

La formación literaria de los normalistas I

Claudia Sánchez Arce

La tutoría académica en la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl

Dulce María Rangel Boyzo

Berenisse Penelope Cruz Vargas

Blanca Estela Galicia Pérez



Directorio

COMITÉ EDITORIAL

Edgar Alfonso Orozco Mendoza

Presidente

Verónica Lidia Guadarrama Méndez

Vicepresidenta

Elba Edith Velasco Miranda

Secretaria técnica

Cinthia Leticia Rivero Morales

Editora

Rodolfo Sánchez Arce

Dictaminador

Cristina Baca Zapata | Ada Villanueva

Ramírez

Corrección de estilo

Erika Lucero Estrada Ruiz

Concepto editorial

Cinthia Leticia Rivero Morales | Erika Lucero

Estrada Ruiz | Consuelo Cardona Estrada

Diseño gráfico

Imagen de portada: <https://www.freepik.com>

Magisterio, año 22, núm. 101, enero-marzo 2023, es una revista electrónica trimestral editada por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, a través de la Dirección General de Educación Normal, con domicilio en José Vicente Villada núm. 112, primer piso, colonia La Merced y Alameda, C. P. 50080, Toluca, Estado de México, teléfono: 722 214 45 35. Página web: seduc.edomex.gob.mx/revista_del_magisterio y correo electrónico: magisterio@edugem.gob.mx. Editora responsable: Cinthia Leticia Rivero Morales.

Reserva de derechos al uso exclusivo del título: 04-2022-050615-101400-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 210/09/16/23-01.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de la Dirección General de Educación Normal. Se autoriza la reproducción parcial o en sus partes de los contenidos siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente sin alteración del contenido. Los artículos no firmados son responsabilidad de la redacción.

Para su formación se usó la familia tipográfica *Fedra*, de Peter Bilak, para Typotheque. Las fotografías que ilustran los artículos pertenecen a <https://www.freepik.com>, <https://www.pexels.com/> y al archivo fotográfico de la Dirección de Fortalecimiento Profesional.

Sumario



- 3 Editorial
- 4 El aula como ambiente de aprendizaje desde una mirada freiriana
Donají López Guadarrama
- 8 Estimulación del pensamiento matemático para alumnos en situación de discapacidad
Ximena Gabriela Zariñan Miralrio
- 13 Sufrimiento en el trabajo en el pensamiento de Christophe Dejours
Berenice Jasso Barranco
- 18 La formación literaria de los normalistas I
Claudia Sánchez Arce
- 26 La tutoría académica en la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl
Dulce María Rangel Boyzo, Berenisse Penelope Cruz Vargas y Blanca Estela Galicia Pérez
- 31 La práctica reflexiva como estrategia de formación en la Escuela Normal
Nancy Socorro Martínez Sánchez y José Gerardo Cervantes Escárrega
- 34 Alfabetización matemática, un saber necesario en la formación
Alejandro Rivera Reyes
- 38 Arte, educación y realidad, la triada pedagógica
Ángel Emmanuel Salazar León
- Arte**
- 43 Monumento a los Mártires de Toluca
- Letras**
- 49 Por qué escribir
José Luis Herrera Arciniega



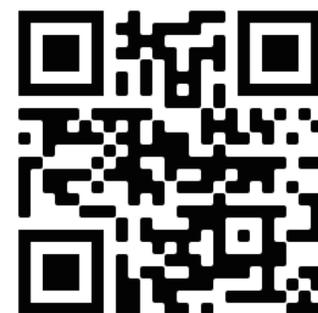
Biblioteca Pedagógica
del Estado de México

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE MÉXICO

AV. MORELOS PONIENTE NO. 801
ESQ. PEDRO ASCENCIO, TOLUCA, MÉXICO
TEL. 722 214 46 36

SERVICIOS

- Cursos y talleres
- Acervo bibliográfico
- Servicio de cómputo
- Préstamo a domicilio



HORARIO
9:00 A 18:00 HRS.

La formación profesional es un componente esencial no sólo del sistema educativo, sino laboral de nuestro país. De ahí que los artículos que componen este número aportan nuevos datos y reflexiones acerca del tema desde diferentes perspectivas.

Ximena Gabriela Zariñan Miralrio aborda la enseñanza de las matemáticas con alumnos en situación de discapacidad, para lo cual se apoya en la metodología Pólya y de acciones estratégicas que les permitieron a los alumnos estar involucrados y adquirir aprendizajes para la vida diaria.

También, Alejandro Rivera Reyes invita a los alfabetizadores matemáticos para no enseñar las matemáticas de una manera tediosa y aburrida, sino que se apueste por una enseñanza basada en las competencias que el estudiante necesita para desenvolverse en su día a día y que contribuya al desarrollo de su entorno.

Donají López Guadarrama reflexiona sobre el aula como ambiente de aprendizaje, a través de tres principios básicos de la filosofía de Freire: democracia, escucha y amorosidad.

Claudia Sánchez Arce explica cómo se genera la competencia literaria desde la perspectiva del plan y los programas de estudio del modelo educativo para la educación obligatoria en la formación normalista; además, discurre sobre la experiencia literaria como parte de la experiencia cultural individual.

Dulce María Rangel Boyzo, Berenisse Penelope Cruz Vargas y Blanca Estela Galicia Pérez se centran en la tutoría académica como un programa de acompañamiento, con la finalidad de fortalecer la formación inicial que reciben los estudiantes de la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl.

Nancy Socorro Martínez Sánchez y José Gerardo Cervantes Escárrega refieren que la práctica docente es una construcción que cada profesor realiza y que, si bien se basa en planes y programas de estudio, tiene la posibilidad de dar un nuevo significado a su trabajo en el aula.

El trabajo de Berenice Jasso Barranco es una reflexión filosófica de los efectos psíquicos de la organización en el trabajo, a partir del planteamiento del francés Christophe Dejours y el marco legal de la Norma Oficial Mexicana 035.

Escribir para que las palabras expresen algo; escribir es comprender y es actuar, es la reflexión a la que nos invita José Luis Herrera Arciniega, en el apartado de Letras. Mientras que en la sección de arte se expone la experiencia en el diseño y la conceptualización del monumento memorial Mártires de Toluca, ubicado en la Plaza de los Mártires, en el corazón de la capital mexicana.

Esperamos que nuestros lectores disfruten este número y, del mismo modo, esperamos abrir el debate en torno a la formación profesional.



El aula como ambiente de aprendizaje desde una mirada freiriana

Donají López Guadarrama

Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl

Introducción

La formación docente, vista desde la pedagogía crítica de Freire, requiere de conceptos base que le permitan reinventarse. En este sentido, el autor mencionaba que él no tenía un método, sino que la mejor manera de imitarlo era reinventando su mirada. En este escrito se realizará un análisis de tres principios básicos de su filosofía: 1) la democracia, 2) la escucha y 3) la amorosidad, que en conjunto propician ambientes de aprendizaje. Es el aula de clases vista desde el docente formador de docentes.

Dicho análisis tiene como finalidad mostrar al lector que la educación es un puente que permite al educando buscar la libertad en la praxis y la reflexión del mundo que lo rodea. Así, el docente en esta guía juega un papel importante que impulsa a la búsqueda y acción de libertad, pues “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2011, p. 9), es una transformación del mundo que va desde la voz y posicionamiento del estudiante; por ello, los docentes en formación, al transformar su mundo, transformarán otros mundos para la libertad, desde la voz de cada sujeto.

Así, “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de libertad dirigida hacia la realidad” (Freire, 2011, p. 11) de los mundos que se habitan en cada ambiente de aprendizaje y varía en cada una de las aulas en las que se encuentra un docente.

Desarrollo

Hablar de ambientes de aprendizaje en la propuesta de Freire es, entre otros tantos, hablar del aula, donde interaccionan el docente y el estudiante con sus modos de mirar el mundo, desde su mundo. Sin embargo, cada uno de ellos juega un papel que le permite al otro crecer y aprender.

El papel del docente es generar ambientes propicios para el aprendizaje y, al tratarse de docentes formadores de docentes, éstos deben estar en la reflexión continua y dialógica con los docentes en formación, lo que les permitirá adueñarse del *no método de Freire*.

Dentro del ambiente áulico, la democracia es uno de los elementos más valiosos, puesto que permite el aprendizaje de manera igualitaria, ya que el maestro aprende de sus estudiantes y los estudiantes de su maestro; así, el principio de:

La democracia que antes de forma política es forma de vida se caracteriza sobre todo por la gran dosis de transversalidad que no nace y no se desarrolla salvo bajo ciertas condiciones, en las que el hombre se lance al debate, al examen de sus problemas y de los problemas comunes, en las que el hombre participe (Freire, 2011, p. 75).

El espacio democrático en el aula permite al docente reaccionario mostrar que la praxis entre iguales abre comunidades dialógicas, en las cuales se discuten los



problemas próximos de los estudiantes y con ello modifiquen sus mundos, desde la reflexión, la acción y la práctica.

El principio democrático, como primer paso, permite otro ambiente de aprendizaje necesario, y para lograrlo es imprescindible escuchar a los otros con plena atención, pues “una de las virtudes necesarias del educador democrático, es saber escuchar [...]. Sólo los que escuchan hablan” (Freire, 2016, p. 53). Así, en este ambiente democrático de escucha respetuosa, el docente permite un diálogo verdadero, que otorga palabra y voz a todos los integrantes del grupo. Resulta interesante pensar que la comunidad de diálogo que propone el programa Filosofía para Niños, de Lipman y Sharp, agrega la reflexión filosófica del mundo que se habita a través de las preguntas, para fortalecer en cada uno de los estudian-

tes sus habilidades del pensamiento y la curiosidad por el mundo que se habita.

Respecto a la voz, la palabra que se otorga en un ambiente democrático y que permite ser escuchada con atención, Freire menciona que

No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, reflexión y acción. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres (Freire, 2011, p. 17).

Los ambientes democráticos en el aula propician y defienden el derecho a ser escuchado, con respeto, con igualdad y con amor, de tal manera que en



el papel de “los educadores democráticos, debemos luchar para que quede cada vez más claro que la educación es formación y no entretenimiento. Y no existe posibilidad alguna de obtener formación humana por fuera de la ética” (Freire, 2016, p. 61). Es decir, se exalta la educación como un proceso liberador y de posicionamiento en el mundo que se habita; así, los ambientes de aprendizaje deben estar ubicados en el contexto de los estudiantes.

Sea esto fundamental en la educación para docentes en formación, para reflexionar sobre el contexto de los estudiantes con los cuales se trabajará, y mirar con empatía lo que viven, cómo lo viven, en dónde viven, cómo se expresan, qué escuchan, qué miran, qué consumen culturalmente, qué comen, con quién viven, cómo viven, pues ello permitirá generar acciones con respecto al contexto. Cuando los docentes en formación se apropien lo propuesto de manera vivencial —pues la praxis “es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire,

2011b, p. 51)—, se sembrará en ellos la curiosidad por el espacio que habitan para buscar transformarlo.

Los docentes formadores de docentes tienen un compromiso aún mayor en lo educativo, pues deberán fomentar habilidades y virtudes en los docentes en formación, para promover en ellos “la curiosidad y [...] la inteligencia esperanzada, que se desdoblan en la comprensión comunicante del mundo” (Freire, 2013, p. 34), y ser semillero de amorosidad hacia el acto educativo, disposición a la resistencia de la lucha en la politicidad del papel docente. Así, “es preciso que ese amor sea en realidad un «amor armado», un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de lucha, de denunciar, de anunciar” (Freire, 2010, p. 77) la transformación del entorno a través de la reflexión y de la acción, para conformarnos en las epistemologías del sur.

En las rupturas epistemológicas del acto de educar entre los docentes formadores de docentes y la adopción de una epistemología entre los docentes en

formación, debe estar presente el principio de educar como un principio amoroso: “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de libertad dirigida hacia la realidad”. (Freire, 2011, p. 11), pues entre más se educa, más se ama, en el sentido que el amor propone libertad para expandir y no para reproducir, de ahí que la educación es un acto de amor. Los docentes formadores de docentes, en un deber ser, tienen que adoptar este principio de amorosidad, no como una sobrevaluada idea del amor en eros, sino como un amor por el mundo, por la vida y por el lugar que se ocupa cuando educamos y somos educados.

Cierre

El ambiente educativo propuesto en estas líneas pudiera verse como un círculo virtuoso en las rupturas epistemológicas que encuentra aristas como errores en el proceso pedagógico para generar ambientes adecuados de aprendizaje (los extravíos), en el que el mayor obstáculo a vencer es el acto de conocer y su gran desafío es la realidad que enfrenta.

En esa realidad se encuentra otro obstáculo importante que es el ideológico, el cual impide el reconocimiento o la construcción de conocimientos, pues estigmatiza la idea de error como un problema y no como una oportunidad que permite un extravío, una nueva ruta para andar y aprender.

Errar, para el docente reaccionario, es una oportunidad, no una deficiencia que pudiese mostrar incompetencia; es más un momento que surge para generar curiosidad entre el docente formador de docentes y el docente en formación. Por ello, errar en un ambiente democrático es la apertura para conocer entre iguales, con los principios mencionados en este escrito.

Si bien errar es oportunidad para moverse en otro camino, permite que la curiosidad se ejercite, como decía Freire, caminando, y en ese caminar —como los peripatos— mirar y entender el mundo que habitamos, desde nuestra palabra y voz, con los principios de democracia, escucha y amorosidad que el maestro en su no método nos deja, para hacer de este mundo un lugar mejor para amar.



Referencias

- Freire, P. (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI.
- (2011a), *La educación como práctica de la libertad*, México: S. XXI.
- (2011b), *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- (2013), *El grito manso*, México: Siglo XXI.
- (2016), *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*, México: Siglo XXI.
- (2017), *Política y educación*, México: Siglo XXI.

Estimulación del pensamiento matemático para alumnos en situación de discapacidad

Ximena Gabriela Zariñan Miralrio

Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México



Introducción

Durante la práctica docente se observa comúnmente en los alumnos la necesidad de desarrollar competencias para resolver problemas, en este caso matemáticos; es un recurso importante para la vida diaria, ya que forman parte de la cotidianidad. Sin embargo, cómo enfrentar y resolver problemas de manera eficiente no es una habilidad que los alumnos en situación de discapacidad tengan desarrollado por completo; es decir, necesitan de un refuerzo y de vivir experiencias propias para adquirir un aprendizaje propio de manera formal.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (citado en INEE, 2016) la competencia matemática es “la capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en una variedad de contextos. Incluye el razonamiento matemático y el uso de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos” (p. 61). Se dice que esta competencia ayuda al individuo a reconocer la función que desempeñan las matemáticas en el mundo de manera reflexiva.

La presente investigación parte de la experiencia en el trabajo directo con alumnos en situación de discapacidad, por lo cual, se aborda una problemática real a la cual se busca dar una solución para beneficiar a dichos alumnos, así como

poner a prueba el método Pólya, pues en él se basa esta investigación, como una metodología de intervención que estimule el pensamiento matemático, para formar alumnos capaces de enfrentar y resolver los problemas de la vida diaria.

Se presentan los cuatro pasos del método Pólya: 1) comprender el problema, 2) diseñar un plan, 3) ejecutar el plan y 4) verificar los resultados. De esta manera, cada alumno tendrá un acercamiento directo con los contenidos académicos que le sean enseñados. Así, mediante la ejecución, podrán aplicar su plan previamente diseñado para obtener aprendizajes más significativos que le permitan estimular su pensamiento matemático y, posterior a ello, resolver los problemas matemáticos que se le presenten en su vida diaria.

Finalmente, se abordan las expectativas que se tienen respecto a las competencias marcadas en el programa escolar de la SEP 2011.

Desarrollo

El punto de partida

Durante mis prácticas educativas en el servicio de educación especial del Centro de Atención Múltiple (CAM), tuve un acercamiento directo con alumnos

en situación de discapacidad (discapacidad intelectual, autismo, síndrome de Down). Esta experiencia me permitió observar la carencia que ellos presentaban en la estimulación del pensamiento matemático. Por esta razón, en su mayoría les era imposible resolver problemas matemáticos que les fueran presentados, ya que no formulaban un pensamiento crítico que les permitiera obtener soluciones a dichas problemáticas. En este sentido, se realizaron diversos ajustes a las actividades que se desarrollaban, como practicar el aprendizaje situado para que los alumnos pudieran tener mayor familiaridad con los problemas; sin embargo, no fue suficiente, pues la dificultad para resolver dichas problemáticas seguía estando presente.

Fue así como surgió mi interés por indagar metodologías de enseñanza que me permitieran favorecer este aspecto en mis alumnos. Al retomar el enfoque didáctico para la enseñanza de las matemáticas del programa educativo SEP (2011), identifiqué que es sumamente importante conocer cuáles son los aspectos en los que debo enfocarme para trabajar con alumnos en situación de discapacidad, ya que se recomienda favorecer los siguientes: atención, percepción, memoria y motivación. De éstos dependerá la comprensión y aprendizaje de los estudiantes, por lo que se describen a continuación:

Atención: los alumnos tienden a distraerse ante estímulos externos; por lo tanto, para mejorar sus niveles de atención, es importante observarlos cara a cara cuando se les habla y enviarles mensajes o estímulos repetitivos sobre la temática trabajada en clase, de manera que se les facilite permanecer atentos a las indicaciones y explicaciones.

Percepción: es la capacidad para captar adecuadamente estímulos del entorno a través de la percepción auditiva, visual o táctil; por lo tanto, se debe conocer el estilo de aprendizaje que favorezca más al alumno para reforzar la enseñanza.

Memoria: para trabajar este aspecto se les pueden proporcionar estrategias memorísticas, como nombrar objetos, relacionarlos o agruparlos en categorías, y utilizar imágenes y textos como complementos de instrucciones dadas, así el alumno podrá retener y recordar la información con mayor facilidad.

Motivación: es necesario ofrecerle actividades entretenidas, variadas y acordes a su edad, así como eliminar estímulos distractores, brindarles tiempo suficiente para responder las cuestiones que le sean presentadas, pues muchos presentan mayor tiempo de respuesta y se angustian ante la presión, lo que les hace perder el interés por resolver la situación presentada.

Partiendo de estos cuatro aspectos, se rediseñaron actividades para trabajar con los alumnos. Se tomaron en cuenta sus gustos e intereses, así como su estilo de aprendizaje, pues de acuerdo con lo anteriormente mencionado, cuando se retoman estos aspectos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se facilita y favorece competencias que le sean útiles para la vida cotidiana a los estudiantes, al mismo tiempo que beneficia el trabajo docente.

Se dice que “el alumno debe usar sus conocimientos previos, [...] que le permiten entrar en la situación; el desafío consiste en reestructurar algo que ya sabe, sea para modificarlo, ampliarlo, rechazarlo o para volver a aplicarlo en una nueva situación” (SEP, 2011, p. 68). Es por ello que, con esta investigación, se presenta un método alternativo para estimular el pensamiento matemático en alumnos en situación de discapacidad, de una manera que los involucre directamente con el aprendizaje y favorezca dicho proceso.

Se decidió trabajar con dicha metodología, ya que uno de los puntos de partida que tiene es poner al alumno en el centro del aprendizaje; es decir, que todo lo que se aborde debe estar enfocado en cada uno de los intereses, gustos y tradiciones de los estudiantes. Este aspecto es algo que los docentes debemos considerar siempre, así como la diversificación de aprendizajes, pues cada alumno tiene diferente ritmo y no se les puede forzar a adquirir conocimientos de un momento a



otro. De igual manera, este método les brinda la oportunidad de aprender a través de sus propias acciones (prueba y error), pues establece que los aprendizajes se vuelven más significativos para los alumnos, ya que se sienten parte de ellos mientras que los adquieren de manera práctica.

Presentación del modelo de intervención

Un modelo de resolución de problemas se define como “La doctrina que clasifica y analiza las fases del proceso de resolución de problemas, las sugerencias y estrategias heurísticas y los distintos aspectos del orden cognoscitivo, emocional, cultural, científico, etc., que intervienen en el proceso” (Blanco, 1996, p. 11).

La heurística o heurética, forma en que tradicionalmente se le denomina a la resolución de problemas, tuvo un gran desarrollo con el método propuesto por George Pólya en 1965, quien en su libro *Cómo plantear y resolver problemas* propone cuatro pasos esenciales en los que es necesario cumplir ciertas condiciones básicas en cada uno de ellos.

En la operativización del método de resolución de problemas de Pólya, Blanco (1996) destaca dos fases fundamentales: la primera, de carácter metodológico, en la que el resultor (en este caso el alumno) debe conocer y aplicar los cuatro pasos que se describen. La segunda, de tipo didáctico, en la cual se manifiesta que el alumno aprende mediante la imitación y la práctica. La tarea del profesor es servir de guía y favorecer el uso de las estrategias heurísticas. En este sentido, Pólya (1965) hace referencia a que el alumno debe ser capaz de extraer la incógnita, los datos y las condiciones a resolver. Menciona que el alumno “comprenderá el problema, se familiarizará con él, grabando su propósito en su mente” (p. 51), siempre y cuando sea el personaje principal en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El método Pólya consiste en una secuencia de pasos que van desde la comprensión del problema hasta la evaluación de los procedimientos que han sido empleados en la resolución de un problema matemático en concreto. Es visto como el rendimiento académico que presenta cada

alumno en medida de las capacidades que tiene desarrolladas y lo que ha ido aprendiendo a lo largo de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cuatro pasos del método son descritos de la siguiente manera:

1. Entender el problema: en este primer paso el estudiante trata de imaginarse el lugar, las personas, los datos y el problema, para lo cual es necesario leer bien (y en ocasiones releer), replantear el problema con palabras propias del alumno, reconocer la información que se proporciona y hacer gráficos o tablas.
2. Diseñar un plan: en esta etapa, los alumnos se plantean y seleccionan las posibles formas o procesos para resolver el problema.
3. Ejecutar el plan: se aplica el plan seleccionado por el alumno, se resuelve el problema y se monitorea todo el proceso de solución.
4. Examinar la solución: luego de resolver el problema, revisar el proceso seguido y cerciorarse si el resultado es correcto; si fuera necesario, implementar otros caminos para llegar a la solución.

Respecto a su utilización, se esperaban resultados favorables, ya que los alumnos debían seguir una serie de pasos de manera independiente, aunque siempre guiados por el docente, y así comprobar su eficacia para obtener resultados observables que permitan analizar el avance que ha tenido cada alumno después de tener una experiencia directa con el aprendizaje.

Respecto a la utilización con la población mencionada, el método fue modificado en cuanto a su ejecución, puesto que a los alumnos se les dificulta buscar soluciones inmediatas a los problemas matemáticos. Por esta razón, decidí trabajarlo a través de diferentes materiales didácticos que llamaran su atención; a través de éstos se planteaban cuestionamientos que hicieran pensar al alumno para seleccionar el material adecuado. Por ejemplo, al alumno se le presentaban fichas de colores, una pelota y unas acuarelas; posteriormente, se le indicaba la actividad: realizar un conteo del uno al 10; para ello se necesitaba un material que le ayudara a poder llevar a cabo la actividad. Posteriormente, el alumno analizaba las opciones que tenía y escogía el material de su preferencia, en este caso se esperaba que escogiera las fichas de colores. Si el alumno escogía otro material, no se le corregía; con ése se llevaba a cabo la actividad, y al finalizar, en el cuarto paso se le incitaba a reflexionar si el material que escogió fue de ayuda o si hubiera preferido escoger otro y se le pedía que argumentara su respuesta. Finalmente, se concluía la actividad con la evaluación.

De qué manera favorece las competencias

En hallazgos obtenidos de otras investigaciones en las que se ejecuta el método Pólya, como en la del autor Escalante (2015), se observa un aumento en las habilidades de resolución de problemas matemáticos de los alumnos. Por ello, cuando se desarrolló esta práctica, se implementaron los pasos propuestos por Pólya en diferentes momentos, para comprobar su veracidad. Se sabe que otro aspecto fundamental para que el alumno pueda obtener un aprendizaje de calidad es tener un acompañamiento guiado por parte de un adulto —en este caso, el docente a cargo de los alumnos—, ya que los estudiantes están acostumbrados a tener una motivación antes, durante y al finalizar las actividades propuestas.

Parafraseando a Pólya (1965), el estudiante debe adquirir en su tarea personal la mayor experiencia posible, pero probablemente no progrese si se le deja solo frente a los problemas. Por otra parte, si el docente ayuda demasiado, no le deja trabajo alguno al alumno; por lo tanto, el docente debe auxiliarlo en la medida que asuma una parte razonable de la labor que se está realizando. En caso de que el estudiante no se encuentre en condiciones de llevar a cabo un trabajo profundo por algún tipo de situación o discapacidad que presente, el docente deberá mantener el interés en el alumno, es decir, deberá ayudarlo de manera discreta sin impedirle que intente resolver lo que se le está presentando.

El pensamiento matemático debe enseñarse o estimularse con base en el desarrollo de competencias, ya que permiten en los estudiantes la adquisición de habilidades necesarias para la resolución de problemas, como el análisis de

datos, la identificación de información relevante, la elaboración de un plan, la aplicación correcta de algoritmos y la confrontación de resultados. Cuando los estudiantes adquieren estas habilidades habrán desarrollado competencias que les permitirán transformar los procesos de aprendizaje.

Después de trabajar con esta metodología, se observó que fue un gran apoyo para los alumnos en situación de discapacidad, pues aprendieron, a través del ensayo-error, a corregir aquellas acciones que no les permitían llegar a los objetivos previstos con cada actividad que se iba ejecutando. Los alumnos aprendieron a analizar la información y los datos que se tenían expuestos, y a través de ellos actuaron de acuerdo a su análisis para cumplir con el propósito y adquirir aprendizajes significativos.

Conclusiones

Esta revisión tuvo como principal objetivo implementar, analizar y

hacer una reflexión del método Pólya como estrategia para estimular el pensamiento matemático en alumnos en situación de discapacidad. Después de haberla ejecutado, se obtuvo como resultado que los alumnos adquirieron nuevas competencias, pues el método adaptado acorde con sus necesidades y capacidades resultó benéfico para ellos.

Favorecer el pensamiento matemático de los alumnos es un proceso largo que requiere tiempo y esfuerzo. Por ello, se buscó una metodología alternativa que le permitiera al docente auxiliar al alumno y a sí mismo. Ésta pone al estudiante en el centro del aprendizaje y lo hace partícipe y responsable en todo momento de lo que pueda obtener en cada actividad, pues se encarga de buscar las posibles soluciones con apoyo de sus experiencias previas. Posteriormente, dichos resultados deben ser ejecutados para realizar un análisis en el que pueda comprender si su estrategia es favorable y le permite resolver la problemática o si debe reali-

zar alguna modificación porque su posible solución no le permitirá obtener lo que estaba esperando.

Se sabe que el método Pólya fue pensado y desarrollado para que los alumnos favorezcan el proceso de aprendizaje; sin embargo, es necesario destacar la importancia que tiene nuestro papel como docentes, pues somos los encargados de guiar este proceso mediante diversas actividades planificadas con anterioridad en las cuales se considera el estilo y ritmo de aprendizaje de nuestros alumnos, así como el tipo de motivación que necesitan para permanecer atentos a los ejercicios sin poner en riesgo su integridad física pero cumpliendo con el aprendizaje esperado.

La metodología Pólya favoreció el pensamiento matemático de alumnos en situación de discapacidad a través de acciones estratégicas que les permitieron estar involucrados y adquirir aprendizajes para la vida diaria que les posibilita desenvolverse libremente en los diversos contextos en que se interactúa.



Referencias

- Blanco, J. (1996), "La resolución de problemas. Una revisión teórica", en *Suma. Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, núm. 21, pp. 11-20.
- Escalante, S. (2015), "Método Pólya en la resolución de problemas matemáticos", tesis de licenciatura, Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.
- INEE (Instituto Mexicano para Evaluación de la Educación) (2016), *México en PISA 2015*, México: INEE.
- Pólya, G. (1965), *Cómo plantear y resolver problemas*, México: Trillas.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Quinto grado*, México: Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos.

Sufrimiento en el trabajo en el pensamiento de Christophe Dejours

Berenice Jasso Barranco

Escuela Normal de Atlacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz"

Introducción

Para la investigación educativa contemporánea, la educación es un fenómeno complejo, por lo que se reflexiona desde diferentes aristas; por ejemplo, como objeto de estudio, se teje a partir de la interdisciplinariedad para comprenderla en toda su amplitud y densidad una vez que se ha analizado su naturaleza, las interacciones e impacto de cada uno de sus componentes. La literatura contemporánea, desde el giro afectivo, coloca especial atención en la dimensión anímica de muchos procesos humanos; la educación no es la excepción. El presente documento es una reflexión filosófica de los efectos psíquicos de la organización en el trabajo, a partir del planteamiento del francés Christophe Dejours y el marco legal de la Norma Oficial Mexicana 035 (NOM 035) como insumo para pensar el quehacer docente.

La NOM 035 (STPS, 2018) tiene sus antecedentes en Europa, después de que clínicos del trabajo empezaron a teorizar los casos de trabajadores con cuadros en los que destacaba el sufrimiento, la depresión, el aislamiento, el suicidio; esta reflexión fue retomada por sociólogos y filósofos hasta que tomó fuerza y llegó a las cámaras legislativas para conformar una norma, en primera instancia, que promoviera buenas prácticas en los ambientes laborales de las instituciones y que evitara la aniquilación psíquica del sujeto, mejor conocido como *burnout* (Han, 2014).



Desarrollo

Dejours menciona que el problema de la salud laboral estuvo encubierto por el silencio del espacio público hasta que periodistas empezaron a informar de una serie de suicidios producidos por el sometimiento a exigencias institucionales en diversos ámbitos sociales como empresas, hospitales, escuelas, etcétera (Dejours y Bègue, 2010). Dejours reconoce a Marx como el primero filósofo en interesarse por describir el trabajo bajo la categoría de “trabajo vivo”, es decir, su fenomenología tanto desde la experiencia individual como colectiva del trabajador. Christophe Dejours retoma esta reflexión para repensar los efectos del trabajo en la salud mental.

Desde el punto de vista histórico, afirma el autor que, a partir de los años ochenta hasta el 2000 se hablaba sobre el sufrimiento en el trabajo y las estrategias de defensa de los trabajadores, temas que constituyen un campo amplio de estudio en la clínica del trabajo y que habla de la inteligencia de los trabajadores para inventar maneras de protegerse de los

efectos laborales sobre su salud mental. La particularidad de estas defensas es que son individuales —ya conocidas por el psicoanálisis— y colectivas; ambas son impresionantes por su inteligencia y porque dejan ver que el trabajo no sólo es un entorno o una condición exterior, sino una situación donde el individuo se ve sometido a acciones que dañan su funcionamiento psíquico (LAV UAM-I, 2016).

El “trabajo vivo”, dice el psicoanalista francés, es el verdadero resorte de la producción de un trabajo de calidad, y éste implica un trabajo interior desde la subjetividad. Por lo tanto, el trabajo es intrasubjetivo y puede ser visto como una invasión de la personalidad; de ahí nacen los inventos defensivos característicos de cada uno de los oficios y las profesiones.

La descripción de las estrategias de defensa, dice Dejours, conduce a una explicación del trabajo totalmente diferente que domina en el mundo económico; primero fue hecha por los ingenieros y sólo se conocía el trabajo a partir de esta descripción porque sólo conocemos el mundo a partir de una descripción. Entonces, el conocimiento que tenemos del trabajo hasta el siglo xx estuvo dominado por los ingenieros. Hoy en día, apunta Dejours, las cosas han cambiado, los ingenieros han perdido el poder para hacer estas descripciones y desde finales del siglo xx son los administradores quienes tienen el poder sobre el mundo del trabajo; estamos dominados por la administración y la gestión.

De acuerdo con Dejours, esta descripción no corresponde con la experiencia vivida por los trabajadores, como el hecho de que el trabajo es intrasubjetivo y su esencia es invisible; éste se basa en la movilización de la subjetividad que es irreductiblemente individual y que, siguiendo a Marx, llama “trabajo vivo”. Dichos temas han sido tomados por la



clínica del trabajo y la psicodinámica del trabajo (LAV UAM-I, 2016).

Partiendo de esta perspectiva filosófico-fenomenológica, Dejours expresa su preocupación por la evolución del trabajo en el mundo occidental que empuja a los trabajadores a desarrollar diferentes patologías mentales hasta el extremo del suicidio, hecho que según sus investigaciones surge a finales del siglo xx y se ha incrementado en el siglo xxi, lo cual indica un deterioro de las relaciones entre el ser humano y su trabajo.

A partir de estos hechos, las preguntas que le interesan responder al autor son: ¿cómo es que en el trabajo suceden bien o mal las cosas? y ¿cómo favorecer la salud mental del trabajador y del mundo en general? Para ello, establece como punto de partida que la salud del cuerpo está ligada a las condiciones de trabajo y estas últimas a las condiciones físicas, químicas y biológicas; elementos de análisis del campo de la medicina del trabajo y la ergonomía. Por su parte, la salud mental depende de la organización del trabajo, la cual se ve deteriorada por la introducción de estrategias como evaluación individualizada del desempeño, calidad total, subcontratación, normalización de las tareas y estandarización. Esto es grave en las actividades de servicio, ya que tales características dependen de la relación entre quien ofrece el servicio y quien lo recibe; por lo tanto, se habla de una relación individualizada, que se debe ajustar a cada persona, y estandarizada —hoy conocida como *new public management*—, que representa un contrasentido radical, un desfase, el cual tiene consecuencias psíquicas terribles (LAV UAM-I, 2016).

El trabajo vivo a nivel individual se puede caracterizar por las condiciones que podrían ser favorables para la salud mental. De ahí el interés de Dejours



por los gestos, los afectos, el dormir, el comer, etcétera. Además, con base en los ergónomos, frente a este desfase, los trabajadores nunca respetan las prescripciones cabalmente, siempre hacen trampa o no siguen la regla, y no porque quieran, sino porque quieren salvar inconvenientes o problemas que se presentan en el proceso, los imprevistos que vienen a complicar la programación de la producción o el cumplimiento de la norma. El trabajador hace trampa para hacer su tarea lo mejor y en el menor tiempo posible, igualmente busca anticiparse al incidente, mediante una inteligencia orientada a evitar el sufrimiento (LAV UAM-I, 2016).

Para el psicoanalista, en el trabajo, el sufrimiento es el punto de partida de la inteligencia que intenta resolver los problemas, enfrentarse a lo real, es decir, aquello que se resiste al dominio técnico o del conocimiento. Además de que lo real en el trabajo se da a conocer primero



como un fracaso, cuando las cosas no funcionan en los saberes, en la materia, en las prescripciones, en los procedimientos, en el trabajo vivo. Entonces, éste entra en contacto con lo real que nos pone a prueba y, por lo tanto, nos muestra una dimensión sobre todo afectiva: de lo que nos toma por sorpresa, lo que nos irrita, lo que nos provoca duda, decepción, angustia, desaliento o sentimiento de impotencia. En consecuencia, lo real se revela a quien trabaja de un modo afectivo.

Dejours concluye que trabajar es sufrir y que no hay trabajo sin sufrimiento, ya que el problema con lo real es que no sabemos cómo enfrentarlo, pues a menudo es una prueba desconocida. Por este motivo, trabajar es enfrentarse a lo real hasta encontrar la solución de lo que permita superarlo, ya sea que se descubra o se invente. Aquí, la “inteligencia” es entendida como la capacidad para reconocer lo real, para asumir la impotencia de enfrentarse a lo real, ante la pérdida de dominio y mostrar aguante. Por ejemplo, a veces, hay situaciones laborales que duran días y se sigue pensando en ellas, incluso en la noche es imposible conciliar el sueño o se sueña con ellas. En este caso, entra en juego la inteligencia del trabajo para encontrar la solución.

En suma, para Dejours, el trabajo vivo supone aceptar implicarse con toda su persona y resistir al fracaso hasta que logre intuir la solución que nace de la intimidad con la tarea. Hay que fracasar, resistir, fracasar de nuevo, persistir, volver a la tarea y,

de repente, llegar a la solución, la cual es un retoño del fracaso y de la familiarización con la tarea. Por ejemplo, si alguien fracasa 10 veces, la idea no llega si no hubiera aguantado fracasar e intentar de nuevo; en otras palabras, la solución viene de la capacidad de resistir al fracaso, de la capacidad para sufrir, la cual no sólo es la condición del trabajo, sino lo que impulsa al trabajador a buscar la solución (LAV UAM-I, 2016).

Ahora hay que trabajar *sobre sí mismo* para encontrar la solución, pues al término de la prueba se adquieren nuevas competencias y habilidades. El trabajador se vuelve más inteligente con lo real, al enfrentar las resistencias del mundo. Hay cosas que deben aprenderse más allá de los protocolos, entender qué se debe hacer para encontrar la solución. Dejours evidencia el desfase entre la actividad (lo efectivo) y la prescripción; el trabajador tiene que hallar un equilibrio para que surja la solución: enfrentar lo real y lograr cumplir la tarea. Estas dos cosas son invisibles, no se ven.

La irritación, el desaliento, el mal humor, las dudas sobre la propia competencia, los efectos del mal humor con la familia, el tiempo de sueño en el que se trata de solucionar las cosas del trabajo tampoco se ven, tampoco la transformación de uno, el sufrimiento de trabajar y de enfrentar el desfase, del proceso vivido para llegar a la solución; todo esto no se puede mostrar porque pertenece al campo de lo invisible (LAV UAM-I, 2016).

Conclusión

Con esta reflexión, Dejours ha mostrado la relevancia de pensar el trabajo vivo para la realización de las personas y el cuidado de su salud mental; asimismo, para la optimización de la organización desde una visión más real, eficaz, flexible y humana, que permita a las personas que su trabajo sea placentero, de lo contrario el trabajador se aísla, se deprime, tiene tendencias suicidas por vivir el día a día un trabajo precarizado.

Ahora lo interesante será pensar críticamente este fenómeno mediante el análisis de la realidad y la literatura al respecto. Hay

que reflexionar acerca del trabajo vivo que se encarna a diario. Si bien los efectos de la organización sobre la salud mental son un fenómeno global, por el ámbito de competencia, hemos de adentrarnos a la investigación de los trastornos psíquicos de los profesores y su relación con los factores laborales que hoy representan problemas de salud colectivos, los cuales se pueden reproducir en el aula como condiciones de trabajo degradantes e indignas que impidan un desarrollo humano pleno de la comunidad educativa, entre otras cosas, por el desfase entre las descripciones normativas y lo real que demanda el trabajo vivo.



Referencias

- Dejours, C. y F. Bègue (2010), *Trabajo y suicidio*, Madrid: Modus Laborandi.
- Han, B.-C. (2014), *Psicopolítica*, Barcelona: Herder.
- LAV UAM-I (2016), “Conferencia Christophe Dejours ‘Sufrimiento en el trabajo’” [video], en YouTube, disponible en: <https://goo.su/OlpWu> [fecha de consulta: 25 de septiembre de 2016].
- STPS (Secretaría del Trabajo y Previsión Social) (2018), “Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018. Factores de riesgo psicosocial en el trabajo, identificación, análisis y prevención”, disponible en: <https://goo.su/ScJpidl> [fecha de consulta: 28 de marzo de 2023].

La formación literaria de los normalistas I

Claudia Sánchez Arce

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Introducción

En este artículo se explica la formación literaria de los estudiantes normalistas desde la perspectiva de la reforma a la educación normal de 2018, cuyos programas de cursos incluyen la literatura como parte indispensable de la formación para la enseñanza. Se describen los programas que corresponden a esta área de conocimiento.

La literacidad se ha transformado en el fin último de la alfabetización desde la incorporación de los enfoques de prácticas sociales del lenguaje (PSL) a los programas de estudio: se lee y se escribe no como fines en sí mismos, sino para introducirse en las normas de un contexto lingüístico social y cultural específico. De ahí la demanda de diversificar las situaciones en las que los alumnos puedan desarrollar sus competencias lingüísticas y comunicativas.

En términos de la literacidad, el texto literario es uno de entre otros tipos de texto que el docente debe conocer, experimentar y usar, ya sea en forma comunicativa o para su propio goce. Y, al igual que otros escritos, no existe razón para creer que se adquiere por el mero contacto con las especies, sino que es necesario experimentarlo.

El desarrollo de la competencia literaria empieza por el reconocimiento de la oralidad como fundamento del goce estético, pasa por la creación personal y se reafirma con los esfuerzos escolares para desarrollar la pericia escritural; por tanto, cualquier esfuerzo que invierta este orden llevará a un entendimiento del texto literario como uno escolar, no como parte de la experiencia cultural individual.

En los siguientes párrafos se explica cómo se genera la competencia literaria desde la perspectiva del plan y los programas de estudio del modelo educativo para la educación obligatoria en la formación normalista.



Literatura
Emma Moyes

Desarrollo

La escuela tiene como principal objetivo enseñar a leer y escribir, es decir, alfabetizar en forma inicial, durante el proceso educativo y más allá de la graduación; brindar dos competencias útiles para cualquier profesión: la comprensión lectora y la competencia comunicativa por escrito, en el entendimiento de que la oralidad no profesional ya se tiene resuelta antes de iniciar la escolaridad. El compañero inseparable del aprendizaje de la lectoescritura ha sido el libro, el que sea, el que se tenga a la mano, así sea uno destinado al público adulto o de una materia indiferente al lector. Ha sido soporte de escritura cualquier superficie susceptible de ser pintada, tejida o grabada con signos lingüísticos (fonéticos, alfabéticos o ideográficos), de tal manera que la especificidad de este material didáctico ha sido ubicua, y en las sociedades ilustradas, omnipresente. El sujeto que guía al novicio en el desciframiento de las palabras ha sido también múltiple. Quien enseña puede ser la madre o cualquier adulto en casa, un conocido en el entorno social del niño, un maestro en la escuela, pero también un compañero de clase, un amigo, incluso las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En el campo técnico-pedagógico y en la teoría científica, los mecanismos usados para promover el progreso del sistema de escritura pasaron de la modalidad directa (entregar el alfabeto para formar sílabas y palabras) a estrategias didácticas facilitadoras de la reconstrucción de dicho sistema, que requiere del aprendizaje del ejercicio de sus procesos epistemológicos para reconstruir sistemas de signos milenarios, históricos y complejos en su producción y entendimiento. Tanto unos como otros abordajes de la materia fun-



Arriba: docentes en formación de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl.

Abajo: docentes en formación de la CyBENP.

cionan a la larga con mayor o menor dificultad, para alcanzar los niveles mínimos de lectura que requiere una promoción escolar. El proceso de la lectura puede ser mecánico o cognitivo; el de la escritura, instrumental, funcional o creativo, pero en todo caso, puede afirmarse que, en algún nivel, todos cuantos han cursado un mínimo de grados escolares son capaces de entender la importancia del sistema y de su dominio. Sin embargo, es difícil alcanzar su entera posesión, por lo que se considera a esta competencia una tarea de vida, cuya experiencia y pericia depende de las situaciones vivenciales en las que se involucre el alumno.

El libro, los materiales de lectura y el denominado ambiente alfabetizador (la ecología donde el niño nace, rodeado de textos y mensajes escritos) nunca fueron una constante histórica, sino hasta fechas recientes, con los incipientes desarrollos de la alfabetización universal en el siglo XIX y principios del XX, la proliferación de los edificios escolares y la instrucción normalista, urbana y rural, hasta la atención a las generaciones nacidas durante la explosión demográfica en la década de los setenta del siglo pasado. A partir de la década de los noventa del siglo XX, la irrupción de los dispositivos digitales en dicho ecosistema o ambiente alfabetizador tuvo el efecto de extender el concepto de “alfabetización” (además de la alfabética, digital, musical y visual), así como la necesidad de aplicarlas en el ámbito educativo.

Por otra parte, en el margen inferior del sistema educativo, el de los profesores

frente a grupo, en las aulas, el reconocimiento de que los niños poseen más conocimientos respecto de los que les suponían las generaciones precedentes, pues al arribar a la alfabetización escolar no son un *cero absoluto* en cuanto a su entendimiento del sistema de escritura. Esto se potenció debido a la facilidad de acceso a los dispositivos digitales, aunque no en todos los estratos sociales (como lo ha demostrado la contingencia por covid-19). Así pues, se reconoce en el alumno una mayor capacidad de acceso al conocimiento, así como un autoaprendizaje que se mantiene en las márgenes del control escolar y familiar.

El empleo orgánico de los dispositivos (que incluyen al libro electrónico) prepara a los ciudadanos digitales para un futuro contexto difícil de conjeturar, en el que el conocimiento específico de los entornos es imprevisible, porque depende de desarrollos inimaginados de la tecnología, el acceso temprano de los aprendices a su uso, así como su empleo discrecional en los contextos donde se desarrolle en la temprana infancia. De ahí la diferencia marginadora entre nativos y migrantes digitales, que no sólo es una cuestión de edad, sino de estrato económico de origen.

En la actualidad, también existe el reconocimiento de la diversidad de prácticas sociales del lenguaje provenientes de la interculturalidad, lo que hace que existan textos consumidos por los individuos, que la escuela no reconoce como parte del currículo ni como útiles para la vida laboral, pero forman parte del bagaje literario de los alumnos escolarizados. Por ejemplo: los ritos y mitos que rodean las ceremonias religiosas y mágicas de la localidad; los relatos familiares de experiencias vividas en otras ciudades o países en boca de antecesores migrantes; la incorporación de individuos extranjeros en el seno familiar, ya sea por matrimonio o temporalmente a causa de intercambios culturales; las familias que migran a otros estados y países por cuestiones laborales y retornan a su comunidad luego de ausencias de años, e inclusive familias extranjeras que llegan a residir a la comunidad. En el siglo XX, la pertenencia a otra cultura y lengua era considerada un problema educativo; actualmente se acepta como una ventaja, mientras el docente sepa aprovecharla para el proyecto de lengua



Docentes en formación de la Escuela Normal de Educación Especial

institucional (es decir, la enseñanza de la lengua elegida en contextos multilingües).

En este sentido, el alumno de básica conoce la literatura popular o cotidiana, la reproduce e incluso, como señala Daniel Cassany en la conferencia “Prácticas de lectura y escritura al margen de la ley” (Getxolinguae, 2010; Pabloscom, 2011a y 2011b), la produce, sin necesitar el estímulo ni la sanción escolar. Que el alumno conozca y reproduzca lenguajes literarios presentes en su entorno ecológico digital no significa que también posea un conocimiento explícito de los mecanismos literarios ni de su teoría, o que dichas muestras sustituyan a la literatura canónica, la cual es todavía considerada un índice culturalpreciado.

Entonces, la tarea del maestro de literatura termina por invertir su dinámica. Antes la clase de literatura pasaba por la relación de la historia literaria, la descripción del género o subgénero en cuestión, la revisión de los horizontes biográficos, históricos y espaciales del momento de la producción textual, la lectura de la obra y una recensión sobre la misma. Para acreditar el aprendizaje, el sujeto se sometía a un examen sobre lo adquirido, en el entendimiento de que el objeto literario era un conocimiento sumado a un índice sobre preceptos acordados, y que dominarlos le permitía ser considerado culto o estudiante graduado.

Una pregunta clásica en los exámenes de admisión a la universidad solía ser la mención de

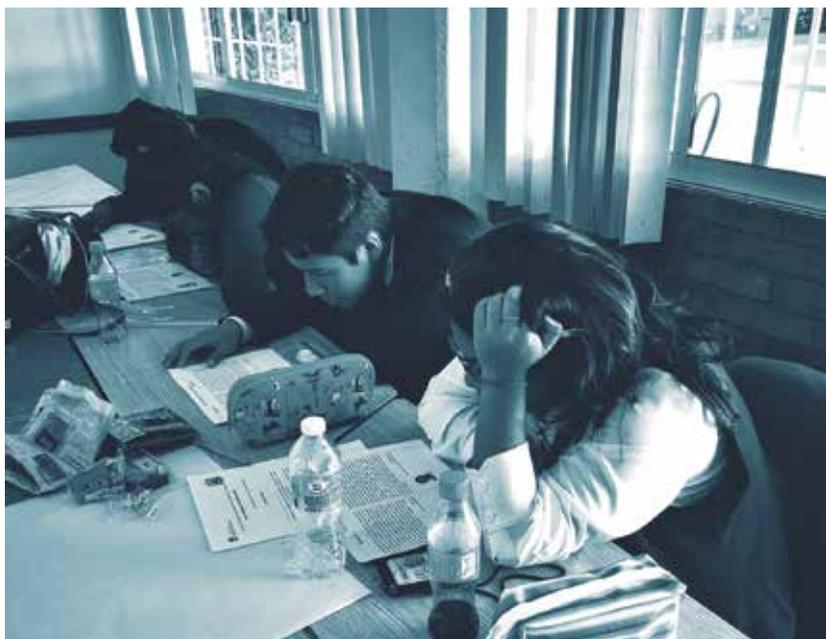


Docentes en formación de la Escuela Normal de Sultepec.

las tres partes de la *Divina comedia*. En la preparación para el examen era típico aprender una serie de preguntas y respuestas relacionadas con la historia y el contenido de las obras listadas como recomendables y necesarias de conocer. Este enfoque facilitaba la tarea, pues, por lo regular, la clase consistía en una rutina de lecciones donde se trataba la historia literaria, la descripción genérica, la biografía de los autores señalados y un resumen de su obra, seguida de una batería de pruebas cuya solución permitía prescindir de todo esfuerzo de comprensión, pues bastaba un ejercicio de memorización. Los maestros más ambiciosos ordenaban la lectura de la obra completa para luego examinar contenidos amañados, con preguntas sobre detalles que sólo el lector de la obra completa, no el del resumen, pudiera contes-

tar. Un ejemplo de tales cuestiones consistía en inquirir sobre el apodo que daba Sibyl Vane a Dorian Gray. Obviamente, lejos se estaba de averiguar sobre el goce estético o la recepción que percibía el lector con la experiencia. De manera incomprensible, a partir de 1993 muchos contenidos o aprendizajes estipulados en los programas, ya exigían trabajar con los sentimientos y gustos de los alumnos, en específico con la poesía, lo que ha sido soslayado.

El modelo educativo para la educación obligatoria, tal como los planes precedentes, transita hacia el reconocimiento y recuperación de la experiencia literaria previa de los educandos, del entendimiento de los mecanismos ficcionales y poéticos, de la motivación interior de crear una obra propia y el posterior análisis de los mecanismos literarios practicados en círculos íntimos,



Docentes en formación de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl.

a veces requeridos durante el proceso de creación, pero que no deben exponerse o explicarse antes de que las prácticas individuales hagan nacer la necesidad de su conocimiento y uso. Por ende, la clase sobre la teoría literaria se convierte en un insumo de la creación autoral de niños y adolescentes, al menos durante el preescolar y la primaria. En tal sentido, el objetivo de la enseñanza de lo literario empieza por solicitar al aprendiente la ejecución de su obra personal. Si así lo requiere, la clase se moviliza hacia la indagación de los mecanismos y las formas literarias, y sólo más tarde, en la exposición pública, comienza el paso a las sugerencias de mejora, con el fin de que en cada trayecto literario el niño aprenda a disfrutar, construir y entender el texto, antes de pasar al descubrimiento de los mecanismos de creación de sentido, construcción de estados emocionales, descripción de personajes y cronotopos, acumulación de obras predilectas e interpretación crítica.

Por consiguiente, la selección del canon literario individual se convierte en un acoplamiento personalísimo de gustos e intereses que se comparten y se debaten entre pares. Más tarde, en la

secundaria, sus conocimientos, gustos y afinidades comienzan un diálogo con los listados sacralizados, con la ventaja de que la experiencia literaria ya es, para los adolescentes, una práctica vivida en el consumo y la reproducción de los textos. Tal como señala Cassany, los escolares han reproducido en redes o en el ámbito de su privacidad, ya sea en diarios o cuadernos, su pensamiento y sentimientos en forma escrita, sin ánimo de publicar, pero con el interés de impresionar o sobresalir mediante la palabra escrita (incluso oral), bajo la forma de comentarios, publicaciones, entradas de *blog*, *fanfics* e incluso expresiones plásticas, pasajeras y dedicadas a sus conocidos en red... y jamás con la intención de impresionar al mundo adulto, ni a sus padres ni maestros.

Desconocer estas presencias expresivas en la cotidianidad del estudiante es ignorar un rico filón de experiencias desde las que se puede construir el aprendizaje de lo literario: la teoría, el canon universal y la crítica de las obras. A un alumno de quinto grado de primaria, a quien se le debe enseñar a construir el ambiente en un cuento de terror, le es fácil llegar al entendimiento de los mecanismos referentes a la atmósfera, tanto en sonidos como efectos de iluminación y personajes arquetípicos. Sin embargo, solicitarle construir una radionovela, por más que nos parezca un elemento cotidiano, nos hace ignorar el hecho de que la radio ya no es omnipresente en la casa, aunque sí lo es en el transporte público. Suponer que el niño conoce los discursos radiofónicos y sus formas es hacer una petición de principio insostenible. En cambio, pueden construir poemas, debido a la amplia degustación de baladas y canciones infantiles; e incluso considerando esta ventaja, aún se les debe guiar en el entendimiento de los

versos como vehículos de sentimientos, emociones y estados de ánimo, antes que de ideas. Lejos queda para ellos la retórica patriótica de los versos declamados en las ceremonias, cuyo fervoroso ardor está basado en ideas que nunca han experimentado.

Ante la diversidad de experiencias frente a lo literario, es tan inocuo presuponer conocimientos como ignorancias, pues el estudiante puede saber más o menos algo sobre algún género, cierto lenguaje, determinado autor o época, aunque quizá no comparta un terreno común con su profesor. Se requiere formar en el profesor de educación básica una serie de experiencias sobre lo literario, que le permita enfrentar la multiplicidad de los lenguajes literarios a los que ha estado expuesto el grupo bajo su cargo, que no siempre es homogéneo.

La recomendación que presenta este escrito radica en volver a los básicos que subyacen a cada trayecto literario del modelo educativo para la educación obligatoria (SEP, 2017). Las prácticas sociales del lenguaje que se repiten en todos los modelos educativos desde 2006, y que tienen en cuenta aquello que se vivencia en el entorno hogareño y social, presuponen que el docente posee los conocimientos que se delimitan en la figura 1, mediante las PSL que abonan a la formación de competencias comunicativas y lingüísticas en los estudiantes de básica.

Recordemos que las PSL son pautas o modos de interacción que, además de la producción e

interpretación de textos (orales o escritos), incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas: la declamación patria de los lunes, las canciones en el dispositivo digital, la obra de teatro preparada para los festivales escolares, las series y películas, los cuentos dedicados a la práctica de la lectura, los cómics y las tiras gráficas, las colecciones de refranes y frases célebres, e incluso los *memes* y *gifs*. Esta ampliación de lo que se debe enseñar implica que el maestro podría carecer de la preparación suficiente y preferir mantenerse en lo conocido, como demuestra la reiterada recurrencia a las guías de acompañamiento al currículo oficial, que explican y preguntan sobre lo básico, sin ahondar en las PSL.

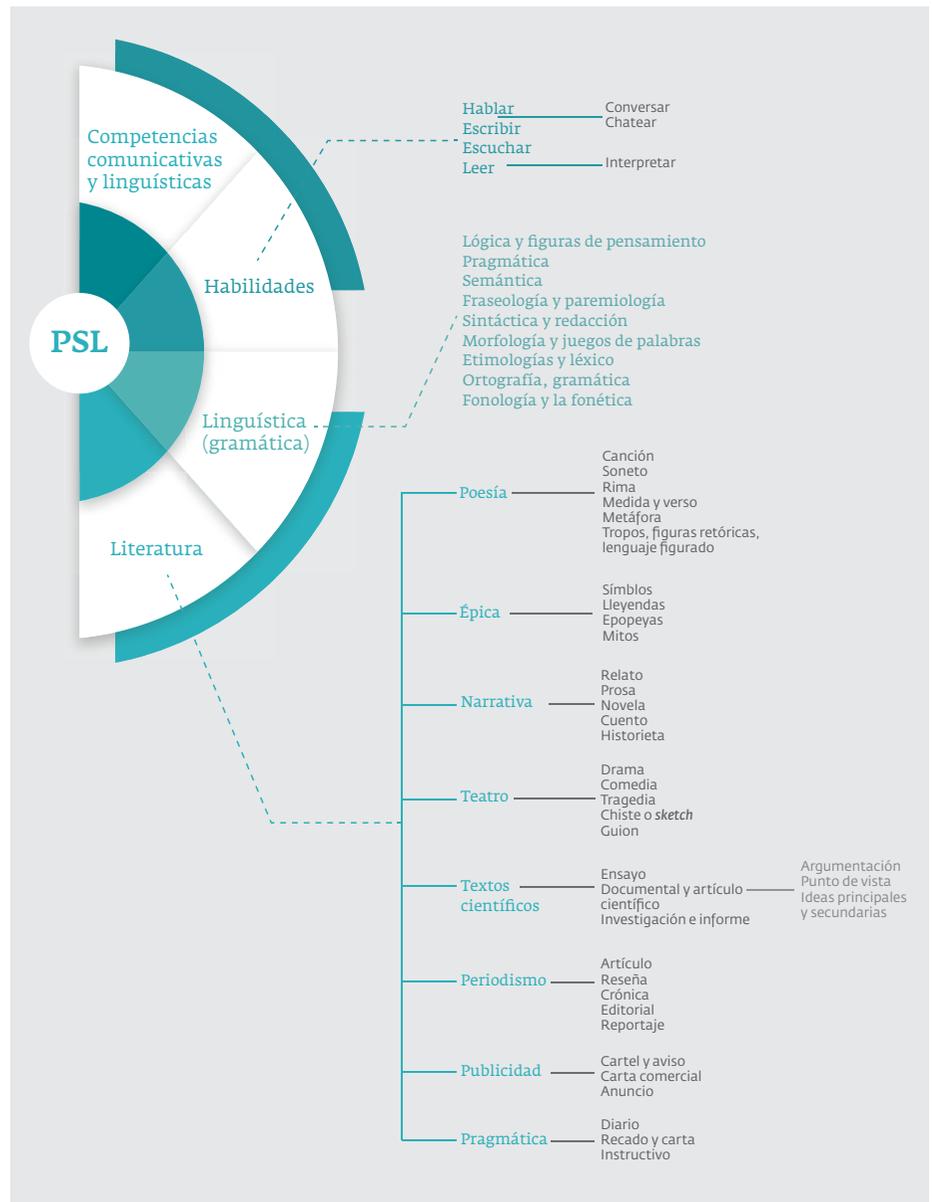


Figura 1. Prácticas sociales del lenguaje relacionadas con las habilidades a desarrollarse en la educación básica. Fuente: elaboración de la autora.

La alternativa radica en aprender lo esencial de la teoría literaria, antes de aventurarse a basar su enseñanza en los textos propuestos por los alumnos. El docente puede preocuparse por enseñar el Ramayana, pero también explicar los mecanismos de construcción de un personaje a través de obras populares como Juego de Tronos o Dragon Ball, que, aunque no son canónicos, no exigen del alumno un conocimiento ajeno.

La LIJ [literatura infantil y juvenil] es, ante todo y sobre todo, literatura, sin —en principio— adjetivos de ningún tipo; si se le añade “infantil” o “juvenil” es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores, y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria.

[...] Pero LIJ no es, ni puede ser, solamente la que es escrita deliberadamente para niños; es también aquella que, sin tener a los niños como destinatarios únicos o principales, ellos la han hecho suya con el paso del tiempo.



Docentes en formación de la Escuela Normal de Teotihuacan

[...] esta tendencia al adoctrinamiento, ya mencionada. Pero, poco a poco, la LIJ se ha ido desprendiendo de ella, incorporando, al mismo tiempo, temas actuales y, socialmente, importantes: *cualquier tema puede ser tratado, siempre que sea con coherencia, ya que el niño necesita un horizonte polícromo, una visión múltiple y abierta del mundo* (Cerrillo y Sánchez, 2006, p. 17).

Como señalan Pedro Cerrillo y César Sánchez, en “Literatura con mayúscula”, la tendencia en el consumo y gusto por obras de ficción adulta es marcada en la temprana infancia y juventud. Y el principal elemento condicionante de esta inclinación proviene de la degustación automotivada, sin cortapisas ni coacciones escolares. Sin embargo, como no es el caso en la entera población escolar, dado que el consumo literario requiere de acceso a bibliotecas, librerías y la web, el resto de la población infantil continúa dependiendo de la escuela, por lo que sigue siendo obligación de los profesores la mediación de la literatura. Por este motivo, los mecanismos de lectura/análisis son semejantes a los de la literatura adulta, dado que, salvo la hechura autoral específica para la edad, determinada por las condiciones del receptor, los mecanismos ficcionales, estructurales, retóricos y poéticos son similares. Se insiste en que no es el aprendizaje de la teoría literaria el objetivo de la introducción de la literatura infantil y juvenil en la escuela mexicana, sino que, mediante su consumo, goce y producción en PSL, se promueva el hábito lector y el gusto literario.

El profesor formado en la licenciatura preescolar y el de la enseñanza del español para secundaria deben mantener una sólida formación literaria. Desde la reforma a la educación normal de 2012, en preescolar y preescolar indígena intercultural bilingüe, el temario del curso de Literatura y Creación Literaria contempla:

Unidad de aprendizaje I. Literatura infantil

- Características de la literatura infantil
- Los géneros literarios:
 - Rimas y canciones
 - Relatos y cuentos tradicionales y populares
 - Novelas
 - Adaptaciones literarias
 - Teatro

- Cómics
- Poesía
- Desarrollo de la literatura infantil

Unidad de aprendizaje II. El fomento a la lectura y a la creación literaria

- Competencias literarias, lingüísticas y comunicativas de los niños en edad preescolar.
- Características y procesos de la adquisición de la lengua escrita.
- Metodología para el abordaje de la literatura infantil.
- Elementos para el diseño de estrategias didácticas para fomentar la lectura y la creación literaria (DGESPE, 2012, pp. 4-5).

La reforma a la educación secundaria de 2009 incluía en la materia de Español dos seminarios de Apreciación literaria y un curso de Análisis del texto narrativo y poético, como preparación para la enseñanza y el aprendizaje, separados de otros textos como el argumentativo y el análisis de textos en lo general (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 1999). Desde finales del siglo xx, es preciso recordar que la literatura adulta y su análisis, tanto en educación básica como media, fue desplazada por el análisis de textos en general (científicos, periodísticos, informativos, instruccionales, epistolares y literarios), como competencia lectora, con la consiguiente desaparición de las materias de literatura, que prevalecieron sólo en preparatoria o integradas al Español en secundaria.

En la segunda parte de este artículo se describirán los programas correspondientes a la literatura, y que se encuentran en la estructura de todas las licenciaturas normalistas del plan de estudios de 2018.



Docentes en formación de la Escuela Normal de Sultepec.

Referencias

- Cerrillo, P. y C. Sánchez (2006), “Literatura con mayúsculas”, en *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 2, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 7-21.
- DGESPE (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación) (2012), *Literatura infantil y creación literaria. Quinto semestre. Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación preescolar*, México: Subsecretaría de Educación Superior / DGESPE.
- Getxolinguae (2010), “Daniel Cassany: Prácticas de lectura y escritura al margen de la ley”, [video], en YouTube, disponible en: <https://bit.ly/3j5P5Hv> [fecha de consulta: mayo de 2020].
- Pabloscom (2011a), “Cassany: Prácticas de lectura y escritura al margen de la ley (1 de 2)”, [video], en YouTube, disponible en: <https://bit.ly/3vy5QOv> [fecha de consulta: mayo de 2020].
- _____ (2011b), “Cassany: Prácticas de lectura y escritura al margen de la ley (2 de 2)”, [video], en YouTube, disponible en: <https://bit.ly/3iaLSGk> [fecha de consulta: mayo de 2020].
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral*, México: SEP.



La tutoría académica en la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl

Dulce María Rangel Boyzo

Berenisse Penelope Cruz Vargas

Blanca Estela Galicia Pérez

Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl

Como docentes que laboramos en la Escuela Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, es de vital importancia retomar el Programa Indicativo Estatal de Tutoría Académica para las Escuelas Normales, con la finalidad de fortalecer la formación inicial que reciben nuestros estudiantes normalistas de las licenciaturas en educación física y educación primaria. Por ello, el

siguiente escrito pretende abarcar elementos esenciales de dicho programa, así como la experiencia que se ha tenido en la Escuela Normal.

Es preciso enmarcar que la tutoría en las escuelas normales fue incorporada en 2006 mediante el Programa Indicativo Asesoría Académica y Tutoría, que respondía a las políticas 10 y 13 del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Edu-

cación Normal (PEFEN 1.0), para consolidar mecanismos de asesoría y acompañamiento encaminados a mejorar oportunamente los procesos académicos institucionales. Para ello, la Comisión Estatal de Asesoría y Tutoría Académica (2006, pp. 5-6) tomó cuatro referentes importantes para la integración de dicho documento, los cuales fueron:

1

Los programas institucionales de tutoría, propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para su organización y funcionamiento de las instituciones de educación superior (IES).

2

El Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, los planes y programas de las diferentes licenciaturas, para la consolidación del perfil de egreso de los estudiantes.

3

Un marco teórico de asesoría y tutoría, en el que se reconoció desde diversos autores una influencia española congruente con los planteamientos curriculares y con la consecución de competencias profesionales.

4

Los rasgos del perfil deseables de la educación normal, planteados en la guía PEFEN 1.O.

El documento brinda una orientación a las escuelas normales para generar una calidad en sus programas educativos, por lo que la tutoría con atención individualizada o grupal orientaría el desarrollo de hábitos y habilidades de estudio en los alumnos. La ANUIES, quien propuso en México a las IES el programa de tutoría, partió de los principios básicos que

en ese momento la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) retomó mediante el texto de Delors (1996), *La educación encierra un tesoro*. Lo que se pretendió fue formar al individuo a través de una redefinición de la educación hacia el desarrollo humano, a partir de cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, los cuales se verían reflejados en logros concretos en su preparación y pudieran incorporarse satisfactoriamente a las diversas actividades que requería la sociedad.

Asimismo, de las conceptualizaciones brindadas en dicho programa respecto a la tutoría, se retomó la referida a una “acción de proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes con dificultades para aprender con métodos convencionales” (Comisión Estatal de Asesoría y Tutoría Académica, 2006, p. 31).

Dicha versión 2006 enlista un objetivo general y seis específicos. En ellos se busca que mediante la tutoría se fortalezcan las competencias profesionales, se generen climas de confianza y acompañamiento profesional para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes y se consolide un proceso de seguimiento individual y colectivo para identificar avances y dificultades durante su proceso de formación inicial.

Respecto a las funciones que adquiere el docente tutor, la Comisión Estatal de Asesoría y Tutoría Académica (2006, p. 43), señala ocho:

- Realizar un diagnóstico y seguimiento académico, que den cuenta del proceso de aprendizaje y trabajo académico desarrollado.
- Desarrollar los rasgos del perfil de egreso de acuerdo con las necesidades de formación.
- Solicitar apoyo profesional para atender casos especiales.
- Integrar un programa de atención personalizada.
- Orientar al alumno en la solución de problemas y toma de decisiones.
- Participar en la construcción de estrategias para atender necesidades académicas mediante el trabajo colegiado.
- Dar cuenta de los logros y dificultades presentados por los alumnos bajo su responsabilidad y de las acciones implementadas para su atención.
- Observar el trabajo docente que realiza el tutorado durante sus jornadas de observación y práctica para remitir sus resultados a los titulares del área de acercamiento a la práctica escolar y a los docentes en academia para su atención.

Como podemos darnos cuenta, dicha versión engloba objetivos, antecedentes, marco legal, marco teórico, criterios, orientaciones, las condiciones para operar los programas de asesoría y tutoría, así como la evaluación.

Posteriormente, en 2012 se conformó otra comisión estatal que actualizó el programa indicativo emitido en 2006. Actualmente, sigue vigente, pero ahora se separa la asesoría de la tutoría, es decir, el documento sólo contempla lo referido a la tutoría académica y da respuesta a cuestionamientos: qué se entiende por tutoría académica, quién es el tutor, qué hace el tutor, cuándo se lleva a cabo la tutoría y cuándo y cómo se realiza el acompañamiento persona-



lizado. El programa está dirigido a estudiantes de primer a sexto semestres y busca la consecución de los objetivos del PEFEN, Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (Progen) y los del mismo programa.

Para esta versión, se identifican los siguientes autores que aportan una definición de tutoría. La ANUIES (2000) la define como un acompañamiento personal y académico que será brindado

durante la formación del alumno para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas y desarrollar hábitos de estudio, de trabajo, de reflexión y de convivencia escolar. Para Álvarez *et al.* (2004) es la acción docente de orientación dirigida para impulsar y desarrollar en los estudiantes lo intelectual, afectivo, personal y social. Por último, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) (2010, como se cita en Comisión Estatal de Asesoría y Tutoría Académica, 2012) la mencionan como una relación pedagógica que se genera entre profesor (tutor) y estudiante (tutorado) para contribuir a su formación integral y mejorar la calidad educativa.

Con la tutoría se pretende que el docente tutor apoye el desarrollo personal, social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, es decir, su formación integral ya sea de manera individual o grupal. Por ello, es importante que cuente o desarrolle con los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar sus actividades con eficacia y conformar un acercamiento significativo con los tutorados.

Con base en el Programa Indicativo Estatal para las Escuelas Normales (2012, p. 27), se mencionan los siguientes rasgos deseables del tutor:

- Cualidades humanas (el ser del tutor): empatía, madurez intelectual-volitiva y afectiva, sociabilidad, responsabilidad y capacidad de aceptación.
- Cualidades científicas (el saber del tutor): conocimientos de los alumnos, conocimientos de los elementos pedagógicos para conocer y ayudar al alumno.
- Cualidades técnicas (el saber hacer del tutor): trabajar con eficacia y en equipo, formar parte del proyecto y programas orientados a la formación de los alumnos.
- Cualidades sociales (saber convivir): saber mediar conflictos habilidades comunicativas, proactivo, asertivo, trabajo en equipo, habilidades para relacionarse con las personas involucradas en la función.

Con estos rasgos podemos decir que el tutor adquiere el compromiso de conocer las necesidades e intereses personales de los alumnos, así como las dificultades que se les presentan académicamente; además, conocerlos y respetar sus puntos de vista para propiciar un ambiente de aprendizaje armónico y respetuoso de las ideas y valores, en el que el alumno se sienta seguro, comprendido y valorado durante la interacción.

Ahora bien, con este panorama, compartimos la experiencia que se ha tenido como Escuela Normal. Es importante mencionar, que, aunque dicha actualización se hizo desde 2012, hubo ciclos escolares en los que no se destinaron horas a los docentes

para fungir como tutores y que pudieran aplicar un plan de trabajo en pro de los estudiantes normalistas y, por supuesto, en beneficio de su formación. De cierta manera el proceso hasta ese entonces no tuvo formalidad.

Para el ciclo escolar 2021-2022, la Escuela Normal retomó la asignación de horas de tutoría, pero en el ciclo 2022-2023 se manejó una dinámica de trabajo para los tutores que consistió en asignar un terapeuta de manera virtual e individual para trabajar con los docentes tutores. Ofrecer de cierta manera terapia a los tutores causó revuelo, ya que el tutor estaría expuesto, pues en este caso en las sesiones se trabajaría sobre él para poder resolver ciertas problemáticas.

Primeramente, cada docente elegido para dar tutoría recibió su terapia de manera virtual e individual, ya que se destinaron sesiones en las cuales el docente tutor tenía que conectarse conforme a su horario para recibir dicha terapia. Es importante mencionar que para algunos docentes las sesiones fueron de gran importancia, pues no imaginaron que primero tenían que trabajar en ellos para posteriormente brindar la atención a los alumnos que se les fueran asignados. Sobre dichas terapias fueron recabadas algunas impresiones que nos parece importante plasmar:

Inicialmente, empezamos a trabajar con nuestro entorno, para reconocer que los que laboramos en esta institución venimos de contextos socioculturales diversos y que los valores difieren unos de otros. Se revisó el contexto en el que laboramos para que nosotros mismos nos diéramos cuenta si estamos trabajando en un ambiente laboral adecuado y reflexionar sobre la importancia de estar en un lugar agradable, ordenado, con ventilación, aire y luz, ya que es donde convivimos gran parte de



nuestro día; por ello, éste debe ser agradable desde el ambiente laboral físico así como el ambiente laboral con los compañeros y solucionar conflictos de raíz cada que se nos presenten. De no ser así, éste afecta en nuestras emociones, en la comunicación y por ende en nuestra productividad (docente 1, 2022-2023).

Fueron analizadas las relaciones con nuestras autoridades y compañeros. En este sentido, me doy cuenta de que la comunicación con la mayoría de mis compañeros es buena, ya que siempre compartimos materiales, experiencias con los alumnos, experiencias dentro del aula, lo cual ha hecho que mi estancia dentro de la escuela sea agradable y amena (docente 2, 2022-2023).

Durante las sesiones con el terapeuta pude reconocermé, reconocer mis alcances, mis limitaciones, mis valores y la relación conmigo misma, analizar mi equilibrio emocional, mis pensamientos hacia el trabajo, mis pensamientos hacia mis amigos, mis pensamientos hacia mi persona. El autoconocimiento me ha ayudado a saber manejar mis emociones y poder potenciar mis fortalezas. Se trata del autoconcepto en forma de una evaluación o valoración (docente 3, 2022-2023).

Aprendí la importancia de saber escuchar, de saberme escuchar y exteriorizarlo de una manera asertiva, reconocer mis cualidades y potenciarlas, así como reconocer mis defectos y aceptarlos, situación que me ha resultado difícil. Éste es un proceso en el cual debo avanzar para conocer y manejar mis conflictos, como manejo del estrés, fobias, miedos, relaciones sociales, entre otros, para poder lograr una mejor relación con los alumnos. En términos generales es importante, continuar trabajando con todos estos conflictos y obtener una buena salud mental. Es un proceso personal que va asociado a dar mejores resultados para asegurar, con ética, un mejor resultado en la vida personal y en la tutoría académica (docente 4, 2022-2023).

Como podemos darnos cuenta, la terapia estuvo enfocada en atender la parte emocional del docente, en reconocer que, aunque es un profesional de la educación, tiene también una parte emocional, la cual debe ser reconocida y atendida para poder reflejarla en la formación docente. Es importante mencionar que pese a que el escrito rescata aportaciones de cuatro docentes a quienes les pareció interesante la terapia, también se encontraron opiniones de docentes que abandonaron las terapias por considerar que se perdió el objetivo de la tutoría; dicho ejercicio arrojó diversas opiniones, que en colegiado fueron analizadas para potenciar el programa de tutoría.

Ahora, en este ciclo escolar 2023-2024 se llevan a cabo sesiones de tutoría grupal, donde son atendidas las áreas de oportunidad de los estudiantes para potenciar sus rasgos del perfil de egreso divididos en competen-

cias específicas, genéricas y profesionales según sea el caso de la licenciatura en educación física o primaria. Se busca entonces que el tutor emplee estrategias para identificar factores de riesgo e implementar acciones educativas que ayuden a los alumnos a prevenir la deserción escolar. Para esto, el tutor debe crear un ambiente de confianza en el cual los alumnos expresen sus dudas e inquietudes respecto a las situaciones académicas, problemas personales y emocionales, en el que se diseñe el plan de trabajo que sea llevado a cabo durante los semestres en que sea asignado el tutor.

Para concluir, se puede mencionar que la tutoría académica es un programa de acompañamiento que se imparte de primero a sexto semestres, con la finalidad de contribuir al desarrollo de la autonomía personal y profesional, así como para lograr los rasgos del perfil de egreso. Coadyuvar la formación inicial que se brinda en

los planes y programas con el programa indicativo y el plan de trabajo de tutoría permitirá formar mejores generaciones de docentes que reflejen una práctica profesional basada en la reflexión, el análisis, la solución de problemas de su contexto, la innovación, así como la generación y aplicación del conocimiento.

Cerrando con palabras de Philippe Perrenoud: “un enseñante reflexivo, no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas... sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción personal” (2007, p. 42). Por esta razón, el programa de tutoría deberá contribuir a consolidar la formación docente que el estudiante recibe en la Escuela Normal para impulsar sus competencias profesionales.



Referencias

- Álvarez, M. et al. (2004), *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona: Octaedro / ICE-UB.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2000), *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior*, México: ANUIES.
- Comisión Estatal de Asesoría y Tutoría Académica (2012). *Programa Indicativo Estatal para las Escuelas Normales. Tutoría académica*, Toluca: GEM.
- _____ (2006), *Programa Indicativo Estatal para las Escuelas Normales. Asesoría y tutoría académica*, Toluca: GEM.
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (compéndio)*, México: UNESCO.
- Perrenoud, P. (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona: Graó.

La práctica reflexiva como estrategia de formación en la Escuela Normal¹

Nancy Socorro Martínez Sánchez

José Gerardo Cervantes Escárrega

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Introducción

La práctica docente es una construcción que cada profesor realiza a partir de distintos tipos de saberes: experienciales, disciplinares, curriculares y profesionales (Tardif, 2004, p. 26). No es conveniente establecer criterios cerrados, técnicos e instrumentales, sino desde la posibilidad de desentramar y empoderar al docente como elemento sustancial de la mejora, a partir del análisis de las condiciones en que realiza su trabajo. Fierro *et al.* (1999, p. 20) explican que la práctica docente trasciende una concepción técnica de un profesor que sólo se ocupa de enseñar en el salón de clases, abordar contenidos, asignar calificaciones, cumplir determinado horario y ceñirse al contrato laboral, sino que debe concebirse como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen distintos significados, percepciones y acciones de los agentes implicados.



Cada docente es responsable de realizar el proceso educativo y ser artífice de éste, pero sobre todo tiene la posibilidad de dar un nuevo significado a su trabajo en el aula, como empoderar sus decisiones, construir posibilidades en su relación con los alumnos, resignificar su trabajo de manera que pueda dignificarlo y lograr la satisfacción de su desempeño.

Metodología

La idea de investigar la práctica docente surgió de la convicción que se tiene de mejorar la instrucción de otros docentes en su etapa inicial. Se empleó a la investigación-acción como metodología porque proporciona los elementos para realizar un análisis reflexivo de lo que sucede en las aulas y guiar la construcción de propuestas de mejora, pues demanda un trabajo sistemático, cíclico y recursivo para solucionar la identificación

de problemas que emergen de la labor educativa. Ésta se pudo mirar como una actividad investigativa (Evans, 2010, p. 16) y a la investigación como una actividad autorreflexiva, que puede integrarse a la idea de una cultura escolar donde todos aprenden.

Para la construcción de este texto, se eligió a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, con amplia trayectoria en la formación de docentes, para poder identificar la presencia o ausencia de una práctica reflexiva. Se partió de una pregunta central: ¿cómo es la práctica docente de los formadores para promover su mejora? Las técnicas empleadas para resolver esta cuestión fueron la observación dentro del aula y la entrevista a docentes y las maneras en que se razona en ellas.

¹ Este artículo se deriva de la investigación titulada “La práctica de los formadores: un análisis desde el enfoque reflexivo”, como parte de las actividades de seguimiento a la práctica docente de los formadores en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores.



El análisis e interpretación de datos contempló cuatro fases que guiaron la construcción de la investigación, según las etapas del ciclo reflexivo de Smyth (1991): descripción, información, confrontación y reestructuración, las cuales posibilitaron conocer, teorizar, comparar y proponer.

Práctica reflexiva como estrategia de formación

Realizar una práctica reflexiva denota en todo momento un proceso de modificación permanente, el control y autonomía sobre la actuación profesional, así como la disposición hacia la contradicción. Ser un profesor reflexivo es una cualidad de un profesional que se relaciona directamente con lo que hace y tiene la capacidad para emplear como base sus procesos de pensamiento y todo lo que gira en torno a ellos: procesos de enseñanza, decisiones metodológicas, tareas de evaluación, tratamiento de los contenidos de

aprendizaje, interactividad con los estudiantes, por mencionar algunos.

El profesor juicioso está interesado en la mejora permanente, encuentra en el desequilibrio la oportunidad para integrar a su experiencia respuestas que reorienten su trabajo cotidiano. Sabe que la instrucción es inacabada, que está inmersa en un contexto dinámico, y tiene la necesidad de encontrar respuestas fundamentadas en los problemas que presenta. Es organizado, perseverante, comparte, dialoga y sabe que no hay respuestas lineales a los problemas; colabora permanentemente en la preparación de otros colegas y considera al proceso de aprendizaje como una posibilidad de cambio. Por lo tanto, forma y no informa, incluye, problematiza a sus alumnos, los implica y empodera, despierta en ellos una actitud de crecimiento, desarrolla situaciones de aprendizaje colaborativas, favorece la investigación entre pares y les

permite cuestionar el conocimiento existente para encontrar nuevas explicaciones.

“Formar” es un término que vale la pena discutir para comprender el sentido que tiene el desarrollo de una práctica reflexiva en el aula. Las escuelas normales se han visto a sí mismas desde un modelo organizacional transmisivo, y son quienes deciden a través del desarrollo del ejercicio de los docentes formadores y de sus objetivos, programas y normas. La formación (Ferry, 1990, p. 53) está llena de tensiones que transportan una idea sobre cómo preparar a un docente, pues se advierte una manera de control de la acción educativa que se ejerce en el salón de clase.

También, la formación puede mirarse desde una óptica distinta. Se puede contemplar como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que la lleva a cabo, con un doble efecto: de maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, reencuentros y experiencias. Esto representa una manera de explicar lo que se espera del desarrollo de una práctica reflexiva en el aula, cuando es posible que los estudiantes participen activamente, desde sus experiencias significativas.

Se afirma que la formación es un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades, incluye éxitos y fracasos; por lo tanto, la acción educativa se reduce a un medio a través del cual los estudiantes tienen las condiciones necesarias para realizarla. Formarse es

reflexionar para sí, para un trabajo, situaciones, sucesos o ideas (Ferry, 1990, p. 55). El ejercicio de la profesión docente, desde el enfoque reflexivo, procura el desarrollo de acciones educativas encaminadas al proceso de aprendizaje, a la construcción de experiencias, que posibiliten el logro de competencias, sus habilidades, actitudes y valores.

Resultados

A partir de los datos recabados, se encontraron dos elementos que posibilitan el desarrollo de una práctica reflexiva. La primera es reconsiderar a la planificación didáctica como un elemento con una propuesta centrada en el estudiante y no en la organización de los contenidos, para lo cual se requiere de conocer al estudiante y analizar las competencias a lograr y considerar a la evaluación como guía en las tareas de aprendizaje.

La segunda, transitar de una intervención didáctica centrada en el análisis de información hacia una en la que los estudian-

tes se involucren en su proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la creación de espacios de diálogo profundo, la construcción de hipótesis, el planteamiento de sus inquietudes, la retroalimentación y acompañamiento permanente, la construcción de rutas de mejora, que pueden realizarse de manera individual o colegiada; además de incluir diagnósticos referentes a las competencias docentes de los formadores y su vinculación a espacios de desarrollo profesional y actualización.

Conclusiones

Mediante el impulso de una labor más consciente se puede encontrar congruencia entre los enfoques curriculares y el trabajo docente. La práctica reflexiva es una manera a través de la cual los docentes pueden tener pleno conocimiento de lo que hacen antes, durante y después de su intervención en el aula, con la intención de que reconozcan aspectos que pueden mejorar y transformarlos.

Referencias

- Evans, R. (2010), *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*, Perú: Ministerio de Educación.
- Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós Educador.
- Fierro, C. et al. (1999), *Transformando la práctica docente*, México: Paidós.
- Smyth, J. (1991), "Una pedagogía de la práctica en el aula", en *Revista de Educación*, núm. 294, Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, pp. 275-300.
- Tardif, M. (2004), *Los saberes del docente y su formación profesional*, Madrid: Narcea.



Alfabetización matemática, un saber necesario en la formación

Alejandro Rivera Reyes

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

En el 2000, México participó en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés: Programme for International Student Assessment), también conocido como Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En ese año se evaluó a 5,276 estudiantes de 15 años en nuestro país. Desde esa fecha se continuó participando cada tres años. Para 2003 aumentó el número de participantes a 29,983 y así pasaría en las fechas siguientes. Cabe destacar que este proceso evaluativo no mide el conocimiento de los alumnos, sino sus competencias para desenvolverse en la sociedad actual con miras a ser adultos que tengan las habilidades, destrezas, conocimientos y elementos necesarios para contribuir al desarrollo de su entorno (OCDE, 2004, p. 16). Los reactivos



giran en torno a las habilidades de lectura, matemáticas y ciencias, y para cada una se establecen escalas de medición diferentes: cinco, seis y tres, respectivamente. En los tres campos, la medida más baja equivale a dificultad y la más alta, a un manejo pleno.

A partir de la puesta en marcha del proyecto OCDE/PISA, en nuestro país se han registrado resultados por debajo de la media —la media equivale a 500 en todas las pruebas— en las tres áreas. En matemáticas destacan las siguientes cifras: en el 2000 se obtuvieron 387 puntos; en 2003, 385 y, del total de los estudiantes, 65.9% se ubicó en el nivel de competencia insuficiente y sólo 0.4% en competencia elevada; en 2006, 406; en 2009, 419; en 2012, 413; en 2015, 408, y en 2018, 409 (OCDE, 2018). Según estos datos, no se ha podido elevar el puntaje en el campo de las matemáticas de manera significativa, lo cual lleva a cuestionar su origen, los efectos y las alternativas de solución.

Por otra parte, lo que se retoma de este panorama es el concepto de “alfabetización matemática”, al cual alude la OCDE y que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) recalca como necesario.

En 2004, la OCDE publicó *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*, donde difunde los resultados de la evolución en los países participantes, presenta los principios que la guiaron y da a conocer los contenidos que los estudiantes necesitan adquirir. En él se proponen cinco aspectos para *matematizar*:

1. Problematizar la realidad.
2. Sistematizar el problema según conceptos matemáticos.
3. Reducir (acondicionamiento, adaptación) la realidad mediante procedimiento, tomando en cuenta los rasgos importantes del problema (generalización, formalización), problema real-problema matemático.
4. Resolver el problema.
5. Dar sentido a la solución matemática en términos de la situación real.

Esta propuesta se asemeja a la de Ángel Alsina, quien establece seis fases para fomentar la alfabetización matemática en la infancia:

1. Matematización del contexto de enseñanza-aprendizaje.
2. Conocimientos matemáticos previos de los alumnos.
3. Aprendizaje de conocimientos matemáticos y documentación en contexto.
4. Coconstrucción y reconstrucción de conocimiento matemático en el aula.



5. “Formalización” de los conocimientos matemáticos adquiridos.
6. Reflexión sistemática sobre la práctica matemática realizada (Alsina, 2017, p. 73).

Ambos modelos resaltan la importancia del contexto y los conocimientos matemáticos que el alumno tiene, y concluyen en generar un conocimiento con sentido para el pupilo, en el que identifique la importancia y trascendencia que esta disciplina tiene en su aprendizaje. En otras palabras, una vez aplicadas las estrategias de enseñanza que estén contextualizadas, incluido el uso de los conocimientos y del lenguaje propio de las matemáticas, producirán en el alumno un aprendizaje realmente profundo y significativo.

Para Ramón Pajares, Ángel Sanz y Luis Rico (2004), la alfabetización matemática apunta a las capacidades de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando enuncian, formulan y resuelven problemas matemáticos en una variedad de dominios y situaciones. A partir de esta opinión, se considera como letrado o alfabetizado a un individuo que logra buenos resultados; sin embargo, es necesario complementar la idea con el manejo de la disciplina matemática.

En el proyecto OCDE/PISA se define a la “competencia matemática” como:



la aptitud de un individuo para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, alcanzar razonamientos bien fundados y utilizar y participar en las matemáticas en función de las necesidades de su vida como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo (OCDE, 2004, p. 28).

Con base en esta idea y en las acciones que se aplican en la formación de los docentes, es necesario contextualizar el aprendizaje de los alumnos para que aprendan de dónde y cómo darle sentido al aprendizaje de las matemáticas, el cual transmitirán a los estudiantes de secundaria.

La competencia matemática está integrada por tres grupos:

1. Reproducción: se refiere a la reproducción del conocimiento estudiado y se identifica con las siguientes

competencias: representaciones y definiciones estándar, cálculos y procedimientos rutinarios y solución de problemas de rutina.

2. Conexión: se apoya sobre la reproducción y se conduce a situaciones de solución de problemas que ya no son rutinarios; sobresalen las competencias: construcción de modelos, traducción y solución de problemas estándar, y métodos múltiples bien definidos.
3. Reflexión: se realiza una reflexión del estudiante sobre los procesos necesarios o empleados para resolver problemas y se enmarcan en cinco tipos: formulación y solución de problemas complejos, reflexión y comprensión en profundidad, aproximación matemática original, múltiples métodos complejos, y generalización (OCDE, 2004, p. 49).

Este modelo se asemeja a la alfabetización, en la que prevalece la importancia de plantear problemas hipotéticos, pero a partir de la realidad y del entorno del estudiante para que identifique la necesidad y el sentido que tiene estudiar matemáticas.

Los documentos emitidos por el proyecto OCDE/PISA refieren que todos los individuos adultos que han logrado adquirir y desarrollar la competencia matemática, identifican la trascendencia, importancia y necesidad que tienen las matemáticas, hasta llegar por el aprecio a ellas; también reconocen que es una disciplina que está en permanente cambio y que se nutre de la tecnología para brindar soluciones a las necesidades que se le presentan.

Es importante inculcar a los futuros docentes que impartirán matemáticas el interés y gusto por aprender la disciplina, no sólo porque es parte de su formación o

del currículo, sino porque ellos la implementan en su vida diaria, les sirve para subsanar necesidades reales, pero además contribuye a su acervo personal y profesional.

La OCDE enuncia la idea de contextualizar las matemáticas, para ello alude a Newton, quien desde su visión personal pudo haber considerado el proceso de matematización en su libro *Principios matemáticos de la filosofía natural* cuando escribió:

nuestro objetivo consiste sólo en localizar la cantidad y propiedades de esta fuerza a partir de los fenómenos y en aplicar lo que descubramos a algunos casos sencillos mediante los cuales, de manera matemática, podamos estimar los efectos en otros casos más complejos (citado en OCDE, 2004, p. 39).

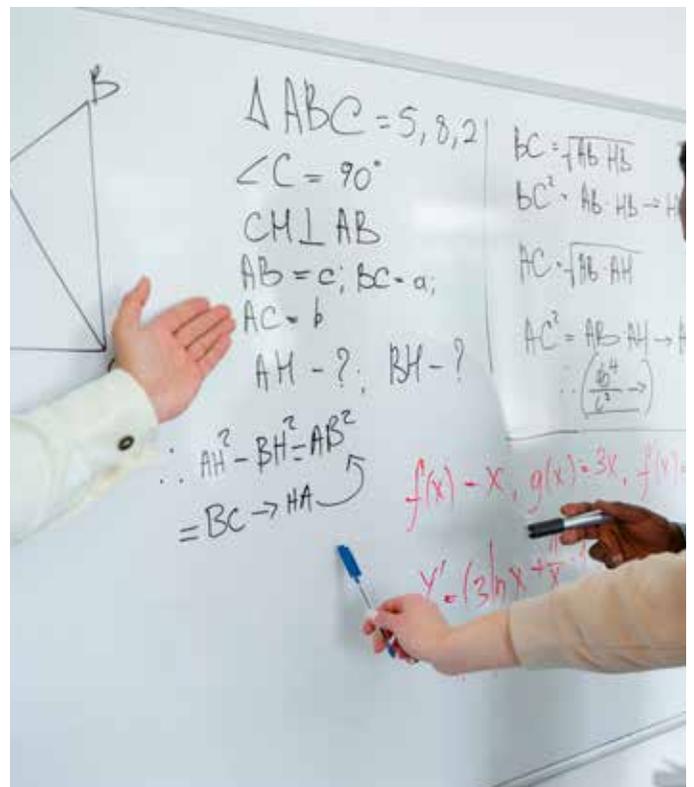
A partir de estos datos, los retos que surgen para poder alcanzar mejores resultados en pruebas de este tipo —además de mejorar el aprendizaje de la disciplina— son varios; uno de ellos podría ser incluir en la formación de los futuros docentes de matemáticas contextualizar la materia conforme al entorno de los alumnos. En otras palabras, que los docentes en formación identifiquen situaciones cotidianas de sus alumnos, las problematicen y las solucionen con un sentido profundo y significativo o provoquen un interés por seguir aprendiendo matemáticas.

Otro reto sería que los normalistas incluyan el manejo de conceptos y lenguaje matemático que les permita a sus alumnos matematizar la realidad de forma correcta y sistematizada, con miras a resolver problemas y transformar su resultado.

El camino para lograr una alfabetización matemática en los futuros docentes está propuesto por las aportaciones de la OCDE, Ángel Alsina, Ramón Pajares y su equipo de colaboradores; iniciarlo está en la decisión de cada uno de los docentes formadores, en el compromiso de recorrerlo y, sobre todo, con el objetivo de crear un cambio en la importancia de las matemáticas. Ésta se encuentra rodeada de falta de sentido de lo que se aprende, minada por la actitud seca que muestra su estudio y la aburrida y tediosa manera de enseñarla. Ojalá y varios formemos parte de este grupo de alfabetizadores matemáticos que han de recorrer este sendero.

Referencias

- Alsina, Á. (2017), “Caracterización de un modelo para fomentar la alfabetización matemática en la infancia: vinculando investigación con buenas prácticas”, en *AIEM. Avances de Investigación en Educación Matemática*, núm. 12, España: SEIEM, pp. 59-78.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2018), “Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), PISA 2018 — Resultados”, disponible en <https://bit.ly/3McVQlm> [fecha de consulta: febrero de 2023].
- _____. (2004), *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas*, Madrid: OCDE / Ministerio de Educación y Ciencia / Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Pajares, R., Á. Sanz y L. Rico (2004), *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte / Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo/Secretaría General de Educación / Formación Profesional.





Arte, educación y realidad,

la triada pedagógica

Ángel Emmanuel Salazar León

Escuela Normal de Coacalco

Con el transcurso del tiempo, el hombre ha buscado encontrar respuestas a distintas interrogantes, encaminadas a la comprensión del medio natural, social, económico, político, ideológico, etcétera. Y, aunque aún no las ha hallado, forman parte de su ideario personal.

La actual contingencia sanitaria por SARS-CoV-2 nos ha puesto en la encrucijada entre la realidad y la teoría, entre la coyuntura conceptual de definir hacia dónde centramos nuestra atención y cómo la justificamos, entre la búsqueda inalcanzable que nos impone el régimen capitalista —donde el consumo, el dinero, el trabajo y el tener por tener son prioridad— y la salud, el cuidado personal, el equilibrio y el intelecto.

La llamada *modernidad líquida*¹ nos presenta un mundo ajeno a lo construido históricamente, en el que a partir de la creencia que *trabajando duro, estudiando y preparándonos profesionalmente y con constancia* se podía lograr una plenitud laboral, económica y social. No obstante, la realidad del siglo XXI, aunada a la trascendencia de hechos como la pandemia por SARS-CoV-2, las diferentes amenazas por posibles guerras o las constantes muestras de violencia en diferentes panoramas, vino

1 “Uso el término ‘modernidad líquida’ para la forma actual de la condición moderna, que otros autores denominan ‘posmodernidad’, ‘modernidad tardía’, ‘segunda’ o ‘híper’ modernidad. Esta modernidad se vuelve ‘líquida’ en el transcurso de una ‘modernización’ obsesiva y compulsiva que se propulsa e intensifica a sí misma, como resultado de la cual, a la manera del líquido —de ahí la elección del término—, ninguna de las etapas consecutivas de la vida social puede mantener su forma durante un tiempo prolongado” (Bauman, 2013, p. 17).

a reconfigurar la idea que teníamos del mundo, la sociedad y el tipo de ciudadano que se requiere hoy en día.

No es fortuito pensar en el escenario antiguo, en el que ciertos elementos eran fundamentales para existir y coexistir en sociedad, tales como *el arte y la educación*. No quiero decir que eran los únicos, pero representaban un parteaguas en la construcción de individuos capaces de apreciar y entender el mundo que los rodeaba y, por lo tanto, transformarlo. Esta relación dialéctica implicaba un pensamiento más complejo y completo de su realidad, por lo que el nivel de conciencia era otro.

Pero ¿de qué manera influyeron la educación y el arte en la conformación de individuos abiertos, perceptiva e intelectualmente, con su realidad?, ¿qué pasó en el camino que se perdieron de vista estos elementos?, ¿hasta dónde favorecieron la integración de ciudadanos pensantes?

Para empezar, habrá que partir del concepto de “realidad”. Platón, en su libro VII de la *República*, presenta la alegoría de la caverna: en una morada subterránea había hombres que desde niños habían sido encadenados de las piernas y el cuello, sin poder moverse ni voltear la cabeza; lo único que observaban era el reflejo de la sombra que generaban los objetos.

Esta historia describe el acotado mundo que logramos interpretar, a partir de los canales intelectuales, sensoriales, espirituales, etcétera, los cuales si no los tenemos desarrollados se pierden elementos para comprender la realidad. Además, si se ignoran los entornos que nos rodean no significa que no existan, sino que a partir de nuestro bagaje cultural, epistemológico, experiencial y teórico vamos construyendo una realidad acorde a lo que hemos vivido y,

por supuesto, no es la misma de otra persona.

Ahora bien, al hablar de canales perceptivos, nos encontramos ante la categoría de “arte”, que, para Platón:

no establece una distinción entre A. [Arte] y ciencia. Para Platón el A. es el A. del razonamiento (*Fed.*, 90 b) como la filosofía misma en su grado más alto, o sea la dialéctica (*Fed.*, 266 d); el arte es la poesía, aun cuando a ésta le sea indispensable una inspiración delirante (Abbagnano, 1986, p. 100).

Es decir, el arte nos permite dialogar de forma dialéctica por medio de distintas expresiones, entre el razonamiento, el sentir y la realidad, ese vaivén entre nuestro interior, el exterior y lo que interpretamos.

La educación es un todo individual y supraindividual, supraorgánico. Es dinámica y tiende a perpetuarse mediante una fuerza inérgica extraña. Pero también está expuesta a cambios drásticos, a veces traumáticos y a momentos de crisis y confusiones, cuando muy pocos saben qué hacer; provenientes de contradicciones, inadecuaciones, decisiones casuísticas y desacertadas, catástrofes, cambios drásticos. Es bueno saber que la educación cambia porque el tiempo así lo dispone, porque ella deviene. Ella misma se altera, cambia y se mueve de manera continua y a veces discontinua; crece y decrece, puede venir a ser y dejar de ser (León, 2007, p. 596).

Es importante reconocer que la sociedad de ahora requiere de cambios trascendentales relacionados con la apreciación y comprensión que se tiene del acto de educar; además, que entienda que la acción pedagógica no sólo se da dentro



de una institución, entre cuatro paredes, sino que trasciende las barreras de lo físico, pues está inmersa en la acción sublime del sentir y apreciar lo que nos rodea, lo cual coadyuva a razonar nuestro pensar y, por ende, actuar.

En este sentido, la relación entre arte, educación y realidad es perfecta; aquí, el docente necesita ser un agente activo en el proceso educativo y centrar su actuar en el vínculo entre estos tres componentes.

Por su parte, Sócrates planteó un método para relacionar al sujeto con su realidad, el cual llamó *mayéutica*, cuyo objetivo era llegar al conocimiento por medio de la pregunta concreta con un fin determinado. Esto permitiría desarrollar un pensamiento inductivo y deductivo, y con ello fortalecer un pensamiento crítico, racional, dialéctico y, sobre todo, significativo y funcional.

Asimismo, Jean Jacques Rousseau (2007) desarrolló algo que denominó “contrato social”, para establecer las diferentes estructuras institucionales, así como el pensamiento crítico que debía de despertar la educación en los

alumnos, a través de virtudes civiles que rindieran frutos a un sistema cada vez más dominado por los poderosos. De alguna manera, el docente respondía a esta consolidación de orden político.

Ante tales preceptos, la educación y el arte tenían una gran tarea. Así que la educación impartida en la escuela y la que se desempeñaba en casa debía complementarse y fortalecer el progreso social, según la clase social en la que se encontraba el individuo. A pesar de que existía cierta *libertad* de desarrollar conocimientos, la educación era diferente dependiendo del estrato económico. En otras palabras, se educaba a las clases dominantes para gobernar y a la mayoría para obedecer.

No obstante este panorama, el docente ha procurado responder a diferentes contextos sociales, políticos, económicos y culturales. Por ello, la pedagogía ha tenido grandes retos para determinar el rumbo que debe de tomar la enseñanza, en el que la sociedad de la modernidad desconoce cuál es el fin de su educación, qué camino seguir, qué elementos debe aprender y cuáles no son tan

importantes, y qué herramientas debe de consolidar para el buen desempeño en sociedad.

Justo a través del arte es posible establecer otra estructura de pensamiento, en la que tanto el estudiante y el profesor trascienden la barrera de lo concreto y encuentran un vínculo entre la impresión del individuo y la realidad que les acontece. Por medio de las expresiones artísticas, en sus diferentes manifestaciones, el ser humano no sólo logra apreciar la realidad de una manera distinta, sino que comienza a buscar explicaciones, tanto por la ciencia como la investigación, y establecer un nuevo esquema de pensamiento.

Aquí se reconoce el gran impacto que tiene el docente dentro y fuera del aula: ocupa el papel de un agente de cambio; prepara no para la memorización o para ser personas pasivas, sino para la comprensión del mundo natural, social, cultural, económico, político, etcétera, para tomar las riendas del actuar pedagógico.

Desde este escenario, el docente no se ve como un reproductor de planes de estudio, sino como un artista que logra aplicar su teoría (técnica vista desde la concepción etimológica de arte) y la percepción de la realidad; además, logra reconocer, por medio de las expresiones artísticas, cómo concibió la realidad, qué aprendió, qué descubrió, qué dudas le surgieron y cuál es el mundo que está construyendo y deconstruyendo.

Repensar la educación desde una mirada abierta a la realidad, a los cambios constantes y a la inmediatez de la modernidad implica observar desde otro horizonte la acción pedagógica y el actuar del docente que se preocupa y ocupa por captar lo que le rodea, no de forma fría, vacía, sin sentido, sino de manera sensible, con alcance de transformación y trascendencia.

Si bien el arte, la educación y la realidad son la terna ideal, cada una representa una posibilidad de modificar el actuar docente día con día, según el contexto, las necesidades y los intereses que componen un aula de clases.



Referencias

- Abbagnano, N. (1986), *Diccionario de filosofía*, 2.ª ed., México: FCE.
- Bauman, Z. (2013), *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.
- León, A. (2007), “¿Qué es la educación?”, en *Educere*, vol. 11, núm. 39, octubre-diciembre, Venezuela: Universidad de los Andes, pp. 595-604.
- Rousseau, J. J. (2007), *El contrato social*, Madrid: Edaf.



Monumento a los Mártires de Toluca

El Monumento a los Mártires de Toluca es un conjunto escultórico compuesto por cuatro altorrelieves de bronce, cuyo diseño y conceptualización fue desarrollado por el artista plástico Ciro Cruz Roque. Está ubicado en la plaza que lleva el mismo nombre, en el centro de la ciudad de Toluca, y su proceso de elaboración fue desarrollado en un lapso de tres meses. Debido a la magnitud de este proyecto, fue necesario el trabajo de un equipo de seis escultores que aportaron su experiencia, habilidad y compromiso para concebir en un tiempo récord alrededor de 15 metros cuadrados de altorrelieves, para ser producidos posteriormente en bronce a la cera perdida.

En las primeras semanas comenzaron a modelarse los relieves que conformarían el conjunto escultórico en una técnica de yeso directo, la cual consiste en construir volúmenes al aplicar de a poco yeso de París sobre un bastidor metálico con una superficie plana, previamente preparada con fibras de ixtle y malla metálica para garantizar la adherencia del material. Los volúmenes se fueron desarrollando con referencia en la maqueta hecha a escala con el diseño original, y se buscó en todo momento dotar las formas del mayor grado de expresión posible.

Alrededor de la tercera semana de trabajo, cuando ya estaban concluidos los relieves que se muestran en la parte inferior del monumento, se integró un segundo equipo que sería el encargado de los procesos para la fundición en bronce de todos los relieves. Mientras este equipo elaboraba los moldes de los relieves inferiores, el grupo de escultores comenzó a trabajar en el relieve principal y procuró explotar las posibilidades expresivas de la composición y las formas. De esta manera, escultores y fundidores continuaron trabajando a la par hasta que el último relieve fue modelado y su respectivo molde terminado.

En las semanas restantes, los dos equipos se concentraron en los procesos de fundición, que implicaron retocar las piezas de cera que sirven para la obtención de los bronce; el armado, pulido y detallado de cada una de las partes, y la final aplicación de la pátina que da al bronce su aspecto definitivo. Concluidos los procesos de producción de los relieves, tocó al equipo de escultores la tarea de instalar los cuatro altorrelieves en el basamento de hormigón armado, cubierto de recinto negro, así como las dos placas en las que se muestran, por un lado, la ficha histórica y, por otro, los nombres de los escultores participantes.







ESCULTORES

CIRO CRUZ ROQUE
MIGUEL ÁNGEL HERNÁNDEZ VENCES
ANTONIO SÁNCHEZ ARZATE
JOSÉ EDUARDO GARCÍA LÓPEZ
SERGIO DELGADO CRUZ
OSCAR ISRAEL SÁNCHEZ ESCOBAR





LOS MÁRTIRES DE TOLUCA

El 19 de octubre de 1811, después de varios días de batalla en el cerro del Calvario, los insurgentes al mando de José María Oviedo fueron derrotados y los prisioneros trasladados hasta esta plaza, donde tropas realistas fusilaron a casi un centenar, la mayoría indígenas otomíes.

Para reconocer a esos valientes que lucharon por nuestra libertad e independencia, la plaza principal de Toluca es llamada "de los Mártires", en donde ahora se erige este monumento en su memoria, en reconocimiento a su lealtad, integridad y unidad.

Por qué escribir

José Luis Herrera Arciniega

Escritor mexicano

Escribir, antes que nada, por acometer la limpieza del lenguaje, no en plan de purismo gramatical —aunque la corrección no hace daño—, sino para que las palabras expresen algo. Aunque en verdad habría que hacer antes otras cosas: leer, pensar, leer de nuevo.

Asear la casa. Más si hay indicios de acumulación compulsiva. Tal vez el problema es provenir de una larga época en la que el papel lo era todo. En el papel, sobre el papel, se registraban los datos de cada persona. También ahora, con el agregado de que tales datos se hallan bajo resguardo en modernos soportes electromagnéticos, por lo que andan viviendo su danza en las curvas de la internet, en una nube de suyo inasible. Obtenida la información por esa vía, finalmente procede su impresión... en papel.

Entre otras pretensiones, se trata de realizar la limpieza de la casa, tarea que nos enfrenta a varios obstáculos: qué hacer con los libros, periódicos, revistas y papeles en general que invadieron, organizados o no, los espacios hogareños. Antes pudieron ser un tesoro, una herencia personal; hoy tienen cierto tufo a estorbo. Ni pensar en una donación porque las bibliotecas ponen muchos peros; exigen actualidad de ese legado que crece exponencialmente. Hay quienes apuestan por la gradual desaparición de todos esos materiales, porque una buena parte se está trasladando a soportes digitales. Otras personas tienen la optimista certeza de que en el futuro convivirán el papel y los formatos digitales. No se sabe.

*Leer,
pensar,
leer de nuevo.*





El tema aquí es el de la escritura, asunto que se combina con otro en vía paralela o simultánea: el de la lectura. Lo que nos conduce a esta otra idea: en qué momento se llega a la conclusión de que, luego de varias décadas de acumular libros, ya no queda el suficiente tiempo de vida para leerlos todos y menos releerlos, sin olvidar que continúan llegando con regularidad y que siempre hay lagunas inmensas de conocimiento que pretendemos cubrir con ellos.

Es innecesario aludir a la indetenible masa de información aparecida también a través de las pantallas, sean de computadora, teléfono o el artilugio tecnológico que se quiera. Baste referirse al problema implícito en la excesiva información a nuestro alcance en la cantidad de libros que puede una persona reunir a lo largo de la vida, mínima si se compara con lo que se publica o con lo que pueden reunir instituciones, no individuos en particular. Y mínima, además, ante lo que desbordan las redes cibernéticas.

Cuántas vidas tendríamos que vivir dedicados a leer, para concluir que, de cualquier forma, no haríamos sino rascar una pequeñísima, exigua cantidad del conocimiento acumulado por la humanidad a lo largo de la trayectoria libresca. La vida incluye otras cosas: dormir, por ejemplo; convivir con el infierno que son los otros; transportarnos; hacer fila en el banco o en oficinas públicas; ir al dentista; amar y ser amado; votar en las elecciones; pelearnos, disputar, o simplemente ver las nubes aborregándose en el cielo de un día soleado.

Todo eso e innumerables cosas más conforman lo que llamamos vida y ésta, a su vez, incluye el necesario acto de búsqueda interior que es el emprender una lectura, del cual se desprende otra faceta: la de la escritura, la imprescindible escritura. Que lo digan los miles de millones de personas que en este momento se encuentran activando un teclado para expresar genialidades o comentarios banales, dichos insulsos, francas agresiones o alabanzas desinteresadas, que se adicionan a lo que de por sí es ya un exceso de información, de palabras.

Incontables son los excesos por la desmesurada cantidad de palabras que se destilan o escupen cotidianamente. El lenguaje se ha ensuciado y enturbiado. Lo vaciamos con nuestra frivolidad o

cretinismo, de manera notoria y pública. Se vale, no somos ahí sino simples civiles.

Desasean también al lenguaje escritores, académicos y periodistas, los núcleos centrales de la escritura. Unos, por haber olvidado que el compromiso de la letra escrita abarca aspectos de fondo y formales, que exigirían escribir sólo cuando realmente se tiene algo que decir. Otros porque, presionados por la zanahoria del estímulo pecuniario, simulan códigos que presumen de serios y complejos, aunque no sean más que, con frecuencia, discursos fútiles. Y otros más porque, ante la premura por la que deben entregar sus materiales a las prensas, perfeccionan lo que en el argot periodístico se denominaba “maquinazo”. O cometen cosas peores, como poner su pluma al mercenario servicio de la causa que mejor pague.

Más grave es la corrupción del lenguaje entre los personajes de las palestras públicas, sean los ignorantes que viven de lanzar esputos ante los micrófonos y, por supuesto, los que se ubican dentro de la “clase política”. Ya ni siquiera sobresalen los exabruptos de los demagogos o la esterilidad de los discursos tecnocráticos.

Es más bien el vacío absoluto, donde ninguna idea puede flotar. Es el encadenamiento de los lugares comunes más desgastados, para no expresar nada porque no hay realmente nada que expresar. La misma política ha quedado agotada y sin capacidad de ofrecer promesas, así fueran incumplibles o mendaces.

Desde el poder, entre los poderosos, ya no hay rubor cuando se miente; ni siquiera preocupa una retórica que cuando menos sirviera para maquillar rostros purulentos y arrugados. El poder no sabe ya del peso de las palabras, ni le interesan los giros correctos y la sustancia de un habla que pudiera ser limpia y clara. No sabe de la sintaxis más que, por omisión, mil modos para arruinarla, pues no la comprende y le resulta indiferente.

Esto que he pretendido describir no es novedoso. Que nuestro lenguaje quede vacío responde a un fenómeno cíclico, de suyo inherente a la condición humana. La anomalía, tal vez, son algunos breves momentos de luminosidad, en los que las palabras dicen por fin algo revelador, luego de haber sido





labradas con sinceridad y, también, con habilidades estilísticas.

Lo que conturba en la época actual es que no hay, aparentemente, un dique que frene los excesos cometidos al pervertir y prostituir el lenguaje, instrumento inútil en el entorno global, donde lo que privan son los grupúsculos a cargo de las decisiones en los asuntos públicos y en los privados.

Aun así, ¿por qué escribir? Hacerlo ante una paradójica circunstancia: muchos prefieren atender toda clase de distractores, antes que pasar la mirada por una decente letra escrita. Sin embargo, esa gente está metida en un remolino de palabras, en las modalidades de la supercarretera de la información. Que en las redes sociales no todo son emoticones.

Tenemos que escribir porque tenemos que limpiar el lenguaje, las palabras. Porque nos toca hablar desde esta época, que es la nuestra, aunque en nuestra intimidad aceptemos que entre los griegos clásicos, Shakespeare y Cervantes ya fue dicho todo, ante la pequeñez tácita del conjunto humano.

Nos corresponde escribir porque los problemas de nuestra época, añejos y repetitivos, son, a la vez, nuevos. Y porque, aun cuando como humanos solemos actuar muy elemental o primitivamente, algo habrá cambiado nuestra condición en los siglos, en las décadas recientes.

En suma, tenemos que escribir porque escribir es comprender y es actuar, no obstante que, llegado el momento de la reflexión, creamos que somos como un animal que busca morderse infructuosamente la cola. Esto de enfrentarse a la escritura obliga a reconocer que ya hay demasiado escrito, que el signo de nuestros tiempos es la confusión generalizada, incluida la verbal. Qué vértigo provoca esta necesidad de la escritura, cuando el exceso de palabras y los abusos con las palabras han devenido desmesura, sufrimiento y opacidades mayores respecto a la incertidumbre del futuro inmediato.

Tanto hay todavía por hacer; lo creo con un estado de ánimo que se acerca al pesimismo. Tanto que limpiar en nuestros lenguajes, no para brindar lustres académicos, sino para decir cuando se tenga algo que decir.

La educación también está en la radio



Es un programa que apoya y difunde el trabajo docente, al abordar temas incluidos en los planes y programas de estudio de educación básica. También se fomentan costumbres, tradiciones, valores, identidad nacional y estatal y, sobre todo, la participación de los niños en la radio.

**Martes y jueves,
de 15:30 a 16:00 horas.**

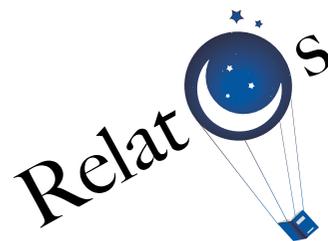
 [elrumb01600](https://www.facebook.com/elrumb01600)



A través de la entrevista a expertos, se orienta e informa al auditorio sobre trámites, servicios y acciones de interés y de actualidad que brindan la Secretaría de Educación y las organizaciones no gubernamentales.

**Miércoles,
de 11:00 a 11:30 horas.**

 [AlgoEnComun.AM](https://www.facebook.com/AlgoEnComun.AM)



Este espacio presenta adaptaciones de obras de la literatura universal como herramienta a una de las prioridades nacionales: la promoción de la lectura.

**Sábados,
de 17:30 a 18:00 horas.**

 [relatosAM](https://www.facebook.com/relatosAM)

Escúchanos

XEGEM 1600 AM Metepec
XHATL 105.5 FM Atlacomulco
XETUL 1080 AM Tultitlán
XETEJ 1250 AM Tejupilco
En línea a través de:
www.radioytmexiquense.mx



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

EDOMÉX
DECISIONES FIRMES, RESULTADOS FUERTES.