

Magisterio

REVISTA ELECTRÓNICA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL

Época 4 • Año 23 • julio-septiembre • número 103

De resiliencia y otras mudanzas

Julieta Citlalli Hernández Zimbrón

Primeros auxilios psicológicos en el desarrollo de la práctica docente

Citlalli Cruz Blas



ISSN: 2992-6866



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO

EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Directorio

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Verónica Lidia Guadarrama Méndez
Directora de Fortalecimiento Profesional

Elba Edith Velasco Miranda
Coordinadora del área de Difusión

Cristina Baca Zapata
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
Formación y diseño

Imagen de portada: Cinthia Leticia Rivero Morales

Magisterio, año 22, núm. 103, julio-septiembre 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.edo-mex.gob.mx/revista_del_magisterio y correo electrónico: magisterio@edugem.gob.mx. Editora responsable: Cristina Baca Zapata.

Reserva de derechos al uso exclusivo del título: 04-2022-050615-101400-102, ISSN: 2992-6866, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 228/09/02/24-02.

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 Representación social de la práctica docente:
estudio exploratorio

María Teresa Acosta Ávila y Concepción López Gutiérrez

9 Primeros auxilios psicológicos en el desarrollo
de la práctica docente

Citlali Cruz Blas



15 Los museos como formación cultural
de los estudiantes

Graciela Baca Zapata

21 De resiliencia y otras mudanzas

Julieta Citlalli Hernández Zimbrón

27 La generalización: una propuesta didáctica
en la construcción de aprendizajes matemáticos

Hugo Cortés Hernández

32 La convivencia en educación preescolar

Sarai Marcial Ayala, Martha Yolanda Monzón Troncoso
y Zurisadai Guadalupe Zariñana Ayala



Arte

39 Oráculo femenino

Patricia Romero Arce

Letras

45 Oliverio Arreola



BIBLIOTECA PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE MÉXICO

SERVICIOS

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

HORARIO
9:00 A 18:00 HRS.

AV. MORELOS PONIENTE NÚM. 801
ESQ. PEDRO ASCENCIO,
TOLUCA, MÉXICO. TEL. 722 214 46 36



Biblioteca Pedagógica
del Estado de México

El número 103 de *Magisterio* lo conforman seis artículos, una muestra de arte y poemas. Nuestros autores nos brindan un recorrido por sus espacios educativos.

María Teresa Acosta Ávila y Concepción López Gutiérrez realizan una investigación con estudiantes de dos licenciaturas de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, sobre el significado de la “práctica docente”, de lo cual resalta qué es un docente y la enseñanza que practica según sus experiencias, conocimientos y técnicas.

Citlali Cruz Blas habla de los primeros auxilios psicológicos o primera ayuda psicológica (PAP) como herramienta mediadora y de contención emocional en el desarrollo profesional docente. Hugo Cortés Hernández presenta los resultados de investigación de una propuesta didáctica que fomenta el aprendizaje matemático en alumnos de sexto grado de primaria.

Graciela Baca Zapata comparte su experiencia como docente al usar una estrategia de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos de licenciatura: los museos, a través de los cuales estimula el deseo de aprender, amplía el capital cultural y enriquece el pensamiento crítico y analítico de sus estudiantes.

Julieta Citlalli Hernández Zimbrón discurre en torno a dos términos: la “resiliencia” y las “mudanzas”; la primera la ve como una posibilidad por todos los movimientos que implica y la segunda como una consecuencia de aquella, pues después de la mudanza aparece una versión más resiliente de cada persona.

Sarai Marcial Ayala, Martha Yolanda Monzón Troncoso y Zurisadai Guadalupe Zariñana Ayala enfatizan la necesidad de crear situaciones didácticas en la educación preescolar, basadas en las habilidades socioemocionales e intrapersonales, que determinan la convivencia de calidad.

El apartado de Artes lo ilustra Patricia Romero Arce, con 12 de 21 cartas del oráculo de la energía femenina y sus infinitas posibilidades para transformar el mundo y la vida en un lugar mejor. Mientras que en Letras, el ensayista, poeta y editor Oliverio Arreola comparte su emoción poética.

Invitamos a la comunidad educativa a consultar este nuevo número, fruto del trabajo sistemático del equipo editorial y colaboradores.





Representación social de la práctica docente: estudio exploratorio

María Teresa Acosta Ávila

Concepción López Gutiérrez

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa

Introducción

El presente trabajo se realizó con normalistas que cursan la licenciatura en educación primaria (LEPRI) y la licenciatura en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria (LEAM) en la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl. De acuerdo con los planes de estudio, la LEPRI tiene cuatro trayectos formativos: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje, Práctica profesional y Cursos optativos; la LEAM incluye tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa (GEM, s/a).

Las dos licenciaturas proponen articular los conocimientos y las prácticas para trazar un trayecto educativo con experiencias y recursos activadores de toma de decisiones y solución de problemas. Nos detendremos en los significados que los normalistas tienen de la *práctica docente*, porque es algo importante en su formación académica para consolidar su temple y tener una lectura de cómo se conducirán cuando egresen y practiquen la docencia.

La práctica docente y sus interpretaciones

De acuerdo con Vergara (2016), la “práctica docente” origina situaciones irrepetibles, singulares y concretas, además

hay una implicación personal según la idiosincrasia, la subjetividad, la biografía, la formación, así como la cultura de procedencia, estableciendo un ejercicio social orientado a la adquisición del aprendizaje. Por su parte, García (2018) menciona que la práctica docente está situada por factores que tienen un impacto en su ejercicio (condiciones personales, formación, actitud, coordinación interna con la escuela, burocracia e innovación).

La práctica docente es un ejercicio social de interacción (Vergara, 2016) y, según Prieto (2012), se asocia a una praxis formativo-investigativa que activa acciones, procesos, metodologías, didácticas, intencionalidades, valores y actitudes.

Ayala (2013) propone que la práctica docente se realice con libertad para transmitir habilidades, conocimientos, actitudes y valores que coadyuven a las personas y la sociedad, además de una educación centrada en los alumnos.

Los autores referidos incluyen en sus definiciones una imagen del quehacer docente, la cual se nutre de investigaciones en el campo y experiencias al ejercer la docencia. A este camino analítico se agrega lo que piensan los normalistas y desde el campo de la psicología social nos apoyaremos en la teoría de la representación social para analizar los significados que emergen al respecto.

Moscovici establece: “una representación hace circular, reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos” (1979, p. 41). Se trata de un proceso complejo y dinámico donde los sujetos dan significados a los objetos sociales, mediante los cuales crean un campo de representación que “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto

preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979, p. 46).

La teoría de la representación tiene un punto de referencia en la perspectiva sociogenética analizada por Moscovici, en la que se destaca el sentido común como una modalidad de pensamiento social. Otro punto de análisis es la visión estructural, la cual delimita un sistema sociocognitivo organizado (Abric, 2001).

Desde el enfoque psicosocial, consideramos que la práctica docente es un objeto de estudio de la representación social, porque alrededor de esta idea hay múltiples prácticas, significados y formas de pensar esa actividad que ejercen los docentes.

Método

Población y muestra

Se consideró la población de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, Estado de México, y se diseñaron muestras por cuota de la LEPRI y la LEAM.

Instrumentos

Se diseñó un instrumento basado en la técnica de asociación libre y un cuestionario de caracterización, ambos en formato en línea mediante Google Forms.

Procedimientos

La técnica de asociación libre fue aplicada a 11 normalistas de la LEPRI y 11 de la LEAM. A cada participante se les solicitó evocar cinco ideas que vinieran a su mente cuando se les mencionaba la frase “Práctica docente” y su justificación.

El cuestionario de caracterización fue elaborado a partir de los datos recolectados con la técnica de asociación libre (110 respuestas); se sintetizaron las respuestas comunes, de las cuales se obtuvieron 15 enunciados. Este instrumento fue aplicado a 60 estudiantes de la LEPRI

y a 60 de la LEAM, quienes al leer los 15 enunciados eligieron en un primer momento tres, que son los más característicos de la práctica docente; de la lista restante (12 enunciados) seleccionaron los tres menos distintivos de ésta.

Posteriormente, los estudiantes contaban con una lista de nueve enunciados y eligieron tres característicos de la práctica docente; enseñada, de una lista de seis enunciados seleccionaron los tres menos peculiares. Por último, no eligieron los tres enunciados restantes de la lista total. Los resultados obtenidos se analizaron mediante el método de análisis de similitud y la teoría de grafos para obtener el diseño de árboles máximos que ilustran la organización cuantitativa y estructural.

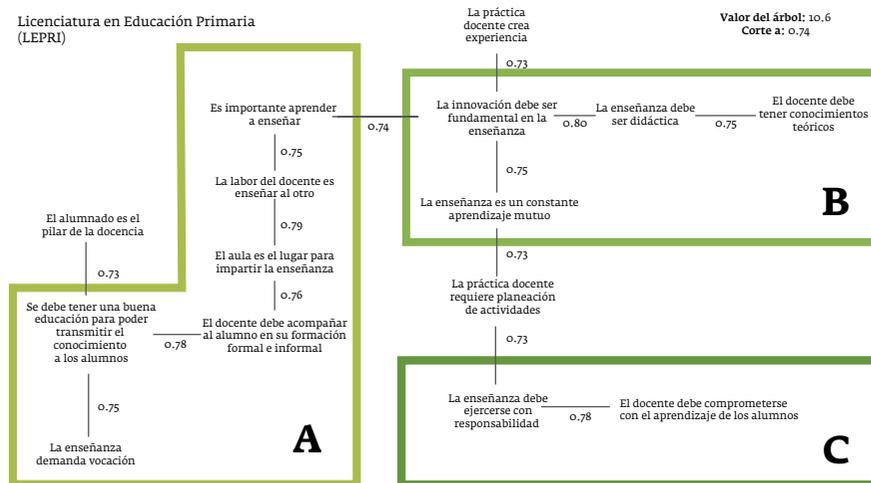
Resultados

Reflexiones de los estudiantes de la LEPRI

Los datos para la LEPRI se organizaron en un árbol máximo con valor de 10.6 y corte a 0.74, lo que originó tres bloques de respuestas (ver figura 1).

El bloque A incluye respuestas relacionadas con las *personas facilitadoras del aprendizaje* (docentes). Las frases que organizan este bloque son: “Es importante aprender a enseñar”, “La labor del docente es enseñar al otro”, “El aula es el lugar para impartir la enseñanza”, “El docente debe acompañar al alumno en su formación formal e informal”, “Se debe tener una buena educación para poder transmitir el conocimiento a los alumnos” y “La enseñanza demanda vocación”. Para este grupo es importante identificar cómo el docente se convierte en una persona valiosa, fundamental y preparada para llevar a cabo su función educa-

Figura 1. Árbol máximo del grupo LEPRI



Fuente: elaboración de las autoras con base en el tratamiento teórico de la representación social.

tiva. Los normalistas tienen de sí mismos una imagen de su futuro profesional muy comprometida a lo que creen se espera realicen con su enseñanza.

El bloque B corresponde a las *aptitudes del docente* y comprende las frases: “La innovación debe ser fundamental en la enseñanza”, “La enseñanza debe ser didáctica”, “El docente debe tener conocimientos teóricos” y “La enseñanza es un constante aprendizaje mutuo”. Para estos normalistas, los docentes deben comprometerse con su quehacer educativo en el sentido formativo y pedagógico.

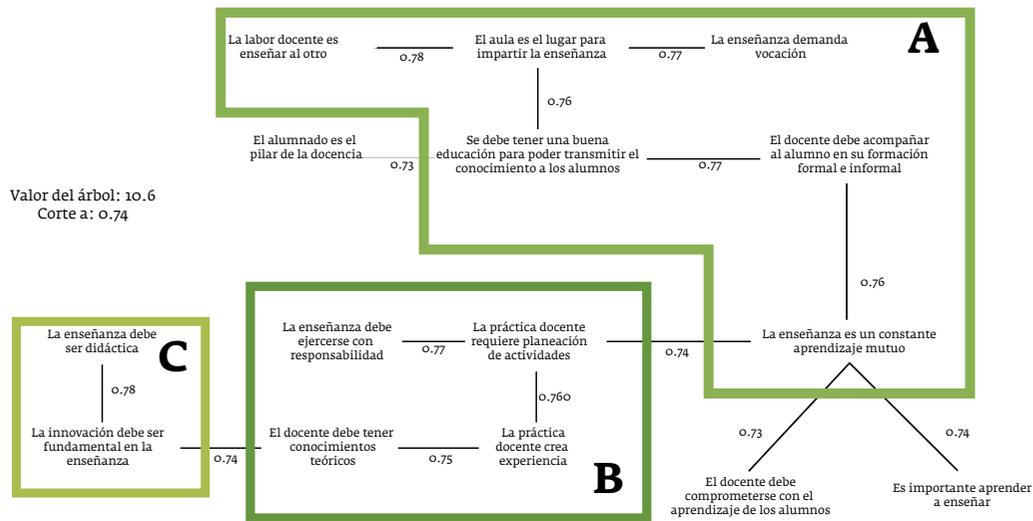
Al bloque C lo denominamos *ética del docente a las necesidades del alumno* y abarca dos frases: “La enseñanza debe ejercerse con responsabilidad” y “El docente debe comprometerse con el aprendizaje de los alumnos”. En este bloque de respuestas los normalistas consideran importante que los docentes se conduzcan correctamente, según los cánones sociales establecidos.

Reflexiones de los estudiantes de la LEAM

Los datos obtenidos para la LEAM se organizan en un árbol máximo con valor de 10.6 y corte a 0.74, lo que originó tres bloques de respuestas (ver figura 2).

El bloque A comprende un conjunto de características que, desde la mirada de los normalistas de la LEAM, deben tener los docentes y se le identifica con las *personas facilitadoras del aprendizaje* (los docentes). Incluye las frases: “La labor del docente es enseñar

Figura 2. Árbol máximo del grupo de la LEAM



Fuente: elaboración de las autoras con base en el tratamiento teórico de la representación social.

al otro”, “El aula es el lugar para impartir la enseñanza”, “La enseñanza demanda vocación”, “Se debe tener una buena educación para poder transmitir el conocimiento a los alumnos”, “El docente debe acompañar al alumno en su formación formal e informal” y “La enseñanza es un constante aprendizaje mutuo”. Este grupo es muy similar al de la LEPRI; sin embargo, hay matices en la organización de las ideas. En la LEAM, los normalistas aluden al aprendizaje mutuo como una forma de replantear el proceso de modo horizontal entre docentes y alumnos.

El bloque B también evoca la idea de las *aptitudes del docente*, aunque a diferencia de la LEPRI, en la LEAM no se menciona la didáctica ni la innovación, sino una praxis más funcional según el rol y liderazgo que los docentes tienen en su campo de trabajo. Aquí se reúnen las siguientes frases: “La enseñanza debe ejercerse con responsabilidad”, “La práctica docente requiere planeación de actividades”, “El docente debe tener conocimientos teóricos” y “La práctica docente crea experiencia”.

En el bloque C se inscriben aquellos aspectos indispensables para crear escenarios de aprendizaje únicos, ingeniosos y acompañados con la vanguardia en el campo educativo, por eso se denomina *pedagogía del docente*. Lo componen dos frases: “La enseñanza debe ser didáctica” y “La innovación debe ser fundamental en la enseñanza”.

Discusión

En las dos licenciaturas hay bloques de respuestas orientadas a un mismo tema, aunque con matices diferentes en su reflexión. La categoría que denominamos *personas facilitadoras del aprendizaje* comprende respuestas centradas en la enseñanza, que a juicio de los normalistas es lo más importante que practican los docentes. La diferencia entre ambos grupos es que la LEAM incorpora el aprender a enseñar y el aprendizaje mutuo.

La categoría *aptitudes del docente* es identificada por ambas licenciaturas, a través de reconocer que los docentes requieren de conocimientos teóricos, es decir, una formación educativa. No obstante, también hay una diferencia: la LEPRI se enfoca en las aptitudes caracterizadas por la innovación, la didáctica y el aprendizaje mutuo que se podría aplicar en la enseñanza primaria; en cambio, la LEAM enfatiza la responsabilidad, la planeación y la experiencia como prácticas a ejercer en la enseñanza de las matemáticas.

Un dato interesante que aparece en ambos grupos es la manera en que cada uno agrupa ciertas respuestas en otro bloque.

La LEPRI reflexiona en la responsabilidad y el compromiso que requieren los profesores de primaria y la LEAM se orienta a la didáctica e innovación para enseñar las matemáticas.

Los datos analizados dan cuenta de las diferencias existentes en las maneras de representar la práctica docente según el rol que ejercen los docentes en una escuela primaria con infantes o en la secundaria con especialización en matemáticas y población adolescente. Sin embargo, en ambos grupos hay un interés por centrar la atención en lo que es un docente y la enseñanza que practica según sus experiencias, conocimientos y técnicas que posee.

No hay en las respuestas de los grupos investigados una atención a los estudiantes con quienes se enfrentará un docente, ni las condiciones, contextos y aspectos sociales que rodean la enseñanza. Por lo tanto, se prioriza la enseñanza sobre el aprendizaje. Suponemos que eso explica por qué los normalistas dejan sin agrupar en sus respuestas la frase “El alumnado es el pilar de la educación”.

El estudio apunta aspectos interesantes y asumimos la importancia de hacer más investigaciones en lo futuro para lograr una fineza y profundidad desde el campo teórico analizado.

Referencias

Abric, J.-C. (2001), *Prácticas y representaciones sociales*, México: Ediciones Coyoacán.

Ayala Hernández, P. (2013), “Enseñar con libertad en la escuela superior en México”, en *Nóesis Revista de Ciencias Sociales*, vol. 22, núm. 44, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp. 46-60,

disponible en: <https://doi.org/10.20983/noesis.2013.3.2> [fecha de consulta: agosto de 2023].

García Díaz, C. E. (2018), “Una mirada al profesor actual, sus funciones y factores que influyen en su práctica docente”, en *Daena: International Journal of Good Conscience*, vol. 13, núm. 1, pp. 307-316, disponible en: <https://acortar.link/7WRNff> [fecha de consulta: agosto de 2023].

GEM (Gobierno del Estado de México) (s/a), *Normal No. 2 de Nezahualcóyotl*, disponible en: <https://normal2neza.edomex.gob.mx/> [fecha de consulta: agosto de 2023].

Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Argentina: Anesa-Huemul.

Prieto de Pinilla, B. H. (2012), “Revisitando la práctica docente”, en *Sophia*, vol. 1, núm. 8, pp. 36-46, Bogotá: Universidad La Gran Colombia, disponible en: <https://acortar.link/3TtFNV> [fecha de consulta: agosto de 2023].

Vergara Fregoso, M. (2016), “La práctica docente. Un estudio desde los significados”, en *Revista Cumbres*, vol. 2, núm. 1, Ecuador: Universidad Técnica de Machala, pp. 73-99, disponible en: <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a5> [fecha de consulta: agosto de 2023].



Primeros auxilios psicológicos

en el desarrollo de la práctica docente

Citlali Cruz Blas

Universidad Popular Autónoma de Veracruz

Introducción

El presente trabajo pretende informar sobre el uso de los primeros auxilios psicológicos o primera ayuda psicológica (PAP) como herramienta mediadora y de contención emocional en el desarrollo profesional docente. Lo anterior se proporciona con la intención de ser tomado en cuenta como punto de referencia para su aplicación en terceros y recurso psicoeducativo para la mediación personal y profesional de los profesores.

Definición de los primeros auxilios psicológicos

Manuales y guías de apoyo informativas para la implementación de los PAP suelen identificarlos como una técnica que brinda apoyo humanitario a una persona o grupo de personas ante una crisis. Su finalidad es disminuir la posibilidad de presentar afecciones de tipo psicológicas a largo plazo, para favorecer las estrategias adaptativas y para recuperar el equilibrio emocional de los afectados por un acontecimiento crítico (Cortés y Figueroa, 2016).

Retomando estas ideas, en el presente trabajo los PAP se entenderán como una primera ayuda que se le brinda a una persona o grupo ante una circunstancia que sea percibida como crítica o amenazante por los involucrados en un incidente que altere su vida cotidiana, la cual sobrepase sus recursos personales de afrontamiento. Por ello, se intentará marcar los principales puntos distintivos de este tipo de intervención.

En algunos casos los PAP pueden fácilmente confundirse como un tipo de psicoterapia; sin embargo, su condición no cubre los requisitos para ser catalogados de tal manera, en cuyo caso podemos ubicarlos como una técnica o una intervención de primer orden y a la psicoterapia como una intervención de segundo orden. Incluso es posible identificarlos como un primer recurso o nivel de la intervención en crisis, pero con autonomía suficiente para actuar sin pertenecer a los criterios de la terapia.

Dentro de los principales factores que permiten diferenciar los PAP de una terapia psicológica se encuentran los siguientes:





a) la persona que ejerce como agente aplicador, b) la durabilidad de su aplicación y c) el momento en que deben implementarse.

En primer lugar, puede distinguirse por la persona que puede aplicarlos. Como su nombre lo indica, al ser una primera ayuda que se le brinda a un individuo ante un incidente, quien esté entrenado en esta técnica puede utilizarlos sin necesidad de ser un profesional de la salud mental, requisito que sí deberá cumplirse con la terapia psicológica. En segundo lugar, se puede diferenciar de una terapia convencional por su duración, debido a que su ejecución será de minutos a horas y no de semanas o meses como en los procesos de psicoterapia.

Por último, se enfatiza el momento de su aplicación, en el cual las recomendaciones apuntan a que la intervención sea dada en el momento detonante, es decir, inmediatamente después del incidente crítico y hasta un máximo de 72 horas posteriores a éste, para respetar la fase de impacto (Porcar-Becker, 2015). En caso de que este último requisito no pueda cumplirse la recomendación será recurrir a una intervención de segundo orden, las cuales se mencionarán más adelante.

Los PAP en los ambientes educativos

Los procesos de intervención en crisis y los PAP no son ajenos a los contextos escolares. Son múltiples las menciones acerca de que lugares como las escuelas forman parte del sistema de referencia en el desarrollo de los individuos, si bien la familia es un primer núcleo de contención para cualquier individuo. El cúmulo de experiencias compartidas en los centros educativos manifiesta acontecimientos que, en ocasiones, sobrepasan la autorregulación de los alumnos y deben ser mediados por el personal académico; de esta forma, se posiciona al docente como sujeto mediador predilecto en estos contextos.

La esencia formativa de las instituciones educativas, de cualquier nivel académico, propone ambientes propicios para que se desarrollen situaciones sustancialmente desafiantes para los sujetos que las integran. Slaikeu (2000) ha reconocido que los sistemas educativos y las intervenciones de tipo psicoló-

gico son compatibles en sus metas, pues ambos buscan la formación integral por medio del aprendizaje. Por ello, los PAP suelen ser de gran ayuda para los docentes como una opción más en su repertorio de estrategias en el aula.

Para dar continuidad a esta línea de ideas, nos centraremos en los docentes como potenciales entes reguladores de las situaciones críticas que pueden acontecer en el contexto educativo, principalmente aquellas vivenciadas por el alumnado. Esto es porque se les considera uno de los primeros contactos que puede tener un estudiante cuando surge algún incidente; también por ser contemplados como figuras de autoridad, de confianza y de referencia tanto en la escena académica como en la vida cotidiana de los alumnos.

La crisis en los PAP

Al explorar el objeto de intervención de los PAP, el término "crisis", que se encuentra reiteradamente, se posiciona propiamente como una crisis del ciclo vital de una persona. Por esta razón, se infiere que la interpretación del concepto tiene variadas visiones dependiendo de quién lo suscriba. En el caso de los PAP se dará visibilidad a las definiciones que más se aproximen a su modelo de intervención.

Etimológicamente, la palabra crisis deriva del griego *krinein*, que significa decidir. En la cultura china, por otra parte, podemos encontrar que la forma en que se refieren a este concepto es con dos caracteres que significan peligro y oportunidad (Slaikeu, 2000). Ambas interpretaciones tienen cierta correspondencia a la hora de abordar dicho tema, pero pueden contraponerse con lo que la mayoría podríamos asociar con una crisis.

Para referirnos a una crisis de nivel psicológico, algunos colaboradores en guías y manuales enfocados en los PAP la proyectan como un estado en el cual la problemática a enfrentar sobrepasa los recursos de adaptación del individuo; por consiguiente, éste experimenta un mayor grado de ansiedad y tensión, lo que genera un desequilibrio que le imposibilita visualizar soluciones a su situación crítica (Deza citado por Álvarez *et al.*, 2020, p. 6).

Asimismo, algunos la definen como un momento de desequilibrio psicológico agudo en el cual los mecanismos de afrontamiento utilizados con anterioridad parecen no surtir efecto o no logran emplearse, y su aparición y permanencia suele distar de un individuo a otro en intensidad y temporalidad, dependiendo de la percepción de cada uno (Roberts citado en Rendón y Agudelo, 2011, p. 222). Dicho periodo de inestabilidad, en conjunto con la aparición de una serie de síntomas que imposibilitan la resolución favorable, será interpretado como crisis. En este aspecto, los PAP se enfocarán en disminuir esta condición.

La exploración de los diferentes puntos de vista desde los cuales se contempla la crisis permite ampliar el entendimiento sobre ella. Como ya se ha visto,

la crisis no presenta como tal una connotación inherentemente negativa o desfavorable para la persona. Si bien puede ser un momento o periodo que cause dificultad, plantea también la posibilidad de desarrollar la autoeficacia,¹ pues conlleva la oportunidad de fortalecer las estrategias de autorregulación, adaptación y resolución de problemas ante procesos de cambio que pueden ser inesperados.

En el tema exclusivo del área educativa podrán encontrarse algunos de estos incidentes en forma de disputas entre pares, la separación con la familia, frustración ante situaciones de *bullying*, presencia de malestar físico, incapacidad de enfrentar situaciones escolares —como el ingreso a una nueva escuela, exámenes, tareas, participaciones escolares, etcétera—. Por otra parte, los alumnos pueden ser víctimas secundarias al presenciar algún incidente o al enterarse de un daño sufrido por un ser cercano. Por ello, el abordaje que se haga de cada situación por parte del aplicador de los PAP deberá contemplar la crisis como parte fundamental del proceso de desarrollo y respetar, fuera de juicios de valor, la percepción que cada individuo tenga de ella, sin perder el enfoque adaptativo que proponen los PAP.

Fases de un incidente crítico

Existen diferentes incidentes que pueden detonar una crisis en las personas. Por ende, se han identificado distintas fases en el proceso, así como la intervención más pertinente para cada momento dependiendo de la duración de cada fase. Un profesor, en el contexto escolar, puede identificar la conveniencia del uso de los PAP con los alumnos o la recomendación más efectiva ante un evento crítico a partir de lo siguiente (ver figura 1).

Figura 1. Fases de una crisis



Fuente: Porcar-Becker, 2015.

1 Albert Bandura acuña el término autoeficacia en 1987 y lo define como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, con base en los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (Bandura citado en Carrasco y del Barrio, 2022, p. 323).



En el caso de los PAP podemos encontrarlos como la intervención más conveniente durante la fase de impacto, la cual contiene todo el evento detonante de la crisis. La aplicación de los PAP está indicada inmediatamente después de que se suscitó el incidente crítico y hasta un límite de 72 horas posteriores. En algunos casos en que el incidente involucra a poblaciones extensas puede contemplarse ampliar este periodo hasta tres semanas posteriores, con la finalidad de tener el mayor alcance e identificación de estudiantes involucrados que necesiten un apoyo adicional.

Durante el primer mes posterior al evento crítico se espera que se haya entrado a la fase de afrontamiento. En esta etapa, la angustia y los síntomas derivados de la crisis deberían disminuir en comparación con la etapa de impacto. De continuar con una sintomatología con la misma intensidad, puede emplearse la psicoeducación como proceso de intervención. La psicoeducación tiene la intención de brindar información sobre el proceso de superación del acontecimiento crítico y lo que se puede esperar

a nivel físico, cognitivo y emocional para normalizar el proceso que se vive. Por otra parte, también indica los momentos en que debe buscarse un tipo de ayuda más especializada si es que los síntomas sobrepasan en tiempo o intensidad.

En la fase de recuperación, contemplada alrededor de los tres meses posteriores al evento, se espera que se superen por completo los síntomas y el impacto suscitados por la crisis. En los casos en que los síntomas iniciales se mantengan o incrementen durante esta fase, llegando incluso a alcanzar el año de haberse presentado el incidente, deberá recomendarse una intervención psicoterapéutica con un especialista de la salud mental (Porcar-Becker, 2015).

Las fases deben contemplarse como un posible curso que puede tomar el proceso de crisis, pero que puede cambiar en función de cada individuo. También se infiere que no todas las personas experimentarán todas las fases y que, inclusive, un evento crítico no desemboca en todos los casos en episodios que sobrepasan la capacidad de resolución de los involucrados. Por ello, el uso de los PAP no será obligatorio con todas las personas y las fases pueden no verse reflejadas en este orden.

Aplicación de los PAP en las instituciones educativas

Diferentes esquemas de aplicación de los PAP se encuentran en las guías de instituciones dedicadas a brindar un apoyo, sea psicológico o de otro tipo. Nos centraremos en el siguiente orden de aplicación de los PAP: contacto y presentación, contención, recopilación de información, asistencia, red de apoyo social y psicoeducación.

Lo primero que debe contemplarse al hacer el acercamiento para la aplicación

de los PAP en el entorno educativo es verificar que la integridad física del alumno no se vea comprometida y, de lo contrario, ubicar y proporcionar la atención pertinente. En el caso de no ser docente directo del estudiante, deberá identificarse por el nombre y puesto; de ser necesario, se indicará qué grupo, asignaturas o carreras atiende. Si el alumno identifica al maestro de antemano, no es necesario realizar este paso, a menos de que los síntomas que presente no le permitan reconocernos en un primer momento.

Asimismo, se debe tener cuidado en la forma en que se hará el contacto. Éste siempre debe ser respetando el espacio personal de la persona afectada, es decir, debe evitarse ir directamente al contacto físico sin pedir autorización del afectado o sin que lo solicite. De igual modo, se deberá modular el tono de voz y las reacciones de alarma; que, en algunos casos, pueden fluctuar entre la preocupación y la ira; esto con la intención de no agravar la angustia o estrés que esté manifestando el estudiante.

Un punto aparte es la contención, la cual se brindará en situaciones donde la sintomatología de tipo cognitiva, emocional o física asociada al impacto psicológico inicial sobrepase la capacidad de auto-

rregulación del individuo (ver tabla 1). Cabe señalar que no todas las personas víctimas de una crisis van a presentar desborde en su equilibrio biopsicológico o emocional, pero esto puede ser una primera señal para la aplicación de los PAP.

La contención debe administrarse a modo de técnicas pertinentes para cada caso. Por ejemplo, cuando el alumno manifieste llanto excesivo, taquicardia, mareos o hiperventilación, lo más oportuno serán los ejercicios para modular la respiración. Uno de éstos puede ser la técnica de respiración a cuatro tiempos. Cuando es rápida y en cantidades grandes por boca y nariz, causada por la ansiedad y como forma de aminorar la sensación de falta de aire, suele causar mayor malestar y situaciones de sensación de desmayo (Cortés y Figueroa, 2016).

En casos en los que el alumno tenga dificultades de memoria, de concentración, confusión y desorientación, se pueden utilizar técnicas de enraizado que consisten en estabilizar a las personas manteniéndolas en el momento presente para normalizar las funciones cognitivas (Arroyo, 2021). La contención, en todo momento, debe respetar los sentimientos y percepción de la persona, sin desvalorizar en ningún momento el proceso de crisis.

Tabla 1. Sintomatología en las diferentes categorías del malestar psicológico

Categorías de manifestación del malestar psicológico		
Cognitiva	Física	Emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Confusión y desorientación • Dificultad de toma de decisiones • Pensamientos desordenados • Problemas de concentración y memoria • Culpabilidad; evitación; impulsividad • Problemas para dormir 	<ul style="list-style-type: none"> • Cansancio • Taquicardia • Hiperventilación • Mareos • Sudoración • Hipersensibilidad y vigilancia • Agravamiento de condiciones crónicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de tristeza o miedo • Ansiedad • Desesperanza • Irritabilidad o enojo • Cambios repentinos de humor • Distanciamiento emocional

Fuente: elaboración de la autora con base en datos de Hernández y Gutiérrez (2014, pp. 29-33).

Una vez estabilizado el alumno y con la posibilidad de mantener comunicación con él, puede procederse a la recopilación de la información sobre el incidente que detonó la crisis. Se debe permitir que el involucrado exprese todo lo que percibió de lo acontecido y evitar interrupciones innecesarias para enfocarse activamente en lo que narra. En este punto el docente debe hacer uso de la escucha activa, para la cual puede parafrasear el mensaje dado por el estudiante como una forma de reafirmar lo que se dijo o para aclarar puntos relevantes.

Por último, se debe ayudar al alumno a enlistar los problemas en orden de relevancia o de posibilidad objetiva de solución, como mediar la entrega de un trabajo o conseguir el contacto con un familiar que se encuentre disponible para apoyarlo. Este punto siempre será relevante al poder establecer un puente con una red de apoyo cercana; en este caso, se da prioridad a padres o tutores del alumno. Es a esta red de apoyo a la que indicaremos las reacciones normales esperadas en los días posteriores a la crisis y cuándo detectar situaciones anómalas dentro de ella. Mencionado lo anterior, se daría por concluido el proceso de aplicación.



Referencias

- Álvarez Calvo, S. et al. (2020), *Manual de implementación de primeros auxilios psicológicos (PAPs). Dirigido a población migrante, solicitante de refugio y refugiada*, San José: Funpadem.
- Arroyo Araya, H. (2021), *Guía práctica para la aplicación de los primeros auxilios psicológicos*, Los Chiles: UNFPA.
- Cortés Montenegro, P. y R. Figueroa Cabello (2016), *Manual ABCDE para la aplicación de primeros auxilios psicológicos en crisis individuales y colectivas*, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile / Centro Nacional de Investigación para la Gestión Integrada de Desastres Naturales.
- Hernández Marin, I. E. y L. P. Gutiérrez López (2014), *Manual básico de primeros auxilios psicológicos*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Porcar-Becker, I. (2015), “¿Qué son y qué no son los primeros auxilios psicológicos?”, en curso de Primeros Auxilios Psicológicos (PAP), 9 de mayo-6 de junio de 2018, Coursera: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rendón, M. I. y J. Agudelo (2011), “Evaluación e intervención en crisis: retos para los contextos universitarios”, en *Revista de Investigaciones Hallazgos*, vol. 8, núm. 16, Bogotá: Universidad Santo Tomás, pp. 219-242, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835206013> [fecha de consulta: 27 de julio de 2023].
- Slaikeu, K. A. (ed.) (2000), *Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación*, México: Manual Moderno.



Los museos

como formación cultural de los estudiantes

Graciela Baca Zapata
Instituto al Servicio Educativo Superior

Cada cultura absorbe elementos de las culturas cercanas y lejanas, pero luego se caracteriza por la forma en que incorpora esos elementos.

Umberto Eco

La educación utiliza diversos recursos como estrategias de enseñanza para estimular el aprendizaje significativo, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes. Éstos se utilizan como herramientas centrales para comprender de manera profunda y compleja los elementos que nos unen como seres humanos, poseedores de una memoria histórica que entiende el pasado, bosqueja el presente y recrea escenarios futuros.

El aprendizaje sobre artes, historia y cultura establece un vínculo con diferentes épocas de la humanidad. Además, permite conocer contextos socioculturales, propuestas filosóficas, obras de arte y se puede conversar con las mejores mentes de cada época. Al hacerlo, se crea un horizonte de conocimientos que estimula el deseo de aprender, de ampliar el capital cultural y de enriquecer el pensamiento crítico y analítico de los estudiantes.

Es labor del docente diversificar materiales didácticos y lúdicos para estimular la curiosidad y participación activa de los estudiantes y con ello ir más allá de los contenidos plasmados en planes y programas de estudio. El docente debe acompañar a los alumnos para adentrarse en mundos históricos que tengan presencia en los espacios no sólo educativos, sino culturales, artísticos y humanísticos cuya particularidad es promover la formación de virtudes, valores y conocimientos.

El objetivo de las presentes reflexiones es analizar la participación del docente en la formación y el enriquecimiento del capital cultural de los estudiantes a través del conocimiento y apreciación de diferentes patrimonios materiales e inmateriales, como la visita a museos, ya que pueden funcionar como espacios de creación e interacción que facilitan el aprendizaje y estimulan la comunicación creativa y crítica a través del tiempo y el espacio. La pregunta que orienta el análisis es ¿cuál es el papel de los museos en

la formación del capital cultural de los estudiantes universitarios?

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, promulgada en 2001, “aspira a preservar ese tesoro vivo y renovable que es la diversidad cultural, para que no se perciba como patrimonio estático, sino como un proceso que garantice la supervivencia humana” (UNESCO, 2002, p. 3). En este sentido, se busca enriquecer el pensamiento y la sensibilidad de los ciudadanos del contexto local y global mediante el uso de recursos y materiales que favorezcan la sensibilización, conciencia y pensamiento crítico para admirar, valorar y preservar los bienes materiales e inmateriales que forman parte de la riqueza que el mundo antiguo ha legado a las generaciones del presente y el futuro.

El estudio de la cultura tiene diversas dimensiones que enfatizan el desarrollo de la historia del ser humano. Es el referente para comprender las formas de aprendizaje que nos conducen al plano interior de la especie humana

cuando el individuo contacta con otras maneras de percibir y construir la realidad. En este sentido, se retoma la definición de cultura de García Canclini como “el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas” (García, 1995, p. 25).

El aprendizaje de la historia y la cultura inicia con el reconocimiento de las particularidades y matices de la biografía personal porque se es capaz de enlazar el tiempo y el espacio con el sentido de pertenencia y raíces que representan los cimientos de los recuerdos evocados generación tras generación. En la formación de la memoria histórica, los museos se convierten en los espacios que favorecen el aprendizaje más allá de las aulas e incluso de las imágenes difundidas en medios de comunicación porque crean experiencias y vivencias en los estudiantes a través de la observación comprensiva de las obras y materiales que se presentan en las exposiciones permanentes y temporales.





De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se define como “cultura”: “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social” (2001, p. 67). Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias que dan al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo.

La globalización nos hace vivir en una interdependencia diversa y flexible porque mediante la expansión de las redes sociales se establece comunicación con cualquier parte del planeta para intercambiar diversas formas de ser, pensar e interactuar en territorios presenciales o virtuales. De acuerdo con García Canciani (Museo del Palacio de Bellas Artes, 2016), regularmente es la curiosidad el elemento que provoca el acercamiento a algo que nos extraña. Es a partir de ella que nos asombramos ante lo que cambia respecto a lo que estamos acostumbrados a ver. Es pensar sobre la diferencia; por eso no es conveniente establecer patrones rígidos de comportamiento ni impo-

nerlos a otros ni esperar que de una sola forma vamos a vivir y convivir con los demás.

La curiosidad y el asombro respecto a las manifestaciones culturales y artísticas a las que los jóvenes están acostumbrados estimula el acercamiento con otros patrimonios materiales e inmateriales. De acuerdo con el argumento de Álvarez (2021), el concepto de “hibridación” hace referencia a un mundo interconectado. Es una mezcla intercultural que se genera sobre la base del consumo de productos culturales, y abarca diferentes representaciones y prácticas que no solamente tienen que ver con la práctica de senti-

dos, sino con prácticas de socialización y creación de identidades fragmentadas porque en el mercado coexisten opciones de estilos de vida que rompen barreras culturales para edificar símbolos diversos que son referentes entre la juventud transnacional.

Asimismo, la cultura está constituida por “el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se transmite de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social” (Morin, 2001, p. 54).

Por ello, los museos se convierten en recursos idóneos para conocer a las generaciones del pasado, su estilo de vida, cosmovisión, sistema económico y político, su sentido de estar y de ser en el mundo. Los sistemas educativos y culturales sirven como un medio para la formación integral de los ciudadanos. La definición de “museo” que recupera el Consejo Internacional de Museos (Icom) en la 25.^a Conferencia General del Consejo Internacional de Museos, celebrada en Kioto, en 2019, dice:

Los museos son espacios democratizadores, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros. Reconociendo y abordando los conflictos y desafíos del presente, custodian artefactos y especímenes para la sociedad, salvaguardan memorias diversas para las generaciones futuras, y garantizan la igualdad de derechos y la igualdad de acceso al patrimonio para todos los pueblos (Icom, 2019).

El posicionamiento de la tecnología en la sociedad de la información se ha convertido en un medio principal de socialización, comunicación e indagación de información. Es indiscutible

que facilita el acceso a la consulta de fuentes de documentación, pero paulatinamente se convierte en una herramienta adictiva que aleja del aprendizaje situado y vivencial; sin embargo, es indispensable en las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En palabras de Maceira, respecto al museo: “es indispensable reconocerlo más allá de una imagen estereotipada en la que se piensa en un espacio con cosas antiguas, pasillos interminables y salas vacías” (2009, p. 6). Es necesario que desde el espacio escolar se fomente el acercamiento al enriquecedor mundo de las artes en sus diferentes manifestaciones para estimular la formación del capital cultural incorporado. Los museos brindan un ambiente diferente al aula tradicional, lo que puede despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes. Al alejarse de los pupitres y las pizarras, se crea un espacio propicio para la imaginación, la observación y la exploración.

A modo de ejemplificar la experiencia y percepción de los estudiantes respecto a la visita a museos y exposiciones donde se les permite interactuar con los materiales, se recupera una opinión de una estudiante de la licenciatura en pedagogía sobre la exposición *Ingenius*, que fue expuesta en el Centro Tolzú, en 2023.

La experiencia que tuve fue muy bonita y agradable ya que me despejé, relajé y me divertí demasiado. Lo volvería a repetir; me ayudó a desarrollar mis habilidades, imaginación y destrezas al estar jugando y conociendo lo que se encontraba dentro. Mi niña interior estaba feliz y no sabía con qué juegos jugar, lo único que hice fue disfrutar y olvidarme un rato de todo (alumna de pedagogía).

Los objetos expuestos en los museos cobran vida y se convierten en una fuente de inspiración para aprender de una manera más emocionante y significativa sobre el patrimonio cultural. Son un medio de narración y transmisión del contexto, los ideales representados y la memoria colectiva. Se recupera la opinión de una estudiante de la licenciatura en pedagogía sobre la exposición *Sororidad. La otra mirada al arte en México*, que fue expuesta en el museo de Bellas Artes de Toluca en 2021.

Lo que más me gustó del museo es que nos enseñó que las mujeres también tienen importantes obras porque cuando visitamos otros espacios culturales o artísticos regularmente se exponen más obras de hombres y esta vez me parecieron muy interesantes los colores o las ideas que ellas plasmaban en sus pinturas. Me preguntaba por qué habrá pintado eso y algo que me pareció muy interesante es que hubo una pintura llena de colores y quien lo pintó se llama Aidee de León, como mi nombre, y como me encantan los colores y es algo que yo haría, me llamó mucho la atención porque fue una coincidencia muy bonita (alumna de pedagogía).

Los museos promueven el aprendizaje multisensorial porque estimulan los canales de percepción y atención, en particular cuando las exposiciones están diseñadas para favorecer ambientes recreativos a los visitantes. Los estudiantes tienen la oportunidad de ver, tocar y experimentar directamente los artefactos y las exhibiciones. Aunque los estudiantes tienen la posibilidad de consultar la información a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para investigar e indagar, es favorable motivar a recorrer los pasillos



y galerías artísticas para establecer una conexión personal con el tema de estudio o con aquellos contenidos que el profesor considere pertinente para ampliar y enriquecer la formación académica. Esta experiencia práctica estimula su pensamiento creativo al fomentar la participación activa y lúdica.

La interdisciplinariedad de las ciencias exactas, humanas, sociales y culturales, es decir, la comunicación, conversación e interacción entre ellas, fortalece la construcción del conocimiento y del pensamiento. Las exposiciones suelen abarcar diferentes áreas del conocimiento, como historia, arte, humanismo, ciencias naturales y exactas, tecnología, innovación y recreación. Esto permite a los estudiantes comprender cómo los distintos campos se entrelazan y se relacionan entre sí en el mundo real. Al experimentar esta interconexión, los estudiantes pueden apreciar la importancia de adquirir un conocimiento holístico y comprender cómo se aplican los conceptos en diferentes contextos.

Otro aspecto valioso de utilizar un museo como método de aprendizaje es que permite la personalización del proceso educativo porque los museos ofrecen una amplia gama de exhibiciones y programas educativos que brindan la oportunidad de adaptar la visita según los intereses y las necesidades específicas de los estudiantes. Los profesores pueden seleccionar las exposiciones que mejor se alineen con los objetivos de aprendizaje y diseñar actividades complementarias que promuevan la reflexión, el análisis y la síntesis de información. Al respecto, se recupera la opinión de un estudiante de psicología respecto a la visita a la exposición titulada *Los mundos de Tamayo, la estela creativa*, realizada en el Museo de Bellas Artes de Toluca durante 2023.

Me gustó, ya que se podía ir relacionando lo visto en clase y los demás cursos con lo que el pintor quería expresar. Igualmente, se podía hacer una interpretación sobre la pintura y el ambiente que brindaba; era muy cómodo por la explicación de la docente (alumno de psicología).

El uso de un museo como recurso educativo fomenta el aprendizaje a largo plazo. Las experiencias vividas en un museo suelen dejar una impresión



duradera en la mente de los estudiantes. La emoción y el impacto visual de las exhibiciones pueden generar recuerdos vívidos y facilitar la retención de información a largo plazo. Además, las visitas al museo pueden despertar el interés por la cultura, el arte y la ciencia e inspiran a los estudiantes a seguir aprendiendo más allá del aula y a convertirse en aprendices de por vida.

Recapitulando, fomentar la curiosidad e interés por asistir al museo como método de aprendizaje en el aula ofrece una serie de beneficios educativos significativos. Estas experiencias prácticas y multisensoriales estimulan la curiosidad, fomentan el aprendizaje interdisciplinario, permiten la personalización y generan un impacto duradero. Al aprovechar los recursos que ofrecen los museos, los estudiantes pueden enriquecer su educación, desarrollar una comprensión más profunda y significativa del mundo que los rodea y ampliar su conocimiento sobre temas específicos.

Desarrollar estrategias educativas que favorezcan la asistencia de los estudiantes a los museos y espacios culturales y artísticos es trabajar en favor



de la preservación del patrimonio material e inmaterial desde el contexto local, nacional e internacional.

La interacción con el patrimonio material e inmaterial es dinámico y complejo en la medida que el uso de la tecnología y redes sociales establece la construcción de espacios de socialización y comunicación para facilitar el entrecruzamiento generacional. Sin duda, se requiere profundizar en los estudios sociales y culturales para rastrear las experiencias de jóvenes en el conocimiento de la cultura y las formas de relacionar la identidad con la integración de diversos referentes del mundo cultural.

Referencias

Álvarez Gandolfi, F. (2021), “¿Quién necesita hibridación? Apuntes sobre el despliegue de la cultura otaku”, en IV Coloquio de Manga y Anime. La animación oriental como vehículo de hibridación cultural, 28 de abril de 2021, Toluca: UAEM.

García Canclini, N. (1995), *Ideología, cultura y poder*, Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria.

Icom (Consejo Internacional de Museos) (2019), “El Icom anuncia la definición alternativa del museo que se someterá a votación”, disponible en: <https://cutt.ly/Nw2NJJ1A> [fecha de consulta: 18 de julio de 2023].

Maceira, L. M. (2009), “El museo: espacio educativo potente en el mundo contemporáneo”, en *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 32,

enero-junio, Tlaquepaque: ITESO, pp. 1-17, disponible en: <https://cutt.ly/6w2DYTTu> [fecha de consulta: 10 de septiembre de 2023].

Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México: Siglo XXI.

Museo del Palacio de Bellas Artes (2016), “Entrevista con Néstor García Canclini. Híbridos el cuerpo como imaginario” [video], en YouTube, disponible en: <https://cutt.ly/YWeJuzo> [fecha de consulta: 20 de septiembre de 2023].

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2002), *Declaración universal sobre la diversidad cultural. Una visión, una plataforma, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. Serie sobre la diversidad cultural*, disponible en: <https://cutt.ly/rwXq4gbk> [fecha de consulta: 18 de agosto de 2023].

_____ (2001), “Resolución 15 aprobada por la Conferencia General”, en *Actas de la Conferencia General, 31.a reunión. Resoluciones*, vol. 1, París: UNESCO, disponible en: <https://cutt.ly/6wXq4H7u> [fecha de consulta: 18 de agosto de 2023].

De resiliencia y otras mudanzas

Julieta Citlalli Hernández Zimbrón

Escuela Secundaria Oficial No. 2 "Lic. Adolfo López Mateos"

Quien alguna vez se ha mudado de un espacio que ha habitado e impregnado de sí sabe bien que hacer las cajas para irse a otro lugar —sea una casa, un trabajo, un país o una relación— tiene muchas más implicaciones que sólo llenar con objetos contenedores. Mudarse es tal vez el único duelo que lleva consigo un agrisulce sabor en el que se agolpan la nostalgia de todo lo que se deja detrás, pues se siente cómo una parte de uno mismo se queda suspendida a un costado del camino, pero al mismo tiempo se filtra en el espíritu la mirada esperanzadora del porvenir, un camino prometedor de historias por contar que seguramente encontrarán con el tiempo un huequito para acomodarse en la memoria y el alma.

Entonces, quien ha andado este sendero también puede dar fe de que, en medio de la euforia, el estrés, la ansiedad y la nostalgia del momento, hay tres situaciones que inevitablemente suceden por más logística que se haga. Con ello, me refiero a que algo se pierde, algo se rompe y algo nuevo aparece o bien, en su caso, reaparece algo que había estado perdido antes de dar desplazamiento al menaje. Uno nunca sabe en qué momento o cómo sucede, pero lo cierto es que ocurre. Lo sorprendente es que, en el remolino de emociones que todo esto conlleva, no somos tan conscientes de que, una vez pasada la crisis (me tomo el atrevimiento de llamarle así) que pudo habernos generado la situación, nos adaptamos y seguimos adelante reacomodando una y otra vez objetos, aprendizajes, recuerdos, emociones, sentimientos, pero sobre todo se emprende una nueva travesía en que se rehabita la propia vida. ¿Será esto a lo que se refiere el sentido etimológico de la palabra "mudar" cuando se dice que es tomar otra forma, otro lugar? No lo tengo por cierto, pero me gusta pensar que es así, pues, si es que nada sucede dos veces en la vida, ante tan drástico momento

tampoco somos los mismos una vez que podemos descansar para respirar el aire del nuevo lugar.

Andamos, pues, la vida entre mudanzas, y cuando empleo la palabra “mudanzas” lo hago de forma metafórica para referirme a cualquier situación que de súbito o bien de a poco nos saca de la zona de confort en que tenemos el control de todo, de esa situación conocida en que ya sabemos bien cómo desplazarnos, como si nos supiéramos de memoria la receta del *strudel* de manzana que preparaba la abuela y lo pudiéramos hacer aun con los ojos vendados. Pero cuando quedamos fuera de la zona segura estamos expuestos, con la brutal sensación de estar transitando entre la orfandad y la desnudez, en ese momento sin respiro en que la bocanada de aire se vuelve un escalofrío interno que nos recorre el cuerpo en tanto nos enfrenta y nos confronta ante nosotros mismos y a la capacidad de ir más allá de lo que pensamos que nunca seríamos capaces de superar.

Estas situaciones nos permiten transformar la vulnerabilidad en fortalezas que de pronto aparecen sorprendiéndonos; nos vamos reinventando al tiempo que podemos reconocer que hemos logrado ir más allá de lo que imaginábamos. Muchas veces llegamos a la comprensión de la impermanencia de la adversidad (esto es que ninguna situación, por difícil que sea, dura eternamente, o dicho de otro modo: todo pasa, aun el peor de los momentos). Cuando logramos tener esa mirada, somos capaces de reconocer que en el proceso, y sin darnos cuenta, nos hemos vuelto más fuertes, más estratégicos, más flexibles; que hemos desarrollado cierta empatía en tanto nos volvemos más amables con nosotros mismos, con los otros y las circunstancias, es decir, hemos dado un paso en el fortalecimiento de nuestra resiliencia. Es así como, después del dolor y del trauma, somos capaces de resignificar los infortunios para volver a habitar nuestra propia vida.

Esto es lo que el psiquiatra y neurólogo francés Boris Cyrulnik (2016) define como resiliencia, es decir, “el nuevo desarrollo después del trauma”, aunque no fue el primero en hablar de este término. Desde la década de los cuarenta se consideró el entorno de la guerra como un evento traumático generacional, sobre todo en los niños que quedaron en orfandad, y se planteó la relación del trauma con la limitada capacidad de desarrollo emocional a lo largo de la vida. Años más tarde,



en los ochenta, los estudiosos del tema hicieron referencia a la resiliencia como una capacidad de adaptación ante las situaciones de vulnerabilidad. Sin embargo, el mismo Boris —quien de niño vivió en carne propia la orfandad de la Segunda Guerra Mundial y de adulto ha dedicado gran parte de sus investigaciones al estudio de la conducta desde el enfoque de la resiliencia— dio un revés a las primeras posturas al respecto y coincidió con algunos elementos de las subsecuentes. Él ha sostenido tenazmente que la infancia no es destino, lo que lleva a establecer una perspectiva distinta al respecto, pues si bien es cierto que el trauma infantil es una piedra de toque en el desarrollo de la persona, también lo es que no lo condena, y que el entorno, así como la estimulación psicoafectiva, tiene el poder suficiente para transformar una historia de vida. Lo que sucede en la proximidad afectiva de un espacio de crecimiento es lo que él denomina *nicho afectivo*.

Lo anterior implica que el entorno de crianza tiene el poder suficiente para potencializar en la persona su capacidad resiliente cuando se fomentan habilidades socioemocionales y metacognitivas a través de acciones como una *comunicación* amorosa, clara, no violenta y con una buena carga de mensajes positivos, mas no fantasiosos. Se nutre el vínculo con la *caricia*, como un acto de conexión y reconexión con la afectividad, merecimiento y cuidado a través del tacto, así como la sensación de seguridad, protección, consideración y ternura que ésta debe generar. Qué lindo pensar en aquel fémur fracturado que hace miles de años alguien se detuvo a curar y a cuidar, y que hoy nos habla de un primer sesgo de lo que nos hizo humanos, ese encanto de mirar a otros con ternura. Y si no, baste pensar cuántas veces un abrazo nos ha permitido sentirnos seguros o confortarnos afectivamente. Sin importar la edad, muchas veces un abrazo ha sido un RCP emocional que a uno lo vuelve a la vida.

El *sentido del humor* le permite a la persona un pensamiento flexible, creativo y más resolutivo. Aquí hay que puntualizar que, en un acto de ego de nuestra especie, deberíamos reconocer la belleza de ser el único animal capaz de expresar la alegría a través de una sonrisa que nos conecta con otros y la vuelve contagiosa con el poder suficiente para aislarnos, aunque sea por un instante, del dolor más profundo. Como dijera el argentino Sebastián Corona cuando narra la forma atípica en cómo fue que su esposa afrontó los últimos meses de una enfermedad terminal: “el sentido del humor no le resta al dolor o a la misma muerte, sólo los pone en perspectiva” (TEDx Talks, 2017). Pero conforme nos volvemos adultos, el sentido del humor se convierte en esa área de la tienda departamental a la que no entra



la gente adulta porque hacerlo significaría que no es lo suficientemente seria, como si reír nos restara formalidad y, por ende, credibilidad como adultos certificados, cuando es todo lo contrario, pues el humor coadyuva al ajuste cognitivo y nos da distancia de un problema y nos permite una nueva perspectiva, además de otras virtudes que suman al bienestar de la persona, pues, como plantean Vanistendael *et al.* (2013), la resiliencia y el humor constructivo son naturales. Tal vez sea por ello que entre las propuestas educativas innovadoras se habla de la pedagogía del humor o una metodología de enseñanza que entre sus ingredientes tenga el humor y la risa.

Luego está el *acompañamiento* que tenemos de nuestra red social o de apoyo, es decir, ese tejido socioafectivo al que pertenecemos desde que nacemos y que, una vez que salimos del espacio de crianza, vamos urdiendo como quien hace un derecho y un revés con distintas madejas de colores y texturas en una misma frazada para cobijarnos. Es el tejido del que somos parte y que en lo posible no habrá de soltarnos, al contrario, nos levanta, nos empuja y nos sostiene para ratificar nuestra identidad y pertenencia. Otro elemento importante es la *capacidad de resolver conflictos*, esa dura prueba de enfrentar, confrontar y afrontar aquello que nos desequilibra, que también, directa o indirectamente, implica a otros, que nos coloca entre la toma de decisiones, las pérdidas y en ocasiones un paso hacia caminos de diálogo y comunicación que a lo mejor jamás hemos andado. La resolución de conflictos se puede resumir coloquialmente en esa diferencia que hay entre hacerse a un lado, negarse a ver el camino o dar el paso y avanzar, no hay conflictos menores, cada cual los asume y los magnifica desde su propia historia, emocionalidad y edad de manera inherente a sus formas y magnitudes.

Con peso no menor está el carácter axiológico, es decir, los *valores*, que son aquellos preceptos que se constituyen en la persona desde la primera infancia y construyen su pilar ético y moral. En su forma más simple lo entendemos como lo correcto y lo incorrecto. Éstos no sólo nos referencian des-

de lo que otros esperan de nosotros, sino de lo que esperamos de nosotros mismos y de los otros, lo que se considera un comportamiento aprobado, negociable o no aprobado. En una acepción social, es el código comportamental de la sociedad a la que pertenecemos, un Pepe Grillo parlante y vigilante sobre nuestro hombro.



Finalmente, la *introspección*, este ejercicio de autoobservación en el cual la persona hace una reflexión sobre lo que ocurre con ella, quién es dentro de una emoción, una situación tan específica como un conflicto o un secuestro emocional o bien —y menos dramático— un momento cotidiano, qué es aquello que logró aprender de lo que le ocurre, qué puede corregir, cómo no se quiere volver a sentir o bien reconocer qué es lo que le hace sentir bien. Esto es un momento reflexivo en el cual la persona se puede ver en retrospectiva antes, durante y después de la mudanza. Los elementos

mencionados son sólo algunos de los que podemos encontrar en las distintas propuestas de quienes han teorizado sobre la resiliencia.

Sin lugar a duda, todo lo anterior le aporta a nuestro carácter resiliente, ya que forma parte de nuestra estructura integral; esto es la belleza del ser esférico. Cuando en 1994 Stefan Vanistendael propone la “casita de la resiliencia”, da una concepción muy visual de que es aquello que conforma esta capacidad humana de adaptarse, superar dificultades y mantener el crecimiento positivo. Considera algunos de los aspectos mencionados y da una posición en el desarrollo de la persona, y aunque todos responden a una dinámica que se va reajustando y nutriendo constantemente durante el desarrollo, lo que permite que se articule es que las necesidades fisiológicas básicas y de seguridad estén cubiertas. Éste es contundentemente un pensamiento muy maslowiano y hasta cierto punto natural, pero aun la necesidad no cubierta en la etapa más crítica del desarrollo puede convertirse en un factor potencializador de resiliencia. Los especialistas en esta área suelen defender la postura de que no es pese a la adversidad sino gracias a ella que descubrimos cuán resilientes podemos ser. Le quitan entonces el sesgo romántico y desesperanzador a la adversidad y la resignifican como una plataforma desde la que tenemos la posibilidad de crecimiento y reconciliación con el dolor y el trauma. Una vez que podemos mirarnos desde la gratitud, nos

replanteamos no sólo para nuestro crecimiento personal, sino en un beneficio colateral para los otros. Tenemos entonces la posibilidad de reconocer nuestra humanidad.

Por su parte, Wolin y Wolin —bastantes años más tarde que Vanistendael— en 1993 propusieron el llamado “mandala de la resiliencia”, que integra los pilares que ya habían postulado tiempo atrás, en el que colocaron a la persona al centro y establecieron que la resiliencia no es una capacidad de desarrollo sistemático ni estática, tampoco integral, es decir, está matizada por el temperamento y el carácter de la persona. No responde a una serie de pasos encadenados que deben seguirse, en los que sólo el logro de uno puede dar paso al otro. Está en constante movimiento, porque todos los días, al transitar por distintas situaciones, vamos ejercitando sin darnos cuenta de la flexibilidad emocional y de pensamiento con la que vamos calibrando el peso de lo que nos desequilibra. Por otro lado, podemos ser más o menos resilientes ante situaciones distintas. Ante algunas condiciones somos demasiado resilientes, pero siempre existe ese lado frágil que tal vez nos lleva al borde y que cuesta más trabajo elaborar desde un ángulo positivo, lo que hace perder el control y ser poco o nada resilientes. El riesgo (porque siempre hay uno) es que lleguemos a crear escenarios tan positivos que rayen en la fantasía hasta convertirse en ideas irracionales que nos desconecten de la realidad, y en lugar de sumarnos, nos resten. Para evitar esto es importante que elementos como la red social o de apoyo, así como el ejercicio reflexivo estén activos.

Dentro de la red social, por ejemplo, el papel activo de la escuela es como tutor de resiliencia, como lo define Cyrulnik (2016), es decir, no puede instalar de cero esta capacidad en el individuo, porque requiere del apoyo de todo el entorno, pero le puede ayudar a fortalecer aquellas habilidades de las que ésta se nutre, sobre todo cuando se trata de la relación con otros, ya que donde se impronta es en la crianza (entiéndase que va de los cero a los nueve años) dentro de la familia; sin embargo, si no existe esta base, ese nicho afectivo necesario, la tarea puede ser más compleja mas nunca imposible. La persona ya cuenta con lo más valioso: su propia existencia, y en esa conciencia el camino está abierto para ser andado. La persona aprenderá, entonces, sobre resiliencia según su etapa de desarrollo y el enfoque con que sean diseñadas las estrategias, pero si el entorno familiar no es el óptimo será más pesado el andar. No obstante, para hablar de resiliencia en el aula hay alguien que debe trabajar primero con ello, me refiero al profesor, pues hablar tanto de resiliencia como de sociemocionalidad implica un trabajo personal previo y constante.



Por todo lo anterior, queda claro que todos de una u otra forma y en su respectiva medida somos seres resilientes en construcción constante, como planteara Carl Rogers: “La vida, en su óptima expresión, es un proceso dinámico y cambiante, en el que nada está congelado” (2007, p. 35). Así que tal vez sea que en el fondo aun en esta sociedad desbordada de inmediatez no buscamos la perfección, sino el auténtico bienestar, mudanzas que nos permitan reconciliarnos con nosotros, los otros y las circunstancias. Dicho de otro modo, y desde la analogía con la que arrancó este texto, se puede plantear que toda mudanza es una posibilidad y que ninguna es igual a otra. Hay momentos en que antes de hacer las cajas volteamos la casa una y otra vez, elegimos con cuidado qué llevaremos y qué dejaremos antes de cerrar la puerta, otras, simplemente nos sorprenden con el menaje a medio hacer y con la vista

en el horizonte o hechos pedazos a mitad del camino (como la pandemia por el covid-19), pero a final de cuentas avanzamos.

El filósofo francés Pascal Mercier en su novela *Tren nocturno a Lisboa* tiene unas líneas que me permiten conectar la idea de la resiliencia y la mudanza:

Es un error creer que los momentos decisivos de una vida, en los que un rumbo acostumbrado cambia para siempre, tendrían que ser de un dramatismo escandaloso y estridente, socavados por violentos arrebatos interiores [...] En verdad, el dramatismo de una experiencia determinante para la vida es a menudo de una levedad increíble (Mercier, 2014, p. 59).

El dramatismo y la levedad también son parte de la crisis, y a su vez se convierten en la posibilidad del tránsito de la adversidad a la resignificación positiva de aquello que nos vulnera, y aunque algo se rompa (como una relación) o algo desaparezca (como la salud o la seguridad) mientras hacemos las cajas, siempre en la mudanza o después de ella aparece algo nuevo que nos pinta una sonrisa esperanzadora, algo tan maravilloso como una versión más resiliente de nosotros mismos.

Me parece oportuno cerrar este texto con una respuesta precisa que dio la artista plástica Leonora Carrington en la entrevista que le hace Joana Moorhead para el libro *Leonora Carrington. Una vida surrealista*: “El proceso de vivir es caótico y complicado, la mayoría de los seres humanos lo máximo que pueden hacer, la mayor parte del tiempo, es intentar avanzar [...] entonces hay esperanza” (2017, p. 172).

Así que cada cual, a su propio tiempo, con su historia de vida a cuestas, hace lo pertinente con el menaje, y entonces, desde



un pensamiento esperanzador, va dando pasos adelante para rehabilitarse y cerrar esos ciclos episódicos de la mudanza más allá de la adversidad.

Referencias

- Cyrulnik, B. (2003), *Los patitos feos*, Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2016), “¿Por qué resiliencia?”, en B. Cyrulnik y M. Anaut, *¿Por qué resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*, Barcelona: Gedisa.
- García Quiroga, E. y C. Morales de Barbenza (2018), “Resiliencia y sus siete pilares para enfrentar la adversidad”, Instituto Salamanca, disponible en: <https://instsal.me/1re4s> [fecha de consulta: 2023].
- Mercier, P. (2014), *Tren nocturno a Lisboa*, Barcelona: Austral.
- Moorhead, J. (2017), *Leonora Carrington. Una vida surrealista*, Madrid: Turner Noema.
- Rogers, C. (2007), *El proceso de convertirse en persona*, México: Paidós.
- TEDx Talks (2017), “Una muerte impúdica Sebastian Corona TEDxCordoba” [video], en YouTube, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=J481Jy1MPHc> [fecha de consulta: 2023].
- Vanistendael, S. (1994), *Resilience: a few key issues*, Malta: International Catholic Child Bureau.
- Vanistendael, S. et al. (2013), *Resiliencia y humor*, Barcelona: Gedisa.
- Uriarte Arciniega, J. (2005), “La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo”, en *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, núm. 2, España: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gazteis, pp. 61-79, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510206> [fecha de consulta: 14 de septiembre de 2023].
- Wolin, S. J. y S. Wolin (1993), *The resilience self*, Nueva York: Villard Books.

La generalización: una propuesta didáctica en la construcción de aprendizajes matemáticos

Hugo Cortés Hernández

Escuela Normal de San Felipe del Progreso

A continuación, se da a conocer una propuesta didáctica que fomenta el aprendizaje matemático con alumnos de sexto grado de primaria. El argumento central del artículo es que el estudiante desarrolle habilidades matemáticas, para desempeñarse con más creatividad y confianza en las actividades que le demanda la asignatura. En particular, se considera la generalización como la forma que permite a los alumnos construir aprendizajes matemáticos. El estudio se realizó mediante la metodología de la investigación-acción, la población participante fue un grupo de 25 estudiantes de sexto grado de educación primaria y el tiempo de estudio fue de un ciclo escolar. Con base en los resultados, se construyeron importantes categorías de análisis.

La generalización, una aproximación conceptual

Los matemáticos griegos, específicamente los de la escuela pitagórica, observaron que “los fenómenos más diversos desde el punto de vista cualitativo mostraban propiedades idénticas” (Kline, 1998, p. 11). Entonces, se reconoce que al mantenerse idénticas las propiedades deben generalizarse, lo cual se convierte en una demostración, como en el caso de los axiomas elaborados por los matemáticos. Comprobar un teorema implica que lo expuesto en él se cumple para todos los casos. De acuerdo con el teorema de Pitágoras, en todo triángulo rectángulo si sus lados son a , b y c , se cumple que $a^2 + b^2 = c^2$. Por lo tanto, al hacer la demostración de tal hipótesis, se considera un conocimiento verdadero en la matemática formal.

También, los pitagóricos tenían por lema: “todas las cosas son números”. La siguiente idea se centra en las relaciones que establecieron en los números figurados, en los que no se hacía una abstracción: “para ellos los puntos, eran puntos o partículas, cuando hablaban de números triangulares, números cuadrados, números pentagonales y otros, estaban pensando

en colecciones de puntos, guijarros u objetos en forma de puntos colocados en esas formas” (Kline, 1998, p. 12) (ver figura 1).

Esta generalización consiste en conocer el número de puntos que tendrá la *n*ésima figura, por lo cual se establecerán ciertas relaciones que guardan los números de puntos con la formación (ver tabla 1).

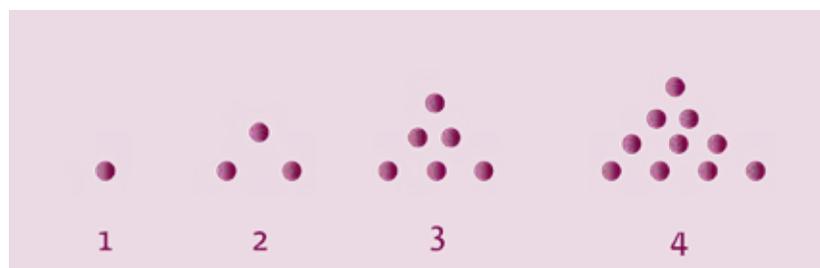
Para conocer el total de puntos que contiene la *n*ésima figura llegamos a la siguiente conclusión: $\frac{n(n+1)}{2}$. Esta demostración es válida para todos los números triangulares. De manera similar se procede con los demás números figurados y se establecen las relaciones para lograr conocer la cifra de elementos que tendrá cualquier figura.

La generalización no se aplica sólo al aspecto aritmético, sino al geométrico, donde se hacen demostraciones que validan el conocimiento matemático, sin ser descubrimientos inamovibles. En el caso de los triángulos:

la suma de sus ángulos siempre es 180° , independientemente de la medida de sus lados. En cambio, su perímetro y su área siempre dependen de la medida de sus lados. Reflexionar sobre esto es una importante abstracción de las propiedades de los triángulos que nos permiten hacer una generalización (Lecona, 1995, p. 28).

Demostrar que la medida de los ángulos internos de un triángulo siempre es la misma es un trabajo que ha llevado tiempo a los matemáticos. Sin embargo, cuando se reflexiona este tema con los estudiantes y su aprendizaje desde el mar-

Figura 1. Números pitagóricos



Fuente: elaboración del autor con base en los números pitagóricos.

Tabla 1. Números pitagóricos

No. De puntos	1	3	6	10	1275
No. De figura	1	2	3	4	50

Fuente: elaboración del autor con base en los números pitagóricos.

co teórico del constructivismo es posible enfrentarlos a redescubrir la propiedad de los triángulos. Para lo cual se requiere que los estudiantes midan los ángulos internos de un gran número de triángulos y registren sus datos en tablas. Una vez que dispongan de la información suficiente se les pide que respondan la siguiente pregunta: “¿Qué ocurre con los triángulos?”. Una respuesta posible es que la suma de los ángulos internos siempre es 180° y la medida de los lados del triángulo no lo altera.

Como se dijo, la generalización no sólo consiste en establecer patrones o reglas que nos acerquen a la solución de los problemas, sino en la “aplicación de las destrezas a varios contextos, tareas y situaciones” (Díaz Barriga y Hernández, 2006, p. 265). De ahí que se requiera realizar una transferencia entre los procedimientos que el alumno ha construido de manera particular o los que ha logrado consolidar con la ayuda del grupo y los aplique en cualquier situación. Un procedimiento se elabora no sólo para actuar en una actividad particular, sino para utilizarlo cuando se requiera.

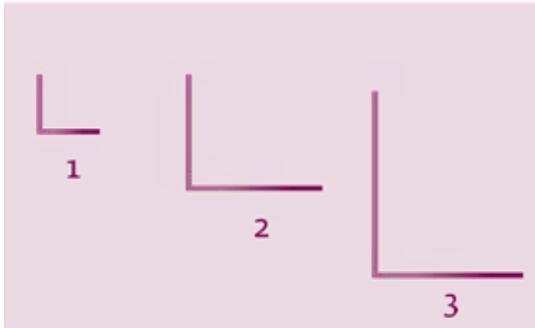
Generalización en la que interviene un pseudoconcepto

El uso del error es una de las estrategias más conocidas para construir aprendizajes en la educación matemática. A partir de él los estudiantes reflexionan y elaboran conclusiones generales. El problema que se analizará a continuación permite reconocer la consolidación del concepto matemático “ángulo”, según las nociones intuitivas de los estudiantes.

En cuanto a los conocimientos previos del grupo, los niños tenían dificultades para medir los ángulos e incluso determinarlos en una figura. Por lo tanto, a partir de la figura 2, se les pidió que

determinaran cuál era el ángulo mayor y que valoraran las nociones relacionadas con el tema, con la finalidad de contribuir en su reconstrucción conceptual.

Figura 2. ¿Qué ángulo es mayor?



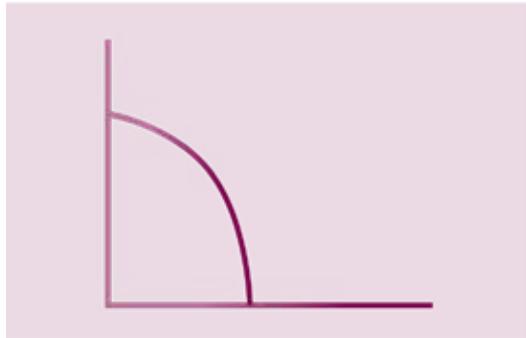
Fuente: elaboración del autor.

Aparentemente, el problema es fácil de resolver, pero cuando los niños analizaron la situación y determinaron el ángulo mayor, gran parte de ellos afirmó que era el número 3 (ver figura 2). El argumento que acompañaba a esta solución estaba fundado en que la medida de los lados era más grande y, en consecuencia, la medida del ángulo era mayor. Se reconoció que los estudiantes tenían un falso concepto de lo que era un ángulo, por lo que se generó un conflicto cognitivo en ellos, pues no los tenían en sus esquemas referenciales. No obstante, lograron construir definiciones como: “Un ángulo es la línea que se traza de un punto a otro punto” (ver figura 3).

A partir de lo que concebían como un ángulo, hice un trazo en el pizarrón (ver figura 4) para que reflexionaran acerca de la situación y si su noción se aplicaba a todos los casos.

Una vez que la representación estaba a la vista de todos, comenté: “Entre estas dos líneas ¿existe un número infinito de ángulos?”. Los niños respondieron que sí; además, aseguraron que la línea más grande correspondía a un ángulo

Figura 3. Representación de un ángulo según estudiantes



Fuente: elaboración del autor.

Figura 4. Representación de un ángulo



Fuente: elaboración del autor.

mayor y que se podían trazar más ángulos. No obstante, un estudiante no estuvo de acuerdo, sostenía que el arco más pequeño y el más grande eran iguales. Ante tal controversia, propuse que buscaran información para resolver dicho problema.

Se remitieron a indagar en su diccionario, ya que en su contexto es el único medio con el que cuentan para obtener información y, en este caso particular, una definición. Posteriormente, un estudiante explicó que había una gran cantidad de ángulos, pero no todos medían lo mismo. Otro equipo no estuvo de acuerdo y arguyó que sólo había un ángulo, pues, según la definición, éste era la medida de la abertura entre dos líneas; por consiguiente, como sólo se tenía un par de

ellas existía un ángulo. Los demás equipos estuvieron de acuerdo con el último argumento.

En síntesis, los estudiantes tenían arraigado un pseudoconcepto respecto a la medida de un ángulo, es decir, una línea curva entre los lados, producto de la actividad fundada en creencias. De ahí que, a partir de los errores de los alumnos se pueden construir conceptos sólidos, a lo que se denomina generalización por pseudoconcepto.

Generalizaciones intuitivas

En los razonamientos intuitivos se observan fallos en los procesos de solución de problemas utilizados por los estudiantes. Éstos se apresuran en resolver ejercicios, pero las primeras ideas carecen de un análisis adecuado de los resultados: “no pueden reconocer la causa de su fracaso porque no disponen de suficientes conocimientos sobre su propia acción, ni cuentan con un sistema de validación que les permita analizar su fracaso en términos de errores” (Ávila, 2004, p. 219).

Con el afán de construir un sistema de validación autónomo se expuso un ejercicio para superar las ideas intuitivas de los estudiantes, a través del trazo de triángulos, y reconocer sus errores.

El problema fue: ¿Cuántos triángulos isósceles se pueden formar de tal manera que las longitudes de sus lados sean números enteros y su perímetro sea de 25 cm? ¡Trázalos! (ver tabla 2).

Parecía que los estudiantes respondían correctamente, pues atendían a la condición del problema; sin embargo, a partir del séptimo triángulo son imposibles otros. Ellos afirmaron que eran 12 triángulos, pero no los trazaron, ya que en las matemáticas se da prioridad a la aritmética, debido a que la geometría es un área infravalorada por los docentes.

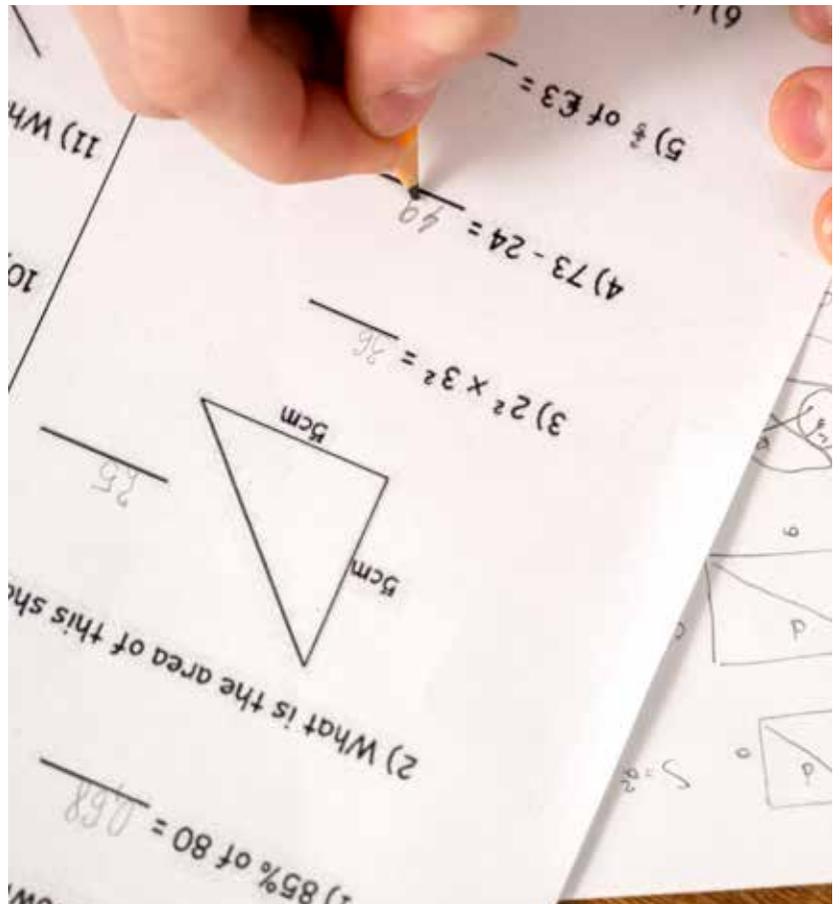


Tabla 2. Resultados

Número de triángulo	Base	Lado 2	Lado 3
1	1	12	12
2	3	11	11
3	5	10	10
4	7	9	9
5	9	8	8
6	11	7	7
7	13	6	6
8	15	5	5
9	17	4	4
10	19	3	3
11	21	2	2
12	23	1	1

Fuente: elaboración del autor.

Para que los estudiantes se dieran cuenta de que la tabla estaba mal fue necesario que dibujaran los triángulos, así comprobaron que era imposible hacer ciertos trazos; de esta manera, superaron sus primeras ideas y reconocieron los errores incluidos en la primera aproximación de resolución.

En este sentido, es necesario terminar con las generalizaciones intuitivas, sin violentar el proceso de construcción del aprendizaje. Es importante que los estudiantes reconozcan sus desaciertos de manera autónoma, porque: “el reconocimiento del error y la posterior reflexión sobre él son tareas que encuentran sus posibilidades en la presencia de un sistema de validación propio” (Ávila, 2004, p. 219).

Finalmente, los estudiantes concluyeron que para trazar un triángulo se necesita la siguiente condición: la suma de la medida de dos de sus lados debe ser mayor al tercero. Para lograr este resultado fue esencial la validación autónoma y la reestructuración conceptual.

Referencias

- Ávila, A. (2004), *La reforma realizada. La resolución de problemas como vía de aprendizaje de nuestras escuelas*, México: SEP.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández Rojas (2006), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGraw Hill.
- Kline, M. (1998), *Matemáticas. La pérdida de la certidumbre*, España: Siglo XXI.
- Lecona, M. E. (1995), *Una aproximación a la matemática*, México: Conacyt.



La convivencia en educación preescolar

Sarai Marcial Ayala

Martha Yolanda Monzón Troncoso

Zurisdai Guadalupe Zariñana Ayala

Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

Introducción

La convivencia escolar es un tema relevante, por lo que se deberían generar estrategias de intervención y crear espacios donde los alumnos interactúen de forma armónica. Las relaciones interpersonales de los estudiantes repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo regular, la educación preescolar es el primer acercamiento del niño con una nueva estructura social; empiezan a compartir la atención e interactúan con un número considerable de compañeros, lo cual resulta un reto desarrollar actitudes y comportamientos favorables para tal convivencia. La adquisición de habilidades interpersonales y socioemocionales es el medio que les permite establecer vínculos sociales positivos.

Este artículo identifica que la convivencia escolar en los jardines de infancia es diversa; sin embargo, con los conocimientos y las estrategias adecuadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales e interpersonales se puede mejorar la forma en que se desenvuelven los infantes en las aulas.

Marco teórico

Uno de los pilares de la educación del siglo XXI es lograr una convivencia escolar de calidad. La labor docente tiene un papel fundamental. Delors afirma: “la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia



entre todos los seres humanos” (1996, p. 6). La socialización es una función del educador y se caracteriza por estar:

sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan formas de relación y comportamiento, como miembros de un grupo de pares con estatus equivalente, diferentes entre sí, sin vínculos previos, al que une la experiencia común del proceso educativo (SEP, 2017a, p. 307).

El descubrimiento del otro pasa primero por el de uno mismo. En el ámbito educativo implica colocar en primer plano la parte socioemocional de los alumnos, priorizar en su conocimiento personal y en la regulación de sus emociones. La familia influye en el estado emocional de los infantes, por lo que es un factor que se debe considerar y atender para mejorar las relaciones interpersonales dentro del aula y, por ende, la convivencia. De esta manera, se lograrían los dos niveles propuestos por Delors (1996): el descubrimiento gradual del otro y la participación de trabajos en común con un método de solución de conflictos.

La convivencia es interactuar con otros desde el reconocimiento y respeto a su dignidad, derechos y deberes, así como los propios. De ahí que deban establecerse relaciones de igualdad, respeto mutuo y evitar todo tipo de violencia (Aprendamos Juntos 2030, 2019). No obstante, para lograr esta convivencia de calidad es necesario analizar dos tipos de habilidades: interpersonales y socioemocionales, cuyo auge se concreta en los *Aprendizajes clave para la educación integral*, en el área de desarrollo personal y social.

Las habilidades socioemocionales son el medio que emplea una persona al relacionarse con quien la rodea y se compone de cinco elementos:

1) *el componente intrapersonal*, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros; 2) *el componente interpersonal*, que implica la habilidad para empatizar, ser responsable y poder establecer y mantener vínculos con los y las demás; 3) *el componente de manejo de estrés*, que involucra la habilidad para controlar los impulsos y tolerar las presiones origi-

nadas por situaciones estresantes; 4) *el componente de estado de ánimo*, que supone la habilidad para ser optimista y estar satisfecho con uno/a mismo/a y con la vida en general; y, por último, 5) *el componente de adaptabilidad o ajuste*, que implica la capacidad de ser flexible ante situaciones cambiantes y crear soluciones pertinentes a los problemas sociales y personales con que uno se enfrenta (Bar-On citado en Aristulle y Paoloni-Stente, 2019, p. 5).

Este desarrollo implica conseguir que los alumnos reconozcan sus emociones, las regulen y controlen ante factores externos e internos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) señala que fortalecer estas habilidades permite la felicidad y desarrollar cualidades como perseverancia, resiliencia y creatividad; además: “respetarse a sí mismos y a los demás, a expresar y autorregular sus emociones,





a establecer y respetar acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva” (SEP, 2017b, p. 34). Por lo que el autoconocimiento y la autorrealización son imprescindibles para la vida en sociedad.

Para Marín *et al.* (2012), las habilidades interpersonales son aquellas que se emplean al manejar conflictos y desacuerdos con el fin de resolver el problema, mediante las acciones, un clima de comunicación e interés sincero, actitud de equidad y mentalidad abierta. Pelechano (2001) las define como la capacidad que tiene una persona para resolver conflictos interpersonales y comprender o reconocer las emociones de un tercero para ser capaz de apropiarse de éstas.

Para generar espacios de convivencia amena, los alumnos deben interactuar con sus compañeros y ser empáticos, conscientes de sus acciones y las repercusiones, afrontar problemas, trabajar en conjunto, regular sus emociones y

comunicarse asertivamente. En otras palabras, conocerse y estar bien consigo mismos para estarlo con los demás.

Ison y Morelato (2011) afirman que las acciones de los alumnos son resultado de la interacción con los padres, la crianza y los límites que establecen. Mientras que la SEP sostiene: “la identidad, las emociones y las relaciones interpersonales se desarrollan en la convivencia cotidiana, en la forma como las personas se expresan de otras frente a los niños y se dirigen unos a otros” (2017a, p. 310).

En el aula, el estudiantado reproduce lo que observa, lo cual repercute en la convivencia. Hay diferentes factores que influyen en el desarrollo de habilidades socioemocionales y, por consiguiente, en la convivencia escolar: los vinculados con el desarrollo infantil, con los paradigmas de aprendizaje y con los sociales que comprenden a padres de familia y docentes como figuras a imitar.

Factores que se vinculan al desarrollo infantil

Para el desarrollo de las habilidades en educación preescolar se debe comprender el comportamiento infantil. La niñez, al relacionarse con otros, continúa en el proceso de formar su identidad, así que percibe y explora emociones, experimenta un proceso de adaptación en un entorno y sistema desconocido y el desapego de sus padres.

Este grupo de edad se caracteriza por ser egocéntrico, por eso le resulta difícil percibir el punto de vista de los demás; se trata de “un período transitorio bastante fuerte, es como una ‘pubertad’ en medio de la niñez” (Cerdas *et al.*, 2002, p. 173). En consecuencia, al incorporarse a nuevas rutinas, a veces, manifiestan conductas agresivas y aprenden que cuando quieren conseguir algo lo pueden hacer mediante

el aumento de la agresión. Y estas estrategias las incorporan a su repertorio para utilizarlas en próximas situaciones.

Freud (citado en Pozo *et al.*, 2006) plantea que la personalidad se construye desde la infancia y se compone del Ello, el Yo y el Superyó. Los niños de preescolar se encuentran en la etapa del Ello, para pasar a la del Yo, por lo tanto, su conducta corresponde a este proceso. De ser el centro de atención en casa, pasan a un contexto en el que comparten con otros; la satisfacción de sus necesidades cambia, lo que provoca frustración y, en ocasiones, actos violentos.

Erikson (citado en Pozo *et al.*, 2006) afirma que la sociedad configura el desarrollo del propio ego. La educación y formación de los padres y maestros contribuye a evitar actitudes y comportamientos que afectan la convivencia escolar. De ahí parte la urgencia de que los docentes manejen diferentes tipos de comportamientos considerados no favorables, que propicien acciones para regular emociones y conocer cómo trabajar el ego del niño a partir de la asignación de tareas, establecer normas y responsabilidades de acuerdo con su edad.

Factores relacionados con los paradigmas de aprendizaje

Se destacan dos paradigmas de aprendizaje: el primero recupera la teoría del aprendizaje social de Bandura y el segundo, la teoría sociocultural de Vygotsky. Hernández (2006) explica que los infantes aprenden comportamientos sociales al observar e imitar a otros con un estatus elevado, padres y maestros. Además de aprender lo bueno, ponen en práctica comportamientos y actitudes que no lo son, a lo cual se denomina aprendizaje vicario. Sus acciones las captan de su contexto, de alguien cercano.

El paradigma sociocultural de Vygotsky refiere que el papel del infante se establece como ente social y reconstruye el conocimiento primero interindividual y después intrapersonal (Hernández, 2006). De ahí la relevancia de trabajar con las habilidades socioemocionales e interpersonales, y la identificación y regulación de emociones.

Padres de familia

La familia posee un papel determinante en el crecimiento del niño por ser el primer espacio en el que interactúa con otros y donde a partir de las circunstancias, acciones, roles, reglas, guía y acompañamiento se forma, para introducirse en el mundo social. Martínez *et al.* (2020) destaca que la dinámica familiar en cada hogar es compleja; es difícil asegurar que los niños entran a la escuela con determinado patrón de comportamiento y estado anímico favorable, pues cada uno tiene una historia que influye en las relaciones que los padres establecen con él y el





afecto que le demuestran. Por consiguiente, desarrollar habilidades socioemocionales en los infantes permitirá regular sus emociones. En otras palabras, generar convivencia de calidad y en interacción entre pares se vuelve agradable y desarrolla la confianza.

De acuerdo con Fonseca, los niños en edad preescolar “son sumamente sensibles y perciben la aceptación del adulto hacia ellos, razón por lo cual dicha aceptación es muy importante” (citado en Cerdas *et al.*, 2002, p. 173). Los infantes son susceptibles a los sentimientos que los adultos les muestran. Sentir aprobación y saberse queridos provoca un estado de seguridad y estabilidad, que los ayuda a relacionarse de manera armónica con sus compañeros. De lo contrario, se muestran inseguros, tristes y rechazan todo lo que hay a su alrededor como mecanismo de defensa; por esta razón, se produce un ambiente desfavorable, opuesto a lo que se requiere para una convivencia de calidad.

La SEP (2017b) destaca que las emociones han ganado en la adquisición de aprendizajes, que influyen de manera positiva o negativa. Parte del quehacer de la escuela es contribuir a que los alumnos identifiquen sus emociones, las regulen y compren-

dan cómo influyen en las relaciones sociales y en su proceso educativo. Las acciones que presenta el alumnado en el salón y el modo de interactuar con sus compañeros es un reflejo de lo que observan en casa y de la educación que reciben:

La experiencia de socialización que se favorece en la educación preescolar implica iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de su identidad que no están presentes en su vida familiar: su papel como alumnos, es decir, su participación para aprender en actividades sistemáticas, sujetas a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de relación y comportamiento, y como miembros de un grupo de pares con estatus equivalente, diferentes entre sí, sin vínculos previos, al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos (SEP, 2017a, p. 307).

Cuando el preescolar se introduce en la escuela se enfrenta a una nueva estructura social con reglas, así como a distintas personalidades de compañeros que se rigen por su propio contexto familiar. En el jardín de niños exponen comportamientos que tienen en casa, imitan relaciones sociales que observan o poseen en su núcleo familiar, que a su vez influyen en su expresión y actuar.

Docentes

Ante tal escenario, el rol del docente es fundamental, pues es quien genera espacios donde el estudiante pueda interactuar a partir del seguimiento de acuerdos y valores como el respeto, la tolerancia y la empatía, y, sobre todo, desarrollar habilidades socioemocionales para una convivencia de calidad. La SEP declara: “la educadora puede ser una figura de gran influencia en el desarrollo de estos procesos al crear el ambiente en el que tales oportunidades se conviertan en formas permanentes de actuar e interactuar” (2017a, p. 309).

Como los docentes son una figura que los infantes imitan, es indispensable que sean cuidadosos en su actuar; así que su personalidad tiene que “ser sensible y respetuosa hacia la vida de los niños y sus condiciones particulares; evitar etiquetas y

prejuicios debido a sus condiciones, creencias, modos de crianza, por el trabajo de las familias, sus características físicas o cualquier otra condición (SEP, 2017a, pp. 309-310).

Como resultado de estos factores, la problemática se convierte en tema socioeducativo. Ison y Morelato señalan:

los contextos de desarrollo están relacionados entre sí, lo que sucede en uno de ellos tiene influencia sobre el otro. Familia, escuela y grupo de iguales conforman los diferentes mundos sociales del niño y son la fuente donde aprenden y actualizan las conductas socialmente competentes. La internalización de las normas y

expectativas de los diferentes contextos sociales promueve el desarrollo de los procesos de autorregulación en el niño, los cuales se manifiestan por medio de las habilidades para la solución de problemas interpersonales (2011, p. 150).

Para una convivencia de calidad, los docentes deben tener los conocimientos suficientes referentes a los paradigmas de aprendizaje y desarrollo infantil; además, es vital que involucren a los padres de familia, con el fin de trabajar en conjunto. Esto afianza una correlación de normas y conductas aceptables entre ambos contextos que favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales e intrapersonales de la niñez.

Cierre

La convivencia escolar de calidad se logra a partir de considerarla en su totalidad, es decir, cuando se identifican y atienden las adecuaciones necesarias, así como la inclusión de las habilidades socioemocionales e intrapersonales. Las funciones vitales para la vida en sociedad que establecen Paris y Hall (citados en Martínez *et al.*, 2020) son el apoyo emocional y la socialización. El papel de los adultos es transmitir conocimientos y ejemplos a los estudiantes para concretar una sociedad competente.

En el caso de la convivencia en los jardines de infancia, es indispensable analizar el ejemplo que los padres de familia y docentes le dan a los preescolares. Asimismo, contemplar situaciones didácticas con base en el juego, con el fin de que la niñez aprenda a convivir, respetar, ganar o perder y a enfrentar desafíos. Si estas actividades abordan las habilidades socioemocionales e intrapersonales entonces se caminará a una convivencia de calidad.





Referencias

- Aprendamos Juntos 2030 (2019), “Versión completa. Educación para la convivencia y resolución de conflictos. Nélide Zaitegi, pedagoga” [video], en YouTube, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nNODDtwY1uM> [fecha de consulta: febrero de 2023].
- Aristulle, P. y P. Paoloni-Stente (2019), “Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes”, en *Revista Educación*, vol. 43, núm. 2, San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, pp. 49-64, disponible en: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643> [fecha de consulta: marzo de 2023].
- Cerdas, N. et al. (2002), “El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico”, en *Revista Educación*, vol. 26, núm. 1, San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, pp. 169-182, disponible en: <https://doi.org/10.15517/revedu.v26i1.2889> [fecha de consulta: marzo de 2023].
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, París: Ediciones UNESCO.
- Hernández, R. (2006), *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós.
- Ison, M. y G. Morelato (2011), “Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños”, en *Psykhé*, vol. 11, núm. 1, Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 149-157, disponible en: <http://psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/459/438> [fecha de consulta: marzo de 2023].
- Marín, V. et al. (2012), “Habilidades interpersonales de la comunicación y responsabilidad social en organizaciones educativas”, en *Multiciencias*, vol. 12, enero-diciembre, Punto Fijo, Venezuela: Universidad de Zulia, pp. 221-227.
- Martínez, C. et al. (2020), “El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico”, en *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 11, Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A. C., pp. 1-17, disponible en: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657 [fecha de consulta: marzo de 2023].
- Pelechano, V. (2001), “Competencias interpersonales y personalidad en ancianos”, en *Tabanque. Revista Pedagógica*, núm. 16, Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 119-155, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=743590> [fecha de consulta: marzo de 2023].
- Pozo, J. et al. (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos*, España: Graó.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017a), *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, México: SEP.
- _____ (2017b), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudio para la educación básica*, México: SEP.

INTUICIÓN



Ver con el alma,
ver desde nuestro interior

VER DESDE NUESTRO INTERIOR
VER CON EL ALMA



Oráculo femenino

Patricia Romero Arce

Estudió la normal elemental, la licenciatura en sociología y la maestría en estudios para la paz y el desarrollo en América Latina, ambas por la Universidad Autónoma del Estado de México, y el doctorado en ciencias de la educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ha sido profesora e investigadora en diferentes niveles educativos. Actualmente, es la directora de Homérica Servicios Editoriales y trabajadora por la paz. Ha participado en diversos congresos y ha impartido talleres y pláticas relacionados con temas sobre la construcción social de la realidad, sexualidad, diversidad sexual, equidad de género, prevención de la violencia, educación para la paz, interculturalidad, cultura de paz, investigación, sanación, yoga, meditación, entre otros. Cuenta con varias publicaciones en distintos medios impresos y electrónicos referentes a estas materias. Además, es ilustradora por afición, rama en la que retrata diferentes expresiones como el cuerpo femenino, la magia, la infancia, entre otros temas.

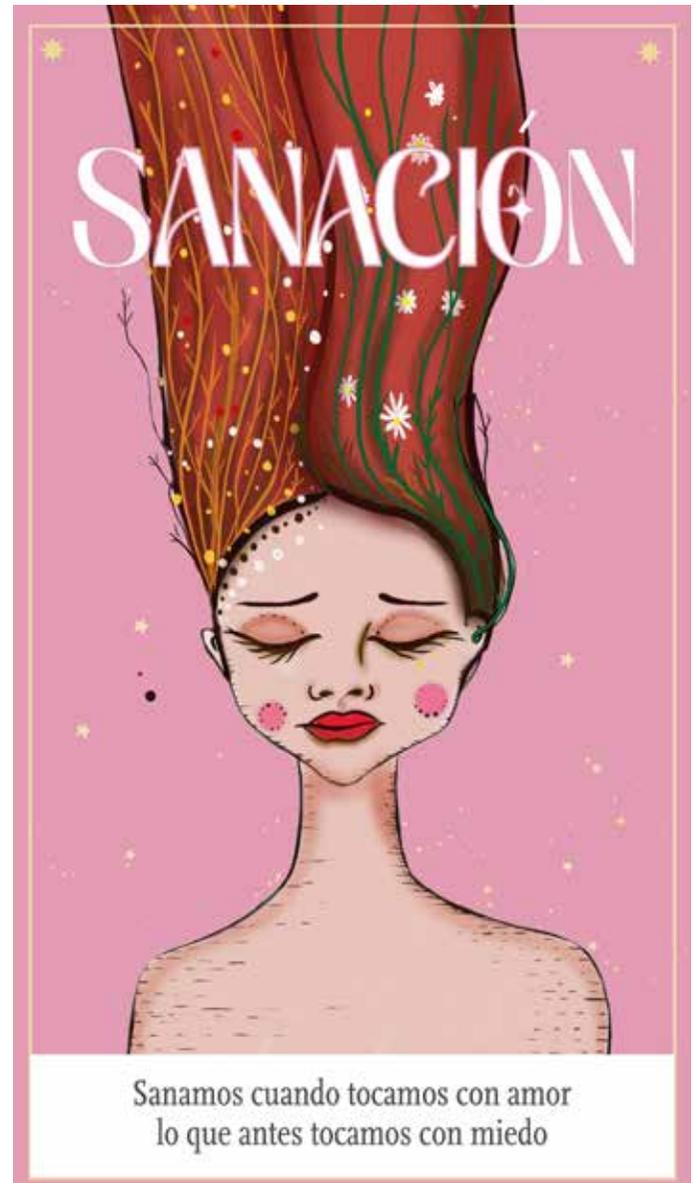
LINAJE femenino



Honrar y abrazar la sabiduría de tu linaje

La presente muestra se llama *Cartas del oráculo de la energía femenina*, definida por la artista como “una herramienta de autoconocimiento y empoderamiento femenino desde un plano más emocional y espiritual para sanar desde nuestro interior”. La técnica que se utiliza en todas las ilustraciones es óleo digital. El diseño y creación de este oráculo,

compuesto por 21 cartas, se basa en el cultivo de la energía femenina y sus infinitas posibilidades para transformar el mundo y la vida en un lugar mejor, a partir de territorios propios y cualidades más puras y primigenias de lo femenino como: creativa, receptiva, suave, emocional, envolvente, sensual o cálida.



SABIDURÍA



La sabiduría femenina
sus cicatrices y

EMOCIONES



Emociones
el entendimiento

AMOR



Abramos el corazón a toda

LUNA



Mujer y Luna
que nos ayuda a

La sabiduría femenina
sus cicatrices y



Emociones
el entendimiento



Abramos el corazón a toda



Mujer y Luna
que nos ayuda a



ENAR



un vínculo
comprendernos

comprendernos
un vínculo

ERPO



el cuerpo que vivimos
recordar lo olvidado

recordar lo olvidado
el cuerpo que vivimos

ALIDAD



intimidad

intimidad

ERNAR



uidar desde el amor

uidar desde el amor

VULNERABILIDAD



Todo cambio nace
de nuestra vulnerabilidad

Oliverio Arreola

Poeta mexiquense

Salumbre

No puedo hablar de ti.
En las venas, la sal todo lo pervierte.
El cuerpo es mar, no por la sal y la corriente
sino, más mar, por el llanto y el ahogo.
No puedo hablar de ti,
en las venas, el cuerpo es apenas un pequeño pájaro jadeante,
un gorrión que se quiebra por la médula,
un ave solitaria que se pierde a medio vuelo
No puedo hablar de ti,
La piel más lacerante circunda mis costillas,
bandea su mirada a media asta;
salina,
golpea mi corazón todas las noches.
No puedo hablar de ti.
La noche es una agusal que abre océanos con el alba,
que se vuelve contra mí y contra mis anclas,
y contra todas mis estrellas derrotadas.

No puedo hablar de ti.
Tu nombre es una reina: una Isla
en el salitre de la noche.



Tremor de la saliva

Escribo con los ojos.
Porque sé escribir y sé decir te quiero,
como una palabra vana
como un beso solitario que busca tu saliva
como esa campana que suena siempre a las once menos diez
y no puedo encontrarte.

Escribo con los ojos.
Porque no hay gato encerrado que conteste
ni hermosa zigzagueante en el teléfono
que venga encaderada hacia mi cama
cuando tu cuerpo de sal me sabe a nombre
y se hace sierpe de ortigas por mi cuerpo.

Amada. Me pierdo. No hay beso sin saliva,
ni huerto enredadera del que me hablas.
Solo un silencio ignoto en el que insisto,
una caricia rota con que mi boca suplica tu saliva.
Amada. No estás.
¿Quién dirá mi nombre esta noche?
¿Cuál será entre mi boca el tremor de la saliva?

Otra cosa es el amor

Amo a una mujer
que me hace volar cuando ella llega
y encuentro una flor, un ramo de tigres al asirla.
Y amo aquel color y las cuatro enredaderas que escupe
[de su tronco
cuando hacemos el amor como dos tigres libertinos
que no dejan de zanjarse,
y vuelco sus garras y las amo
y me pregunto ¿cuánto en todo esto es el amor?
o si solo son mis ganas de besarlo,
no a ella,
sino al amor.
Pero su hormona de mujer que viene desde lejos
me escribe sobre el pecho sus dos nombres
y me deja así, sufriente el corazón,
de cuerpo en sí, y desmoronado.
Y le escribo poemas con aviones, con cuerpos casi etéreos
y impalpables aeroplanos
y me pide entonces un amar más futurista
un amar, mayor que un trasatlántico, un amar mayor,
[más que un océano
y se enoja si apenas le doy menos
porque ella ama así, sensiblemente,
con el tronco de sus brazos y sus pies y con la pelvis
como si amara así, terriblemente,
a este cuerpo de soslayo por sus uñas,
con el amor, sus besos y sus brazos
y nuevamente con la pelvis...
Y sé que no hay otra forma de amar
así con ella
así, terriblemente, como un gato enamorado.

“Cuando usted abraza: completa” me has dicho.

Y se han vuelto una totalidad esas palabras;
un vicio absurdo de estos días.

“Cuando usted abraza: completa”.
Y no siento ya los brazos que aletean
Ya no siento los brazos: se quedaron en tu espalda.

“Cuando usted abraza: completa” me has dicho.
Era de noche y yo te hablaba por teléfono.
Una herida sangraba en una arteria.
Tal vez, su congestión: aguardando, vena cava.

“Cuando usted abraza: me completa” me decías.
Y yo te he corregido la frase aún ahora
para explicarte la materia en que preguntas,
para decir las cosas con su nombre
para escribirte un poema prometido
que en esta página podrás leer mañana.





Las gotas.
Las terribles gotas de tu pecho.
Las gotas invisibles de tu mano.
Las gotas que te ahogan como lluvia
Las gotas permanentes de tu cuerpo.
Las gotas que dejamos en los párpados
Las gotas de la lluvia sobre el pelo
Las gotas sudorosas de tus poros
Las gotas que aletean dentro del cuerpo
 Gotas silenciosas, gotas ávidas
Las gotas.
Las gotas calcinantes de tu blusa
Las gotas de tus ojos
Gotas silenciosas en las uñas.
Gotas púrpuras y de páramo
Gotas perdidas para siempre
Incontenibles cuentas de tu llanto.



“Hay una erosión de mi piel si el viento me susurra tu nombre y lo respiro”. Tu cuerpo de granito se torna arena, polvo, sulfato y arenisca. Duna de lumbre, duna de mar... tu cuerpo embravecido, tolvana de sueño, arranca el polvo de los tigres. Su sol negro y amarillo es una combustión de ruiseñores.

Niña, me digo. Y tu nombre me erosiona como una llamarada o una glaciación de aniversario.

No lees mis libros de poemas, me has dicho. No porque no te gusta leer, sino porque te gusta leer.

Cuando los abro —me dices— toco tus palabras, vislumbro los dibujos de tu imagen, la suave caligrafía con que se hicieron los poemas.

Estás ahí —me dices. Tú eres el poema en esta página y en esta otra. Tú, la palabra que ahora leo y juntos pronunciamos.

No leo los libros que me diste. Allí, sobre el estante se han quedado quietos. He dormido sus palabras para que no me canten. Para bailar al ritmo ajeno de otros versos que en otro tiempo me dejaste.

No leo los poemas que me diste. No los he abierto. Siguen en los libros sobre los estantes.

Si los abro, me escuecen tiburones por la espalda, pequeños pájaros arrecian por mi vientre.

Sé que tú comprendes que yo no lea tanto. Si abro los libros tu boca me penetra. Tu boca y sus palabras que siempre me convencen.

“Usted es mi casa”. Ayer, por la noche, me dijiste.

Y me puse a edificarte una reja sobre el límite del faro. También, sobre la acera, pinté señales de: *No hay paso*. El pecho que llevaba no soportó tanta miseria y puse puertas y ventanas para tomar un poco de aire; ladrillos, chimenea y un juego de cristales para mirarte al fin dentro, acá adentro. Fui —también— a cortar pequeñas flores para ponerlas en tu cuarto. Afuera construía un jardín sonriente. Fue todo lo que pude hacer por ti hasta las seis de la mañana.



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO



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 y, tradiciones, valores, identidad nacional y estatal y, sobre todo la participación de los niños en la radio.

**Martes y jueves
15:30 horas.**



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 10:30 horas.



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

Sábados 14:00 horas.

Escúchanos

XEGEM 1600 AM Metepec
XHATL 105.5 FM Atlacomulco
XETUL 1080 AM Tultitlán



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO

EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN