de intervención en la educación: lilia079@hotmail.com

Luis Iván Sánchez Rodríguez. Doctor en educación. Profesor de tiempo completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Líder del cuerpo académico consolidado de política, administración y gestión educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: políticas y prácticas educativas, educación y trabajo, currículo y docencia: isancher@docentes.uat.edu.mx

Erick Solís Hernández. Maestro en gestión educativa, tiene publicaciones acerca de la matemática e inclusión educativa en el Congreso Virtual de la Enseñanza de las Matemáticas, y en *Mathensm* 2016. Con más de 22 años de experiencia educativa en la Secretaría de Educación Pública, miembro de la Asociación Nacional de Profesores de Matemáticas: zacsaasil@gmail.com

Giovanna Valenti Nigrini. Es profesora investigadora de la UAM- Xochimilco y de tiempo parcial en Flacso-México. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Iberoamericana. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores nivel III. Ha publicado en revistas: *Perfiles Educativos*, *Revista Mexicana de Sociología*, *Polis Revista Latinoamericana*, entre otras. Su libro más reciente (en coautoría) es *La Evaluación de los Académicos: aciertos y controversias*. México: UAM y Flacso-México: giov.valenti@gmail.com

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda. Doctora en educación. Profesora - investigadora de la maestría en educación superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es coordinadora académica del “Programa Universitario para Adultos 50 y Más”: angelica.valenzuela@correo.buap.mx

José Jaime Vázquez López. Doctor en educación por la Universidad Complutense de Madrid. Dentro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla ha desempeñado diferentes responsabilidades, tales como: vicerrector de presupuesto, planeación e investigación institucional, vicerrector de docencia y coordinador de proyectos de rectoría. Se desempeña como secretario general de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: jaime.vazquez@correo.buap.mx

Susana Isabel Vázquez López. Cartelista en el foro nacional e internacional por la calidad en salud. Certificada en EC0217 y EC0308. Autora de artículos en los libros electrónicos como *Encuentro de mujeres universitarias*. Especialista en constelaciones familiares, maestra en Estudios de Género, especialista en terapia gestalt, psico-corporal y transpersonal; maestra en teoría psicoanalítica, licenciada en psicología. Trabaja en la Secretaría de Salud: susana_i_vazquezlopez@hotmail.com

Alex Wilber Villegas. Supervisor de educación primaria. Originario del Estado de Oaxaca, egresado de la maestría en Educación Superior por la Universidad La Salle de Oaxaca: alexvic91@gmail.com

Sara Margarita Yáñez Flores. Profesor de tiempo completo-investigador. Perfil Prodep. Responsable del Programa de Prototipos Didácticos intra-aula; tallerista en diplomado de la comunicación de la ciencia en Coecyt. Artículos de divulgación: “Continue or not studies: ¿Conditions for entry into the labor market?” en *Journal of Economic History* (December 2017, I, I) y Curricula: “Culture and public educational policies”. En *Philosophy, History and Human Sciences* (III, IV, January 2017): sarayanez@uadec.edu.mx

Viridiana Gabriela Yáñez Rivas. Socióloga por la Universidad Autónoma Metropolitana, maestra en gobierno y asuntos públicos por la Flacso-México y doctora en políticas públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Colabora en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Sus líneas de investigación son educación superior, ciencia y tecnología: gaya862003@gmail.com

Martín Jacobo Zamora Gómez. Profesor de escuela primaria egresado a principios de la década de los 90 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Desde su egreso como licenciado en educación primaria tomó la decisión de ejercer su profesión en Baja California Sur. Durante 25 años su trabajo se ha concentrado en el Municipio de Mulegé, en Guerrero Negro: rojaabenicara@yahoo.com.mx

Arrojos contra el vendaval. Buenas prácticas de educación en México
de Carlos Ornelas, Gabriela Yáñez Rivas y Luis Iván Sánchez Rodríguez,
coordinadores. Publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y
Colofón, se terminó de imprimir en julio 2021 en los talleres de Litográfica
Ingramex S.A. de C.V., Centeno 162-1, Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de
México, México. El tiraje consta de 200 ejemplares. El cuidado estuvo a cargo del
Consejo de Publicaciones UAT.

