

CONTENIDO

- 02 Carta editorial.
- 03 Textos académicos**
- 04 Orientaciones para mejorar las actividades de evaluación en el aula
Pedro Ravela
- 16 Algunas reflexiones en torno a la teoría del rol profesional. Una tarea pendiente.
Dra. Yithsell Santiesteban Almaguer
- 21 La práctica docente en la era digital.
Mtra. Solyenitzin Bravo Ponce
- 25 La responsabilidad del docente.
Dra. Sandra Edith Tovar Calzada
- 29 El estado de las cosas.
Mtra. Emma Martínez Martínez
- 33 Razonamiento moral y educación en valores.
Mtra. Erika Fabiola Carmona Ramos
- 38 El camino para un nuevo camino.
José Jaime Camacho Bárcenas
- 41 El impacto del origen y desarrollo de las escuelas normales en México.
Itzel Berenice Rodríguez Rodríguez
- 44 Atención, sensación y percepción.
Mtra. Silvia del Rocío García Barajas
- 47 La evaluación de los aprendizajes en el CRENA: el caso de la licenciatura en educación primaria.
Mtro. Edgar Omar Gutiérrez
- 55 Vida institucional**
- 56 Graduación de la generación 2012-2016 “Mtro. Sabino Torres Zamora”.
- 58 40 años más tarde...
- 60 Una decisión acertada.
Montserrat Ibarra Hernández
- 63 Sección literaria**
- 64 De la vida escolar.
Profr. Armando Quiroz Benítez
- 69 Hace muchos años que no duermo.
Mar de sueños.
Mtro. Rogelio Guerra Espinoza
- 71 Andrés.
Jessica Ruvalcaba Ruvalcaba
- 77 Cuarto para las seis.
Claudia Martina Rosales Cruz
- 79 ¿Quién lo dijo?**
- 83 Lecturas en puerta**
- 87 Galería normalista**
- 93 Homo ludens**
- 94 ¿Y las tablas? ¡Con las manos!

Carta editorial

Con agrado especial presentamos a la comunidad educativa de nuestro Centro Regional, el número 6 de la revista "Nuestros perfiles normalistas", espacio de publicación que ya se ha posicionado como una alternativa para la socialización de los textos que en nuestro plantel se producen.

Es de destacarse en este número, la colaboración del Dr. Pedro Ravela, investigador uruguayo y consejero del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, quien a invitación expresa, tuvo a bien enviarnos un artículo en el que comparte algunas reflexiones sobre las actividades de evaluación en el aula. Asimismo, publicamos un texto alusivo al rol profesional cuya autora, la Dra. Yithsell Santiesteban Almaguer, es catedrática en la Universidad de Las Tunas, Cuba y durante este semestre realiza una estadía profesional en nuestra escuela.

Por supuesto, contamos también, como en números anteriores, con las colaboraciones de docentes, administrativos y estudiantes del plantel. Algunos nos comparten trabajos académicos en los que abordan tópicos propios de la labor del maestro como el uso de herramientas digitales, la planeación argumentada, la responsabilidad y la creatividad, el razonamiento moral y otros, además de producciones gráficas y textos literarios que vienen a enriquecer el contenido.

Así, entregamos este número con la expectativa de continuar acrecentando la exploración de temáticas que enriquezcan la visión del público lector.

Mtro. Edgar Omar Gutiérrez

Textos académicos

Orientaciones para mejorar las actividades de evaluación en el aula

Pedro Ravela,
Investigador

“Queremos que no se limiten a memorizar y repetir lo que les enseñamos, con el único fin de lograr una nota...”



Este artículo tiene como propósito aportar a los docentes algunas herramientas básicas para realizar un trabajo de revisión colectiva de sus prácticas de evaluación en el aula. El artículo recoge conceptos y ejemplos relevados en el marco de dos trabajos de investigación acerca de las propuestas de evaluación en el aula de docentes de 6° de primaria (en lenguaje y matemática) y de 3° de secundaria (en ciencias naturales), en nueve países latinoamericanos: Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay¹.

¹Ravela (2009); Ravela (2010); Leymoníe y otros (2013); Ravela y otros (2014).

Aprendizaje superficial y aprendizaje profundo

La mayoría de los docentes intentamos formar personas reflexivas y creativas. Buscamos motivar a nuestros estudiantes con los temas que trabajamos en el aula. Queremos que no se limiten a memorizar y repetir lo que les enseñamos, con el único fin de lograr una nota, sino más bien que se interesen por los temas que trabajamos con ellos en el aula, los comprendan y sean capaces de hacer un uso reflexivo de los mismos para seguir aprendiendo. Nos proponemos contribuir a la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en sus comunidades y en la sociedad.

Sin embargo, la realidad se muestra elusiva con relación a estos propósitos. La mayoría de los estudiantes están preocupados principalmente por la nota. No comprenden del todo lo que les estamos enseñando y tienden a concebir “aprender” como equivalente a “recordar”.

Ya en los años 70 los investigadores suecos Ference Marton y Roger Säljö (1976) establecieron una distinción conceptual entre lo que denominaron aprendizaje **superficial** y aprendizaje **en profundidad**, a partir de un estudio cualitativo sobre los procesos de pensamiento de estudiantes universitarios al responder una actividad de evaluación. La actividad consistía en leer un texto sencillo sobre la reforma universitaria y responder varias preguntas que evaluaban la comprensión. Los investigadores encontraron una amplia diversidad de interpretaciones, algunas claramente opuestas a la intención del autor del texto.

“La principal diferencia que encontramos en el proceso de aprendizaje fue si los estudiantes se enfocaron en el texto en sí mismo o en sobre qué era el texto (la intención del autor, el punto principal, la conclusión a extraer). En el primer caso el foco de atención eran las páginas del texto, y en el segundo el foco de atención estaba más allá de las mismas. El primer modo de aproximarse a la tarea de aprendizaje se caracterizó por ser un esfuerzo ciego y espasmódico por memorizar el texto; estos estudiantes parecían, hablando metafóricamente, verse a sí mismos

“Memorizan datos, hechos, nombres de fenómenos, nombres de autores, definiciones y principios, fórmulas y procedimientos, sin comprender su significado.”

como vasijas vacías a ser llenadas con las palabras del texto. En el segundo caso, los estudiantes intentaron comprender el mensaje buscando relaciones al interior del texto o relaciones entre el texto y el mundo real, o buscando relaciones entre el texto y su estructura subyacente. Estos estudiantes parecían verse a sí mismos como creadores de conocimiento, que debían usar sus capacidades para construir juicios críticos, conclusiones lógicas y expresar sus propias ideas.” (Marton y Säljö, 1985: 43).

Los estudiantes con un estilo de aprendizaje superficial se esfuerzan por memorizar y reproducir la información tal como aparece en los textos o como fue presentada por el profesor en el aula. Intentan repetir lo que han “aprendido”, palabra por palabra. Memorizan datos, hechos, nombres de fenómenos, nombres de autores, definiciones y principios, fórmulas y procedimientos, sin comprender su significado. Estos estudiantes suelen tener poca autonomía y poco interés por la materia, se limitan a estudiar lo estrictamente requerido y su principal motivación es el miedo a fracasar en la instancia de evaluación (Lublin, 2003).

Los estudiantes con un estilo de aprendizaje profundo buscan comprender el material estudiado, tienen una mirada amplia sobre los temas que estudian y buscan relaciones entre éstos y sus conocimientos previos, así como con situaciones o experiencias de la vida real. Están más motivados por su propio interés en el tema que por la evaluación externa.

¿A qué obedece uno y otro estilo de aprendizaje, más allá de las diferencias “innatas” entre los individuos? Uno de los modos principales a través de los cuales los docentes inculcamos en los estudiantes una u otra concepción del aprendizaje, son las actividades de evaluación que les proponemos. Si dichas actividades requieren principal o exclusivamente que los estudiantes recuerden, reproduzcan y/o apliquen de forma mecánica y rutinaria, conocimientos o procedimientos abstractos que no han comprendido, estaremos promoviendo un estilo de aprendizaje superficial. Y difícilmente contribuimos a la formación de ciudadanos reflexivos y críticos.

Componentes de las actividades de evaluación

A partir de estas preocupaciones durante los años 2008 y 2012 realizamos las investigaciones arriba mencionadas. A través de ellas pudimos recoger varios miles de actividades de evaluación utilizadas por los docentes en sus aulas.

Para el análisis de las mismas partimos del hecho de que toda actividad de evaluación tiene siempre una “consigna” o “enunciado”, es decir, una indicación al estudiante sobre algo que debe “hacer”: responder una pregunta, escribir un ensayo, resolver un ejercicio o realizar una tarea², por mencionar algunas posibili-

²Por razones de espacio no vamos a incursionar en disciplinas artísticas o deportivas, que tampoco fueron objeto de nuestras investigaciones.

“Un camino para analizar las actividades de evaluación que utilizamos en el aula consiste en observar qué tareas proponemos a los estudiantes...”

dades. Muchas veces las actividades de evaluación contienen únicamente enunciados bajo la forma de preguntas, sin ninguna otra información para procesar (por ejemplo, “¿Qué es el colesterol?” o “Explique la diferencia entre soluto y solvente”).

Simultáneamente, muchas actividades de evaluación incluyen, además de una consigna, enunciado o pregunta, cierto tipo de información que el estudiante debe leer y procesar: un texto, datos numéricos, información en prosa, una tabla, un gráfico o un esquema, entre otras posibilidades. Esta información constituye un contexto o situación en que el estudiante debe utilizar los conceptos, procedimientos y habilidades que ha aprendido.

Un camino para analizar las actividades de evaluación que utilizamos en el aula consiste en observar qué tareas proponemos a los estudiantes, desde una doble perspectiva: i) ¿qué necesita “pensar” y “hacer” el estudiante para realizar lo que pide la consigna o enunciado?; ii) ¿qué tipo de contexto o situación plantea la información que debe leer y procesar?

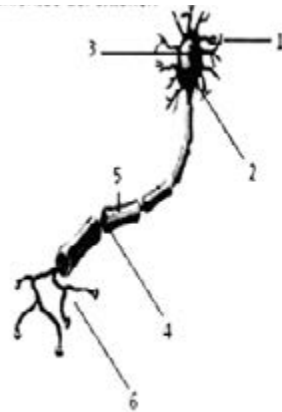
Si observamos con detenimiento, nos daremos cuenta de que la mayor parte de las preguntas de evaluación requieren básicamente que el estudiante recuerde y reproduzca lo que el docente ha explicado en clase o lo que leyó en un libro de texto. Tal es el caso de las dos preguntas pro-

puestas más arriba como ejemplo. En otros casos, como las preguntas de opción múltiple o de completamiento, también el estudiante debe recordar lo “dado” en clase para identificar la respuesta correcta. En la figura 1 se incluye un ejemplo de actividad en la que el estudiante debe recordar los elementos del sistema nervioso para identificarlos y nombrarlos en una ilustración³.

Figura 1

2. Observa la imagen a continuación:

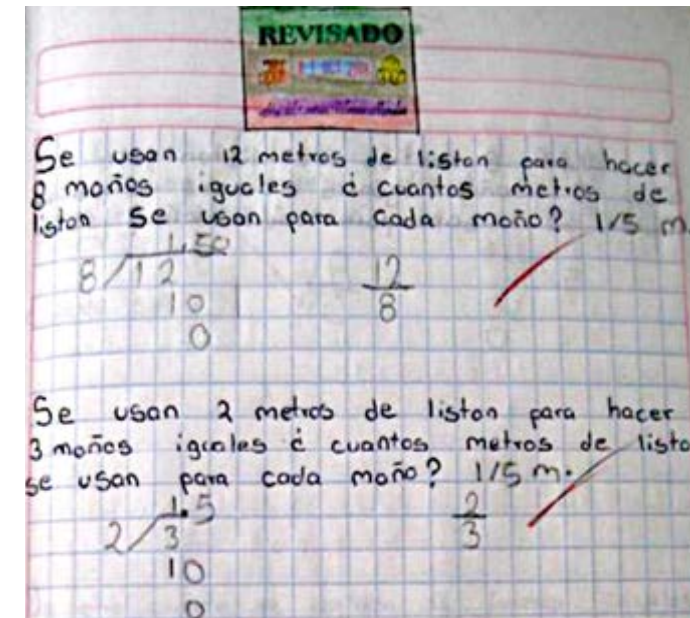
- ¿Qué observas? ¿A qué nivel de organización pertenecen?
- Identifica sus partes más importantes
 -
 -
 -
 -
 -
 -
- Anota brevemente la función de las partes identificadas.



³Todos los ejemplos están tomados del relevamiento realizado en el marco de las investigaciones sobre evaluación en las aulas de América Latina referidas al inicio del artículo.

En la figura 2 se incluyen dos tareas de evaluación que forman parte de un conjunto de seis actividades, todas similares. Las dos tareas incluidas presentan al estudiante cierta **información**: “12 metros de listón y 8 moños iguales” en la primera; “2 metros de listón y 3 moños iguales” en la segunda. La consigna -“¿Cuántos metros de listón de usan para cada moño?”- coloca a los estudiantes en una **situación**: “hacer moños de listón”. ¿Qué debe hacer un estudiante para responder a estas consignas?: i) leer información elemental (la cantidad de metros de listón, la cantidad de moños y el hecho de que los moños serán iguales); ii) “darse cuenta” de que debe dividir la cantidad de metros de listón por la cantidad de moños; iii) realizar una división sencilla (en el primer caso, 12 dividido entre 8; en el segundo 3 dividido entre 2). La actividad fue propuesta para alumnos de 6° grado de primaria por lo que, como resulta obvio, no supone un desafío intelectual importante. En definitiva, la actividad evalúa la capacidad del estudiante para realizar divisiones sencillas.

Figura 2



En la figura 3 se incluye un segundo ejemplo, también para estudiantes de 6º grado de primaria., pero que requiere de los estudiantes un nivel de procesamiento de información más complejo. La actividad comienza con tres indicaciones generales a los estudiantes: "leer con atención, seleccionar los datos adecuados y enfocarse en realizar lo que se solicita en las consignas". Luego se plantea a los estudiantes una situación propia de la vida en la escuela: un paseo de fin de año. La situación es más realista que la planteada en el ejemplo anterior (hacer moños de listón). A continuación se da un conjunto de datos: el precio del alojamiento diario de cada niño en un complejo turístico, el costo del transporte, el precio de la entrada a un parque acuático, la cantidad de alumnos que participarán en el paseo y la duración de la estadía. La cantidad de información que deben procesar los estudiantes es mucho más amplia que en la actividad anterior.

Figura 3

EVALUACIÓN

Lee con atención antes de resolver o contestar.
Recuerda seleccionar los datos pertinentes y realizar sólo lo que te piden.

1.- Salida de fin de año.
Precio por día y por niño en el complejo turístico: \$ 320.
Costo total del transporte: \$ 12810.
Precio de la entrada al parque acuático: \$ 25 cada uno
Número de alumnos que participarán en la salida: 42.
Duración de la estadía: 3 días.
Averigua el costo total por alumno y lo gastado por todos los alumnos en los tres días de paseo
Indica con una frase lo que se busca con cada cálculo realizado.
Resuélvelo.

$320 \times 3 \times 42 = A$ El precio total de lo que gastaron en el complejo todos los niños juntos.

$25 \times 42 = B$ El precio de todas las entradas juntas.

$A + B + 12810 = C$ Lo gastado por todos los alumnos juntos en los tres días.

$C : 42 = D$ Lo gastado por cada niño en los tres días.

Finalmente se les plantean tres consignas: "averigua el costo total por alumno y lo gastado por todos los alumnos en los tres días de paseo"; "indica con una frase lo que se busca con cada cálculo" y "resuelve los cálculos". La actividad incluye luego cuatro operaciones aritméticas que emplean algunos de los datos incluidos antes como información. Lo interesante de esta actividad es que no se pide a los estudiantes que resuelvan las operaciones, sino que deben indicar "qué se busca" con cada operación o, en otras palabras, para qué sirve realizarla. Este planteamiento requiere un cierto nivel de reflexión sobre el sentido de las operaciones en la situación planteada. No alcanza con "descubrir" qué operación debo realizar con los datos, sino que es necesario pensar qué pregunta se puede responder con cada operación. La actividad tiene además un nivel de complejidad adicional, derivado del uso de las letras A, B, C y D, que representan los nuevos datos obtenidos con cada operación.

Resulta bastante obvio que la actividad propuesta en la figura 3 requiere de los estudiantes un nivel de procesamiento cognitivo superior al requerido por la actividad incluida en la figura 2.

Una herramienta para el análisis de actividades de evaluación

En el marco de lo presentado anteriormente, un modo de trabajar en equipos docentes en torno a las actividades de evaluación que se utilizan habitualmente, con el fin de mejorarlas, consiste en intercambiar actividades y analizarlas a partir de las siguientes cinco preguntas:

1. ¿Qué tipo de información o situación debe procesar el estudiante?
2. ¿Qué tipo de respuesta o producción se le pide?
3. ¿Qué procesos cognitivos requiere la resolución de esta actividad?
4. ¿Qué tan clara es la formulación de la propuesta? ¿Contiene elementos que podrían resultar confusos o ambiguos?
5. ¿Qué cambios se podrían hacer a esta propuesta para mejorarla?

La cuestión de las situaciones de evaluación, involucrada en la

primera de las preguntas anteriores, requiere un análisis más profundo. Para mayor información en torno a la distinción entre situaciones escolares y situaciones auténticas, así como sobre el enfoque de trabajo con actividades auténticas véase Ravela (2009) y Ravela y otros (2014).

La cuestión planteada en la tercera pregunta, relativa a los procesos cognitivos requeridos para resolver una tarea, también requiere algo más de desarrollo. A continuación presentamos brevemente las cinco grandes categorías, con algunas adaptaciones, que empleamos en las investigaciones previas sobre el tema (Ravela y otros 2014; Leymoní y otros 2013).

a) Recordar y reproducir: incluye aquellas preguntas y tareas cuya respuesta requiere que el estudiante evoque o reconozca un contenido estudiado y lo reproduzca o identifique en un gráfico o texto. Puede tratarse de una definición, de un concepto, de una explicación, de leyes o principios de una disciplina.

b) Utilizar o aplicar: incluye aquellas preguntas y ejercicios típicamente

escolares, cuya resolución requiere que el estudiante recuerde o aplique a ciertos datos una fórmula, operación o procedimiento conocido, para llegar a una "solución correcta" que generalmente está predefinida (tareas que tienen una única respuesta correcta).

c) Construir significados y comprender: incluye tareas que requieren explicar el significado de un concepto, explicar cómo o por qué ocurre un fenómeno, un procedimiento, principio o ley. La diferencia entre este tipo de explicaciones con la primera categoría consiste en que, en este caso, el estudiante debe construir por sí mismo una explicación, con sus propias palabras, que demuestre que ha comprendido lo que está explicando, y que no se limite a reproducir las explicaciones dadas en clase. Se trata de explicar hechos o situaciones nuevas que requieren utilizar conceptos estudiados, pero de una manera distinta de lo "dado" en clase. Esta categoría incluye también las tareas que requieren establecer relaciones entre conceptos y/o fenómenos; ilustrar o ejemplificar conceptos o principios; realizar

inferencias para extraer conclusiones a partir de la información dada; o fundamentar la respuesta dada a una pregunta o el modo de resolver un problema.

d) Valorar y evaluar: incluye tareas que requieren que el estudiante evalúe cursos de acción o soluciones alternativas frente a un problema o situación que no tiene una única respuesta correcta; que tome posición en torno a situaciones polémicas o discutibles, que involucre valores, y que argumente su postura o punto de vista; que utilice información o evidencia empírica para validar o criticar diseños de investigación, procedimientos, conclusiones o predicciones.

e) Diseñar o crear: incluye tareas que requieren de la creación o diseño de dispositivos, modelos, procedimientos o proyectos para resolver situaciones nuevas y abiertas, utilizando el conocimiento disponible; incluye también la creación de nuevas formas de representar una realidad o fenómeno y la formulación de predicciones sobre lo que debería ocurrir en una situación dada.

Referencias bibliográficas

Lublin, J. (2004). Deep, surface and strategic approaches to learning. Disponible en línea en el Centre for Teaching and Learning: http://www2.warwick.ac.uk/services/ldc/development/pga/introtandl/resources/2a_deep_surfacestrategic_approaches_to_learning.pdf. Acceso el 27/05/16.

Marton, F. & Säljö, R. (1985). Approaches to Learning. En: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds.) The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 39-58.

Marton, F. & Säljö, R. (1976): On qualitative differences in learning I. Outcome and process. Publicado en British Journal of Educational Psychology, Vol. 46, pp. 4-11.

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Publicado en la revista Páginas de Educación, v. 2, p. 49-89. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.

Ravela, P. (2010). La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas. Capítulo 5 del libro "El Quehacer de la Investigación en Educación", de Wainerman, C. y De Virgilio, M. (compiladores). Manantial-UdeSA, Buenos Aires.

Leymoní, J.; Ravela, P.; Viñas, J. & Haretche, C. (2013). La evaluación en las aulas de Ciencias Naturales en 4 países de América Latina: Concepciones de Ciencia y de Educación Científica. Sin publicar, disponible en formato electrónico.

Ravela, P.; Leymoní, J.; Viñas, J. & Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. Publicado en la revista Propuesta Educativa, Año 23 Nro. 41, pág. 20 a 45.

Algunas reflexiones en torno a la teoría del rol profesional. Una tarea pendiente.

*Dra. Yithsell Santiesteban Almaguer
Docente de tiempo completo*

La educación constituye un sistema complejo de influencias en las que participa toda la sociedad, tiene como objetivo asegurar la asimilación y reproducción de la herencia cultural anterior, así como las relaciones sociales existentes, donde los hombres desempeñen el papel de sujetos activos y creadores.

Hoy resulta necesario formar un maestro que responda a las exigencias de la escuela actual; preparado en correspondencia con el desarrollo científico-técnico y con las condiciones socio-económicas predominantes, por cuanto la educación debe responder a estas demandas a partir de una relación dialéctica entre ciencia y práctica, que se reflejará entre otras cuestiones, en el contenido y forma que asuma la preparación de estos profesionales.

“La educación como esencia de la preparación del hombre para la vida debe entenderse como la máxima expresión de la relación hombre-sociedad. Para ello el maestro tendrá que eliminar barreras, de lo dogmático, lo preconcebido, lo conservador, lo rutinario y formal. Poseer capacidades con espíritu de autopreparación permanente, investigar, crear y disfrutar su relación con el alumno. Además, tiene el deber de colocarse psicológicamente en la posición del niño, del joven o del adulto. El tipo de maestro que se forma es un elemento integrativo de cada modelo curricular y éste a su vez es reflejo de paradigmas sociales imperantes”. O. Orozco (2009, 10).

“La formación de los futuros maestros tiene repercusión directa en el crecimiento y desarrollo de los niveles de cultura ciudadana...”

La sociedad muestra la necesidad creciente que la formación de un maestro preparado tiene, para lo cual los esfuerzos por marchar acorde con los reclamos sociales radican en mejorar la práctica educativa, la forma de sentir, pensar y actuar, a partir de la formación de un modo de actuación profesional pedagógico que se corresponda con el proyecto educativo pensado por cada país.

La formación de los futuros maestros tiene repercusión directa en el crecimiento y desarrollo de los niveles de cultura ciudadana, por lo que la formación inicial resulta ser un período de suma importancia ya que es donde se desarrollarán las bases del futuro desempeño, es el período en el que se enfrentan a las primeras experiencias sistematizadas en el aprendizaje de su rol profesional.

El término rol, desde el punto de vista semántico, tiene relación con encomienda, misión, compromiso; pero desde la teoría de la educación, el rol profesional se concreta en tareas y funciones que se relacionan de manera coherente.

“El rol profesional del maestro puede definirse como el de educador profesional, cuyo contenido está claramente delimitado por dos circunstancias: primero, es el único agente socializador que posee la calificación profesional necesaria para ejercer dicha función; segundo, es el único agente que recibe esa misión social, por la que se le exige y evalúa, tanto profesional como socialmente (...). Las influencias educativas que se ejercen desde la posición del maestro son de carácter profesional, y por tanto, intencionales y planificadas, reguladas por un criterio metodológico y contentivas de un mensaje seleccionado, en el que se expresan el carácter histórico y clasista de la educación”. A. Blanco y S. Recarey (1999, 4).

El maestro como educador profesional tiene dos tareas básicas que se relacionan entre sí, educar e instruir, la primera dirigida a la formación de la personalidad del estudiante para su inserción en el contexto social y la segunda a los conocimientos, hábitos y habilidades. Como parte de las tareas se incluyen acciones que resultan necesarias para el cumplimiento de las funciones de este profesional: docente-metodológica; orientación educativa e investigación educativa. Es importante entonces, considerar criterios valiosos sobre las particularidades que adquieren cada una de estas tareas del profesional de la educación.

“La tarea instructiva está directamente relacionada con el área que regula la configuración de los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades, que influyen en los esquemas de acciones y operaciones con que opera el individuo...”. En tanto: “...La tarea educativa aparece directamente relacionada con el proceso de construcción de los sentimientos y afectos, de las valoraciones, intereses e ideales, que tienen su máxima expresión en la configuración del proyecto de vida. Sin

embargo, ambas esferas de regulación son inseparables entre sí, puesto que pertenecen al mismo sujeto y condicionan su actuación: de la misma forma que lo cognitivo y lo afectivo son inseparables, así también lo instructivo y lo educativo constituyen una unidad”. A. Blanco y S. Recarey (1999, 9).

De esta manera la función docente-metodológica contiene las tareas dirigidas a que el profesor en formación inicial domine las acciones esenciales de la docencia y de la formación metodológica del contenido de la profesión, que lo preparan para dirigir el proceso con un contenido educativo. La función de orientación educativa incluye tareas encaminadas a prepararlo para que pueda brindar ayuda en el proceso de desarrollo de la personalidad de sus estudiantes, descubrir sus potencialidades y limitaciones,

de manera que pueda aprender a tomar decisiones, hacer planes o proyectos de vida y contribuir a la preservación y cuidado de su salud física y bienestar emocional.

La función de investigación educativa está integrada por tareas encaminadas al análisis reflexivo de su trabajo y de la realidad educativa, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacionales en los diferentes contextos de actuación. Requiere de la aplicación de métodos y formas de trabajo, propios de la actividad científica en su quehacer diario, como parte del perfeccionamiento continuo de su labor profesional.

Especial importancia revisten entonces el qué y el cómo, aspectos que no siempre se reflejan con claridad, porque en esta profesión ellos presuponen contenidos, en tanto se prepara a un profesional

“El elemento epistemológico es necesario; pero se trata, además, de saber cómo se enseña y en ello incide que este pensamiento científico alcance su dimensión pedagógica...”

que va a formar a otro sujeto, en contextos diferentes. El modo y la manera que se utiliza durante el proceso de formación constituyen modelo a imitar por nuestros estudiantes.

Su formación debe erigirse desde la integridad de un pensamiento de la ciencia en particular que aprende, que será quien le permita dominar el objeto de la ciencia y el método de investigación científica de la misma, pero esa relación ciencia-docencia-profesión quedaría incompleta si ese pensamiento científico no se proyectara en una dimensión pedagógica, la cual se aborda entonces desde la imbricación que la lógica de la ciencia tenga con la lógica de la profesión. El elemento epistemológico es necesario; pero se trata, además, de saber cómo se enseña y en ello incide que este pensamiento científico alcance su dimensión pedagógica, cuando se estructura la actividad pedagógica dirigiendo el conocimiento científico con carácter instructivo, educativo y desarrollador.

Bibliografía:

1. Blanco, A. y COL. (1999). Acerca del rol profesional del maestro. Facultad de Ciencias de la Educación. ISPEJV. La Habana. Cuba.

2. OROZCO, O. (2009). El Magisterio como profesión: perspectiva histórica y actualidad. el maestro y la sociedad. En Libro ¡¿Formando al educador del siglo XXI!?. Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García. Santiago de Cuba. Cuba.

3. SANTIESTEBAN, Y. (2015). El modo de actuación profesional pedagógico del profesor de Español-Literatura en formación inicial. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas. Cuba.



La práctica docente en la era digital

Mtra. Solyenitzin Bravo Ponce
Docente de tiempo completo

Las prácticas docentes han cambiado con el uso de las TIC¹, situación que se pone de manifiesto en las aulas día con día. El Plan de estudios 2012 que rige actualmente la formación de maestros de educación preescolar y primaria, menciona en una de sus competencias profesionales el “Uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje”. De-

¹Tecnologías de la Información y la Comunicación.

bido a esto, el reto de los profesores de las escuelas normales es aún mayor, pues además de recurrir a estrategias pedagógicas dinámicas, tenemos que incluir con mucha frecuencia herramientas tecnológicas que permitan los estudiantes mantenerse activos dentro de su propio proceso de formación.

La integración de las TIC en la educación es un tema necesario para los educadores. Las TIC han llegado a ser uno de los pilares básicos de la sociedad y hoy es necesario que los docentes tengan en cuenta esta realidad. No se puede permitir el mundo de hoy sin un mínimo de cultura informática. Es preciso entender cómo se genera, cómo se almacena, cómo se transforma, cómo se transmite y cómo se accede a la información en sus múltiples manifestaciones: textos, imágenes y sonidos.

Los docentes estamos inmersos en la generación de la cultura informática a través de la movilización de los conocimientos, habilidades y actitudes. Una muestra de ello, son las prácticas profesionales que realizan los estudiantes normalistas acerca de las TIC. En este contexto, es cotidiano evidenciar situaciones didácticas de enseñanza-aprendizaje de los maestros en formación ya que las TIC son utilizadas en todos los cursos, pues les permiten realizar durante la clase diferentes actividades como contextualizar, profundizar, reforzar y complementar el contenido, ganar la atención e interés de los niños con mayor facilidad, interactuar, explorar los conocimientos previos, guiar al alumno, analizar y criticar la información, realizar debates y favorecer el aprendizaje significativo. De ahí que los alumnos se interesan por lo que observan y escuchan y se motivan para investigar acerca de los temas en clase, estimulando así su aprendizaje autónomo.

Dentro de las jornadas de observación, en las prácticas profesionales nos hemos encontrado

con que los implementos tecnológicos más empleados en el aula son el proyector, la computadora, bocinas, grabadora, y con éstos, el uso de imágenes, música, videos, software educativos e internet, con el objetivo de facilitar la labor docente y el aprendizaje del alumno.

Además, los maestros en formación han favorecido el desarrollo de habilidades para elegir los recursos adecuados para cada una de los cursos, así como las estrategias tecnológicas a implementar para fomentar el interés del niño, además de un clima más dinámico en el aula y la realización de una clase más innovadora y lúdica.

Del mismo modo, los alumnos en clase no sólo han favorecido el desarrollo de habilidades con TIC, como aprender a usar el ordenador de textos, internet y buscadores para la investigación; sino también, la cooperación para la solución de un problema, compartir mediante el trabajo en equipo, así como mostrar interés y motivación en clase.

Asimismo, otras ventajas que se han observado durante la interacción del uso de las TIC en-

tre docente y alumnos, es que las imágenes pueden ser fácilmente utilizadas en la enseñanza y en la mejora de la memoria retentiva de los estudiantes. A través de las TIC, los profesores pueden explicar fácilmente las instrucciones complejas y asegurar la comprensión de los estudiantes. Además los docentes pueden crear clases interactivas para que las clases resulten más agradables, lo que podría mejorar la asistencia de los estudiantes y la concentración.

A pesar de haber señalado algunas ventajas con el uso de las TIC, también es necesario resaltar situaciones que no favorecen el uso de la tecnología, ya que no en todas las instituciones educativas se cuenta con los recursos y equipos tecnológicos e informáticos necesarios para usarlas como estrategias de apoyo docente. Aunado a esto,

la configuración de los dispositivos, el alto costo y la falta de experiencia de los profesores puede ser muy problemática, porque en las escuelas no se cuenta con el personal que atienda esta necesidad constante.

En suma, podemos afirmar que las TIC llegaron para quedarse, incorporarse y aplicarse en la práctica docente. Sin embargo, aún queda mucho por hacer, como dotar de equipos tecnológicos actualizados, implementar una red de conexión a internet que abastezca a la comunidad educativa, capacitar y facilitar a los profesores que aún no cuentan con destrezas operativas para que permitan integrar en su práctica docente los medios didácticos en general y los basados en nuevas tecnologías en particular, ello con el objeto de que puedan contar con la posibilidad de explorar experiencias educativas con las TIC.

Otro asunto que atañe a la docencia, es la capacitación para reflexionar sobre la propia práctica, evaluando el papel y la contribución de estos medios tecnológicos al proceso de enseñanza- aprendizaje, situación que me lleva a recapacitar sobre las líneas de investigación que se pueden trabajar para documentar con mayor precisión la práctica docente en la era digital.

En este sentido, las temáticas que quedan pendientes como líneas de investigación son:

- La práctica docente para el fomento de la innovación con el uso de las TIC.
- Formación docente en el uso de las tecnologías para los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de indicadores para medir la cali-

dad y eficiencia de los productos o materiales elaborados por los académicos.

- Reflexión de la práctica docente sobre actividades tecnopedagógicas.

- Desarrollo de líneas tecnopedagógicas creativas derivadas de la práctica docente.

- Cómo propiciar entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos para complementar el proceso de E-A.

Aunado a lo anterior, el gran reto es formar profesionistas -y sobre todo ciudadanos- con competencias para aprender a lo largo de la vida y que participen comprometida y activamente en la sociedad del conocimiento.



La responsabilidad del docente

*Dra. Sandra Edith Tovar Calzada
Docente de tiempo completo*

A lo largo de mi breve o vasta trayectoria, según sea la perspectiva, que pueda tener en el ámbito de la educación, he sido testigo de la diversidad de situaciones que como docente se requiere enfrentar día a día. Sin duda, lo que acontece en el ejercicio profesional no se limita a las cuatro paredes de un aula; aunque es ahí donde se conjunta y se hace tangible la preparación, el compromiso, la responsabilidad, la vocación, el conocimiento, la habilidad y todo lo que implica el ser docente.

Llegar a un aula por primera vez, genera en el maestro un cúmulo de emociones que involucra la incertidumbre, miedo o temor ante lo que le espera, pero también implica la iniciativa, la esperanza y el deseo por cambiar y/o realizar actividades que tengan trascendencia en los estudiantes. El gusto por implementar cosas nuevas viene acompañado de una motivación intrínseca, que desafortunadamente en muchas ocasiones, con el

paso del tiempo y por las circunstancias disminuye, debido a que las condiciones de trabajo no permiten hacer más.

“El resquebrajamiento de los pilares que sostenían la institución escolar moderna, permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente a la hora de enseñar” (Alliaud y Antelo, 2011:87). En este sentido, es angustiante ver, cómo la fortaleza que edificaba la educación se ha desvirtuado, que se da mayor importancia a temas que demeritan la labor profesional, pues se ha centrado la atención en situaciones que dañan al docente y la función que realiza, propiciando que se desmorone su imagen social.

A pesar de lo anterior, el ser docente es un privilegio que tal vez pocos alcanzan a vislumbrar, pues estar al frente de un grupo de estudiantes que se apropian del ejemplo del maestro, es una responsabilidad sin dimensiones. Si se evocan recuerdos, es posible traer a la mente maestros que han marcado la vida de cada persona. Sin duda, el docente que continuamente exigía más a sus estudiantes, conocedor de su capacidad y sus potencialidades, queda en la mente de éstos al pasar de los años y, posiblemente, haya sido una persona clave para que los alumnos tomaran o no, un rumbo profesional.

También, aunque no de manera tan afortunada, se recuerda al maestro que no representó mayor reto, al maestro que no se esforzaba y que tristemente existe. Es por ello, que quienes nos encontramos en esta profesión deberíamos pensar cómo es que queremos ser recordados, cómo es que deseamos que las generaciones que pasan por nuestras ma-

“Creo que el conocimiento no sirve de nada si no existe una actitud positiva hacia el trabajo, cualidades como la disposición para atender a los estudiantes...”

nos evoquen nuestro trabajo y nuestro actuar ante la noble tarea de educar.

George Steiner menciona que “no hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros” (citado por Allinaud y Antelo 2011: 107). Si se le da la justa dimensión a este pensamiento, se puede apreciar el invaluable sello que deja el docente, lo que se haga por los alumnos representa el trampolín que ha de permitir que alcance sus metas en un corto, mediano o largo plazo. Permitirle al alumno vivir experiencias y generarle oportunidades en el aula para crecer y desenvolverse en su medio con la finalidad de hacerlo competente, para afrontar las situaciones que se le presenten como obstáculos, puede representar la evidencia de que el maestro formó parte de esa motivación.

“Suele afirmarse que para enseñar, no basta con saber. Saber en el sentido de conocer los contenidos para enseñar. Para enseñar, resulta necesario contar con un saber específico referido, precisamente a la enseñanza” (Allinaud y Antelo 2011: 108), y realmente es necesario; es cierto que el conocimiento da la seguridad en el aula, pero de nada sirve saber si no se tienen las herramientas para que los alumnos se apropien de

lo que el maestro pretende lograr. Por ello la formación que se da en las aulas normalistas, debería ser apreciada y valorada en su justa dimensión, pues las competencias docentes reflejan la preparación y la conciencia de considerar al estudiante como el eje principal del acto educativo.

Sin embargo, aquí entra otro aspecto importante, *la actitud*. Ante las oportunidades que se me han presentado de conocer el trabajo profesional de algunos maestros, he podido identificar algunos puntos clave. Creo que el conocimiento no sirve de nada si no existe una actitud positiva hacia el trabajo, cualidades como la disposición para atender a los estudiantes; el generar comunidades de aprendizaje con el resto de los docentes, compartiendo sus experiencias, sus tropiezos y logros; el considerar el

“...considero que el ser docente es la profesión que más puede influir en la vida de otros...”

trabajo en equipo como un eje fundamental para que el rumbo de la escuela siga el curso marcado, considerando que una institución educativa es un engranaje en el que cada uno de los miembros que la conforman son parte fundamental para que se logren los resultados esperados.

Esta idea de trabajo en equipo, no es tan simple, pues el lograr que cada uno de los docentes encamine sus esfuerzos en pro de los estudiantes, en el ideal de la visión de responsabilidad docente que se intenta demostrar, pone de manifiesto que el ser docente no se enmarca sólo en el estar frente al grupo, sino que allí convergen una gran diversidad de tareas que llevadas a cabo con gran convicción y un fuerte compromiso personal, permiten que sean tangibles los logros que como institución se proyectan.

Es por ello que cada maestro, desde el papel que le toque ejercer en un momento determinado, con una actitud de responsabilidad, trabajo y compromiso, puede impulsar a sus estudiantes a alcanzar sus metas y como consecuencia, hacer crecer a la institución de la cual forma parte primordial, puesto que las escuelas necesitan de armonía y de disposición para que logren su encomienda ante la sociedad, tomando como base

su ética profesional, la cual busca una vida mejor y se basa en la razón y la experiencia (Savater, 1997).

Por todo lo anterior, considero que el ser docente es la profesión que más puede influir en la vida de otros, puede dejar huella en las personas que lo rodean y en las que pasan por sus aulas; la responsabilidad del docente va más allá de una planeación, y, a pesar de los obstáculos que los tiempos actuales han generado, es la profesión que toca más vidas, por lo que no es difícil darse cuenta que el maestro realmente puede trascender a través del tiempo en las acciones, en la formación de seres humanos y claro está, en la influencia que deja a sus alumnos.

Bibliografía:

- Allinaud, Andrea y Antelo, Estanislao, (2011). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Editorial AIQUE Educación. Buenos Aires.
- Savater, Fernando (1997). El valor de educar. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. México D.F

El estado de las cosas

Mtra. Emma Martínez Martínez
Docente de tiempo completo



La reforma educativa recientemente instituida, ha sido cuestionada por unos y ha resultado incómoda para otros; sin embargo, no deja de mover esquemas, costumbres y hábitos, de tal manera que nos lleva a pensar y repensar la tarea educativa.

Un aspecto que la compone se refiere a la evaluación de los docentes. Para ello, el sistema educativo ha previsto momentos para evaluarlos mediante una planeación argumentada, que sin lugar a dudas conlleva la finalidad de valorar el quehacer educativo.

“...algunas autoridades locales han manifestado su preocupación por un buen resultado de los profesores...”

Bajo esta premisa, la planeación deja su lado bondadoso, ya que está pensada para la preparación y anticipación a la enseñanza y pasa a convertirse en una exigencia establecida bajo un estándar que prevé la autoridad, independientemente de la formación, actualización y modo de actuar de cualquier docente.

Para esto se diseñó el documento *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos docentes* emitido por la Subsecretaría de Educación Básica, como un instrumento rector que establece los lineamientos y rasgos para quienes serán evaluados. En atención a ello, algunas autoridades locales han manifestado su preocupación por un buen resultado de los profesores, por lo que han solicitado que la planeación argumentada sea un hecho cotidiano aunque -insisto- se

haya pensado para fines de evaluación únicamente.

Este requerimiento es ya una preocupación más para los docentes, puesto que deben realizarlo tal como se menciona en la *Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada*. Ya en días pasados, en una escuela de práctica, los docentes y autoridad escolar manifestaron algunas dudas al respecto, puesto que al tener estudiantes normalistas en sus aulas se cuestiona la manera de planificar, y que aunque no forma parte de su modelo educativo, sí cumple con la necesidad de actualización con que deben contar sus prácticas profesionales.

Ahora bien, aunque en general los elementos de la planificación son o deberían ser los mismos, la interpretación varía en función de diversos factores como son el

modelo educativo y las circunstancias en las que se formó al profesor, los ambientes en que ha desarrollado su práctica, la actualización con que ha contado y algunos otros, que hacen que cada rubro sea interpretado de manera diferente.

Aún con toda la buena intención de realizar este sano ejercicio, existen aspectos difíciles de empatar, como por ejemplo las estrategias de enseñanza y aprendizaje, pues en el Programa de Educación Preescolar se mencionan las situaciones de aprendizaje que se pueden organizar como situaciones didácticas, proyectos o talleres -señalando implícitamente que las situaciones de aprendizaje pueden ser un juego, un experimento, una pregunta, un problema del entorno o una visita-; mientras que en las escuelas de práctica señalan en el rubro correspondiente a estrategias

de enseñanza un juego, un experimento o un problema, las alumnas normalistas -de acuerdo con su modelo educativo-, utilizan el Proyecto, el Análisis de caso y el Aprendizaje basado en problemas.

Entonces, surgen aquí las preguntas: ¿estaremos entendiendo lo mismo? ¿o es que acaso la DGESPE, la SEP y el INEE miran hacia diferente horizonte? Es un hecho que nos corresponde a nosotros unificar criterios para compaginar el quehacer docente, y que aunque la planeación argumentada se haya pensado únicamente con el fin de evaluar, ya es hoy por hoy, algo cotidiano.

Para concluir, y haciendo una analogía con lo anterior, cito una experiencia vivida en recientes días que guardan relación con la imagen mostrada al inicio del presente escrito.

“...las autoridades solicitan una argumentación sobre el quehacer cotidiano que quizá en el pensamiento de cada uno de los docentes difiere bastante.”

Una estudiante normalista enseña a sus alumnos de tercero de preescolar el concepto de “ser vivo” y “ser no vivo”, les menciona sus características: cómo respira, se mueve, se alimenta, etc., acto seguido les solicita que dibujen lo que entendieron de cada uno. Y tal como lo muestra el dibujo, el concepto que manifiesta alguno de los niños difiere de lo que intentó enseñar la maestra. Sin lugar a dudas, esto brinda amplias posibilidades de análisis. Sin embargo, el punto es que las autoridades solicitan una argumentación sobre el quehacer cotidiano que quizá en el pensamiento de cada uno de los docentes difiere bastante.

Se hace necesario entonces, además de una capacitación profunda y eficaz, un diálogo abierto y honesto entre todos los actores involucrados en donde las evidencias de aprendizaje dirijan el rumbo de la intervención docente.

Razonamiento moral y educación en valores

M. E. Erika Fabiola Carmona Ramos
Docente de Medio Tiempo

*“Deja el baño
como te gustaría encontrarlo.”*
Anónimo

En una ocasión me encontraba en una institución educativa de nivel primaria; acudí a recoger a mi sobrina de 11 años de edad y en un momento sentí la necesidad de ir al baño.

-¿Dónde están los baños?- pregunté a mi sobrina.

-Tendrás que ir a los que usamos los alumnos- me respondió.

No tenían mala fachada pero el pensar que ahí iban los niños, en mi mente me figuré un lugar no tan higiénico; sin embargo mi sorpresa fue que los encontré limpiísimos como si fueran instalaciones de nivel superior, donde se asume que los estudiantes tienen consolidadas las habilidades sociales y las actitudes morales y éticas.

Después de esta experiencia me puse a reflexionar acerca de qué tanto en la institución de nivel superior donde laboro, los diferentes agentes que la conformamos (docentes, alumnos, personal administrativo y de servicios) colaboramos en esa transmisión y consolidación del valor que subyace a la higiene y no sólo de ello, sino de los demás valores que permiten conducir al individuo hacia un equilibrio dentro de la sociedad donde vive. A partir de lo anterior, surge la necesidad de abordar dos temas fundamentales: el razonamiento moral y la educación en valores, mismos que me propongo analizar brevemente.



El razonamiento moral es un tema atractivo y complicado en virtud de que aborda apartados que competen a la filosofía. Al hablar de razonamiento, necesariamente se piensa en su soporte que es la razón y cuando se menciona lo moral, de inmediato se concibe en ello una perspectiva ética, la cual remite a la evaluación del comportamiento humano, para calificar si el mismo es bueno o malo, correcto o incorrecto y además ofrece la oportunidad de sistematizar y recomendar criterios para normar dichos comportamientos. Los principios morales tienen un fundamento objetivo que trasciende a la conveniencia humana y formulan criterios que permiten justificar las reglas y juicios acerca de lo que es bueno y correcto; es decir se trata de llegar a establecer un criterio final de conducta moral, mismo que pueda ser aceptado por todos.

Las reflexiones anteriores podrían concretarse aún más de la siguiente manera: si se impulsa el

desarrollo del razonamiento moral en el alumnado, tanto en el aspecto cognitivo como en el de actitudes y conductas, se propicia el desarrollo de estruc-

turas universales de juicio moral que asumen la adopción de principios generales de valores; crear conflictos de conocimiento para fomentar el diálogo consigo mismo y con los demás, les ayuda a tomar conciencia de los problemas morales de nuestra sociedad, facilita su comprensión y en consecuencia, la toma de una postura ante ellos.

Con todo esto se puede lograr y llegar a asumir una actitud de respeto y tolerancia, a una convivencia coherente que abre la posibilidad de contar con la aceptación de nuevas perspectivas e incluso de asumir roles diferentes; por tanto, es fácil deducir que el razonamiento moral es la base para desarrollar la idea sobre la educación en valores.

Se ha hablado de una propuesta pedagógica para la formación profesional con la finalidad de

“Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre...”

preparar al individuo para que viva bien y pueda ser útil a sí mismo y a los demás en una correcta interacción con el mundo, el país y la sociedad en que se desarrolla su quehacer diario.

Por otra parte, habrá que entender por valores toda aquella normatividad o conjunto de reglas que la sociedad impone para vivir en armonía y sin la cual sería todo lo contrario. Se puede decir que esto, ciertamente y de alguna forma, reprime la libertad en algún sentido porque esos valores al fin y al cabo son dictados y vigilados por esa misma sociedad y bajo su propio criterio, con el propósito de que todo esté controlado.

Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es lo uno ni lo otro, los valores no tienen existen-

cia real sin adherirse a los objetos que lo sostienen. Aun cuando el tema de los valores es abordado recientemente en filosofía, éstos han estado presentes desde los inicios de la humanidad. Para el ser humano siempre han existido cosas valiosas: el bien, la verdad, la belleza la felicidad, la virtud, entre otros. Sin embargo, el criterio para darles valor ha variado a través de los tiempos; se pueden valorar de acuerdo a criterios estáticos, esquemas sociales, costumbres, principios éticos y en otros términos como el costo, utilidad, bienestar, placer o prestigio, etc. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras el contravalor lo despoja de esa cualidad.

Desde un punto de vista socioeducativo los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el compor-

tamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Aquí radica la importancia de aplicarlos en distintas esferas de la acción escolar dentro de un colectivo institucional. Tanto el razonamiento moral como la educación en valores están vinculados con aspectos cotidianos y por ello, su naturaleza se relaciona con distintos factores contextuales y de experiencia, además de que su modificación implica un muy importante cambio de nivel personal.

Por todo lo anterior me pregunto y pregunto al lector si se podrá hacer un cambio individual y colectivo en la institución -que es como nuestra segunda casa- para poner en práctica dichos valores, más aún, que se traduzcan en un mejoramiento de convivencia que nos lleve a tomar conciencia de que nuestra escuela tiene que ser cuidada por y para el disfrute de nuestra estancia en cada uno de los rincones que la conforman, especialmente en áreas en las que implica cuidar y conservar la salud.

Hagamos de nuestra escuela un recinto limpio que proyecte los valores que en ella se viven.

El camino para un nuevo camino

José Jaime Camacho Bárcenas
Estudiante del 6° semestre de la Licenciatura
en Educación Primaria

Alguna vez te preguntaste ¿qué diferencia existe entre alguno de los grandes inventores y una persona contemporánea con ellos? ¿Son realmente diferentes a los demás? y si es así ¿los hacen diferentes sus capacidades? o simplemente analizaron los problemas que los aquejaban desde una perspectiva poco común. Se dice que la forma en que planteamos los problemas es más esencial que la solución. ¿Será entonces que aquellas personas que han cambiado la forma en que vemos el mundo se plantearon el mismo problema que sus contemporáneos, pero de una forma distinta?

Paulo Freire, destacado pedagogo, dijo: “No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo



que hacemos”. Desde mi perspectiva considero que un punto fundamental para dar respuesta a los problemas contemporáneos, en cualquier ámbito de la vida, es que pueden ser resueltos con el usufructo de la creatividad, ya sea en el planteamiento del problema o la solución. Pero la creatividad no es solamente un *insight*¹, se necesita tener el conocimiento (teórico y práctico) de lo que trae consigo el problema. De esta forma alguien que estudió ingeniería mecánica es poco probable que dé respuesta a un dilema pedagógico, y asimismo de forma inversa.

Por lo tanto, la creatividad al no ser un momento de “iluminación divina” tiene un proceso y es Stenberg (1988), quien explica los pasos que actúan en el proceso creativo:

1. El reconocimiento de la existencia de un problema, desde un nuevo enfoque al plantearse nuevas cuestiones.
2. Definición del problema. Tan importante es solucionar el problema como saber formularlo, y, en

¹Su significado podría equivaler a intuición, visión, toma de conciencia.

ocasiones, esto último es aún más decisivo, porque una descripción correcta, un diagnóstico cabal de la situación conlleva directamente a la solución.

3. El último paso es la formulación de una estrategia y una representación mental, lo que puede facilitarse a través del *insight*.

De Bono (1971) describió el modo de operar de la mente, sostuvo en su teoría que las redes nerviosas del cerebro humano funcionan como un sistema de información autoorganizado. En él la información que ingresa va estableciendo una secuencia de actividad y con el tiempo va estableciendo un camino o pauta para la nueva información. Sostiene que este “modo de operar del cerebro tendría por finalidad que la vida nos sea más fácil, cosa que logra convirtiendo las percepciones en pautas de rutina”. También argumentó que cualquier proceso de análisis intelectual, a partir de la información existente en el cerebro, no puede aportar ideas nuevas; pero si del medio ambiente se hace una demanda para la cual no tenemos estructura de

respuesta, el único modo de generarla es desarmando la pauta existente y reorganizando la información para intentar dar cuenta de la demanda. Este procedimiento de desarmar y reestructurar las pautas mentales existentes, da una buena definición de creatividad, sin esta posibilidad, nunca podríamos salirnos de una estructura.

Al establecimiento de estas nuevas conexiones mentales con el viejo camino de conexiones, De Bono lo llamó “caminos laterales” que da origen a su concepto de pensamiento lateral. La posibilidad del desplazamiento, desde las pautas laterales al camino principal, sustenta la capacidad creativa de la mente y constituye la base para desarrollar técnicas de creatividad.

Después del análisis del proceso creativo, el papel que el docente debe tomar es el de un explorador, es decir, debe explorar entre densas conexiones mentales para ir abriendo nuevos caminos que nos lleven de ida y regreso hasta encontrar aquél en que encontremos un *insight* para transportarnos a lo que siempre estuvo ahí, esperando ansioso ser descubierto por aquél que se atreviera a mirar desde un nuevo camino.

Bibliografía

De Bono, E. (1971). El mecanismo de la mente. Petrópolis : Vozes.
STERNBERG, R. J. (1988). The nature of creativity: contemporary psychological perspective. New York.: Cambridge University Press.

El impacto del origen y desarrollo de las escuelas normales en México

Itzel Berenice Rodríguez Rodríguez
Estudiante del 4º semestre de la Licenciatura
en Educación Especial

La escuela normal es una institución educativa encargada de la formación de los maestros de educación básica y en sus orígenes, uno de los propósitos fue contribuir a establecer las normas de enseñanza y formar profesores preparados para proporcionar conocimientos de lenguaje y matemáticas a la población en general. Pero... ¿quién creó el sistema de normales? Es una pregunta muy concreta, y a la vez interesante para todos los egresados y estudiantes de este sistema educativo.

Las escuelas normales nacen a partir de la necesidad de preparar profesionistas para la educación básica o elemental del pueblo, de esta forma al incrementar la población y la necesidad de disminuir y/o desaparecer el analfabetismo, el pedagogo de origen europeo Enrique C. Rébsamen, llegó a México

“El México de múltiples culturas, exige nuevos maestros que respeten y hagan respetar la diferencia de lenguas, costumbres y tradiciones.”

a mediados del siglo XIX para apoyar el proyecto de la formación de personal capacitado para educar a la sociedad mexicana y formar profesores de primaria, ya que para él, uno de los propósitos de las escuelas normales, era el de contribuir a establecer las normas de enseñanza, de ahí vendría su nombre y el concepto francés de *escuela normal* que era proporcionar un modelo de escuela, con aulas diseñadas para enseñar prácticas a sus estudiantes de pedagogía.

En opinión de Rébsamen, el reto fundamental de la pedagogía práctica consistía en modernizar la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, por medio de la aplicación de un método fonético y un pequeño libro, en la inteligencia de que los niños aprendiesen a leer y escribir en un plazo no mayor de uno o dos años.

La idea de la fundación de escuelas normales en México, no era nueva. Muchos años atrás se había pensado ya en crear este tipo de instituciones, pues la existencia de maestros constituía una consecuente necesidad de la enseñanza. Incluso, bajo las sugerencias de los pedagogos más reconocidos, algunos estados de la República habían fundado ya escuelas normales; dentro de éstas, cabe mencionar la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí.

Mejor planeadas fueron las escuelas normales fundadas en Puebla (1879), Nuevo León (1881); por su parte Michoacán, Querétaro y Veracruz llegaron a tener escuelas normales en 1886. La de este último Estado fue creada, nada menos, como ya se dijo, por Enrique C. Rébsamen; el interés del ilustre pedagogo se centró en la resolución de las problemáticas que limitaban el desarrollo de la educación primaria y de la enseñanza normal.

El futuro de las normales está planteado como un reto. A partir del Decreto de la Federalización Educativa, el panorama se presenta diferente. El México de múltiples culturas, exige nuevos maestros que respeten y hagan respetar la diferencia de lenguas, costumbres y tradiciones. Es por ello que la educación da el giro de la

“Las escuelas normales han sido semilleros del pensamiento pedagógico...”

regionalización y es necesario que el maestro se forme para tal fin.

La última década de los 90 presentó un cambio con la intención de rescatar el normalismo en crisis, deteriorado y falta de atención, reto que consistió en planear una formación de maestros de carácter intercultural, acorde con las necesidades de los nuevos tiempos, que permitiera el desarrollo de las unidades regionales y no olvidara los puntos de articulación con los demás estados, es decir un tipo de educación basado en el respeto, la tolerancia y la convivencia, que tendiera a la integración de diferentes ideas, siempre sobre la base de una filosofía humanista.

Las escuelas normales han sido semilleros del pensamiento pedagógico, a través de ellas se puede estudiar la teoría educativa que nos permite identificar las redes de difusión de enseñanza o los estudios generacionales de la cultura pedagógica en las élites intelectuales. El recuento del quehacer educativo de las escuelas normales nos lleva a plantearnos la siguiente interrogante: ¿cómo reorientar más de cien años de historia y trabajo? La respuesta no es fácil de elaborar, ni debe serlo, pero lo que es cierto es que la formación de docentes tiene que pensar en su pasado para hacer

frente a la difícil tarea de construir alternativas para un futuro próximo.

Finalmente, este primer acercamiento abre muchas líneas de investigación acerca del normalismo y las instituciones formadoras de docentes que esperan ser rescatadas. Este subsistema ha tenido y sigue teniendo un gran impacto para la sociedad actual, ya que brinda una experiencia práctica y teórica sobre el estudio y arte de la didáctica, misma que nos permite resignificar nuestra labor docente.

Bibliografía:

AVILÉS ROJAS, René. Enrique Conrado Rébsamen: Quetzalcóatl de la educación. México, SEP, 1967. (Colecc. Cuadernos de Lectura Popular) (Serie “El Hombre en la Historia”)

CASTELLANOS, Abraham. Pedagogía de Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria.



Fotografía: www.google.com.mx/imagenes

Atención, sensación y percepción

Mtra. Silvia del Rocío García Barajas
Docente de tiempo completo

¿Por qué para los maestros es tan importante atraer la atención de sus alumnos? ¿Qué significa atención? Es tomar de la mente, de forma clara y vívida, un objeto de entre los que aparecen simultáneamente en el hilo del pensamiento; aunque la atención puede ser capturada involuntariamente por rasgos destacados del ambiente, mayoritariamente está dirigida por intenciones conscientes y es aquí donde el maestro debe aprovechar para despertar el interés de sus alumnos y de esta manera lograr su principal objetivo que es el *que aprendan*.

La conciencia humana está totalmente ligada al interés y una de sus características es la selectividad

“El cerebro realiza una ardua tarea integrando entre otros muchos, estos tres elementos que son la atención, la sensación y la percepción...”

de elegir hacia donde verter la atención eligiendo lo que realmente vale la pena, ya que posee entre los múltiples estímulos la capacidad de volcar los sentidos hacia donde es expuesta; la mente siempre está seleccionando, objetando y aceptando estímulos.

¿Pero que tiene que ver la percepción y la sensación en este proceso?

Nuestro cerebro tiene la tarea de organizar toda la información que recibe a través de los estímulos, desechando lo inútil y guardando lo que puede usar a corto, mediano y largo plazo y precisamente es aquí donde la percepción y la sensación juegan un papel importante para activar la atención que es fundamental para realizar cualquier tipo de actividad y en el ámbito educativo *lograr los aprendizajes en los alumnos*.

La percepción es un proceso a través del cual se elabora e interpreta la información de los estímulos para organizarla y darle un sentido hacia donde se requiere ser utilizada. Mientras que la sensación alude a experiencias inmediatas de estímulos simples y aislados, la percepción requiere interpretar las sensaciones a las que ha dado significación a través de la experiencia, por lo tanto se deriva que las percepciones son estructuras mentales construidas a base de experiencias sensoriales.

El cerebro realiza una ardua tarea integrando entre otros muchos, estos tres elementos que son la atención, la sensación y la percepción para satisfacer necesidades del individuo, enriqueciendo su proceso cognitivo para aprovecharlo en la realización de las funciones ejecutivas superiores entre

las que se encuentran la adquisición de nuevos aprendizajes.

¿Cómo intervienen las sensaciones en este proceso?

La sensación en los seres humanos se produce a través de un estímulo (o cambio de energía) que ocurre en el ambiente, el estímulo es captado por las células receptoras de los sentidos (tacto, vista, oído, olfato y gusto), los rasgos de los estímulos son analizados, la energía física se convierte en energía nerviosa (transducción) para ser conducida por las vías aferentes, los impulsos nerviosos llegan a las áreas especializadas de la corteza cerebral donde la información se organiza, integra y adquiere significación.

Considerando que las sensaciones son un proceso orgánico y psicológico por ser el producto de la interacción única con todo lo que nos rodea es fundamental que esta ventana que tenemos al mundo la mantengamos abierta y a la expectativa para que nuestros sentidos siempre estén alertas a todos los estímulos que se presentan aprovechándolos en beneficio propio.



La evaluación de los aprendizajes en el CRENA: el caso de la licenciatura en educación primaria

*Mtro. Edgar Omar Gutiérrez
Docente de tiempo completo*

La generación y aplicación innovadora del conocimiento mediante la investigación educativa colegiada en las instituciones formadoras de docentes es una actividad de carácter prioritario, por lo que la conformación de cuerpos académicos que cultiven líneas de investigación orientadas a resolver problemas socio-educativos de la región y del país, así como coadyuvar al fortalecimiento y evaluación de los programas educativos vigentes, es una tarea académica obligada en el contexto de las sociedades del conocimiento. El caso del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes no es la excepción, pues en lo que respecta a los

“...la actividad investigativa debe ser la piedra angular que articule los procesos académicos de la institución.”

procesos de investigación educativa, a partir del año 2005 en que se subrayó como uno de los puntos de énfasis en las políticas educativas nacionales y estatales, se ha tenido un avance importante en este sentido.

Lo anterior nos permite poner en contexto la relevancia de hacer investigación en las escuelas normales, la urgencia de que los formadores de docentes dejemos de ser consumidores pasivos de conocimiento y nos transformemos en agentes de cambio capaces de construir saberes pedagógicos, y con ello realizar aportaciones significativas al estado de conocimiento de los aspectos educativos que inciden de manera directa en nuestra labor cotidiana y, en consecuencia construir una cultura pedagógica crítica y transformadora. Es por ello que la actividad investigativa debe ser la piedra angular que articule los procesos académicos de la institución. Por esta razón, este trabajo representa un breve avance parcial de un proyecto de investigación individual que complementa el plan de trabajo del cuerpo académico “La evaluación de los aprendizajes” y alimenta la línea de investigación correspondiente a la evaluación educativa.

Este proyecto de investigación surge de la necesidad de llenar un vacío de conocimiento con rela-

ción a los procesos de evaluación formativa en el CRENA, debido a que este tema en materia de formación docente no se ha investigado con la suficiente profundidad, pues existen trabajos muy interesantes en relación con las prácticas de evaluación en el aula en los niveles de educación básica y media superior, pero en las escuelas normales es un asunto que no se ha abordado con suficiencia, por lo que es un proyecto de gran relevancia teórica y metodológica. El objeto de estudio son las prácticas de evaluación en las aulas del CRENA específicamente en la licenciatura en educación primaria.

Como parte fundamental del proceso de investigación se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cómo son las prácticas de evaluación en el aula que llevan a cabo los formadores de docentes

del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes de la licenciatura en educación primaria? ¿Cuál es el enfoque de evaluación que orienta las prácticas de los docentes del CRENA de la licenciatura en educación primaria? ¿Cuáles son las creencias, principios y concepciones que subyacen en las prácticas de evaluación de los docentes de la licenciatura en educación primaria del CRENA? ¿Qué impacto tienen las prácticas de evaluación en el aula que llevan a cabo los formadores de docentes del CRENA en los aprendizajes de los estudiantes normalistas? Estos cuestionamientos son los referentes principales que orientan este proyecto, pues explicitan lo que se pretende conocer, es decir, qué conocimiento se pretende generar a partir de este trabajo de investigación.

Con el propósito de delimi-

tar y precisar el alcance y el sentido de este trabajo se trazaron los siguientes objetivos:

- Conocer e interpretar las prácticas de evaluación que llevan a cabo los formadores de docentes del CRENA de la licenciatura en educación primaria, mediante un estudio de caso con un enfoque interpretativo a fin de aportar al estado de conocimiento del tema para generar oportunidades de crecimiento académico en este ámbito.

- Conocer los enfoques de evaluación que orientan la práctica profesional de los formadores de docentes del CRENA de la licenciatura en educación primaria.

- Identificar las creencias, concepciones y principios que fundamentan las prácticas de evaluación en el aula de los formadores de docentes del CRENA de la licenciatura en educación primaria.

- Conocer el impacto que tienen las prácticas de evaluación en el aula que realizan los docentes del CRENA de la licenciatura en educación primaria en logro de los aprendizajes y en consecuencia el desarrollo de las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes normalistas.

- Proponer alternativas de solución para avan-

“En todo proceso de investigación el abordaje del objeto de estudio se debe realizar desde un horizonte teórico definido...”

zar hacia escenarios más favorables en materia de evaluación formativa a fin de brindar una formación inicial de calidad.

En todo proceso de investigación el abordaje del objeto de estudio se debe realizar desde un horizonte teórico definido, por lo que se hace explícita una perspectiva teórica que recupera los principales planteamientos del socio-construccionismo, el enfoque basado en competencias, la evaluación formativa y la evaluación auténtica.

En lo que al diseño metodológico respecta, es de suma importancia que desde una mirada filosófica y epistemológica se retomaran los principios fundamentales de la fenomenología, pues parte esencial de este trabajo es identificar e interpretar el sentido que le dan los sujetos a los procesos de evaluación de los aprendizajes y en

consecuencia cuál es su actuar en el aula, en otras palabras a partir de las concepciones que tienen los docentes de qué manera van construyendo su docencia y cuál es la congruencia entre los discursos teóricos con la práctica cotidiana. Cabe destacar que este trabajo se realiza también desde un paradigma interpretativo y socio-crítico. El proyecto es de corte cualitativo a partir de un método de estudio de casos, puesto que se consideraron 12 docentes que imparten clases en la licenciatura en educación primaria.

Una de las actividades fundamentales para el desarrollo de este trabajo ha sido el definir dimensiones, categorías e indicadores, para ello fue necesario desintegrar en sus partes el objeto de estudio a fin de contar con referentes claros para el diseño de instrumentos, así como para realizar el proceso de análisis y sistematización de la información correspondiente. La primera dimensión se orienta al qué evaluar, en la cual se establecen categorías que atienden a los referentes curriculares y al nivel de complejidad o demanda cognitiva de lo que se evalúa; la segunda dimensión se centra en el cómo evaluar, donde se recuperan categorías como las técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación y finalmente la tercera dimensión se enfoca

en el para qué evaluar tomando en cuenta el sentido formativo de este proceso.

Como técnicas e instrumentos de recopilación de información se utilizaron las técnicas de la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos, para ello se diseñaron cuestionarios simples y guiones de observación, así como instrumentos de análisis de documentos. Se aplicaron cuestionarios a 12 docentes, 12 alumnos (tres de cada semestre), se analizaron planeaciones de los 12 docentes y evidencias de aprendizaje de los estudiantes, cabe destacar que como evidencias de aprendizaje se retomaron producciones evaluadas por los docentes a fin de valorar el nivel

de retroalimentación y el impacto real en la construcción de los aprendizajes.

Para llevar a cabo el proceso de análisis y sistematización de la información se realizó un método de comparación constante de cada una de las dimensiones, categorías e indicadores a partir de las diferentes fuentes de información, esto permitió clasificar y organizar la información, cuyos resultados arrojaron hallazgos muy importantes para la institución.¹

Uno de los hallazgos que se consideran importantes es lo concerniente a las concepciones que los docentes manifiestan en torno a la evaluación formativa, pues de 12 docentes que nos proporcionaron información todos tienen claridad acerca de la importancia y la función de la evaluación formativa, en general señalan que este enfoque de evaluación está orientado a favorecer los aprendizajes de los alumnos y se centra principalmente en el proceso más que en el resultado. Sin embargo, cuando se contrasta con las planeaciones didácticas en los diseños de evaluación que proponen

¹Es necesario señalar que en esta publicación sólo se presenta un informe parcial el cual atiende, a manera de síntesis, los aspectos correspondientes a la primera dimensión.

“Para que los docentes logren incorporar la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, según los planteamientos de Martínez Rizo (2012), se tiene que establecer con claridad qué se va a evaluar..”

la mayoría de ellos sólo establece criterios generales o en otros casos manifiestan los productos a evaluar, asimismo en el diseño de las secuencias didácticas no se perciben con claridad métodos o estrategias de evaluación explícitas, lo cual tiene implicaciones importantes, puesto que la evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que se debe manifestar en las secuencias didácticas, de lo contrario se está promoviendo la evaluación como un elemento de la planeación que no tiene relación con el proceso didáctico.

De acuerdo con Blythe, Bondy & Kendall (2008), cuando la finalidad de la enseñanza es la comprensión, el proceso de evaluación deberá estar orientado a favorecer significativamente el aprendizaje, para ello es fundamental lograr la integración del desempeño y la retroalimentación como parte inherente a las estrategias didácticas diseñadas. De esta manera el docente logrará de manera consciente establecer un diseño de evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no como un elemento de la planeación desarticulado, por lo que se considera necesario atender este aspecto, ya que si bien existe un avance importante en la construcción del discurso teórico, también

se visualiza la necesidad de profundizar en la implementación de métodos y estrategias de evaluación en el aula.

Para que los docentes logren incorporar la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, según los planteamientos de Martínez Rizo (2012), se tiene que establecer con claridad qué se va a evaluar, es decir, el docente y el alumno deberán ser conscientes de los aspectos que se van a evaluar, de la misma manera es necesario hacer surgir evidencias de aprendizaje mediante producciones y cuestionamientos, también es necesario brindar retroalimentación de manera permanente, ya sea verbal o por escrito, favorecer la coevaluación mediante el trabajo colaborativo o aprendizaje recíproco y finalmente promover la autorregulación del aprendizaje

mediante la autoevaluación. Estos elementos deben estar explícitos tanto en las planeaciones como en el desempeño cotidiano de los docentes a fin de ser congruentes con el enfoque formativo de evaluación.

También se encontró, tanto en los cuestionarios como en los documentos revisados que los profesores participantes en su mayoría recuperan los referentes curriculares para establecer los criterios de evaluación, lo cual resulta ser positivo debido a que se manifiesta apego a los programas educativos vigentes; no obstante se encontró que no se tiene conocimiento acerca del nivel de demanda cognitiva de cada uno de los aspectos a evaluar, lo cual resulta ser un asunto delicado, pues para poder establecer el método o estrategia de evaluación el docente tiene que tener conocimiento acerca de la complejidad de lo que se pretende evaluar, de lo contrario el diseño de la evaluación tendrá un sesgo muy importante debido a que no todo se evalúa de la misma manera. Stiggins (2007), establece como metas de aprendizaje aquello que el alumno debe aprender (aprendizajes esperados) y realiza una tipología muy interesante clasificando las metas de aprendizaje según su complejidad o nivel de demanda cognitiva distinguiendo cuatro tipos: conc-

miento, razonamiento, habilidad de desempeño y habilidad para crear productos. Lo verdaderamente significativo de esto es que los docentes debemos contar con herramientas teóricas que nos permitan determinar el nivel de complejidad de lo que se desea evaluar y en consecuencia tomar las decisiones de qué estrategias o métodos utilizar para evaluar. Esto sin lugar a dudas representa otro hallazgo importante pues es necesario que los formadores de docentes además de recuperar los referentes curriculares para realizar el diseño de nuestras evaluaciones logremos distinguir el nivel de complejidad o de demanda cognitiva de cada meta de aprendizaje.

En conclusión, el análisis de esta categoría nos manifiesta que los maestros a nivel teórico sí manejan los aspectos centrales del

enfoque de evaluación formativa, además, que en el diseño de sus evaluaciones toman en cuenta los referentes curriculares vigentes; sin embargo, existen vacíos importantes que se se deben atender, uno de ellos es la comprensión de los diferentes niveles de complejidad o de demanda cognitiva de las metas de aprendizaje a evaluar, y por otro lado poner en práctica estrategias y métodos para incorporar los procesos evaluativos a las estrategias didácticas propuestas en las planeaciones, pero sobre todo promover la evaluación como parte inherente de la práctica cotidiana.


FUENTES DE CONSULTA REVISADAS:

Stiggins R. et. Al (2007). ¿Cómo evaluar? Diseñando evaluaciones que hagan lo que usted quiere. En Classroom Assessment for student learning. Doing it right- using it well. New Jersey:Pearson-Merrill Prentice Hall, pp.89-121.

Blythe,T., Bondy, E., & Kendall, B. (2008). Evaluación diagnóstica continua. En T. Blythe, La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Buenos Aires, Argentina: Paidós.Pp. 107-128.
Martínez Rizo, Felipe (2012) Devolución-retroalimentación. Extractos de la evaluación en el aula, Vol. 1. Promesas y desafíos de la evaluación formativa. Aguascalientes, UAA



Vida institucional



Graduación de la generación 2012-2016 “Mtro. Sabino Torres Zamora”.

Fotografías: Sergio Eduardo Ángel Vázquez

En magna ceremonia realizada el 19 de julio en el Teatro “Aguas-calientes”, 128 jóvenes egresados recibieron de manos de las autoridades, el documento que los acredita como nuevos licenciados en educación preescolar, en educación primaria o en educación especial según el caso.

En dicho recinto se dieron cita familiares y amigos de los graduados para ser testigos de la culminación exitosa de cuatro exhaustivos años de formación en las aulas del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes.

La mesa del presidium estuvo encabezada por el Mtro. Sabino Torres Zamora, quien acudió en representación del Ing. Carlos Lozano de la Torre, gobernador constitucional del Estado y por el Mtro. Edgar Omar

Gutiérrez, actual director de nuestra escuela.

Durante el programa, animado siempre por la emoción de los graduandos y sus familiares, hubo diversas participaciones en las que se reiteraron las felicitaciones y los mejores deseos para quienes desde ahora habrán de incorporarse al servicio docente en los planteles escolares.

Felicitación adicional recibieron quienes, entre los egresados, se hicieron merecedores de un reconocimiento especial por su promedio de excelencia. Ellos fueron: Hernández Saucedo Karla quien obtuvo promedio de 9.7, Martínez Anchondo Marlene Arely, también con 9.7, De la Riva Hernández Edgar Eduardo, con calificación final de 9.5 y Medrano Dora Guadalupe con 9.3.

La ceremonia finalizó con el mensaje oficial a cargo del Mtro. Sabino Torres Zamora quien les deseó el mejor de los éxitos en su nueva vida como profesionistas y culminó su alocución recordando lo que dijo en cierta ocasión el maestro José Santos Valdés cuando visitaba una normal campesina del norte de la República: “La escuela normal, más que un nivel educativo, es el surco fértil donde se cultiva como un fruto luminoso, la aspiración de una juventud que se entrega feliz por la niñez y por la Patria”



40 años más tarde...



Los días 23 y 24 de julio de 2016, se reunieron 75 integrantes de la primera generación del Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, para celebrar el cuadragésimo aniversario de su egreso. Durante esos dos días, en diversas actividades recordaron con nostalgia y satisfacción aquel 18 de junio de 1976 en que cada uno de ellos recibió el título de profesor de educación primaria.

El festejo inició con una misa de acción de gracias y continuó con ceremonia formal realizada en el Teatro "Morelos" donde recibieron de manos del Mtro. Edgar Omar Gutiérrez, director actual del plantel y del Mtro. Netzahualcóyotl Álvarez Zamora, director fundador de nuestra escuela, un reconocimiento por la trayectoria que como docentes han desplegado en diferentes espacios y niveles educativos ubicados en distintos puntos de la

geografía nacional. Finalizaron el día con una cena-baile en la que convivieron animadamente en compañía de sus familiares.

Al día siguiente prosiguieron el festejo con una comida realizada en la planta alta de la biblioteca de la escuela, posteriormente develaron una placa conmemorativa en el vestíbulo del plantel y culminaron con la presentación editorial del libro "Crena: testimonios de la primera generación" de autoría colectiva.

Conviene mencionar que el contingente de egresados en 1976 estuvo integrado por 150 nuevos profesores, quienes provenían de diferentes entidades federativas como San Luis Potosí, Zacatecas, Nayarit, Durango, Coahuila, Tamaulipas, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Guerrero y por supuesto, Aguascalientes.



Una decisión acertada

Monserrat Ibarra Hernández
Estudiante del 4º semestre de la Licenciatura
en Educación Especial

"Todo tiene belleza, pero no todo el mundo tiene la dicha de verla".
-Confucio.

Hace dos años me encontraba en una etapa de mi vida en la que tenía que tomar una decisión y donde mi futuro era el protagonista. Sinceramente fue un momento de desesperación y a la vez de motivación; en realidad no estaba segura si el estudiar una licenciatura en educación especial sería la mejor opción para continuar con mi preparación académica. Aun así, fui cuidadosa con los temores que me asaltaron en aquellos días y acrecenté la pequeña motivación que existía en mí, de tal manera que considero hasta ahora, la mejor decisión que he tomado en la vida, pues estoy dándole una gran historia a mi futuro...

Decididamente opté por estudiar la licenciatura en educación especial, aunque debo mencionar que la inseguridad que se me llegó a presentar, fue porque desde hace tiempo se ha mostrado una acentuada discriminación hacia las personas con discapacidad. Yo me



Fotografía: www.google.com.mx/imgenes

preguntaba ¿realmente la educación especial ha propiciado un cambio en los niños con discapacidad?

Los dos años que ya he cursado en la licenciatura me han dejado muy gratas experiencias y aquella motivación que tuve hace tiempo de ser alguien que influyera en un cambio para aquellas personas con discapacidad, principalmente en los niños, crece día con día.

También quiero decir que no han sido fáciles estos años. Puedo compartir el sentimiento desagradable generado por algunas

experiencias negativas durante las jornadas de prácticas, pues la discriminación se ha extendido hacia quienes trabajan en el área de la educación especial y en ocasiones la colaboración es sólo en apariencia.

Todo está en uno mismo, y los que conocemos a fondo el trabajo de un maestro (a) de educación especial nos hemos dado cuenta que en cada escuela, en cada niño y en cada familia hay un testimonio distinto, es decir, hay personas que admiran el trabajo y la vocación y en cambio, hay otros que no le dan importancia.

El propósito de mi texto es simple: tratar de entender por qué existe la discriminación hacia la labor de un maestro(a) de educación

especial. Cada vez que realizo una jornada de prácticas me doy cuenta de comentarios como: "son unos flojos", "su trabajo no ayuda al niño", "sólo cuidan y hacen jugar a los niños"... En lo personal veo la ignorancia de quien hace mención de ello, y debo subrayar que la mayoría de estas afirmaciones son de profesores titulares de grupo. Claro, puedo comprender que esos comentarios sean por ignorancia, pues una buena parte de los profesores de primaria regular no conocen cómo es el trabajo de un maestro de educación especial, y sí en cambio, los maestros de educación especial conocen cómo es el trabajo de ellos, sin embargo tratan de mantenerse al margen y respetar su forma de trabajar.

Creo que es clara la falta de respeto entre docentes, pese a que pertenecen al mismo ámbito. Y es que el respeto posee aún más importancia, puesto que trabajamos con niños, los cuales pretendemos se desarrollen adquiriendo éste y otros aprendizajes significativos. Desafortunadamente, en algunas ocasiones hemos padecido la carencia de dichos valores en los ya docentes, cuando nos acercamos a ellos pidiendo alguna orientación para nuestro proceso formativo.

A pesar de ello, mi motivación sigue en pie y con más ganas por emprender cambios favorables en mi vida y en la de la institución que me está preparando. Sé que esta meta día a día me presenta nuevos retos que debo enfrentar, pero también sé que estas experiencias han sido excelentes oportunidades que cada día seguirán enriqueciendo mi inspiración: ser maestra de educación especial.

Fotografía: es.freemages.com



Sección literaria



De la vida escolar

Profr. Armando Quiroz Benítez
Docente de tiempo completo

Cuántas veces como yo, darás tumbos o te encaminarás con placidez, cuántas te encauzarás o te descarrilarás en el fragor de las horas, con el libro de texto entre las manos y la ronquera pasado el mediodía, cuántas, Claudio, con la receta sin receta, enfrente de los niños que lloran o ríen, juegan o aprenden, piensan o callan, los niños que escandalizan desgañitando el día, pensando en comer o en jugar o en la televisión, mientras tú, inspirado, crees que te ponen atención cuando desmenuzas el conocimiento y pretendes avivar en ellos la reflexión. ¹Muchas veces deshilarás el saber y lo entregarás como filamento salvador, pero muchas otras acabarás pidiendo silencio, casi

**Fragmento del libro autobiográfico "Memoria desde el sueño"*

por piedad, a un pequeño o grande grupo de demonios.

Yo mismo hubiera preferido en muchos momentos salir del aula, alejarme, sentarme junto al eucalipto recién regado a gozar de su sombra escolar; o bien, jugar con el perro que husmeaba los restos de comida dejados por los niños en el patio o platicar de cualquier cosa con el intendente que pulsaba la manguera y su chorro de frescura, mientras fumaba largamente frente a los margaritones florecidos. Yo mismo anhelaba salirme a la vida que se encontraba allá, afuera del aula, junto al sol cálido de las mañanas invernales en la jardinera o en la cancha. ¿Cuántas veces deseé ser como aquel gato que dormitaba bajo los rosales del prado escolar, al cual, desde mi escritorio, veía yo a través de la ventana?

Así y no de otra forma es nuestro oficio, apreciable Claudio. Cuántas veces como yo pensarás esto, irás y vendrás de tu escuela al colegiado, del colegiado a la casa o de la casa al salón de clases... yendo y viniendo del constructivismo a la educación en competencias, de

la inteligencia emocional a la pedagogía del oprimido, de la didáctica magna al valor de educar, del "Emilio" al "Cómo Gertrudis enseña a sus hijos", de la educación para la libertad a la pedagogía operatoria, del poema pedagógico a la educación para la vida, de planes de once años a revoluciones educativas, de modernizaciones educativas a descentralizaciones, de reformas apresuradas a transformaciones de la práctica... cuántas veces crearás estar ante el gran secreto y cuántas encontrarás que el camino termina en una calleja que no tiene salida y en la que tú y sólo tú, deberás excavar tu propia puerta en los añosos y desnudos muros.

Y es que ahora te pedirán que enseñes por competencias como antes te exigieron ser constructivista y antes de eso te endilgaron el conductismo como solución total y tendrás de patio a patio a los teóricos disertando para que después tú los recites de aula en aula, aunque no estés convencido de su filosofía, de su propuesta para formar al hombre nuevo y te sentirás como un obrero al que se le ins-

truye para manejar esta máquina y después aquella otra.

Verás los cursos y las reformas, muchas veces como inútiles alardes, pues de todos modos ahí estarán los mismos niños y los mismos jóvenes, ya como nuevos ángeles, ya como nuevos demonios, con sus alegrías y sus tristezas de siglo veintiuno y milenio comenzado. Verás que no son suficientes el diplomado o el taller o el seminario o la maestría o el centro de cooperación pedagógica o el curso o la conferencia o el doctorado o el coloquio o el congreso o el encuentro; verás que no bastan si en ellos tu presencia es ausencia, si tu atención es disimulo, si tu participación es impostura o si tu razonamiento es ostentación...

Cuántas veces habrás de oír en ellos la gigantesca perorata que se vuelve arenga, el apresura-

do y hasta falaz argumento de que "estos cursos están hechos al vapor", sólo para oponerse a lo que sea; escepticismo y resistencia es lo que encontrarás en cada colegiado, avidez por la constancia y sus puntajes.

Para ser mejor tendrás que explorar en ti mismo, descubrir el guiño que en cada latido te hará la verdadera vocación; deberás encontrar la migaja de oro transformada en el pan exacto que habrás de dar a tus niños por entero, sabrás del llamado cuando te sientas no ser tú haciendo otra cosa, ya sea por las nefastas urgencias económicas, por hacer un cumplido insípido a la vida o bien, por esa negligencia que mucho tiene de inercia aniquilante y corrosiva.

¿Y sabes qué te va a quedar de los años que dejarás en los salones? Todo y nada. Así como lo escuchas. Nada porque el pago material te cabrá en un puño y todo porque el montón de afectos será tan grande que no te cabrá en el corazón y como el corazón es igual a un puño y el puño puede abarcar al corazón, al final y de mil maneras todo se volverá nada... Te quedará el gozo y el sufrir de tu rutina, de cada sesión, breve o prolongada, que en un lapso de tres minutos o una hora te meterá en una retahíla digna del dolor de cabeza que te pondrá en el límite de la más dulce esquizofrenia.

-Silencio niños.

-*¡La mentira que te eché!*

-*¿Hoy no vamos a cantar?*

-Yo estoy más grande que tú.

-¡A ver, Jorge! ¿Ya terminaste?

-Mi papá le pega a mi mamá.

-Pos éste me está entreteniendo.

-¿El tuyo no?

-Los maestros comieron enchiladas en el recreo.

-Que si ya puede mandar a los del bailable.

-Sí, gracias.

-¿Me da permiso de ir a tomar agua?

-Y yo me comí una torta y me tomé un jugo de los de botellita.

-¿Y a mí también?

-Acuérdense que quedamos que nada más puede ir uno.

-¿Por qué me agarras mi sacapuntas?

-Eh, que se sienten porque ya vamos a apuntar la tarea.

-Mira cómo me despellejo el resistol.

-No, maestro, no nos deje operacio-

-Ya terminé, maestro. ¿Me revisa?

-¡Mire, maestro, Nabor dijo una viga!

-¡Hágase, yo llegué primero!

-A ver... guarden silencio que no puedo escucharlos a todos.

-¿Me da permiso de ir al baño?

-A que tú no sabes sacar punta con navaja.

-Ve, pero no te tardes.

-¿Qué más hago, maestro?

-A que sí.

-¿Verdad que ardilla se escribe sin hache?

-A que no; a que nomás puedes con sacapuntas.

-Ya va a ser hora de salir.

-Pues sí ¿qué no sabes que la hache no suena porque está muda?

-¿Hago letras con plastilina?

-¿El lápiz que te presté?

-¿Cuál?

nes.

-Mi papá me va a comprar un perico.

-Que dice el director que no se le olvide dar el toque quince minutos antes porque van a tener junta.

-Está muy bien.

-A mí no porque a mi mamá no le gustan los animales.

-Eh, acá se están peleando.

-¿A qué hora vamos a salir hoy?

-A ver, el que no guarde silencio no va a salir.

-Maestro, se me perdieron cinco pesos.

-Eh, que se callen, si no, no vamos a salir.

-Maestro, ¿ya voy a dar el toque?

-¿A quién le toca el aseo, maestro?

-La fila que esté más callada va a salir primero.

-Ah, no te comiste tu lonche y te van a regañar.

-¡Shhh! Que se callen.

-Bueno, pues entonces nos queda-

mos.

-¡Eh, no pises mi mochila!

-¡Shhhhh! Cállense, si no, no vamos a salir.

-¿Y mis cinco pesos...?

-¡Shhhhh!

I

Hace muchos años que no duermo

Mtro. Rogelio Guerra Espinoza
Docente de medio tiempo

Hace muchos años que no duermo, que no descanso...

Cierro los ojos y pienso que las cosas deben transmutarse y ser justas, idealmente equitativas...

Abro los ojos y veo quimeras:

los policías ayudan al pueblo, hacen justicia agarrando ladrones banqueros y gobernantes corruptos, detienen a asaltantes de supermercados, a saqueadores...

Cierro los ojos y pienso que las cosas no cambian solas, que debemos pintar el lienzo del futuro con la brocha de nuestras acciones -por decirlo en lenguaje llano- con los colores de nuestra rebeldía justa, los trazos y formas de nuestra consciencia de clase,

con la destrucción del sistema capitalista y la construcción de la justicia social

-por decirlo en lenguaje literario- cierro los ojos y pienso, abro los ojos y sueño...

No duermo, sueño.

Desde que abrí los ojos hace muchos años, no duermo.

Sólo sueño.

No descanso.

Sólo medito...

II

Mar de sueños

Se ruboriza y posa. Usted, hermosa, es mar de sueños ignotos y de esperanzas venideras. De recuerdos futuros, de pasados cercanos, mar de llanto, de tristezas y sonrisas candorosas. De tierna calma, de nido, de aventura, de tristeza... y cuando se sabe linda, observada, se ruboriza y posa; extiende su belleza, explaya su primavera, posa para que la vida la admire magnificente. Posa y se sabe hermosa, usted es mar y posa... Por eso el mundo la llama maryposa.



Andrés

Jessica Ruvalcaba Ruvalcaba
Estudiante del 2° semestre de la Licenciatura
en Educación Especial

a todas ellas, hombres y mujeres, aunque no se puede decir todas, porque los hombres no son todas, sino todos... esto es una de las cosas de la vida que nunca me voy a poder contestar.

Mi nombre es Andrés... o eso es lo que creo pues todos se refieren a mí con esa serie de letras que forman una palabra que suena como "Andrés"; y al parecer todo el mundo... bueno, en realidad no es todo el mundo, sólo es una pequeña porción de él... de hecho no es una porción, porque si fuera una porción sería como un trozo de mundo y eso no es posible, además yo Andrés trato de hablar de personas, de personas que me rodean y a su parecer, Andrés, yo, soy diferente

Pero... ¿por qué yo, Andrés, soy diferente?, pues porque juzgan sin realmente conocer lo que es diferente, pero... en realidad ¿qué es diferente? Mmm... es algo que no es igual; pero ninguno de nosotros somos iguales, y no existirá una persona en la faz de la tierra que sea igual a otra, aunque pasen miles y millones de años; estoy de acuerdo con lo que me decía padre alguna vez, pero hasta ahora lo comprendo: "todos somos únicos e irrepetibles". Hay personas flacas

y gordas, de tez clara u oscura, hay personas bonitas y feas (aunque no sé qué sean esas palabras), hay personas malas y buenas, de pensamientos nobles o impuros, todos son diferentes... ¿entonces por qué se tiene qué decir que yo soy diferente?

Quizá dicen que soy diferente, porque no hago lo que ellos hacen... pero a mí me gusta hacer cosas que ellos no hacen por miedo al qué dirán, a mí no me gusta salir al campo con mi hermano Julio a jugar como todos esos niños que corren sin tener un objetivo específico; para mí es mejor salir cuando todos ya se han retirado, me gusta gritar y oír el eco de mi voz por todo el campo, me gusta recostarme en ese pasto verde y ver cómo las nubes corren a lo ancho del cielo, ver a los pajarillos que vuelan y son libres para ir a donde les plazca; si yo

podiera ser algo o alguien aparte de mí, me gustaría ser un pájaro y poder volar lejos, muy lejos, ser libre de todo y de todos. Realmente lo que me gusta es estar solo, sin que nadie me diga lo que tengo que hacer, o lo que está mal o bien.

La historia de mi yo, de Andrés, es como cualquier otra... somos personas humildes... madre dice: «Somos tan humildes que no tenemos en qué caer muertos», pero no entiendo... ¿si eres humilde eres propenso a caerte y morir? Mmm... no sé. Estamos en esta pensión donde tenemos comida y dónde dormir a cambio de trabajar 12 horas los 7 días de la semana; nuestra vida era mejor antes, cuando papá estaba con nosotros. Después llegó ese día, cuando lo llamaron para que fuese a la guerra y se fue. Y como padre nunca volvió, madre ya no tenía dinero para comprar comida y tuvo que vender la casa, pero pronto se terminó nuevamente, y madre tuvo que buscar trabajo y es cuando nos tuvimos que venir para acá, donde madre y Alicia mi hermana trabajan como sirvientas y hasta tienen uniformes color negro para distinguirse de los clientes; ahora que lo pienso cuando llegamos aquí yo tenía 8 años y hoy creo que han pasado algunos más de estar aquí. Porque Alicia dice que hoy es mi cumpleaños y

dejaré de tener 14 para ya cargar sobre mis hombros 15 años. ¿Cómo se cargan los años?, no siento ningún peso sobre los hombros. Ella me dice que hoy es un día especial, y dice que no me aleje tanto porque me van a ocupar muy pronto. Por eso no me voy alejar de aquí, sólo voy a ir a la vieja bodega, me subiré a la azotea porque ahí es donde quiero estar hoy.

Me pongo la ropa, unos pantalones negros con tirantes y una camisa de manga larga color azul, unos zapatos negros muy gastados por el tiempo, y también me pongo una boina que era de padre.

Me gusta estar aquí y ver las nubes, si tienes imaginación puedes ver formas en ellas. «¿Qué estás haciendo ahí?», es madre, ya sabe que estoy aquí, su cara está cambiando de color a rojo; cuando me pueda alcanzar me bajará de un jalón de orejas y eso duele mucho. «¡Eres muy malo conmigo! ¡Un día de estos me matarás de un susto!» ¿Cómo está eso? ¿Un susto va a venir a matarla cuando me suba de nuevo al techo? Pero... ¿cómo son los sustos? ¿se pueden tocar? ¿pueden matar a alguien? «¡Qué no ves que esto es muy peligroso? ¡Te puede ocurrir un accidente!» ¿Accidente? ¿Cómo pudo decir eso sin que la lengua se le haga nudo? «Si la patrona te ve aquí arriba o alguno

de los clientes, corremos el riesgo que nos eche a la calle. Ella ha sido muy generosa en tenernos aquí a todos, darnos un techo y trabajo...» ¿Se puede dar un techo? No creo... están muy pesados y además están pegados a las paredes. «Por favor Andrés, ya no lo hagas... y mírame a los ojos cuando te estoy hablando». Yo no puedo hacer lo que ella me pide, porque los ojos humanos me dan... son diferentes.

Ya estoy en el piso... quisiera irme al campo, fuera de estas rejas que están alrededor de la casa... pero obedeceré a lo que me dijo Alicia... A lo lejos puedo ver a Alicia que viene, pero la señora Cisneros la detiene para hablar con ella... están platicando y no tengo ni idea de qué hablan... y creo que no quiero saber... la señora viste de un color muy horrible, me da miedo verlo y tengo una sensación de

cosquilleo en el estómago al ver ese vestido de color amarillo... me tengo que esconder...

Estoy en un rincón de la casa. Aquí ninguna señora vestida de color feo vendrá a buscarme, la única que sabe de mi escondite es Alicia. «¿Qué te pasa hermanito? ¿Estás bien? ¿Por qué estás ahí?» Le contesto que no tengo nada. «No me mientas, yo sé que a ti te pasa algo» Yo le respondo que es la señora Cisneros que tiene un vestido con un color muy feo y me da miedo. «Tranquilo tontito, que la señora no te hará nada malo, ni su vestido... sabes la señora ha hablado conmigo... me dijo que ya tienes edad suficiente para empezar a trabajar... ¡ella te dará un trabajo! ¿estás feliz?» Nunca he sabido lo que es estar feliz, nunca he tenido un trabajo, ¿cómo es un trabajo? ¿no quiero tener un trabajo? ¡nooooooooooooo! Pero la

cara de Alicia se ve iluminada con lo que le dijo...

No sé si seré bueno para esto así que le digo: «Sí estoy feliz Alicia, pero no seré bueno para trabajar, porque soy diferente» «No digas tonterías tu eres tan normal como ningún otro, anda ven conmigo te voy a llevar con Antonio para que te explique lo que vas a hacer, no te preocupes hermanito» me responde. «Pero no me agrada ver a personas...» «Tranquilo, yo estaré contigo».

¿Pero dónde está mi día especial?... Vamos caminando y a lo lejos puedo observar la cara torcida de Antonio, yo sé que no le complace verme por aquí, ni a mí tampoco me complace estar aquí, todo lo hago por Alicia.

«Hola, ya me enteré de que trabajarás como mi ayudante. Déjanos solos Alicia, le voy a enseñar lo que tiene que hacer». «Sí, muchas gracias... ya, Andrés, suelta mi mano y quédate con él».

Yo no me quiero quedar aquí, veo como ella se va y no me faltan ganas de irme corriendo detrás de ella, pero pienso en la familia, en madre, en Julio aunque no me quiera y en mi Alicia.

«Sabes que no me gusta tu presencia, pero no puedo hacer nada, además me conviene que estés

aquí; tú alivianarás mi carga, pondremos reglas muchachito; de hoy en adelante te dirigirás a mi como "Señor", ¿entendiste?»

Yo Andrés no soporto, estar en este lugar con este hombre, no soporto sus gritos, no soporto su cara, no puedo ni siquiera mirar su rostro, ese rostro lleno de cabellos negros que forman una barba... ¡no puedo! «¿Estás oyendo? ¡Mírame a los ojos cuando te estoy hablando!» «No puedo» «¿Qué? Habla fuerte, como hombre, ¿qué no eres un hombre?»

No... que quite sus manos, va arrugar mi camisa, me arde mi pecho, siento como mi corazón se acelera cada vez más, pero qué puedo hacer, me duele mucho, quisiera darle un golpe y salir corriendo de aquí, pero todos se enfadarán conmigo... Alicia confía en mí. Esta es la oportunidad de juntar un poco de dinero para que madre no trabaje tanto, y ya no le duelan sus manos ¡Yo no quiero eso!

«Si lo soy pero esta es mi manera de hablar». «Te estás atreviendo a desafiarme, ¡maldito mocoso, a mí nadie me desafía!»

Me ha dado un golpe, un líquido rojo y caliente empieza a salir de mi nariz, siento el dolor, no me puedo contener, ya sé que es mi jefe y siempre tengo

que poner la otra mejilla pero yo no aguanto,

«Mírame a los ojos y dime ¿me estás desafiando?»

No puedo hacerlo, pero ya me soltó otro golpe, ahora siento el sabor de lo que ahora sé que es mi sangre, ya no me puedo mantener de pie y caigo al piso... ¿Por qué me hace esto si yo no he hecho nada? Nunca le he ofendido, nunca me he cruzado en su camino, yo sólo he sido yo, siempre... siempre he estado lo más retirado de todos, para no molestarles, yo sé que a todos y todas les molesta mi presencia en este lugar por mi diferencia, pero yo sólo trato de hacer lo que la mayoría se olvida de hacer... existir.

He tomado valor y he visto por primera vez los ojos de una persona, yo no quería hacerlo pero él me obligó, he tomado una piedra, me he puesto de pie, sólo siento...

no sé cómo explicarlo, es un calor en el pecho, un nudo en la garganta y sin mentir, siento cómo hierve la sangre que traigo en las venas, no puedo pensar en otra cosa que no sea... lo he visto a los ojos, veo su miedo reflejado en ellos... me veo en ellos... él se ha caído al suelo, me sigo viendo en sus ojos, veo lo que ahora sé que es coraje, odio... he tomado aún más fuerte esta piedra con mi mano derecha... aun me puedo ver en sus ojos que ahora piden suplicantes...

¿Pero qué hice?... yo no quería hacer esto... solo quería que parara... solo quería estar solo en el gran campo que está cubierto por pasto verde... quería correr y gritar... quería ver las nubes que pasean por el gran cielo azul... solo quería ser yo, Andrés...

Fotografía: www.google.com.mx/imagenes



Cuarto para la seis

Claudia Martina Rosales Cruz
Estudiante del 4º semestre de la Licenciatura
en Educación Especial

Es un día frío, de esos que te hacen castañetear los dientes y te obligan a cerrar el último botón de tu abrigo y a darle una larga bocanada a tu cigarro.

“Cuarto para las seis”. Eso leí en la nota que encontré esta mañana entre las hojas viejas y amarillentas del libro aquel que era tu favorito, y el cual cientos de veces me negué a leer, y que justo hoy, el aburrimiento -o la nostalgia tal vez- me llevó a buscar en la repisa.

Releí la nota. Los finos trazos de la tinta eran aún legibles. Al instante recordé tus manos, menudas y delicadas. ¡Qué manera la tuya de sostener la pluma! Y qué manera la mía de recordarlo.

También recordé aquél día aunque no con la misma claridad.

Gruesos borrones en la historia.

Un espiral de recuerdos fragmentados giran en mi cabeza.

Éramos demasiado jóvenes. Nos amábamos. Tu llanto. La pelea. Tus padres. Los míos. Tu Dios. Mi falta de fe. Siempre izquierda. Yo derecha. El tiempo. Tu maleta. La partida. Ni un adiós.

Y aunque ya no soy aquel muchacho, ese sentimiento sigue aquí. Agolpado. Esperando escribir el final de esta historia inconclusa que ni tú ni yo nos permitimos terminar.

La agitación de mi pecho no me deja respirar. Gruesas gotas de sudor reposan sobre mi frente ya marcada por los años. Sin embargo los recuerdos del pasado han encendido ligeras manchas rojizas sobre mis mejillas y un destello de esperanza centellea en mis ya nublados ojos. Ahora soy demasiado viejo.

Veo el reloj... casi son las seis.

Ya han pasado muchos años de esa nota. ¿Habrás aguardado tanto tiempo?... Espero no sea muy tarde. Pero no me disculpo. Sabes que siempre fui impuntual.



¿Quién lo dijo?

Fotografía: www.google.com.mx/imagenes



Frei Betto

*“Educación crítica y protagonismo cooperativo”.
Conferencia impartida en el evento
“Pedagogía 2015”. La Habana, Cuba.*

“[...] es indispensable que la escuela tenga claridad acerca de su proyecto político pedagógico, en torno al cual debe prevalecer el consenso de sus educadores. Sin esa perspectiva, la escuela corre el peligro de convertirse en rehén de la camisa de fuerza de su currículo, como un mero aparato burocrático de reproducción bancaria del saber. Si queremos atrevernos a reinventar el futuro, debemos comenzar por revolucionar la escuela, transformándola en un espacio cooperativo en el cual convivan la formación intelectual, científica y artística; la formación de conciencia crítica; la formación de protagonistas sociales éticamente comprometidos con los desafíos de construir otros mundos posibles [...]”



Guido Ripamonti

Revista “Correo del maestro”

“Cualquier sociedad, que viva en ausencia del Arte, sin la conciencia de la Cultura que va generando, será una sociedad incapaz de proyectarse, una sociedad sin sueños”



Jaime Sarramona

(1994). Fundamentación y resultados en la enseñanza a distancia. Las Palmas: UNED

*“La racionalización que conduce al desarrollo de tecnologías en la educación tiene que tener un doble carácter: científico y práctico. Por una parte está la necesaria reflexión acerca del saber teórico y procedimental que aporta la ciencia, y también por otra vía está la problematización y el análisis de la propia práctica pedagógica, que inicialmente tiene un carácter individual y subjetivo, pero que también conduce a la formalización de un saber práctico[...]La profesionalidad se alcanza solo en el ejercicio de la profesión, cuando se racionaliza la técnica dominada a partir del aporte que da la ciencia, pero también a partir de una práctica reflexiva de la profesión.”
(Sarramona, J. 1994)*



Jean Piaget

“Psicología y pedagogía”

“Tanto en los regímenes de izquierda como en los de derecha, la escuela ha sido construida por conservadores desde el punto de vista pedagógico, que pensaban mucho más en el molde de los conocimientos tradicionales en el que era necesario educar a las nuevas generaciones, que en formar inteligencias y espíritus inventivos y críticos. Desde el punto de vista de la sociedad, estos moldes se han resquebrajado en provecho de sistemas más abiertos, más flexibles y de métodos más activos.”



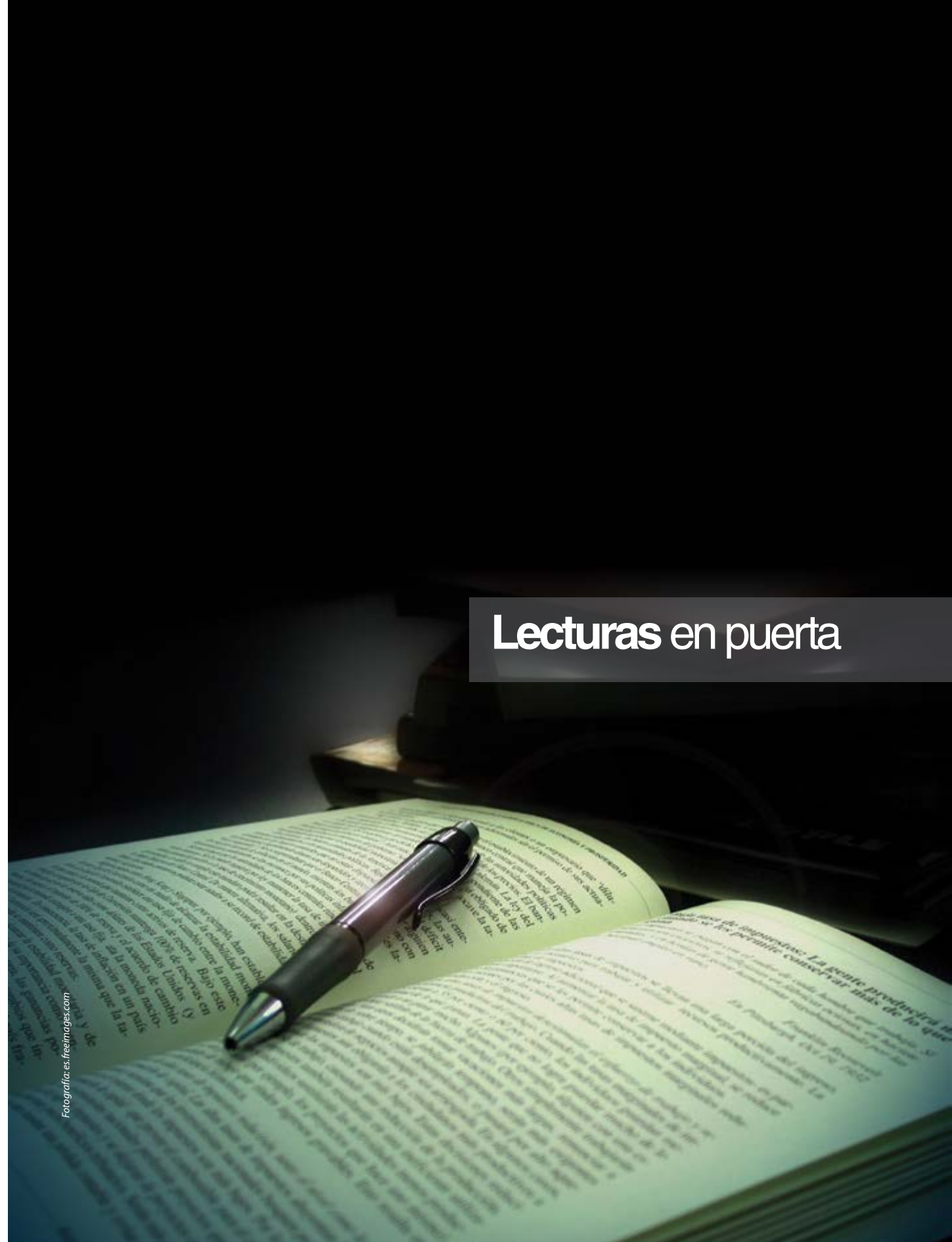
Michael Fullan & Andy Hargreaves

“La escuela que queremos”

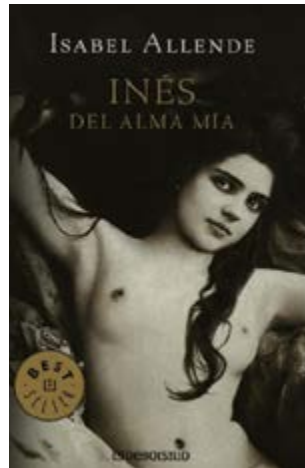
“Vale la pena luchar por no permitir que las organizaciones sean negativas por omisión, y porque sean positivas deliberadamente. [...] Si cambiar al maestro incluye cambiar a la persona que es, necesitamos saber cómo cambiar a las personas. Ninguno de nosotros es un ser aislado. No nos desarrollamos en una isla. Nos desarrollamos en nuestras relaciones, especialmente las que tenemos con otros que son significativos para nosotros. Esos otros significativos actúan como una suerte de espejo para el desarrollo de nuestra personalidad. Si en nuestro lugar de trabajo hay personas que nos importan, y están entre nuestros otros significativos, tienen un gran poder para afectar, positiva o negativamente, a la persona y, en consecuencia, al maestro que lleguemos a ser.”



Lecturas en puerta



Fotografía: es.freemages.com



Inés del alma mía
Isabel Allende
Editorial: Plaza & Janés Editores

El tema principal del libro "Inés del alma mía" es el amor, un amor que puede llevar al conocimiento, al sufrimiento pero, sobre todo, a la libertad. Entender el amor como tema fundamental del libro nos lleva a plantearnos la vida de la primera española llegada a Chile como un suceso único y de no ser por el enjundioso trabajo investigativo desarrollado por la autora, verificable en la bibliografía consultada, parecería obra de la imaginación. Allende narra los hechos de la vida de Inés Suárez como fueron documentados y escribe sobre un

personaje femenino fuerte y resuelto que caracteriza a las mujeres de su época y mediante cuya voz narra una historia destinada a ser leída por su hija Isabel antes de enfrentar el olvido porque: "La memoria es siempre caprichosa, fruto de lo vivido, lo deseado y la fantasía." Inés, convertida en otra «viuda de Indias» debía vestir de luto, renunciar a la vida social y someterse a la vigilancia de la familia, la iglesia y las autoridades.

Su vida en Plascencia, queda definida por su relación con Juan de Málaga, marido perezoso y jugador que vive de los trabajos que ella realiza como costurera y pastelera pero que contribuye con sus sueños a que Inés ansíe la libertad en América y viaje para encontrarla porque "en las Indias cada uno era su propio amo, no había que inclinarse ante nadie, se podían cometer errores y comenzar de nuevo, ser otra persona, vivir otra vida. Allá nadie cargaba con el deshonor por mucho tiempo y hasta el más humilde podía encumbrarse." Al enterarse de que su marido ha muerto en una batalla comienza una historia de amor con Pedro de Valdivia, hidalgo proveniente de una "familia de militares sin fortuna pero de abolengo, cuyas proezas se remontaban a la lucha contra el ejército romano" pero que llegó por mérito propio a ser mariscal de campo de Francisco Pizarro y, junto a Inés, construir la ciudad de Santiago luego de una terrible guerra contra los mapuches. La narración atrapa al lector en las penurias y vicisitudes de ambos bandos y tiene como telón de fondo un amor que concede tregua y paz.



CRENA: testimonios de la primera generación
Ediciones del CRENA

Este libro fue presentado el 24 de julio de 2016 con motivo del 40° aniversario de graduación de los alumnos fundadores de nuestra escuela.

En él se recogen textos de 23 autores -todos ellos egresados en 1976- quienes comparten a los lectores diversas experiencias relacionadas con su estancia como estudiantes en los primeros años de vida de la institución.

Asimismo, varios de ellos incluyen vivencias relacionadas con su acercamiento inicial al servicio docente, los retos que enfrentaron y algunas de las barreras que debieron superar en el encuentro que todo egresado normalista vive al enfrentar la realidad en las aulas mexicanas.



La escuela que queremos
Biblioteca normalista. SEP.

"La escuela que queremos" es un libro escrito por el canadiense Michael Fullan y el inglés Andy Hargreaves. En él abordan como tema central la cultura escolar. Derivada de ésta, analizan el individualismo que prevalece en las escuelas actuales, las virtudes del trabajo en equipo y las dificultades para llevarlo a efecto de manera exitosa.

Como causas del individualismo, ponen a la incertidumbre y el aislamiento tanto de los docentes entre sí (no querer ser vistos dando clases ni pedir ni dar sugerencias), como el de los alumnos, nacido de la evaluación sin retroalimentación significativa, lo que genera un "conservadurismo educativo" que a su vez, desemboca en "escuelas atascadas" con esce-

narios de "aprendizaje empobrecido".

Como solución proponen el trabajo en equipo en escuelas primarias "en movimiento" y en secundarias "progresistas", promoviendo la sensación de "eficacia" por encima de la sensación de "impotencia".

Para lograr las "Escuelas totales" basadas en el trabajo colaborativo, los autores plantean que deben ser superadas las dificultades que entrañan la "balcanización", el "trabajo fácil" y el "trabajo artificial".

Este libro es de lectura obligada para quien quiere abreviar en las fuentes del actual "Modelo educativo" que promueve la SEP en nuestro país.



Las artes en la educación primaria

J. Lancaster

Esta obra de John Lancaster titulada "Las artes en la educación primaria", es un libro importante para aquellos estudiosos del arte y en especial para los jóvenes que se están formando en una carrera profesional relacionada con la educación. Dentro de sus múltiples temas hay uno esencial que nos habla de la educación artística en la escuela primaria y precisa sobre todo en el papel que tiene la artística en el desarrollo de la creatividad y la estética además de la finalidad y sus objetivos básicos.



Ciudades desiertas

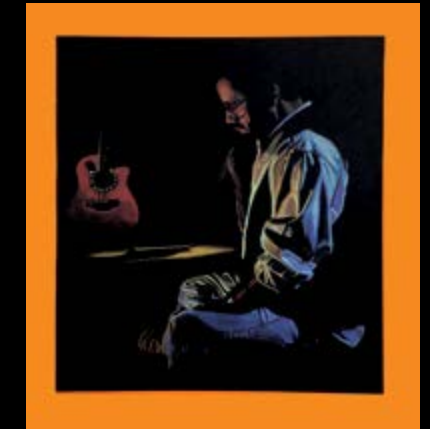
José Agustín

Ciudades desiertas, es una novela que, aunque fue publicada por la Compañía Editorial Edivisión en 1982, no ha perdido vigencia. El autor es José Agustín, escritor que, junto con Parménides García Saldaña y otros, integraron un movimiento literario en México llamado "La onda", en los años 60.

Ciudades desiertas es una historia que plasma la realidad de muchas parejas mexicanas en las que el hombre es muy macho y la mujer busca la manera de ser ella sin dejar de ser la pareja del hom-

bre. El autor cuestiona al machismo y muestra al feminismo como una necesidad de la pareja que quiere descubrir el amor a partir del respeto mutuo. También se plantea una crítica aguda y mordaz hacia la cultura norteamericana (¿Por qué no se saludan de mano? ¿cómo pueden hacer el amor sin besarse en la boca? ¿cómo pueden ser felices cuando sus calles están solas, perramente solas?).

Vale la pena leer *Ciudades desiertas*, sobre todo ahora que, en 2016, el relato se ha llevado al cine con el nombre de "Me estás matando, Susana. Vete a donde tú ya sabes", y es protagonizada por Gael García.



Galería normalista





Título: "Cantos y bailes infantiles"
Autor: Lic. Sergio Eduardo Ángel Vázquez
Técnica: Fotografía digital



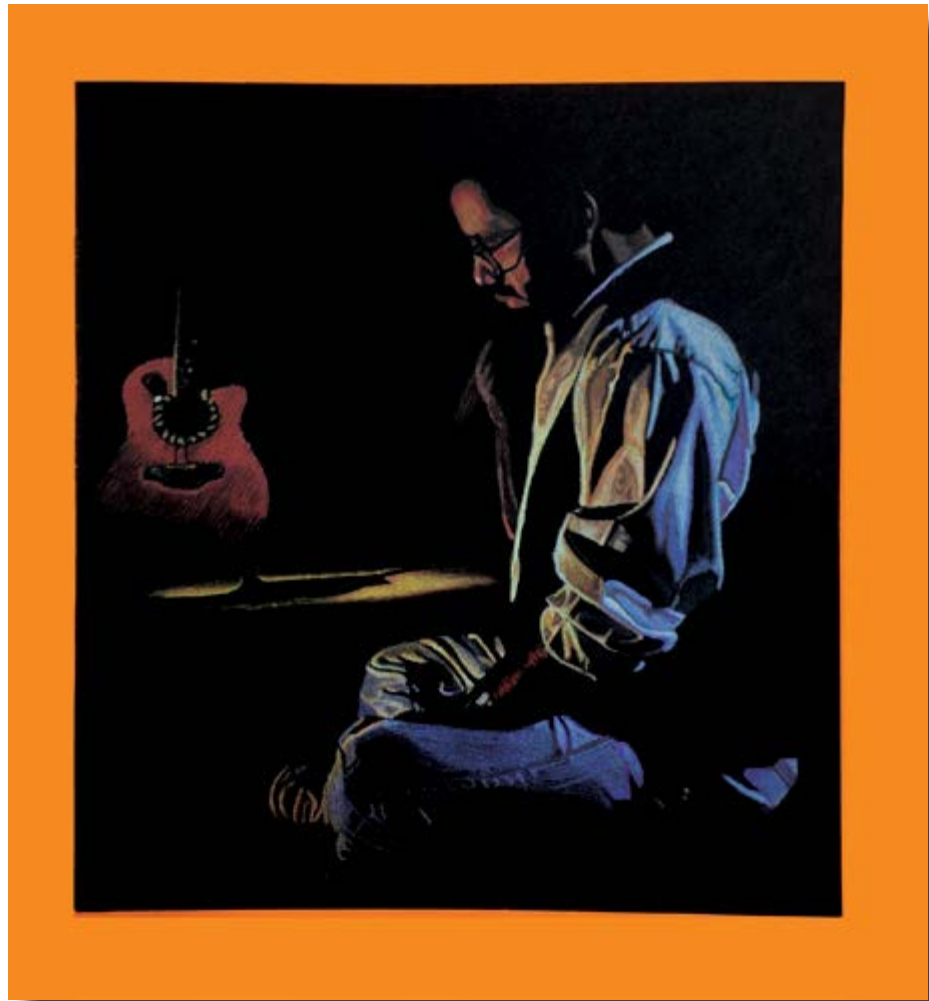
Título: "Belleza al natural"
Autor: Arturo Álvarez Fernández
Técnica: Fotografía digital



Título: "La plazuela del elefante"
Autor: Dr. J. Jesús Álvarez Ornelas
Técnica: Lápiz de color



Título: "El retén"
Autor: Lic. Israel Valdivia Martínez
Técnica: Xilograpin[®]



Título: "Valverde"
Autor: Lic. Olga Yveete Guerrero Cardona
Técnica: Lápiz de color



Homo ludens

Fotografía: www.google.com.mx/imagenes

¿Y las tablas? ¡Con las manos!

¿Alguna vez te has puesto a pensar en la importancia que tienen las manos cuando los alumnos inician el aprendizaje de las operaciones matemáticas fundamentales? Seguramente recuerdas a algún niño tratando de acomodar sus dedos para decir –no sin dificultad– que ya está por cumplir los 3 años, o bien, a aquel escolar que después de rascarse la cabeza y morder el lápiz, dobla uno a uno sus dedos y pone cara de solución porque ha encontrado el resultado exacto de $9+8$.

Pues sí. Las manos han sido esenciales cuando nos iniciamos en el aprendizaje de las matemáticas y tal vez por eso, los maestros han generado a través de los años, diversos procedimientos curiosos para descubrir los secretos de los números, como es el caso por ejemplo, de los cuadrados mágicos que te presentamos en el número 3 de nuestra revista.

En esta ocasión te queremos compartir una modalidad interesante que podrás aplicar con tus alumnos de primaria para resolver proble-

mas, utilizando las tablas del 6 al 9, misma que hemos encontrado en el libro “La matemática como una de las bellas artes” de Pablo Amster y cuya lectura te recomendamos.

Pon atención; el juego consiste en lo siguiente:

Deberás poner, tal como se ve en la ilustración, los números del 6 al 10 a cada uno de los dedos respectivamente, comenzando con el meñique.



Ya que estén tus dedos así numerados, coloca juntos y encontrados, los que tienen 7 y 8.



Esta posición te permitirá encontrar el resultado de 7×8 si tomas en cuenta lo siguiente:

Cada uno de los dedos de abajo, incluyendo los que están juntos y encontrados, tendrá un valor de 10 y deberás sumarlos. Como puedes ver, son 5, por lo que $10+10+10+10+10$ nos da 50.

Ahora bien, los dedos de arriba, 3 en una mano y 2 en la otra, se multiplicarán entre sí: $3 \times 2 = 6$.

En este momento, sólo suma 50 (paso anterior) más 6 y ya tendrás el resultado de multiplicar 7×8 .

Curioso... ¿no crees?

¿Puedes intentar encontrar el resultado de 9×7 utilizando el mismo procedimiento?



O bien, $6 \times 6 \dots$



¿Qué te parece si aplicas este ejercicio en tu próxima jornada de prácticas?