

Cartas desde Pátzcuaro



Cartas desde Pátzcuaro

Cartas desde Pátzcuaro

Compilación de
ROBERTO ARRIAGA,
FRANCISCO CABRERA
E ITZAMÁ ENRÍQUEZ

Cartas desde Pátzcuaro

Edición especial: 2018

D.R. © Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos
en América Latina y el Caribe

D.R. © Dirección General de Educación Superior para Profesionales
de la Educación

D.R. © Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia
y la Cultura

Editores responsables: Roberto Arriaga, Francisco Cabrera e Itzamá Enríquez

Corrección de estilo: Cecilia Fernández

Cuidado editorial: Carmen Amat

Diseño y formación: Haydeé Salmenes

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización escrita del titular de los derechos.

ISBN en trámite

Impreso en México



Contenido

Presentación	7
Introducción	13
ROBERTO ARRIAGA E ITZAMÁ ENRÍQUEZ	
La educación física en Cuba y México	19
DAVID ALBERTO DÍAZ CHONGO	
¿Cuáles son las necesidades que los estudiantes tienen en común, respecto a su formación docente?	29
Opiniones de los futuros docentes en México y Uruguay	
FABIOLA ELISA CAMACHO RODRÍGUEZ	
Atender la diversidad, una prioridad de la formación docente en Colombia	39
DIANA LAURA CHÁVEZ ARIAS	
Algunos contrastes en el proceso de formación de docentes en Uruguay y México	45
ANALY ARZATE SALAZAR	
La superación personal y profesional de una normalista mexicana en un país desconocido	53
DULCE MARÍA GARCÍA HERNÁNDEZ	
A mis maestros de vida: experiencias vividas en la educación cubana	63
CLAUDIA ELIZABETH JIMÉNEZ GOVEA	

Una mirada desde México en Colombia	75
REYNA ESTEFANÍA JIMÉNEZ SÁNCHEZ	
Hacer exitoso el uso de las TIC en las escuelas: reflexiones de una movilidad académica a Uruguay	85
DIANA ALEJANDRA RUIZ RAMÍREZ	
México y Uruguay pueden lograr un aprendizaje bilateral de sus métodos para formar profesores	95
JESÚS DAVID AGUIRRE FLORES	
La mejor experiencia de mi vida en la Universidad Federal de Goiás	103
MARÍA GORETY MOGUEL SÁNCHEZ	
Procesos de formación docente en República Dominicana	111
ALEJANDRO VEGA MÁRQUEZ	
Para mi compañero normalista	119
JAZMÍN ROJAS DELGADO	
La experiencia de movilidad académica en la docencia	127
PAOLA VALENTINA MÁRQUEZ DEL RÍO	
Un llamado a integrar reflexiones	137
FRANCISCO CABRERA	

PRESENTACIÓN

*El cambio no puede ser hecho por una persona.
Éste nace de un deseo de uno, sí, pero colectivo, social.
Todos nosotros tenemos que asumir responsabilidades
en el proceso general del cambio*

PAULO FREIRE, “¡Jamás envejeczan, tan sólo
permanezcan maduros!”

El Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado es un instrumento de cooperación iberoamericana, cuyo propósito es consolidar un sistema de movilidad académica en la región. Este proyecto surgió en la xxiv Cumbre Iberoamericana, de la que México fue país sede en el 2014. Si bien los antecedentes de esta iniciativa pueden rastrearse en acuerdos de Cumbres anteriores, es en la *Declaración de Veracruz: Educación, innovación y cultura en un mundo en transformación*, que los jefes de Estado y de gobierno participantes se comprometieron con la puesta en marcha de un proyecto de movilidad que buscara mejorar la formación universitaria y, particularmente, la formación docente en los países iberoamericanos.

Teniendo como precedente los logros del Programa Pablo Neruda para estudiantes de posgrado —la primera acción con-

creta dentro del Espacio Iberoamericano del Conocimiento¹—, la XXIV Cumbre confió a la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la promoción de una Alianza para la Movilidad Académica. En esta ocasión, el objetivo sería crear un sistema de movilidad para estudiantes universitarios.

La Alianza se tradujo en dos programas coordinados por la OEI: el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) y el Proyecto Paulo Freire. El primero, se enfocó en promover la cooperación en áreas temáticas de interés multilateral; el segundo fue dirigido a estudiantes que cursaran programas de formación del profesorado.

¿Por qué dos programas y no uno? La importancia de un programa de movilidad orientado específicamente a docentes en formación radica en que su impacto es el principio de un cambio en los sistemas educativos y, por ende, de un cambio sociocultural. El aprendizaje de un docente se multiplica directa y exponencialmente en las aulas, es decir, en los modos de saber, ser, hacer y convivir de varias generaciones.

La realización de la fase piloto del Proyecto Paulo Freire fue posible gracias a la cooperación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), brindó los recursos necesarios para que las escuelas Normales formaran parte de la red iberoamericana de instituciones de educación superior (IES), que favorecen el intercambio de estudiantes. Este esfuerzo institucional conjunto permitió no sólo que los normalistas mexicanos tuvieran la

1 <http://espaciodelconocimiento.org/neruda/presentacion.php>

oportunidad de participar en esta experiencia integradora sino, además, que estudiantes de otros países tuvieran contacto con el subsistema de educación Normal mexicano.

Es justo decir que a menos de dos años de la celebración de la xxiv Cumbre, México cumplió su compromiso. Entre los años 2016 y 2017, cien estudiantes, representantes de las 32 entidades federativas del país, y de 60 escuelas normales, realizaron estancias académicas en nueve países de la región. Por su parte, México recibió a 39 universitarios provenientes de seis países: Chile, Cuba, Ecuador, Panamá, Paraguay y Uruguay.

Así, la Alianza para la Movilidad Académica se concretó en experiencias, individuales y colectivas, de jóvenes que por primera vez salieron de su lugar de origen para conocer otros modelos de formación docente, IES y contextos socioculturales. Como resultado de la etapa piloto del proyecto Paulo Freire, 139 educadoras y educadores en formación transformaron su visión del proceso de enseñanza-aprendizaje y adquirieron habilidades profesionales y personales que les ayudarán a mejorar sus prácticas educativas en aulas.

Institucionalmente, la riqueza obtenida de esta etapa piloto radica en la sistematización de la experiencia, desde la integración de los expedientes para la selección de los becarios que realizarían su movilidad, hasta los informes académicos de la movilidad. Conscientes de ello, la OEI y la DGESEPE suman esfuerzos con el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) —al ser éste un organismo internacional comprometido con el fortalecimiento de un marco de cooperación en materia de educación para jóvenes y adultos— para obtener experiencias, apreciaciones y comparaciones más detalladas de voz de los becarios.

Así surgió el Seminario Jaime Torres Bodet: un encuentro para que los normalistas mexicanos del Proyecto Paulo Freire sistematizaran y compilaran sus experiencias, reflexiones y aprendizajes. El resultado de este seminario, realizado en septiembre de 2017 en la sede del CREFAL —“la casa de los maestros” desde 1951— representó la materialización de una red de aprendizaje: 55 cartas relatan las experiencias de movilidad desde la perspectiva de los propios estudiantes, de las cuales las que aparecen en este libro son solamente una muestra.

¿Por qué es importante la escritura de estas historias de movilidad? El esfuerzo de poner por escrito la experiencia adquirida por los participantes del proyecto Paulo Freire obedece al propósito de socializar los aprendizajes que una movilidad académica supone para el desarrollo profesional de un docente. Como bien apuntó el educador y pensador que su insigne nombre legó al Proyecto, *la lectura del mundo exige su complementación por la escritura para ser leída*².

En otras palabras, estas cartas son el principio de una lectura y un aprendizaje colectivo en la comunidad iberoamericana, y obedecen precisamente a la intención de transformar positivamente la integración regional de la formación docente. Este libro es un aporte para la reflexión de educadores en formación, docentes en práctica, tomadores de decisiones y para todos aquellos interesados en promover y mejorar las estrategias de integración de la cooperación universitaria internacional, especialmente de Iberoamérica. Más aún, es un texto dirigido a los individuos comprometidos con la transformación de

2 Paulo Freire. “Pedagogía de las grandes mentiras”, en *Pedagogía de la tolerancia*. Traducción por Mario Morales Castro; notas de Ana Maria Araújo Freire. México, FCE/CREFAL, 2006, p. 247.

nuestro mundo a través de las acciones que millones de personas llevan a cabo diariamente en las aulas, en beneficio educativo y cultural de los niños y jóvenes de nuestra región.

CREFAL

DGESPE

OEI

INTRODUCCIÓN

Roberto Arriaga e Itzamá Enríquez

*...cualquier proceso de transferencia educativa es,
hasta cierto punto, un proceso de reinención*

FERNANDO REIMERS, “Aprendiendo
de Singapur: Reflexiones de una visita”

Inspirada en *Quince cartas desde Singapur. Reflexiones desde la perspectiva estadounidense*³, la presente obra tiene la intención de capturar la mirada de la nueva generación de docentes mexicanos sobre el sistema educativo en el que se han formado, al compararlo con los de otros países. El libro que el lector tiene en sus manos es un esfuerzo por despertar en los docentes el interés por los estudios comparados y por fomentar en ellos la valoración de la experiencia individual, con el fin de aprender y mejorar las prácticas educativas de todos. *Cartas desde Pátzcuaro* se propone como una “transferencia” en el sentido

3 Fernando Reimers, “Aprendiendo de Singapur: Reflexiones de una visita”, en Fernando M. Reimers y Eleanor B. O’Donell, coords., *Quince cartas sobre la educación en Singapur. Reflexiones desde la perspectiva estadounidense*, trad. por Sergio Cárdenas Denham, Roberto Arriaga Martínez e Iván Flores Martínez, México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

mismo que Reimers dejó por escrito al regresar de su viaje a Singapur: una “reinención”.

En *Quince cartas desde Singapur. Reflexiones desde la perspectiva estadounidense*, Fernando Reimers y Eleanor B. O’Donell reunieron las reflexiones de un grupo de educadores de Massachusetts que visitó Singapur con el propósito de conocer de cerca el modelo educativo que obtuvo los mejores resultados en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), en su edición de 2015. Con miras a importar posibles estrategias para el modelo estadounidense, en esa antología, trece visitantes y dos anfitriones apuntaron sus reflexiones sobre aquella exitosa estrategia educativa, prestando especial atención a la profesionalización de los docentes.

El empeño por investigar la manera en que se organiza el sistema educativo en los países con avances más notables, así como el registro de estas investigaciones en epístolas, no es reciente. Un antecedente tan famoso como reconocido de esta tradición es el texto del siglo XIX que inspiró a Reimers: las *Cartas de Silesia*. Este documento reúne las cartas que John Quincy Adams —hijo del segundo presidente de los Estados Unidos de América, y sexto en ocupar el mismo cargo que su padre—, escribió a su hermano Thomas sobre la vida e historia de los silesios, quienes habían alcanzado importantes logros en la universalización de la educación y la formación de profesores.

En una de sus últimas cartas, John describió con mucho detalle cómo se organizaban las escuelas y seminarios de la región. Estos últimos son especialmente importantes, puesto que fueron los monjes los primeros formadores de maestros en Silesia. En tres párrafos sintéticos, Adams cuenta a su hermano la importancia de aprender de otros sistemas educativos, y los motivos por los que, en ese entonces, Prusia se consideraba el

referente para quienes buscaban implementar un sistema de formación universal. A la larga, las observaciones de Adams sentaron las bases de los primeros esfuerzos por establecer un sistema educativo en los estados de la costa Este de Estados Unidos⁴.

En la introducción de *Quince cartas...*, narra Reimers cómo al regresar de su viaje a Singapur, el recuerdo de las *Cartas de Silesia* lo llevó a reflexionar acerca del valor de la experiencia de la que él y sus compañeros habían sido partícipes. Y, además, sobre la necesidad de hacer tangibles sus observaciones para inspirar a otros, así como para iniciar un intercambio de ideas en torno a los enfoques educativos actuales.

Quince cartas... fue traducido al español el mismo año en que se publicó en su primera edición en inglés (2016). La importancia de que exista una versión hispana de esta obra —como lo apunta Reimers en la presentación del libro— radica en abrir el diálogo con las instituciones de México, y otros países de hispanohablantes, sobre qué cambios son necesarios para fortalecer la formación de los docentes.

El impacto de la versión traducida ha sido inmediato. Muestra de los diálogos y esfuerzos institucionales que han suscitado los ensayos de Reimers y sus compañeros es el libro que el lector tiene entre sus manos: *Cartas desde Pátzcuaro*. Éste es resultado de la colaboración de tres instituciones compro-

4 Letter XLII. Schools and Seminaries for the Instructions of Youth in Silesia. Sistem of Education established by Frederick II. Upon the Recommendation of Felbiger, en *Letters on Silesia, written during a tour through that country in the years 1800, 1801*. Pp. 361-372. Disponible en <https://archive.org/stream/lettersonsilesiooadamgoog#page/n35/mode/2up>

medidas con el desarrollo educativo: el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

La antología surgió a partir de la iniciativa del CREFAL por registrar el aprendizaje de los becarios del Proyecto Paulo Freire de Movilidad Académica para Estudiantes de Programas Universitarios de Formación del Profesorado (a quienes se les da la oportunidad de realizar una estancia de estudios, de entre dos y tres meses, en una universidad iberoamericana), organizado por la OEI y cuya realización en México es posible gracias a la contribución de la DGESPE. Las tres instituciones colaboraron para brindar a los becarios las condiciones y herramientas necesarias para intercambiar sus aprendizajes: el Seminario Jaime Torres Bodet. Éste fue el encuentro que permitió plasmar las reflexiones y las experiencias de los estudiantes en las cartas que ahora conforman este libro.

Después de meses de planeación y trabajo conjunto, la tarde del 26 de septiembre la mayoría de los becarios del Proyecto Paulo Freire, provenientes de las Escuelas Normales de todo el país, arribaron a la Quinta Eréndira, sede del CREFAL. A partir de esa tarde transcurrieron tres días de conferencias magistrales, talleres de escritura, charlas de pasillo y actividades culturales. El resultado de esas actividades fueron 55 cartas únicas que abrevian el aprendizaje de los normalistas de la primera etapa del Proyecto Paulo Freire. De ese total, *Cartas desde Pátzcuaro* reúne trece escritos que sintetizan los elementos más significativos para los estudiantes, con énfasis en aquellos que contrastan en mayor medida con distintos aspectos del sistema

educativo mexicano. Entre éstos destacan los espacios físicos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación docente y las relaciones sociales.

Referente a los espacios físicos, el lector encontrará, por ejemplo, reflexiones sobre la importancia del equipamiento tecnológico para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI o la manera en que la infraestructura de algunas escuelas propicia el desarrollo de habilidades en interacción con el medio ambiente. En lo concerniente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes realizaron varias comparaciones sobre las políticas de inclusión de grupos minoritarios, como las dirigidas a las comunidades indígenas y aquellas cuyo objetivo es atender a las personas con discapacidad. Sobre la formación docente, los aspectos que más llamaron su atención fueron la formación del profesorado en las universidades, la preparación integral de los docentes —independientemente del nivel educativo en el que vayan a desempeñarse en su vida profesional— y la trayectoria profesional de los mismos. Finalmente, las relaciones sociales fueron otro de los temas más valiosos para los estudiantes: los modos de convivencia profesor-alumno en el aula, la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos, y el reconocimiento social que la ciudadanía y el gobierno le otorgan al profesor, motivaron la escritura de varias páginas.


Ahora bien, las experiencias de estos viajeros no fueron sólo profesionales. Sus palabras muestran que, además de aprender nuevas prácticas educativas y de enterarse de programas novedosos implementados en otros países, la experiencia de movilidad les ayudó a alcanzar objetivos personales en un inicio insospechados. Las cartas redactadas por los normalistas entregan al lector una mirada fresca que ayuda a identificar

asuntos relevantes en cuanto a política educativa de formación de profesores en América Latina, pero también le comparten con palabras diáfanas las tribulaciones, las ansias y las sorpresas de quien visita un país extranjero por primera vez.

Cartas desde Pátzcuaro sirve a los profesores y formadores de profesores como un estímulo para reflexionar sobre su práctica, compartir sus aciertos y desaciertos, y contribuir así a formar redes de aprendizaje. Para los tomadores de decisiones en el ámbito educativo, estas cartas resaltan la aportación que realizan nuestros maestros a la sociedad. Además, las líneas de esta antología son una fuente de inspiración para que más normalistas se sientan motivados para participar en experiencias de movilidad académica. Pero, sobre todo, estas cartas constituyen una oportunidad inmejorable para conocer de primera mano los procesos de formación, las inquietudes y los temores de los maestros mexicanos nóveles. Asimismo, dentro de algunas décadas, esta obra podrá ser leída como una evidencia histórica de las maneras en que se tejió la conciencia de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento en la primera mitad del siglo XXI.

Esta obra contribuye al despegue de una nueva generación de maestros mexicanos. Maestros con metas diversificadas y con una mayor conciencia nacional y regional. Además de propiciar la construcción de su mundo desde la palabra, estas cartas fortalecen “ese puente frágil, trémulo, ingrátido y sin embargo insustituible, que el maestro tiende entre el pasado y el futuro de una nación”⁵.

5 “El Día del Maestro”, en Jaime Torres Bodet, *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas de Pablo Latapí, México, Conaculta, 2005, p. 366.



LA EDUCACIÓN FÍSICA EN CUBA Y MÉXICO



David Alberto Díaz Chongo

Comenzaré mencionando que soy exalumno de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física (ENLEF) Pedro Reynol Ozuna Henning, de Tuxtla, en el estado de Chiapas. Al leer la convocatoria del proyecto de movilidad internacional Paulo Freire, decidí participar y postularme para la beca, faltando sólo una semana para cerrarse la convocatoria. Sin duda era una oportunidad que no podía dejar pasar, siendo el primer proyecto de este tipo exclusivo para normalistas en el país. Unos meses después recibí una de las mejores noticias que he escuchado: era ganador de una de las becas. A partir de ahí todo sucedió rápidamente. El corazón comenzó a palpitarme de más, los días se pasaron a mil por hora y, de pronto, como por arte de magia, me di cuenta de que ya estaba en el aeropuerto, y después en el avión, escuchando decir al capitán: “Bienvenidos a la Habana, Cuba”. Sólo con dar el primer paso en la institución receptora pude darme cuenta del clima de patriotismo y sentimiento nacional que se respira en Cuba, y de la calidez humana de las personas; pero a su vez es casi impo-

sible no notar el rezago y bloqueo económico, que se observa desde las paredes hasta los lapiceros.

Tuve la gran fortuna de ser el único becario de educación física (EF) en Cuba. Como lo menciona Robert Frank en uno de sus libros: “Las personas exitosas son beneficiarias de ventajas no observables y oportunidades extraordinarias, especialización, tiempo, colaboración y cultura, no todo es autodeterminación”. Y mi fortuna o mi oportunidad extraordinaria, además del éxito de ser uno de los becarios del proyecto, fue que la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV) tenía entendido que llegaría un grupo numeroso de futuros maestros de EF, cuando en realidad sólo era uno —o sea, yo. Ya que pensaban que llegarían más estudiantes, habían designado previamente 17 maestros y un tutor para impartir las clases y guiar las prácticas. Dicha situación benefició proporcionalmente el aprendizaje de contenidos de mi movilidad, ya que las clases fueron personalizadas y pude aprovechar mucho mejor el tiempo.

Todo ello me ha hecho pensar en la importancia que tiene la educación para el sistema cubano, y el valor de la EF, tanto para ese país en general como para el desarrollo integral de su sociedad.

Quisiera mencionar la gran organización y congruencia del sistema educativo cubano, que se ven reflejadas en la gratuidad y calidad del mismo. En este sistema, los alumnos no pagan un centavo por recibir educación en ninguno de los niveles —desde el círculo inicial hasta los estudios de grado y los doctorados—. Es un sistema educativo que atiende a casi el cien por ciento de la población hasta el nivel preparatoria. El porcentaje que no se atiende se encuentra en situaciones especiales o enfermedades que les impiden asistir a la escuela.

En Cuba y México la EF es muy diferente. En Cuba, la EF es curricular y obligatoria desde el círculo inicial (o preescolar) hasta el nivel universitario. Además, los maestros de EF cubanos se forman en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. En México, la EF es curricular tan sólo hasta la secundaria, y los maestros de EF son formados por escuelas Normales con un enfoque pedagógico. ¿Qué producto entregan y qué repercusiones conllevan estas diferencias para los alumnos de cada país?

El sistema de EF que Cuba implementa es un programa de *cultura física*. Esto incluye: entrenamiento deportivo, administración deportiva, cultura física-terapéutica, y educación física para escuelas básicas, entre otros. Por ello no existe particularmente una institución para formar maestros de EF con el fin exclusivo de dar clases en educación básica.

La razón por la cual Cuba opta por un plan de cultura física y no de EF es histórica. El enfoque deportivo fue implementado en Cuba después del triunfo de la Revolución (en 1959, por el comandante en jefe Fidel Castro) y debido en gran medida a las relaciones diplomáticas con la Unión Soviética, ya que los rusos fueron los inventores del sistema de gimnasia y deportivo. El enfoque deportivo ha existido en Cuba desde entonces, con algunas modificaciones, y desde 1975 en adelante se implementa el plan de cultura física.

Este enfoque responde, en gran medida, a cuestiones políticas de un país socialista. En Cuba no existe el profesionalismo deportivo como lo conocemos en México; es decir, no hay ligas o torneos que paguen miles de pesos a los deportistas. Esto da por resultado el desarrollo de atletas de élite que practican el deporte más bien por interés o vocación. También permite que la EF sea una práctica hasta cierto punto incluyente,

y que cualquier deportista pueda llegar a un nivel competitivo. Ciertamente es que el principal peldaño es la EF, lo que suma un valor agregado a esta asignatura en la escuela y la sociedad.

Uno de los beneficios del plan de cultura física cubano es que los maestros trascienden las barreras de la enseñanza de la asignatura en la escuela, convirtiéndose en agentes de cambio para la población en general. Y digo “trascienden esas barreras”, puesto que incluyen su trabajo dentro de la comunidad o colonia en la que se desempeñan. Su formación contempla aspectos de actividad física y tienen el conocimiento para guiar prácticas deportivas encaminadas hacia la salud de la población y el tratamiento de ciertas patologías, desde la actividad física terapéutica (se tratan problemas como el asma, la diabetes, la hipertensión, la obesidad o el cáncer); hasta la atención a poblaciones vulnerables (como personas de la tercera edad o mujeres embarazadas).

La población tiene conciencia de la importancia para la salud de la práctica regular de actividad física, y esa conciencia se transmite de padre a hijo, creando un interés general por asistir a las clases de EF. La participación en esta práctica tiene como consecuencia el desarrollo motor y cognitivo de la mayoría de la población cubana a edades tempranas. Además, al terminar sus estudios, los alumnos cubanos mantienen regularmente una práctica de actividad física y cuidado del cuerpo para preservar la salud, que se lleva a largo plazo. Esto ha producido una sociedad con índices muy bajos de obesidad y otras patologías asociadas al sedentarismo.

La esperanza de vida de un cubano es de 79 años, por lo que se encuentra encima de la esperanza de vida de países como México o Estados Unidos de América. La diabetes es la octava causa de mortalidad —con índices muy bajos. Las prin-

cipales causas de muerte en Cuba no están asociadas a la falta de actividad física, sino más bien se trata de enfermedades del corazón, tumores malignos y enfermedades cerebrovasculares relacionadas con la vejez.

Tan sólo para nombrar un dato: de acuerdo con la Secretaría de Salud, en este siglo en México han muerto más mexicanos por diabetes que durante toda la Revolución Mexicana. Y un porcentaje muy bajo de la población mantiene una práctica regular y constante de actividad física después de terminar sus estudios, lo que desencadena sedentarismo y crea la situación propicia para que México sea uno de los principales países con mayor obesidad en el mundo. Como mencioné anteriormente, en Cuba la EF es curricular desde el círculo inicial hasta la universidad (en cualquier licenciatura). Un alumno cubano tiene un lapso de desarrollo de actividad física de 20 años.

Uno de los factores que hacen que en Cuba la EF sea curricular hasta el nivel superior, es el hecho de que la nación cubana se pronuncia aún en un periodo de “consumación de la revolución”. Por ello, a partir de la preparatoria, todos los alumnos tienen adiestramiento militar (de artillería y tiro); si en algún momento la patria lo demanda, estarán en buen estado físico. De aquí que la EF está presente como necesidad durante toda la escolarización cubana.

Históricamente, México ha pasado por varias orientaciones en cuanto a la EF, desde el sistema militar en la década de 1940, o el enfoque deportivo en la de 1960, hasta el sistema actual, que promulgó en 2011 el enfoque global de motricidad. Este nuevo enfoque pone de manifiesto que la práctica deportiva no debe ser lo primordial en el desarrollo de los niños en cuanto a la EF se refiere.

Sería interesante que en México se considerara la unificación del plan de cultura física y EF desde un punto de vista formativo y laboral, como sucede con Cuba. En algunos estados de la República Mexicana se cuenta con un plan de cultura física (enseñado en universidades), mientras que en otros estados se cuenta con el plan de EF que es enseñado en escuelas Normales (como es el caso de Chiapas).

Dado que en México la EF sólo es curricular hasta el nivel secundaria, un estudiante mexicano tiene un lapso de desarrollo, participación y concientización de la actividad física y la práctica deportiva de aproximadamente 12 años, en contraste con los 20 años que recibe el alumno cubano. En Cuba, en todos los niveles escolares, la EF se imparte tres veces por semana; además, los alumnos cubanos tienen una hora extra todos los días para practicar el programa Deporte para Todos, que consta de entrenamiento deportivo en todas las disciplinas. Es decir, en una escuela cubana regular, los alumnos tienen una carga horaria de ocho horas de EF a la semana. Me parece que sería relevante implementar esta práctica en México, ya que nuestros alumnos cuentan con apenas dos horas de EF a la semana —y en varios casos, esas dos horas se convierten en una.

Los alumnos cubanos no cuentan con uniformes, así que asisten con la ropa que ellos tienen a las sesiones de EF en Cuba; sin embargo, ello no es un factor que intervenga directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vale la pena mencionar que la mayoría del material didáctico con el que los alumnos cubanos trabajan, además, es material de reúso o reciclado. El acceso de los alumnos a este material es mero producto del esfuerzo del docente que está comprometido con la escuela y sus alumnos.

Todos los ciudadanos mexicanos, durante nuestra formación básica, fuimos alumnos de una clase de EF, en algún nivel educativo. Recuerdo que en mis clases de EF, la evaluación de la asignatura consistía en la valoración de la vestimenta adecuada o la asistencia a clase, generalmente, y cuando tenía algún problema, como dolor de estómago o cabeza, o algunas de mis compañeras presentaban molestias menstruales, únicamente se nos solicitaba que tomáramos asiento hasta finalizar la clase.

En Cuba, para la evaluación de las sesiones de EF se retoman también aspectos como asistencia y participación. Pero a diferencia de lo que sucede comúnmente en México, cuando un alumno se encuentra en una situación desfavorable —por ejemplo, una compañera presenta molestias menstruales—, no se le dice que tome asiento hasta terminar la clase. En toda sesión de EF, los alumnos cubanos cuentan con un espacio que se denomina “gimnasio terapéutico”, en el que los maestros de EF se encargan de investigar la relación entre la actividad física y el malestar físico (como la menstruación o el dolor de cabeza). En el caso de algunos malestares físicos, como el de los cólicos, se ha concluido, con el respaldo de estudios científicos, que la actividad física es beneficiosa para el alivio. Entonces, si tú estudias en Cuba, de alguna u otra forma, sano o enfermo, tu sesión de EF nunca será en vano. ¡Esto me parece increíble!

Para finalizar este escrito, apunto que sería interesante analizar, con las comparaciones aquí descritas, las implementaciones de la EF cubana de acuerdo con los beneficios sociales que conllevan, para poder replicarse en México. Algunos ejemplos que me parecen especialmente interesantes para replicar son: los gimnasios terapéuticos, la carga semanal de sus sesiones, la obligación curricular de la EF hasta la universidad, y el papel

que juegan los maestros de EF para la sociedad cubana en cuanto a la promoción de la salud se refiere.

Estoy convencido de que la movilidad internacional fue un acontecimiento importante en cuanto a mi futuro como maestro, cuando miro esta experiencia desde el ámbito cultural, académico y social. Y —¿por qué no mencionarlo?— también cuando pienso en la misma desde el ámbito personal, puesto que los maestros no somos tal sólo en el aula, sino también en la vida cotidiana. La experiencia vivida en otro país, en otra casa, en otro lugar que es totalmente diferente al nuestro, es única e irrepetible. Poder intercambiar puntos de vista con personas de otra cultura, que tienen una educación distinta, te hace ampliar las opiniones que tienes sobre la sociedad, la educación, la economía, y hasta sobre la política.

Los conocimientos adquiridos gracias a esta experiencia, sin duda servirán para replicar sus beneficios en nuestros centros de trabajo, desde nuestras trincheras, en nuestras escuelas, buscando siempre la mejora. La oportunidad de vivir, conocer y comparar otro sistema educativo nos hace siempre querer retomar partes de éste y cambiar otras del nuestro, que quizá no seríamos capaces de aportar si no conociéramos distintas posibilidades.

Considero que la movilidad académica es una magnífica posibilidad que se me brindó, y se le brindará a otros alumnos de escuelas Normales. Además, pienso que es necesaria para enriquecer y fortalecer todas las competencias como docentes de los estudiantes de las escuelas Normales. La contribución que hace el proyecto Paulo Freire es enorme en ese sentido, pues brinda esa posibilidad a los estudiantes normalistas, que frecuentemente quedan olvidados. Al brindarles tales oportunidades, les ayudan a superar adversidades, con lo que se logra

que cada día tengamos mejores maestros y, por supuesto, que nuestro país mejore.

Concluyo dando las gracias a todos. Gracias por éste que ha sido el viaje de mi vida en un país impresionante y a veces difícil de entender (como lo es Cuba). Me quedo con ganas de superarme cada día más, aprender mucho y aportar todo lo aprendido a mi país y a mi estado. Me quedo enamorado de Cuba, de su increíble formación académica y su conciencia social, pero sobre todo de la hospitalidad de la gente. Me quedo con lo que aprendí, lo que viví y lo que tuve oportunidad de conocer. Pero no me lo quedo para mí, sino que lo traigo a México y a Chiapas para transmitirlo y que más normalistas tengan la magnífica oportunidad que yo tuve.

No puedo terminar de escribir este texto sin mencionar a la maestra Rosita Gómez, encargada de la OEI en Cuba y coordinadora de los becarios mexicanos, para reconocer el trabajo, esmero, preocupación y ayuda que nos brindó en todo momento durante la movilidad. Creo que eso no tiene comparación.

También quiero invitar a todos mis compañeros, colegas y amigos, a que dejen atrás el miedo y la incertidumbre, y salgan de su zona de confort para vivir nuevas experiencias, enriquecer su conocimiento y no dejar de perseverar. Sólo perseverar y ser constantes nos hará cada vez mejores.

¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES
QUE LOS ESTUDIANTES TIENEN EN COMÚN,
RESPECTO A SU FORMACIÓN DOCENTE?
OPINIONES DE LOS FUTUROS DOCENTES
EN MÉXICO Y URUGUAY



Fabiola Elisa Camacho Rodríguez

El antecedente de este trabajo es mi participación en el Proyecto Paulo Freire de movilidad académica en países iberoamericanos, dirigido a estudiantes de profesión docente, gracias al cual fui enviada a Uruguay. Durante mi estancia realicé una serie de entrevistas y encuestas; con ellas pude darme cuenta de que las opiniones mencionadas por los estudiantes demuestran que, pese a formarse en sistemas diferentes, los futuros docentes de ambas naciones tienen las mismas necesidades de formación.

He dividido mi texto en dos secciones. En primer lugar mencionaré algunas de las características generales de ambos países (tanto contextuales como de sus sistemas educativos) y, en segundo, desarrollaré cuatro necesidades específicas similares que externaron los estudiantes que entrevisté sobre su formación docente. Definitivamente, ambos países cuentan con múltiples diferencias en sus procesos de formación docente. Algunos aspectos podrían ser transferidos de uno al otro, para el mejoramiento de ambos sistemas, pero ese proceso proba-

blemente se vería truncado debido a diferencias contextuales que no se discutirán en este documento.

Uruguay ha sido considerado como un laboratorio para la creación de diversos modelos educativos, debido a que es un país pequeño, pues cuenta solamente con un poco más de 3 millones de habitantes y con una superficie territorial de 176, 215 km². Un ejemplo de estos modelos es el proyecto delegado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) al Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), dentro del proyecto Uruguay Pionero en donde se trabaja con niños y adolescente en situación de calle, bajo los ejes de participación, cultura, educación y trabajo. La ONU espera que los resultados de este trabajo sirvan como modelo para otros países.

México, por su lado, es un país bastante diverso. Su superficie territorial es de más de 1,964 millones de km², y cuenta con más de 120 millones de habitantes. De esta población, aproximadamente 4 millones de niños no asisten a escuelas de educación básica, que se caracterizan principalmente por sustentarse en el modelo por competencias.

En Uruguay tuve contacto con estudiantes de un Instituto de Formación Docente (IFD). El equivalente mexicano al IFD son las escuelas Normales. Lo primero que presencié en el IFD es que se trata de una comunidad educativa integrada en su mayoría por estudiantes del sexo femenino, lo que me permitió inferir que el magisterio es visto por la población uruguaya, en general, como una profesión exclusiva de mujeres. Tras conocerlas y trabajar con ellas comencé con la aplicación de instrumentos que se habían diseñado para recopilar información que sería de utilidad para mi tesis, la cual tiene como objetivo obtener una visión general de los sistemas educativos de México y Uruguay. La aplicación de estos instrumentos en

Uruguay se realizó durante el mes de octubre de 2016, y después en México en el mes de marzo de 2017. Así, tras realizar el análisis de la información, detecté similitudes en los comentarios de las estudiantes de magisterio, que trato a continuación.

Formadores mejor preparados

Los estudiantes de México y Uruguay consideran que sus formadores no cuentan con un nivel de preparación adecuado. A pesar de que catalogan su formación como buena y eficaz, en ambos contextos los estudiantes comentan que en muchos casos las estrategias que utilizan sus profesores no les permiten a ellos, en tanto alumnos, apropiarse de los conocimientos; también es frecuente la opinión de que en muchas asignaturas los catedráticos no se preparan para impartir sus clases.

Las estrategias de enseñanza que utilizan los formadores de formadores, así como sus perfiles académicos, son distintos en cada uno de estos países. En Uruguay los maestros están especializados en una sola materia; es decir, el docente de Biología es el que ha estudiado el Profesorado de Biología. Como estrategias de enseñanza, los profesores utilizan frecuentemente el diálogo, la mesa redonda y el debate; sin embargo, no es frecuente la aclaración de dudas y en algunos casos es notable la falta de preparación de la clase, ya que para la mayoría de los estudiantes es evidente que “copiar una lectura” o “realizar resúmenes” durante toda la clase, no representa una metodología de enseñanza adecuada que logre los aprendizajes deseados.

En México, por otro lado, los docentes no necesariamente son especialistas en las clases que imparten; en el mejor de los

casos, cumplen con tener una maestría. Entre sus estrategias de enseñanza predomina el método expositivo, que es utilizado por los maestros, y en muchos casos por los propios alumnos. Esta estrategia, en mi opinión, no se puede considerar una técnica de enseñanza, ya que la mayoría de las veces no se establecen rubros específicos para lograr un aprendizaje; simplemente se proyecta una serie de diapositivas que se leen al frente del grupo.

Con base en los comentarios de los estudiantes de magisterio y de mi experiencia, puedo concluir que en muchos casos los formadores tienen prácticas repetitivas y no generan espacios de reflexión, lo que ocasiona que no cumplan con el objetivo de su clase, ni logren que los estudiantes nos apropiemos de los aprendizajes esperados. Se deberían promover prácticas en las que, por un lado, los alumnos tuvieran mayor participación y espacios de reflexión, y por otro, se lograra atraer la atención de todos los estudiantes, tal y como se nos pide a nosotros como docentes.

Más práctica que teoría

Uno de los comentarios que más se repitió entre los estudiantes de ambos países fue que la práctica es la que realmente los forma como profesionales de la educación. Los estudiantes mencionaron que les gustaría contar con mayor tiempo para practicar y trabajar en diferentes grados educativos, ya que es en el trabajo con los niños y con los maestros titulares donde sienten que aprenden más. Las estudiantes uruguayas dijeron también que les gustaría practicar en lugares más cercanos a sus casas, ya que realizaban sus prácticas en escuelas que esta-

ban fuera de la ciudad, específicamente en instituciones que se consideraban insertas en contextos socioeducativos difíciles, cumpliendo con lo señalado en la última reforma del plan de estudios de formación docente (del 2008).

De acuerdo a lo que yo viví en ambos países, la situación de las practicantes uruguayas es realmente difícil. En mi temporada de prácticas con ellas tenía que tomar diariamente cuatro ómnibus para poder cumplir con las prácticas y con las clases de formación, ya que ambas instituciones estaban fuera de la ciudad donde vivía. En México tuve la fortuna de realizar mis prácticas cerca de casa; no obstante, practiqué con el mismo grado y el mismo grupo durante todo un ciclo escolar, lo que quiere decir que sólo pude trabajar con tres grados diferentes durante mis estudios de licenciatura.

Las prácticas dentro del salón de clase eran muy diferentes en los dos contextos, desde la forma en que se organiza el aula hasta las relaciones que existen entre docente y alumno. Por ejemplo, en las aulas de Uruguay el mobiliario está conformado por sillas y mesas redondas o rectangulares; esto quiere decir que los alumnos trabajan todo el tiempo en pequeños grupos y la gran mayoría del tiempo utilizan sus tabletas o computadoras portátiles (proporcionadas por el gobierno para todos los estudiantes de educación básica). Otra situación observable es la confianza que existe entre docentes y alumnos: desde el momento de entrada los niños saludan con un beso en la mejilla a su profesora, y en muchos casos la llaman por su nombre, en lugar de decirle “maestra”.

En México, en cambio, seguimos manteniendo los pupitres tradicionales que frecuentemente llegan a ser bromosos y difíciles de mover —lo que impide trabajar colaborativamente—, y solamente en algunas escuelas se cuenta con equipo tecnoló-

gico —como proyector o pantallas— para utilizar las TIC en el desarrollo de las clases.

De acuerdo con mi experiencia como normalista, comparto las opiniones de mis compañeros de ambos países. Creo que las horas de prácticas son fundamentales en el desarrollo de las competencias profesionales y que es frente a un grupo donde aprendemos más. También pienso que es necesario que se nos brinde la oportunidad de trabajar con alumnos de todas las edades, para de esta manera conocer diferentes programas de estudio con mayor profundidad.

Asignaturas ligadas directamente con el trabajo en las aulas

Las materias de los planes de estudio de formación docente generan disgusto entre los estudiantes. A pesar de que los cursos que se imparten en cada país son diferentes, en ambos los estudiantes mencionan que las materias establecidas como asignaturas en el currículo no tienen relación directa con el trabajo que realizan en las aulas. Cuentan con talleres que sí les ayudan con su trabajo como docentes, pero éstos tienen menor valor en términos de créditos y por lo tanto menos horas académicas. Por ejemplo, en Uruguay los IFD, además de contar en su malla curricular con cuatro trayectos formativos —1) formación profesional general; 2) preparación para la enseñanza; 3) formación en diversos lenguajes y 4) experiencias en prácticas profesionales—, también cuentan con algunos talleres como historia, biología, educación en contextos rurales, etc. En México, por su lado, los alumnos reciben cursos de matemáticas, historia y geografía, pero solamente en algunas escuelas Normales se imparten tales cursos, y de hacerse, se realizan en

tiempos extraescolares. Estos cursos, para los alumnos, deberían ser las materias, ya que en ellos les enseñan los contenidos que necesitan saber y diferentes maneras de enseñarlos a sus alumnos.

Exámenes de ingreso al trabajo docente

Los exámenes para conseguir un empleo en el área magisterial son una de las principales diferencias entre ambos países. En Uruguay, el examen consta de dos partes: una escrita y otra práctica. En la primera, los estudiantes elaboran un texto relacionado con una de las líneas temáticas que se les proporciona por medio de una guía; estas líneas temáticas se relacionan, a su vez, con didáctica y ciencias. La etapa práctica, por su lado, consiste en impartir una clase a un grupo modelo que los concursantes no conocen.

En México, por otro lado, solamente se considera una etapa. En ella, se responden dos exámenes elaborados con reactivos que describen situaciones relacionadas con el día a día de la profesión docente en las aulas.

Al comentar con las poblaciones estudiantiles de los dos países las diferencias que existen en el concurso para conseguir un trabajo, los estudiantes mexicanos y uruguayos opinaron que son dos métodos que se deberían complementar. Es decir, utilizar en ambos casos el examen de reactivos y la práctica con la clase modelo. La opinión generalizada es que contestar un examen correctamente no garantiza que el alumno resulte “idóneo” para dar clases frente a un grupo, ni que sea capaz de aplicar la teoría en los escenarios reales; o que tenga las capacidades para crear ambientes de aprendizaje colaborativos e

inclusivos, con el fin de que la totalidad de sus alumnos se mantenga motivada, se logre que se apropien de todos los aprendizajes y, por consiguiente, desarrollen las competencias que se espera observar en ellos al final de la educación básica.

En resumen, los comentarios de los estudiantes en ambos países muestran necesidades en común:

1. formadores mejor preparados;
2. más práctica que teoría;
3. asignaturas ligadas directamente con el trabajo en las aulas;
4. exámenes de ingreso al trabajo docente.

Pese a que México y Uruguay tienen aspectos que mejorar en cuanto a formación docente, y elementos que pueden transferirse de uno a otro sistema educativo, existen condiciones contextuales notorias que podrían truncar dicho proceso. El más importante de ellos es el tamaño de la población y del territorio, que a su vez determina el tamaño de la matrícula de las instituciones. Por ejemplo, en México es muy complicado trabajar una educación igualitaria. Debido al tamaño del país, se observan muchas diferencias en cada uno de los contextos, por lo tanto, sucede que ciertos temas, probablemente muy necesarios en algunos estados, en otros no lo son. También son muy diferentes las facilidades que ofrecen los gobiernos para que todos los estudiantes tengan acceso a la educación y a la información (en este aspecto, por ejemplo, Uruguay invierte en tecnología para todos los estudiantes).

La importancia de tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes en formación docente radica en que ellos son un factor muy importante para la educación de calidad que requieren

ambos países. Por lo tanto, es necesario realizar cambios en su proceso de formación, para de esa manera, al tener estudiantes mejor preparados profesionalmente, garantizar la educación básica de calidad de las próximas generaciones de ciudadanos.



ATENDER LA DIVERSIDAD, UNA PRIORIDAD
DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA



Diana Laura Chávez Arias

En primer lugar quiero agradecer a quienes hicieron posible que visitara Colombia. Fui parte de un grupo de 18 normalistas que permaneció 49 días en la ciudad de Medellín con la finalidad de desarrollar conocimientos y habilidades para posteriormente ofrecer a sus alumnos una educación de calidad. Yo estudio en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua la licenciatura en Educación Primaria. Muchos de los aprendizajes que ahora poseo los adquirí en la Universidad de Antioquia, que desde su creación —en 1808— se ha caracterizado por ser una de las mejores universidades de América Latina, debido a su protagonismo en el ámbito educativo, científico, cultural y pedagógico.

La Universidad cuenta con 14 facultades, entre ellas la Facultad de Educación, en donde realicé mis estudios. Esta Facultad tiene la misión de producir conocimiento en educación y pedagogía y formar maestros para los distintos niveles y contextos educativos del país. Oferta estudios de posgrado, como la maestría en Educación, las licenciaturas de Mate-

máticas y Física, Pedagogía Infantil y Pedagogía de la Madre Tierra, y el pregrado de Pedagogía, entre otros. Yo participé en este último, que es un programa que se desarrolla por primera vez en el país. Surgió a partir de la necesidad de pensar la educación no sólo en contextos escolares institucionalizados, sino también en otros escenarios como museos, bibliotecas y empresas; es decir, espacios que demandan la presencia de un pedagogo que interprete diversas realidades, donde la educación es un fenómeno relevante y de creciente reflexión.

Al recordar mi experiencia en este programa de estudios destacan las prácticas de inclusión educativa que admiré y aprendí gracias a dos cursos: Pedagogía, inclusión y discapacidad, y Diversidad sexual en la escuela. Mis prácticas estuvieron focalizadas en dos grupos de población que, a pesar de los esfuerzos políticos y sociales, siguen siendo segregados en la sociedad: personas con discapacidad visual y personas con orientaciones sexuales no heteronormativas. Estos sectores poblacionales comienzan a incluirse en el currículo oficial y en la cultura escolar de la Universidad de Antioquia.

El curso de Pedagogía, inclusión y discapacidad, impartido por el profesor Juan David Lopera, me permitió ser empática y sensibilizarme con las personas con discapacidad visual. Asimismo, conocí algunas prácticas inclusivas que se han generado a partir de 1995 en la Universidad. Por ejemplo: en la Biblioteca Central se pensó en un programa de lectores dotado de recursos accesibles para los invidentes; y el examen de admisión se realiza en braille, o bien, por audio. Además, existe en la institución un Comité de Inclusión, el cual asesora en temas de inclusión, interculturalidad y accesibilidad.

Durante mi estancia en la escuela fui partícipe de algunos eventos de concientización referentes a las personas con capa-

idades diferentes, como Cine a Ciegas: en una ocasión asistimos con los ojos vendados a la proyección de la película *Harry Potter y la piedra filosofal*, y nos sentimos parte de la historia a través del sonido del viento y del agua y de algunas voces. Fue una experiencia muy enriquecedora porque nos permitió valorar otras capacidades, además de generar empatía hacia los invidentes.

En las sesiones del curso se analizó el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que es el que actualmente orienta la inclusión en Colombia. Este diseño es una estrategia de flexibilización curricular en los objetivos, métodos, materiales y evaluación para permitir a los educadores satisfacer las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Los tres principios que guían al DUA son: proporcionar múltiples formas de acción y expresión, de representación y de implicación. Es decir, se toma en cuenta la diversidad de los estudiantes para que éstos progresen desde donde se encuentren.

El profesor Juan David siempre llevó la clase de manera vivencial: en una sesión invitó a un alumno con discapacidad visual que compartió su experiencia dentro de la Universidad y nos enseñó el alfabeto braille a través de instrumentos como la pizarra y la hoja de caucho, materiales fundamentales para que las personas con esta necesidad educativa puedan atender las clases. Fue, para mí, una experiencia muy significativa y extraordinaria.

Estas prácticas demuestran que la Universidad de Antioquia está comprometida con las personas con discapacidad visual, las cuales ingresan y permanecen en la escuela como resultado de las acciones que se han desarrollado en los aspectos de formación docente, trabajo en red y flexibilización curricular.

Por otro lado, participé en un grupo de estudio denominado Diversidad sexual en la escuela con catedráticos de la Universidad, el cual surgió con el propósito de analizar la polémica que generó la expedición de la cartilla *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. La cartilla fue propuesta por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2016 para atender una sentencia de la Corte Constitucional. El grupo de estudio tuvo como punto de partida la revisión de la cartilla y el análisis del papel de la escuela en la atención a la diversidad sexual y la violencia escolar por orientación sexual. Además, los profesores estaban interesados en conocer las diversas posturas respecto del tema de parte de la sociedad civil, la Iglesia católica, asociaciones de padres y facultades de educación.

Ser parte de este grupo me permitió generar un criterio sólido y fundamentado para definir qué posición tomar en cuanto a la diversidad sexual. Las sesiones estuvieron regidas por lecturas (como *La tecnología del género*, de Teresa de Lauretis), a partir de las cuales se creaban discusiones y debates concernientes a las ideas de los autores. También se revisó literatura acerca de la diversidad sexual. El propósito de esta exploración narrativa era identificar en textos no académicos las vivencias de la homosexualidad en la escuela y en la vida, de modo que pudiéramos ampliar el registro de estas experiencias al margen de la heteronormatividad. Dentro de los libros analizados se incluyeron: *Tengo miedo torero* de Pablo Lemebel, *Al diablo la maldita primavera* de Alonso Sánchez Baute y *Los días azules* de Fernando Vallejo.

Asimismo se realizó un conversatorio —abierto a toda la comunidad estudiantil— sobre género y diversidad sexual,

donde se mostraron algunos cuentos infantiles que se pretende utilizar en los centros escolares, como “Rey y rey” y “Tres con tango”. Esta literatura aborda temas de homosexualidad, matrimonio igualitario y adopción. Durante el conversatorio también se contó con el testimonio de un compañero universitario homosexual, un abogado y algunos catedráticos de la Universidad, lo cual alimentó y enriqueció el evento.

Con lo anterior, pretendo motivar la reflexión en torno a la formación que se promueve entre los estudiantes colombianos en materia de atención a la diversidad. Si bien los ejemplos que expresé pueden parecer burdos y sencillos, espero que permitan visualizar las estrategias y formas de intervención que se están llevando a cabo con el fin de coadyuvar al establecimiento de una cultura que acepta y atiende la diferencia.

Es preciso reconocer, de igual manera, los avances en materia de inclusión educativa en México. En el trayecto formativo de la licenciatura en Educación Primaria, en mi escuela Normal, se abordan cursos enfocados a la atención de la diversidad. No obstante, los considero insuficientes para enfrentar la realidad escolar. En materia de diversidad sexual no existe una formación en cuanto al tema ni se encuentra explícito en el currículo. Por ende, no se aborda, no se analiza y no se reflexiona, lo cual provoca una posición pasiva en la escuela, donde se privilegian los prejuicios y los tabúes en torno a este asunto.

Referente a las personas con discapacidad visual, comparto una experiencia que ocurrió en mi escuela Normal, donde se matriculó una alumna invidente que no culminó sus estudios debido a barreras que obstaculizaron su camino. Quizá muchos como ella aspiran a ser profesores, pero las instituciones formadoras de docentes aún no están preparadas en infraestructura, ni en recursos para el aprendizaje o en profesionales ca-

pacitados, para adecuar el conocimiento y atender a estos estudiantes.

De igual manera, considero fundamental la capacitación a estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria en cuanto a estrategias que favorezcan la inclusión en el aula, por ejemplo, el aprendizaje de lengua de señas para atender a alumnos sordos, o el manejo del sistema braille para los que tienen discapacidad visual. Reitero que este contenido se aborda de una manera muy superficial. Considero que estos temas se siguen situando y enfocando de manera más profunda en la licenciatura de Educación Especial, a pesar de que no todas las escuelas primarias de nuestro país cuentan con una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Sin duda el camino es largo para alcanzar la inclusión educativa; no obstante, tengo la convicción de que pequeñas acciones logran grandes cambios. Colombia ya lo está demostrando.

A partir de mi estancia en Medellín he reflexionado sobre la importancia de la preparación profesional. En esa ocasión estuve concentrada en la atención a la diversidad, sin embargo, un maestro debe ser capaz de enfrentar de manera ética cualquier reto que se le presente. Espero que las prácticas inclusivas puestas en marcha en Colombia nos ayuden a repensar, resignificar y transformar lo que hacemos en nuestro país. En este sentido, adoptemos lo que ha generado buenos resultados y eliminemos las barreras que obstaculizan el logro de una educación de calidad.

Por último, exhorto a las autoridades correspondientes a que continúen brindando a los estudiantes normalistas becas de movilidad que permitan reconocer y valorar la diversidad para que en la práctica docente se promueva una educación sin prejuicios, y se favorezca la igualdad en la diversidad.

ALGUNOS CONTRASTES EN EL PROCESO
DE FORMACIÓN DE DOCENTES
EN URUGUAY Y MÉXICO



Analy Arzate Salazar

Como estudiante normalista, siempre creí que las oportunidades de una beca para salir del país eran prácticamente nulas, ya que ese tipo de apoyos sólo se da, generalmente, a las universidades públicas. Sin embargo, el 20 de junio de 2016, semanas antes de finalizar el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, nuestro director nos habló de una convocatoria, por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), llamada Proyecto Paulo Freire, dirigida a estudiantes universitarios de formación para el profesorado, para realizar una estancia académica en países iberoamericanos.

No estaba segura de presentar mi solicitud para esta beca, principalmente debido al papeleo que se requería y a la posible decepción en caso de no resultar elegida. No obstante, después de reflexionarlo mediante constantes pláticas con mis padres, y por medio de mi determinación personal, decidí aprovechar la oportunidad. De no resultar elegida, no perdía nada.

Un mes después de haber hecho el papeleo, y de un constante nerviosismo por la espera de los resultados, ¡mi matrícula

escolar aparecía en el primer lugar del listado! Era definitivo: había sido una de las seleccionadas para realizar una movilidad académica. Mediante una serie de correos electrónicos se inició el proceso de intercambio de información con personal de la OEI para determinar el país de destino en donde permanecería durante la estancia.

Uruguay había sido seleccionado para mí, en donde se esperaba que aprendiera más sobre la formación docente, el sistema educativo y el trabajo del maestro en el aula.

Al llegar a Uruguay se me ubicó con tres compañeras más en la ciudad de Carmelo, que se encuentra dentro del departamento de Colonia. Se trata de una ciudad pequeña, en la que puedes llegar a muchos de lugares a pie o en bicicleta. Se me designó acudir al Instituto de Formación Docente (IFD) de Carmelo, que es el equivalente a cualquier escuela Normal de México. La diferencia es que en Uruguay, a los que estudian para ser maestros no se les conoce como normalistas, sino como estudiantes de magisterio.

Una de las principales actividades que debía hacer diariamente, como parte del proyecto de movilidad académica, era acudir por la mañana (de 8:30 a 12:00 horas) a la primaria #138, para observar a las estudiantes de magisterio dar clases (en su mayoría, mujeres). Pese a que la jornada escolar dura hasta las 16:00, debían finalizar la sesión antes, dado que por la tarde había que asistir al IFD para cursar las materias correspondientes al cuarto año de magisterio.

Un elemento del que logré percatarme durante mi estancia en el IFD de Carmelo fue que le dan mucha importancia y valor a las prácticas educativas que las estudiantes de magisterio realizan en las escuelas primarias, ya que consideran de vital importancia este proceso para la correcta formación de sus

alumnos, algo que en las escuelas Normales de nuestro país tal vez no tiene el mismo peso.

Me gustaría mencionar algunas características que consideré notables al momento que las estudiantes de magisterio realizan sus jornadas de prácticas educativas, además de comentar, a través de estos ejemplos, las posibles diferencias, similitudes y prácticas que las escuelas Normales podrían adoptar de Uruguay para darle un mayor valor a las actividades educativas que realizan los estudiantes normalistas en las escuelas primarias de nuestro país.

La planeación

Antes de acudir a las primarias, las estudiantes de magisterio realizan sus planeaciones (a mano o en computadora), apoyadas en su programa de estudios. Esta planeación tiende a ser muy sencilla y flexible, pues incluye sólo unos pocos elementos del programa. Generalmente, sólo mencionan el tema a trabajar, los propósitos, los objetivos, y describen la actividad que realizarán para abarcar el tema. Además, en la planeación tratan de relacionar temas similares de diferentes asignaturas, para conectar tantos contenidos como les sea posible. Esta planeación es revisada por los maestros titulares del grupo y algunos de los docentes del IFD de Carmelo, que les imparten clases.

México no se queda atrás, ya que la planeación didáctica se elabora considerando los elementos que se mencionan en el programa de estudios (aprendizajes esperados, competencias, etc.). En la planeación se contemplan los contenidos y actividades a realizar que permitan al alumno desarrollar competen-

cias. Además, se elaboran planeaciones que desarrollan proyectos didácticos a través de actividades y dinámicas, así como la famosa “planeación argumentada”, en donde el docente debe describir y explicar el porqué de cada uno de los elementos que contiene su planeación.

Duración de las prácticas

En Uruguay, desde el primero hasta el cuarto año de educación terciaria (que es el equivalente al nivel licenciatura en México), las estudiantes deben completar una serie de jornadas de prácticas educativas en las escuelas primarias. En el primer año se observa al grupo durante dos semanas para generar insumos y así realizar un informe pedagógico. El segundo y tercer año, las estudiantes se dedican a practicar durante siete meses. Las prácticas son rotativas, y cada practicante debe pasar por los tres niveles de primaria (la rotación se realiza cada 2 o 3 meses). Durante el cuarto año, las prácticas se realizan todo el ciclo escolar con la misma clase.

En las escuelas Normales de nuestro país, a pesar de acudir exclusivamente a prácticas por la mañana, éstas se realizan a partir del tercer semestre, y tienen una duración de dos periodos de quince días por cada semestre. Considero que incrementar la duración de las prácticas acerca a los normalistas a conocer mejor la actividad y el trabajo docente, con lo que pueden obtener una mayor preparación profesional. Además, tratar de que las prácticas realizadas en la primaria sean rotativas, permitiría que el estudiante normalista tuviera la oportunidad de pulir y mejorar su trabajo, al enfrentar los retos que se le presenten en los diferentes grados, ya que en muchas ocasiones

sólo se llega a practicar con determinados grados por el temor de trabajar con niños de primero o sexto año.

Uso de materiales didácticos

Las estudiantes de magisterio uruguayas acuden todos los días por la tarde al IFD de Carmelo, en donde pueden hacer uso de los materiales disponibles como complemento a sus clases en las primarias. Tienen incluso la posibilidad de llevarse el material, utilizarlo y regresarlo cuando hayan hecho uso de él.

En México, las escuelas Normales, en su mayoría, no pueden brindar apoyo o préstamos de materiales a sus alumnos, dado que no cuentan con ellos. Desafortunadamente, desde que se es practicante, cada futuro docente debe invertir en la compra o manufactura de su material didáctico. Esto lleva a un constante gasto y tensión, al querer apoyar la manipulación y curiosidad del alumno y no poder lograrlo por limitaciones como ésta.

Libertad de cátedra

Al acudir a las primarias a realizar sus prácticas educativas, las estudiantes de magisterio tratan de realizar las actividades planificadas y seguir los contenidos que se mencionan en el programa de estudios. No obstante, maestros y practicantes uruguayos tienen libertad de cátedra. Así, dependiendo de las necesidades o deficiencias del grupo, deciden enseñar u omitir un contenido indicado en el programa de estudios.

El docente —o docente en formación mexicano— está comprometido con seguir un determinado camino impuesto por el programa de estudios. Esto lo obliga a culminar determinados contenidos cada ciclo escolar, independientemente de si el alumno los comprendió, se atrasó en el aprendizaje o no desarrolló las habilidades esperadas. Esto no deja tiempo para repasar los contenidos, ya que se debe cumplir con los bloques temáticos en determinado tiempo sin omitir ningún tema. La libertad de cátedra sería una opción viable en México en ciertos casos, al permitir al docente o futuro docente elegir los temas que favorezcan el desarrollo de competencias de sus alumnos, sin la presión de abarcar todos los contenidos incluidos en el programa de estudios.

Evaluación del docente en formación al finalizar las prácticas

Las estudiantes de magisterio deben prepararse para un examen práctico como un paso de su evaluación, que formará parte de su calificación. Organizan una clase de un tema determinado que se les asigna para su examen, y se les dicta el día y la hora en el que lo realizarán.

Durante el examen se presenta un jurado conformado por el director(a) de la primaria, el(la) docente titular y la directora del IFD de Carmelo. El jurado observa a la practicante dar una clase de media hora, y verifica el dominio del tema, la seguridad al frente del grupo, el control del mismo, las actividades propuestas, los materiales utilizados, etc. Al terminar la clase, el jurado, en privado, delibera estos aspectos y otorga la calificación correspondiente. Este examen práctico lo presentan a partir del segundo año de magisterio, y dos veces por ciclo

—uno a mitad de año (julio), y el otro al finalizar la jornada de prácticas educativas (octubre)—. Además, los docentes titulares realizan un continuo seguimiento del desempeño del practicante y una constante retroalimentación, en caso de ser necesaria, para que mejore su desempeño con los alumnos.


En México, el apoyo de los docentes que evalúan o acompañan el trabajo del practicante puede ser muy limitado, ya que durante la práctica suelen permanecer de 5 a 10 minutos dentro del aula para observar el desempeño y desenvolvimiento del estudiante, o incluso no observan su trabajo en ningún momento.

Al finalizar este periodo y evaluar el desempeño del docente en formación, el docente titular y el asesor de práctica sólo llenan una rúbrica y un diario con recomendaciones, sin dedicar al asunto una mayor reflexión. Tampoco se otorga un tiempo determinado al diálogo entre el docente titular de grupo y el practicante, que le permita a éste mejorar en su trabajo.

La comparación de los sistemas de formación docente entre México y Uruguay se hace con la única finalidad de dar a conocer aspectos educativos —específicamente, la formación de futuros docentes de primaria—, que tal vez desconocíamos, debido a que Uruguay no es un país que se mencione mucho en México. Sin embargo, se encuentra dentro de los primeros lugares en educación en América Latina.

Nuestro país no está dentro de los primeros lugares en educación; no obstante, a pesar de las reformas educativas, los planes y programas de estudio, los periodos ajustados de tiempo, las continuas evaluaciones, etc., los docentes tratan de realizar

y mejorar su trabajo día con día con lo que tienen a su alcance y disposición. Tal vez si desde la escuela Normal lográramos adecuar poco a poco algunos de los métodos utilizados en Uruguay (me refiero específicamente a los ejemplos que menciono en este escrito), el trabajo del futuro docente mexicano podría mejorarse progresivamente.



LA SUPERACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL
DE UNA NORMALISTA MEXICANA EN UN PAÍS
DESCONOCIDO



Dulce María García Hernández



Hace cuatro años decidí plantearme la meta de convertirme en docente. Nací en Parras de la Fuente, Coahuila, un pueblo mágico poco conocido, del que las personas salen para buscar mejores oportunidades de estudio y trabajo. Cursé la licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Oficial Dora Madero. Durante el sexto semestre nos informaron de una oportunidad de movilidad académica a diversos países latinoamericanos y nos motivaron a participar. La mayoría de los que llenamos la solicitud no confiábamos en obtener un lugar dentro del proyecto, porque nuestra Normal no era reconocida, en comparación con otras del estado.

Después de un tiempo llegó la fecha de la publicación de los resultados. Jamás olvidaré que ese día me levanté a las cinco de la mañana a consultarlos, pero aún no estaban. Antes de volver a dormirme decidí intentarlo nuevamente, y entonces vi que ya se habían publicado. Mi corazón latía aceleradamente. Me sudaban las manos. Una parte de mí tenía la esperanza de lograrlo. Dirigí la vista hacia el apartado que decía

Coahuila, saqué mi credencial y comparé los folios. No sé cómo describir ese momento. ¡No lo podía creer! ¿Cómo era posible que yo pudiera viajar a otro país?, ¿cómo, si jamás había salido de mi estado, tenía la posibilidad de cruzar otras fronteras? Ese día lloré de la emoción al contárselo a mi familia, a mis maestros y amigos. Es un sentimiento indescriptible que espero el lector algún día pueda experimentar.

Escribo esta carta durante el seminario Jaime Torres Bodet, en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, a casi un año de haber iniciado un viaje extraordinario que cambió mis expectativas.

Todo comenzó el 25 de octubre de 2016, cuando viajé a una ciudad que contaba con aeropuerto. Debo confesar que jamás me había subido a un avión. Me mareaba en los jueguitos de la feria y no me imaginaba cómo sería cuando estuviera a bordo. Bien dicen que “preguntando se llega a Roma”. Pues fue así como encontré las salas del aeropuerto y sobre todo conocí los términos que se utilizan en esos lugares. El destino era República Federativa do Brasil. Allí habría de vivir durante dos meses, estudiando y practicando en diversas escuelas con el fin de conocer cómo es la educación en ese país, para posteriormente poder aplicar los conocimientos en el desarrollo de mi práctica docente.

La institución en la que realicé la movilidad fue la Universidade Federal da Grande Dourados, que cuenta con distintas disciplinas. Me correspondió integrarme a la FAED (Facultad de Educación) en el área de Pedagogía. Participé en dos “aulas”: la primera denominada Sociología general de educación, y la segunda, Derechos humanos: ciudadanía y diversidad, ambas en el turno vespertino-nocturno. La primera fue impartida en portugués; en ella se abordaron aspectos relacionados con la teoría y su aplicación en educación. En el curso de derechos humanos

estudiamos los postulados básicos de ese tema y nos enfocamos en conocer cómo se debe integrar todo esto en el aula. En Brasil se centran en la historia de la educación y cómo ésta se relaciona con diferentes temas de la vida cotidiana; esto a través del estudio de los métodos de enseñanza que eran utilizados anteriormente y de cómo fueron transformándose.

Algo que me encantó fue cursar las materias con personas matriculadas en esta institución, pues de esa manera no sólo aprendí nuevos conocimientos, sino que también tuve la oportunidad de relacionarme con compañeros de ese país y adquirí más confianza para practicar el portugués. Otro aspecto positivo de la universidad es que cuenta con programas de movilidad académica en distintos países y, además, ofrece becas para realizar la maestría y el doctorado en instituciones de diversos continentes.

También quiero mencionar que los estudiantes de las diversas disciplinas tienen la posibilidad de asistir a talleres y cursos que no pertenecen a la especialidad que estudian. Fue así como tuve la dicha de participar en cursos de letras, danza, teatro, historia y biología, y de conocer la labor del docente no sólo en cuanto a contenidos curriculares, sino también acerca de temas que pueden ser aplicados en las escuelas, con los niños. Mi participación en estos talleres me ayudó a aumentar mi confianza para expresar sentimientos a través del baile, a tener mayor claridad en mis ideas cuando exponía una situación, y a escenificar situaciones por medio del teatro. Creo que la escuela Normal no debe olvidar la importancia de fomentar este tipo de intercambios, porque es un apoyo para que, como docentes, estemos mejor preparados y seamos capaces de desarrollar otras habilidades —además de las intelectuales— que serán empleadas en las escuelas.

Un aspecto que se maneja de forma parecida en Brasil y en México es que se concursa para obtener un lugar como maestro en escuelas de enseñanza inicial, fundamental, media y superior. En Brasil se realizan evaluaciones en todo momento, y los estudiantes egresados de las universidades participan en un concurso para obtener una vacante. Si la obtienen, tendrán que dejar su currículum en diferentes instituciones, ya que dependiendo de sus aptitudes se les selecciona para una escuela específicamente. Lo diferente es la evaluación: mientras que en México el examen de servicio profesional es más de situaciones y conocimientos, en Brasil se centra en aptitudes frente a grupo o durante su formación. Existen otros concursos que se hacen cuando hay “vagas”, es decir, espacios libres en los que puedes obtener un puesto de maestro dentro de una escuela o una institución de nivel superior.

Quizás el tema de la evaluación es algo a lo que los maestros mexicanos tememos un poco. ¿Por qué? Porque no estamos acostumbrados a esos métodos de selección. En mi opinión éstos poseen aspectos positivos, pues te llevan a dar el cien por ciento de tu capacidad para demostrar las habilidades que posees. Considero que los docentes formados en Brasil mentalizan desde la licenciatura que en todo momento será evaluado su desempeño y que, si desean aspirar a otro puesto, deberán concursar y demostrar el nivel de conocimientos y el manejo que poseen de los aspectos pedagógicos.

La mayoría de los docentes brasileños tiene acceso a estudios de maestría o doctorado de manera casi inmediata a partir de que se gradúan de la universidad, ya que se les brindan becas de estudio en ése o en otro país para continuar su desarrollo profesional.

Sería grandioso que en México se conectaran más disciplinas con la educación, para superar las exigencias del mundo globalizado, tal y como sucede en Brasil, donde el aula de pedagogía se entrelaza con otros cursos, tanto dentro como fuera de la universidad. Las escuelas Normales no deben cerrarse al intercambio con instituciones hermanas; es importante que se relacionen con universidades que ofrezcan carreras afines a la educación y ¿por qué no?, a otras diferentes, para formar un docente competente y actualizado. Así se lograría una preparación integral, lo que fomentaría mayor valorización en la sociedad.

A propósito de la valoración social del docente, algo sucede en México, pues el maestro ya no es considerado el punto clave para la mejora del país. Muchas veces el profesor es más criticado que recompensado por la labor que desempeña. En cambio, en Brasil se les brinda apoyo de todo tipo; se pretende que todos obtengan un doctorado y que no dejen de estudiar. La pregunta es: ¿qué se necesita para que en México el docente vuelva a ser un eje relevante?

Con relación a la enseñanza de la pedagogía, anteriormente los alumnos egresados de esa disciplina de la Universidade Federal da Grande Dourados tenían que centrarse en un nivel educativo, tal y como sucede actualmente en México; pero con base en los resultados de diversos estudios, se optó por que los estudiantes brasileños se formaran para trabajar en cualquier nivel escolar, lo que a mi consideración abre espacios para el desempeño laboral. Es importante resaltar también que los pedagogos brasileños pueden trabajar en centros escolares (en diferentes niveles educativos) y no escolares (hospitales, entre otros), en donde exista un campo de actuación para ello, porque en Brasil están más abiertos a la vinculación con el con-

texto y con la población. En México, en cambio, al cursar una carrera te centras en un nivel educativo en específico que en cierta forma te limita porque esto, dependiendo del nivel en el vayas a desempeñarte, te impide conocer sobre los otros niveles: preescolar, primaria, secundaria o media superior. Hay que hacer realidad la frase que tantos hemos escuchado y pocos hemos aplicado: “aprender a enseñar”. Es necesario seguir preparándonos y seleccionar a los catedráticos idóneos para estar frente a un grupo que está siendo formado para la docencia, puesto que si a una persona le apasiona enseñar, puede que transmita ese sentimiento a sus alumnos.

Como en México, en la UFGD se realizan prácticas docentes para aplicar los conocimientos adquiridos durante la formación. Durante la tercera semana de mi estancia me invitaron a formar parte de un *estágio* en el Centro de Educação Infantil UFGD. En él practiqué los conocimientos adquiridos con niños de 0 a 5 años. Cada semana cambiaba de grupo para saber un poco acerca de cómo se trabaja dependiendo de la edad del alumno. Los docentes me dijeron que al desarrollar sus actividades, ellos se centraban en que los niños comenzaran a leer y escribir, siempre adecuando los contenidos y estableciendo un lazo con el medio ambiente, la historia y la cultura de su ciudad y el país. También compartían información de celebraciones de lugares fuera del territorio nacional, de manera que no se enfocaban meramente en transmitir información, sino que la enseñanza se realizaba por medio de vivencias relacionadas con diversos contextos y mediante el uso de materiales adicionales. Me agradó observar cómo los docentes intentan que los niños estén inmersos en el aprendizaje desde pequeños, no de manera tradicional, sino por medio de situaciones de aprendizaje con un nivel fácil de comprender.

Los docentes y alumnos con los que tuve oportunidad de interactuar me explicaron cómo se planea la educación en Brasil: el gobierno federal establece 20 metas que deben ser logradas en 10 años y, a partir de ellas, cada estado crea un referencial curricular con relación a las características de su entorno. Después, cada ciudad define una serie de contenidos de acuerdo con las necesidades de la población estudiantil y el nivel educativo específico. Posteriormente cada docente hace un plan de aula que sustenta con autores que hayan escrito artículos o libros cuyo contenido sea similar al que se requiere.

Considero que éste es un punto a favor del sistema educativo brasileño, porque permite una cierta flexibilidad curricular: no es demasiado rígido, ni marca tiempos establecidos, lo que ayuda al docente a usar su creatividad para planear sus actividades. El esfuerzo mental que se exige al docente es mayor, y se fundamenta en las vivencias anteriores, aunque siempre se respetan los objetivos federales.

En cuanto al desarrollo de las clases, me gustaría destacar que en Dourados los momentos de los que se compone la clase están reglamentados: inician juntando a todos los niños en el patio para darles la bienvenida; después almuerzan y posteriormente comienzan las clases por medio de experimentos y trabajando con definiciones al nivel de comprensión del grupo. Tienen un espacio de juegos —en el que también platican de lo que abordaron en el aula—, además de recesos para descansar. Una de las ventajas de esta manera de distribuir el tiempo es que ayuda a que los niños desarrollen habilidades tanto dentro como fuera del salón de clase; les ofrece la oportunidad de ver que la educación no es estar sentados en una banca durante un tiempo definido, sino ser ellos mismos partícipes de su aprendizaje al tener una mayor libertad para aprender.

Sería fantástico que en alguna oportunidad se observara el lazo tan estrecho que existe entre docentes y alumnos en las escuelas de Brasil. Es algo que brinda confianza. Además, las clases no se centran en temas específicos, sino que se vinculan con acontecimientos que cuentan los niños a los docentes. Es un ambiente agradable que está basado en el respeto y la libre imaginación. En estas cuestiones, y desde mi punto de vista, me sentí más motivada durante mis prácticas en Brasil porque no tenía la presión de cumplir con tantos requisitos administrativos, como sucede en México. Simplemente no estaba desesperada por terminar los contenidos y presentar un examen e intentar que los resultados de los alumnos fueran favorables a pesar de que los contenidos se hubieran abordado de manera superficial. En el centro educativo donde realicé mis prácticas en Brasil, la calidad estaba por encima de la cantidad.

Como sabe el lector, la inclusión es un tema relevante en muchos países, y es el caso de México y Brasil, donde se ha intentado que en las escuelas no haya distinción entre alumnos y se les brinden a todos las mismas oportunidades. A diferencia de lo que frecuentemente sucede en México, que discriminamos a los indígenas por su forma de vestir, en Brasil son muy valorados. Allá son considerados como una parte importante de la población, a partir de la cual se pueden aprender aspectos culturales que enriquecen la vida de todos dentro del país. No hay que olvidar, además, que en Brasil a los docentes los preparan para trabajar con niños y adultos de comunidades indígenas.

Una similitud importante entre las dos naciones es que ambas están pasando por momentos de cambio que implican reformas, tanto de educación como de otra índole. Tanto en México como en Brasil se han presentado huelgas y marchas

en contra de las reformas y de cierta manera se ha catalogado al docente como alguien al que no le gustan los nuevos retos (que considero una concepción errónea). Por ejemplo, cuando llegué a Brasil no tuve clases más de una semana porque las universidades estaban en huelga; sin embargo, no por eso se desprestigió la labor docente. Las ideas que tiene la población son acertadas en ese sentido: no juzgan sin conocer lo que sucede en la realidad.

Hablando de escuelas, ¿se imagina el lector estar en una universidad en la que no te cobren nada? Así es en Brasil. Ahí no pagas cuotas de ningún tipo y la educación es considerada de calidad. Nos falta cambiar muchas cosas en México para lograr que esto sea realidad en nuestro territorio.

¿Quién pensaría que una joven de 21 años, estudiante normalista, lograría viajar a un país desconocido en el sur del continente americano, aprender palabras básicas del portugués, ser capaz de resolver las situaciones que se le presentaron cada día, ser independiente y compartir grandiosas experiencias por medio de unas líneas que provocan palpar lo acontecido?

Durante mi estancia en Brasil debía cumplir con las actividades de la Universidad, del centro de educación y de la escuela Normal, además de continuar con el protocolo de investigación. Mucha gente me dijo que no lo lograría, porque no tendría el tiempo suficiente, pero quiero decirle al lector que esas palabras me alentaron aún más a cumplir mis metas. La tesis que realicé estaba enfocada a una comparación de los factores e impacto de la motivación que surge en el profesorado de la escuela Normal, la escuela primaria y la universidad de Brasil.

Si hay algo que aprender de Brasil es la unión, la calidez de su gente, la tenacidad con la que se enfrentan a los obstáculos,

la manera en la que se establece un equilibrio entre la transmisión de conocimientos y la reflexión, la cultura de lectura, el compromiso del alumno por cambiar su país y, sobre cualquier otra cosa, el respeto a su diversidad. De antemano reconozco que son lugares diferentes y que no podemos cambiar todo. Lo sé, pero no se puede dejar de lado al menos intentar transformar aquellos aspectos que podrían mejorar nuestro propio contexto. Nadie ha dicho que es fácil, pero tampoco es imposible. Si el lector es un docente o se está formando para serlo, espero que valore este escrito y aprenda de él: que aplique de aquí lo que sienta que le ayude. Y si su estudio no está enfocado a la educación, aun así sé que mejorará a México, no por decir que tiene aspectos malos, sino al darse cuenta que esos detalles pueden ponerse en una balanza y ser modificados. Hacer crecer a un país es compromiso de todos.

Actualmente estoy a cargo de un grupo de 39 niños de segundo grado de educación primaria. Créame el lector que no es tan fácil como parece. Cada día involucra nuevos retos que tengo que superar. De Brasil aprendí mucho; ahora aplico, durante las clases, las acciones que también desarrollé en Dourados y que había conocido en México. La decisión de qué hacer con todo el conocimiento que te ha cambiado, y cómo vas a cambiar tu mundo, es propia. Espero que el lector no sea como yo lo fui en un momento. Que no se sienta ajeno a aspirar a objetivos más altos. Que se vuelva alguien que se propone ser una persona preparada en lo profesional y personal. Que abra su mente. Yo conocí otro país porque me animé. Y el lector ¿se anima a hacerlo para mejorar México?

A MIS MAESTROS DE VIDA: EXPERIENCIAS
VIVIDAS EN LA EDUCACIÓN CUBANA



Claudia Elizabeth Jiménez Govea

*El mundo es de las personas soñadoras que se atreven a descubrir
lo imprescindible de un mundo prescindible*

Ese día se cerraba el proceso de registro, así que me di a la tarea de conseguir los documentos que se solicitaban. Sabía que no iba a ser fácil, pero no era imposible. Con el apoyo de mi familia hice todo por conseguirlos, usando mi empeño y moviéndome de un lugar a otro rápidamente. Aunque hubo muchas personas que buscaron desalentarme, nunca decayó mi ánimo y la esperanza de ser acreedora de una de las becas. Siempre tuve altas expectativas de aprender y fortalecer mi formación docente.

¡Por fin llegó el día de los resultados! Fue una emoción indescriptible ver que en aquellas listas estaba mi número de matrícula. Después de un largo proceso, burocrático y engorroso, todos los esfuerzos habían valido la pena.

El país asignado para la realización de la movilidad académica fue Cuba; estaba destinada a asistir a la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, ubicada en el municipio de Marianao, en La Habana. Me sentía nerviosa, tenía dudas e inquietudes que poco a poco fui aclarando mientras se acercaba la fecha de partida. Cuando por fin llegó el día del viaje, fui recibida en el aeropuerto de la Ciudad de México por el licenciado Rodrigo Limón Chávez, quien me apoyó con la documentación y me dio algunas indicaciones. Me ayudó para que no tuviera problema alguno y que el vuelo fuera placentero.

Durante la estancia académica compartí experiencias con tres compañeras originarias de diferentes estados de la República Mexicana. Esto fue muy fructífero puesto que pudimos intercambiar impresiones del proceso de formación en nuestras escuelas Normales. Dos de ellas pertenecían a la licenciatura en Educación Primaria y una más a la licenciatura en Educación Preescolar —igual que yo—.

A nuestra llegada a Cuba fuimos recibidas por los encargados de Relaciones Exteriores de la Universidad, quienes nos transportaron a la casa donde nos alojaríamos durante la estancia. La hospitalidad brindada por los cubanos permitió que me sintiera como en casa, pese a estar separada de mi familia y a cientos de kilómetros de distancia de mi hogar.

Adentrarte en un contexto distinto es complejo. Implica la adaptación a las condiciones del entorno —y esto provoca dificultades—: la alimentación durante los primeros días, los sabores de la comida, tomar agua del grifo, el costo elevado de los productos importados, las aglomeraciones en las guaguas (el medio de transporte cubano), el cambio de moneda y cómo funciona su valor, fueron elementos a los que tuve que adap-

tarme. Pero lo más difícil fue quedar incomunicada de mis familiares por la falta de red telefónica e Internet.

Como en otras partes del mundo, la vida en Cuba no es sencilla, pero los cubanos siempre buscan salir adelante, y la calidez de las personas y el ambiente que se respira en ese país es hermoso. En mi opinión, al adentrarte en este bello lugar te transportas a un mundo libre de egoísmos, enojos, violencia y cualquier otra cosa que perturbe tu mente; aprendes a vivir la vida y disfrutar cada momento de ella; no hay nada que robe tu tiempo y que evite que estés con las personas que amas. Cuba es alegría y amor, las personas son hermanas y se ayudan sin condición de por medio. Esto ayudó a que mi estancia fuera placentera.

Me parece que la educación cubana es un ejemplo para el mundo. Las actividades culturales son una de las prioridades para su formación humana en el desarrollo de la identidad cultural; a pesar de no tener suficientes recursos, los cubanos buscan la manera de desarrollar íntegramente a sus ciudadanos. Esto se refleja en las cualidades morales de los mismos.

La Universidad en donde realizamos nuestra estancia académica es una institución que tiene la misión de formar integralmente a los profesionistas de la educación que tendrán en sus manos a las futuras generaciones cubanas. Los docentes cuentan con un alto compromiso social y una excelente preparación, que se ve reflejada en sus cualidades como educadores. En su mayoría, son másteres, doctores, profesores titulares y profesores auxiliares que comparten sus saberes y contribuyen a fortalecer la formación de los alumnos.

Esta universidad está acreditada y cuenta con seis facultades. Yo pertencí brevemente a la Facultad de Educación Infantil, en la licenciatura de Educación Preescolar. A los do-

centes que se titulan en Cuba en la licenciatura de Educación Preescolar les dan trabajo en el círculo infantil en el que desarrollaron previamente sus prácticas profesionales. En México, en cambio, se realiza un concurso de oposición para el ingreso al sistema nacional de servicio profesional docente.

La formación del educador cubano, como en México, está enfocada en crear docentes metodológicos, orientadores, investigadores y con afán de superarse; desarrollan estas competencias para su perfil de egreso. El currículo de preparación para el docente en Cuba es de cuatro años en el curso Diurno (diariamente), y de cinco años en el curso Encuentro (sábados). En México, la preparación del profesorado es de cuatro años únicamente. A pesar de ello el currículo tiene muchas similitudes en cuanto a los contenidos y las metodologías que se enseñan en Cuba. Dado que las mallas curriculares están íntimamente relacionadas, se me facilitó seguir el abordaje de los contenidos.

El programa de contenidos que se llevó a cabo durante mi estancia se diseñó acorde a los planes de estudio de México y Cuba. Para ello, se realizó una aleación de las materias que se imparten en cada uno de los países, con el fin de transformar nuestra práctica educativa sin dejar de lado las necesidades del desarrollo que presentan los niños de cada contexto. Esto contribuyó al intercambio de saberes y la ampliación de mi cultura científica.

Las clases comenzaron analizando la historia de la Universidad, incluyendo el lugar en donde está situada. El espacio destinado para ella —actualmente llamado Ciudad Escolar Libertad—, hasta 1959 fue una fortaleza militar que, al triunfo de la Revolución Cubana, dejó de ser el Cuartel General Columbia para pasar a ser una escuela.

Dentro de Ciudad Escolar Libertad se encuentran diferentes centros educacionales que integran el complejo científico-pedagógico; éste comprende desde los círculos infantiles hasta la Universidad de Ciencias Pedagógicas. En él también se encuentran teatros, bibliotecas, museos, consultorios para la población escolar, una casa estudiantil e instalaciones para la recreación y el deporte.

Uno de sus museos, dedicado a contar la historia de la educación cubana, es el Museo Nacional de la Campaña de Alfabetización. Es un museo único en el mundo. Dentro de él pudimos observar todo lo que se realizó durante la campaña de alfabetización encabezada por Fidel Castro en 1961 para erradicar el analfabetismo en Cuba. El 22 de diciembre de 1961, esa nación se declaró libre de analfabetismo.

La Universidad integra todos los niveles educativos dentro de un mismo espacio en Cuba, lo que permite que los futuros docentes estén en contacto directo con las escuelas en las que van a practicar y con los alumnos inscritos en las mismas. Las prácticas de enseñanza fueron vinculadas a la teoría para comprender de manera más clara la intervención docente en ese país; esto a través de las visitas especializadas a círculos infantiles y a escuelas especiales de autismo y de sordociegos, en las que pudimos observar y analizar el trabajo que se lleva a cabo en ellas, confrontándolo con la teoría revisada en las clases.

En México se realiza un procedimiento similar para confrontar la teoría con la práctica, por medio de las visitas a las escuelas. Es ahí donde los conocimientos se movilizan para enfrentar la práctica profesional. Esto se realiza considerando tres aspectos fundamentales para el trayecto de práctica profesional (secuencialidad, gradualidad y profundidad), los cuales

conducen a los futuros docentes a conocer y comprender el contexto escolar, para posteriormente intervenir en las aulas. De esta manera se organizan los cursos que le permitirán desenvolverse como maestros competentes.

Durante la estancia académica en Cuba, las clases se nos impartían de manera personalizada a las integrantes de la movilidad académica. Esto permitió que nuestras inquietudes se resolvieran al instante mediante el diálogo directo con los docentes. Por otra parte, también hizo que la interacción con los compañeros de la misma licenciatura fuese escasa, ya que no siempre pudimos relacionarnos con ellos y compartir nuestras experiencias y los conocimientos adquiridos. Las pocas veces que sí se pudo dar este intercambio, fue muy enriquecedor para todos.

La educación cubana es muy reconocida por su sistema educativo y su alta calidad. Los maestros han luchado por la mejora y están en constante innovación, realizando investigaciones que sustentan su trabajo y la elaboración de sus planes y programas de estudio. El ambiente escolar que se percibe dentro de las instituciones cubanas es agradable: al maestro se le respeta y él respeta a sus educandos; se le ve con la autoridad que ejerce y genera vínculos afectivos con sus alumnos, estableciendo una confianza mutua. Esto habla del liderazgo que tienen como educadores, lo que permite que el proceso educativo sea más fructífero en la construcción de saberes.

En las clases se analizó el sistema educativo cubano: realizamos una comparación con México y rescatamos puntos muy relevantes. Por ejemplo, revisamos que en Cuba el sistema educativo está regido por el MINED (Ministerio de Educación) y en México por la SEP (Secretaría de Educación Pública), y analizamos los propósitos educativos de ambos países. Así llegamos a la conclusión de que se pretende alcanzar el mismo

fin por diferentes vías, que responden a las necesidades del contexto.

En Cuba la educación preescolar tiene como fin “lograr el máximo desarrollo posible para cada niño y niña de 0 a 6 años”, mediante dos principios: el niño como centro del proceso educativo, y el adulto como rector del mismo. Para ello se consideran las dimensiones de la educación y desarrollo del niño (social-personal; comunicativo; físico-motor; artístico-estético; y relaciones con el entorno), con un enfoque lúdico. Lo anterior se encuentra plasmado en un currículo sustentado por investigaciones cubanas.

La educación cubana es estatal; es decir que las decisiones recaen únicamente en el gobierno. También es totalmente gratuita, a diferencia de la educación en México, donde existen tanto escuelas públicas como privadas. En el caso de la educación preescolar, lo que en México llamamos *campos formativos* (divididos en aspectos, competencias y aprendizajes esperados), en Cuba se llaman áreas del desarrollo o *dimensiones* (divididas por logros en el crecimiento del niño). Los logros del desarrollo han surgido de laboriosas investigaciones sobre la niñez cubana, con el fin de atender las necesidades e intereses que presentan los niños en cada uno de sus ciclos de vida.

Tanto en México como en Cuba la participación activa de los agentes que intervienen en el proceso escolar (alumnos, personal docente, directivos, familia, contexto escolar, contexto social), es indispensable para que pueda llevarse a cabo el proceso educativo. Su importancia radica en la influencia que los agentes aportan para el desarrollo del alumno y la participación en la transmisión del conocimiento.

En Cuba se da atención a los niños desde los primeros años de vida, cuando logran alcanzar la marcha independiente. Asi-

mismo, hay un proceso de adaptación que permite que los niños fácilmente puedan integrarse a la escuela. Además, existe una etapa de transición de la educación preescolar a la educación primaria, dado que los educandos experimentan un cambio radical en esta época, que va desde modificaciones en el contexto áulico hasta modificaciones en el contexto escolar donde se desarrollarán para adquirir nuevas habilidades y conocimientos. Esta etapa de transición permite que el alumno se adapte con seguridad y confianza a los nuevos retos que enfrentará.

Para atender la educación preescolar en Cuba, diré que existen dos modalidades que constituyen el primer subsistema del sistema nacional de educación y que son de carácter no obligatorio: la primera es la modalidad institucional, que integra los círculos infantiles, los jardines infantiles y la atención educativa; y la segunda es la modalidad no institucional, integrada por el programa Educa a tu Hijo, el cual prepara a las familias, a partir de sus experiencias, para realizar acciones educativas con sus hijos en el hogar. En este programa existe un ejecutor que explica y demuestra las actividades y contenidos que se desarrollarán, para que posteriormente las familias los realicen con sus hijos. Contempla nueve folletos a desarrollarse en las diferentes etapas de vida del niño.

Esta organización está estratégicamente estructurada. Desde la etapa intrauterina, el niño recibe atención supervisada por el gobierno con el fin de evitar futuros problemas en su desarrollo. Además, la madre cuenta con una licencia materna de un año para atender a su hijo en casa, estimulándolo tempranamente. Esto en México corre por cuenta de la madre, y el tiempo que recibe de licencia materna es de tres meses.

Las modalidades de atención educativa en la educación preescolar de Cuba permiten que un 99.5 por ciento de los niños entre los 0 a 6 años, reciba educación. El porcentaje faltante se encuentra internado en hospitales, y aun así recibe educación de acuerdo con sus posibilidades. Los niños con necesidades educativas especiales se encuentran en espacios acordes a su discapacidad, en donde se les atiende oportunamente para que puedan alcanzar su óptimo desarrollo. Para ello existen escuelas especiales, para sordociegos o con autismo, entre otras.

El sistema educativo mexicano para la educación preescolar atiende a los niños de 3 a 6 años de edad, distribuidos en tres grados, y ofrece tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. La educación preescolar forma parte de la educación básica y tiene carácter obligatorio, en conjunto con la educación primaria (general e indígena) y secundaria (general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, migrante e indígena). Existe también la llamada “educación inicial”, en donde se les da atención a los niños de 0 a 3 años en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y en centros privados. Esta última no tiene carácter obligatorio.

En México, además, existe un programa similar al Educa a tu Hijo, que se desarrolla mediante la modalidad de cursos comunitarios, especialmente dirigido a las localidades que carecen de escuelas. En él, los integrantes de la comunidad egresados de secundaria tienen la oportunidad de formarse como instructores comunitarios e impartir clases, supervisados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Las aulas en Cuba son adecuadas a las características de los niños; el mobiliario y las áreas de atención educativa se diseñan de acuerdo con los requerimientos de cada uno de los alumnos durante la etapa de vida en la que se encuentren. Esto

es importante ya que es el espacio físico en el cual se desarrollarán y desarrollarán. El mobiliario se ajusta a las tallas de los alumnos, lo que hace que su estancia en la escuela sea más placentera.

El horario escolar en Cuba corresponde a la distribución racional del tiempo y a la correcta consecutividad en la satisfacción de las principales necesidades psicológicas y fisiológicas del organismo en el niño. El horario escolar en México se organiza por medio del cronograma de actividades y a través de situaciones de aprendizaje.

Las actividades que se realizan en Cuba son programadas, independientes o conjuntas (los niños con su familia). Se contemplan los procesos de aseo, baño, alimentación y sueño, que deben ser consecutivos y paulatinos. El proceso de sueño, además, se considera de importancia, por lo que se realiza en caires con separaciones específicas que intercalan las cabezas de los niños, para permitir el flujo de sus respiraciones. Por su lado, en México las situaciones de aprendizaje organizan el trabajo docente a través de actividades didácticas, proyectos y talleres.

En cada uno de los círculos infantiles de Cuba hay una enfermera de planta y un médico que rota, una educadora y dos auxiliares para cada año de vida. También se tiene un control riguroso de los alimentos que consumen los niños dentro del círculo infantil: se toman muestras de todo lo ingerido y se conservan por un periodo de 72 horas. Existe un mural de información donde se colocan notas importantes de lo que acontece en la escuela y el historial clínico de cada niño. También existen lo que llaman “rincones de la naturaleza”, que acercan al niño con el mundo natural por medio de huertos; y un sitio histórico con personajes importantes, donde se fomenta el

amor por José Martí. Por último, también existe un gabinete metodológico para la preparación de la educadora durante la hora de sueño del niño.

La metodología de enseñanza en Cuba se basa en la teoría vigotskiana, en la que se contempla la zona de desarrollo próximo, de manera que los conocimientos, juicios y valores se construyen primero en lo externo y después en lo interno. El diagnóstico constante que realizan los docentes sobre los alumnos es similar al que se elabora en México, y permite identificar las necesidades de los mismos para potenciar su desarrollo mediante una evaluación continua de los aprendizajes.

La evaluación de preescolar en Cuba comprueba el nivel de desarrollo que es capaz de alcanzar el niño. Es sistemática, cualitativa y no rígida. Se toman como criterios los objetivos de cada ciclo para transitar de uno a otro. Su carácter sistemático permite diseñar nuevas estrategias educativas adheridas a los niveles de desarrollo que pueden alcanzar los niños. Utiliza instrumentos e insumos para obtener resultados y es la clave para todo el sistema educativo.

En México la evaluación en preescolar es de carácter cualitativo e identifica los avances y dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje de los alumnos, por medio de los logros alcanzados. Estos logros deben reflejar los aprendizajes esperados para el desarrollo de las competencias establecidas en el programa de estudios de educación preescolar, las cuales se trabajan de manera sistemática e integrada.

El sistema educativo cubano me permitió conocer más a fondo la metodología de la educación y desde dónde partir para poder brindar una enseñanza de calidad a los alumnos, a la par de los aprendizajes adquiridos durante mi formación académica. Intercambié experiencias vivenciales de la práctica

educativa en México y a su vez recibí información sobre las prácticas educativas de Cuba, lo que me permitió analizar las fortalezas y debilidades del sistema educativo mexicano para contribuir en su mejora.

La estancia en Cuba fue una experiencia inolvidable: nos hicieron sentir en casa, pues nos brindaron apoyo, amor, cariño y comprensión. El acercamiento entre docente y alumno fue estrecho; existió confianza suficiente para dirigirse a ellos y hacerles preguntas; compartieron su conocimiento y supieron escuchar nuestras propuestas. Puedo decir lo mismo tanto sobre el personal de la universidad, como sobre el resto de las personas que nos rodeaban.

La realización de esta movilidad académica permite abrir fronteras a los que aspiran a ser docentes. Ellos tienen en sus manos el futuro del país. Es por esto último que es tan necesario que nos capaciten, que aprendamos nuevas estrategias de trabajo y nos lleven a los contextos donde se aplicarán, tomando en cuenta las necesidades y los intereses que las impulsan. Necesitamos crear continuidad en el desarrollo profesional para aprender de otros y trabajar en conjunto.

Agradezco la oportunidad que se me brindó para formar parte de esta movilidad. Sé que, en su preparación, un docente debe actualizarse constantemente. Me han abierto el panorama para seguir superándome y llegar cada día más lejos. Para poder enseñar se necesita seguir aprendiendo.

Gracias a la Organización de Estados Iberoamericanos, a la Dirección General de Educación para Profesionales de la Educación, a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, y a mi familia y amigos, que siempre han estado presentes en mi formación académica.



UNA MIRADA DESDE MÉXICO EN COLOMBIA



Reyna Estefanía Jiménez Sánchez

En 2016 realicé una estancia académica en la Universidad de Antioquia (Colombia). Esta universidad es considerada la institución educativa de nivel superior más importante del departamento de Antioquia. Estuve incorporada a su Facultad de Educación. La licenciatura que curso en México es la de Educación Especial, por ello fui contemplada en asignaturas como: Modelos de evaluación, atención y asesoramiento en educación especial; y talleres como Lengua de señas colombiana y Áreas tiflológicas.

La oportunidad de estar integrada a estos cursos trajo consigo muchos conocimientos, experiencias y vivencias que me gustaría compartir con todos los lectores interesados en el tema. En las líneas siguientes plasmó las experiencias sobre algunos ámbitos educativos que llamaron mi atención, comparando brevemente la educación especial de ambos países; además, intentaré abarcar algunos aspectos de la formación docente, así como también el panorama laboral de los egresados.

Accesibilidad dentro de la universidad

En Colombia el ambiente de educación especial, inclusión e integración educativa se percibe desde la estructura física de los edificios. Basta observar la Universidad, provista de rampas, elevadores, letreros en braille y tifloteca. Pero, lo que más me llamó la atención es la apertura institucional para trabajar con personas que presentan alguna discapacidad. Dentro de la Universidad hay alumnos con ceguera o discapacidad motriz que actualmente cursan algunas de las licenciaturas que se ofrecen; también hay profesores ciegos o usuarios de sillas de ruedas que están frente a grupo —y no precisamente en la rama de educación especial.

En algunas pláticas informales que sostuve tanto con compañeros como con algunos profesores, se me informó que desde hace algunos años existe el proyecto y la inquietud de dar apertura académica a personas sordas; sin embargo, también me comentaron la dificultad que esto implica por la falta de intérpretes especializados en los diferentes campos de las licenciaturas ofertadas. A pesar de esto, dentro de la Universidad ya se vive la inclusión educativa. En mi opinión, uno de los primeros pasos para seguir abriendo mentalidades, caminos y oportunidades, es propiciar la convivencia de todos como personas.

En México, hasta este momento hay muy pocas oportunidades para que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación superior. En la mayoría de los casos, es raro encontrar personas con discapacidad que hayan concluido la educación básica. Es más raro aún conocer a una de estas personas que haya tenido o tenga la oportunidad de cursar la educación superior, a causa de las diversas barreras a las que se enfrentan.

Perfil y experiencia de los docentes

Llamó mucho mi atención el saber que todos los docentes que imparten las distintas materias de la licenciatura en Educación Especial, ofertada en la Facultad de Educación, están obligados a tener un perfil afín, tanto en el ámbito educativo, como en el tema de la discapacidad. Además, deben de contar con experiencia en el trabajo y trato con personas que presentan este tipo de condición; es decir, la mayoría, si no es que todos los profesores que imparten clases en la licenciatura, trabajan simultáneamente en función y a favor de la inclusión.

Desde mi punto de vista, esto es algo fundamental. Los profesores, en el mismo momento en que imparten clases, tienen experiencias que comparten con sus alumnos, y enriquecen con ello los conocimientos transmitidos, resuelven dudas de manera eficaz y con ejemplos de la vida cotidiana, y dominan los contenidos de las clases que imparten. Esto provoca un ambiente de aprendizaje ameno, además de que las clases no se hacen tediosas; al mismo tiempo, los aprendizajes se hacen más significativos.

En nuestro país, si bien es obligatorio que los docentes de las Normales cumplan con cierto perfil, éste no siempre abarca el ámbito de la experiencia necesaria para el trato que deben recibir las personas con discapacidad. Encontramos con frecuencia maestros de educación especial que nunca han estado frente a un grupo de CAM (Centro de Atención Múltiple) o USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular); que no están formados en lengua de señas o en braille; o que no han tenido la oportunidad de trabajar directamente con alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial. En la mayoría de los casos los docentes no han vivenciado si-

tuaciones con las cuales puedan comparar lo que describen los autores revisados. Esto hace que en las escuelas Normales los conocimientos impartidos en cuanto a la discapacidad, se queden en un ámbito más bien teórico.

Duración de la licenciatura, carga curricular y campo de trabajo para los egresados

La licenciatura de Educación Especial —ofertada por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia—, tiene una duración de diez semestres, a lo largo de los cuales se trabajan materias introductorias a la atención para personas con discapacidad, o de acercamiento a los contenidos escolares trabajados en educación básica y a las políticas educativas y culturales del país.

Durante los cinco años en que estudian, se les brinda a los alumnos las herramientas necesarias para que una vez egresados puedan laborar en cualquier área de carácter humanístico o social que tenga que ver con el trato directo de personas con discapacidad. Por mencionar algunos ejemplos: pueden trabajar en la creación de políticas públicas que tomen en cuenta y beneficien a la población que presenta algún tipo de limitación física, sensorial o psicosocial; en centros de recreación, fomentando la cultura o el deporte de toda la población en general; en hospitales o centros de salud, propiciando la integración social y dando un trato adecuado a las personas que así lo requieran.

Debido a la duración de la carrera, los estudiantes tienen más oportunidades de acercamiento a centros públicos o privados de atención educativa para personas con discapacidad,

participan en eventos inclusivos, tienen trato directo con distintas asociaciones civiles, y sus periodos de prácticas son más largos que los nuestros. De aquí que, al egresar, los estudiantes de esta licenciatura cuentan con una experiencia amplia en los diferentes ámbitos en los que estuvieron inmersos durante su formación, tanto en lo social como en lo educativo.

Esto contrasta con el caso de México. En nuestro país, el licenciado en Educación Especial aún centra sus ambiciones únicamente en el sistema educativo, dejando de lado aspectos en verdad importantes, como los mencionados en párrafos anteriores. Para que pueda existir una verdadera cultura inclusiva en México, las miradas y aspiraciones de los docentes o personas que trabajan de cerca con la discapacidad deben abrirse hacia un panorama amplio: buscar la manera de que se pueda llevar la inclusión al ámbito social y que ésta no se quede solamente en el ámbito escolar, a cargo únicamente de las instituciones educativas.

La realidad de la atención educativa para alumnos con discapacidad: ¿cómo se vive la inclusión educativa en la educación básica?

A lo largo de su historia, la educación especial en Colombia ha ido evolucionando, explorando la mejor manera de favorecer aprendizajes significativos en personas que presentan algún tipo de limitación. Además, ha buscado en todo momento la inmersión de estas personas en la sociedad —es decir, su inclusión en todos los aspectos de la vida cotidiana—. En Medellín, con el ánimo de avivar dicha inmersión social y educativa, se decretó que todos los centros especializados en atender a alum-

nos con discapacidad serían clausurados, y que estos alumnos debían ser integrados a escuelas de educación regular.

En conversación con algunos compañeros y profesores de la Universidad, tuve la oportunidad de enterarme de algunas opiniones respecto a ello. Estas opiniones vienen de las experiencias vividas. Es parecer de alumnos y maestros que actualmente las escuelas no cuentan con espacios físicos cien por ciento accesibles; no tienen materiales necesarios o suficientes para la atención de todos los alumnos; hay pocos maestros preparados para dar atención a la gran diversidad de los grupos; y la sobrepoblación de los mismos dificulta la atención individualizada que en la mayoría de los casos se requiere para los alumnos integrados. Todos estos aspectos dificultan la inclusión más de lo que la favorecen.

Esto ha ocasionado en Colombia que algunos padres de familia cuyos hijos tienen necesidades educativas especiales, dejen de incorporar a los mismos en escuelas de educación regular. Es opinión de los mismos docentes y alumnos con los que conversé, que los padres han notado una falta de atención hacia sus hijos por parte de las instituciones educativas, y por ello han optado por enseñarles ellos mismos en casa o, en el mejor de los casos, han creado asociaciones civiles en conjunto con otros padres de familia que se encuentran en la misma situación.

Centros de atención para personas con discapacidad

Los centros de atención para personas con discapacidad se enfocan específicamente en personas que presentan una de las cuatro discapacidades. Es decir, existen asociaciones civiles

que atienden a una población de alumnos ciegos, otras donde se trabaja con alumnos sordos, y algunas más bien especializadas en discapacidades motrices, intelectuales o psicosociales.

Este panorama me hace regresar a uno de los momentos históricos por el que ya pasó la educación especial. En su momento existían centros especializados para la atención de alumnos agrupados de acuerdo a sus características; sin embargo, este modelo dejó de utilizarse ya que propiciaba una segregación, más que una inclusión. De aquí que me pregunte si hubo un avance o un retroceso respecto a la educación inclusiva.

En México existen los CAM y las USAER, así como otras instituciones encargadas de la escolarización de los alumnos con discapacidad. El CAM se encarga de atender a los alumnos que presentan condiciones de discapacidad múltiple o muy severa, y que por sus características sería muy difícil que pudieran ser integrados y atendidos en una escuela de educación regular. La USAER, por su parte, ayuda a que los alumnos con discapacidad que sí están integrados en la educación regular reciban una educación de calidad, asegurando sus aprendizajes, promoviendo en las escuelas una cultura de inclusión e integración y propiciando que estos niños concluyan su educación básica obligatoria.

*La formación de los docentes de educación especial
para la atención de alumnos con discapacidad auditiva.
El maestro que imparte la clase de lengua de señas (LS)*

En Colombia, el profesor que imparte el curso de lengua de señas colombiana (LSC) es, al mismo tiempo, intérprete y maestro en Filosofía, así que su perfil encaja perfectamente

tanto en el idioma y la cultura de los sordos, como en el ámbito educativo.

Estos dos aspectos, en mi opinión, son de suma importancia. Por un lado, el intérprete está totalmente familiarizado con el idioma, conoce la correcta utilización del lenguaje, la configuración de los ideogramas y los componentes fundamentales manuales y corporales que permiten una buena comunicación; tiene en claro la importancia de no confundir o mezclar la LS con el español, además de que los intérpretes están inmersos en la comunidad sorda. Por otro lado, su formación como docente le permite la transmisión de todos sus conocimientos con una metodología y una didáctica que beneficia a los alumnos de la licenciatura, ya que les facilita la adquisición de los mismos.

El profesor entrega a los alumnos estrategias de planeación para la atención de alumnos sordos (y es experto en ello, dada su formación como docente). Asimismo, exige que todas las actividades tengan como objetivo principal la enseñanza de la LSC (también es experto en este tema, dada su formación como intérprete). También da oportunidad de que sus alumnos pongan en práctica las situaciones didácticas en presencia de personas sordas, para posteriormente darles retroalimentación sobre cómo mejorar sus actividades, materiales, su fluidez, vocabulario o gramática, entre otros aspectos.

En nuestro país, y haciendo especial énfasis en mi estado, no es común observar prácticas de este tipo. Es decir, no hay suficientes maestros especializados en lengua de señas al mismo tiempo que en formación docente, por ende, la educación de los futuros maestros de educación especial no siempre es la óptima. Ello provoca que las prácticas educativas se enfoquen más bien en la oralización de los alumnos sordos —aunque esto no sea lo mejor para ellos—, y obstaculiza sus proce-

sos de adquisición de la lengua, así como aspectos de socialización, entre otras cosas.

Importancia de la inmersión y el conocimiento de la cultura sorda

Gracias al acercamiento que tiene el profesor de LSC con la comunidad de sordos de Medellín, los estudiantes conviven e interactúan con dicha población. Esto permite que la visión de uno como estudiante se abra a lo que sucede cotidianamente y no se quede solamente en lo teórico o en ejercicios escolares sin mucho sentido. La convivencia con personas sordas —y el conocimiento profundo de su cultura— nos hace entender el sentido y la importancia de la lengua de señas; nos vuelve conscientes de que no podemos llegar a las aulas con alumnos sordos e imponerles nuestra cultura o nuestra forma de comunicación. Ayudar a que también los futuros maestros de educación especial sean conscientes de esto es abrir un nuevo panorama de oportunidades para las personas con discapacidad auditiva.

En México hay un gran desconocimiento de la cultura sorda y, por extensión, también lo hay sobre cómo trabajar con alumnos que presentan esta discapacidad. En las escuelas formadoras de docentes hacen falta maestros especializados en el ámbito educativo, así como expertos de la lengua de señas mexicana que sean capaces de propiciar espacios de convivencia con personas sordas, para conocer su cultura, su forma de relacionarse y su manera de comunicarse.

Para concluir con este pequeño escrito me gustaría enfatizar que gracias a la oportunidad que se me brindó de viajar a

otro país, regresé a México con una perspectiva diferente de lo que es la labor docente. Específicamente en mi área de atención, creo que si los maestros de educación especial queremos crear en nuestra sociedad una cultura y una mentalidad inclusiva, debemos empezar por nosotros mismos. También pienso que, para hacerlo, es importante no esperar a terminar una carrera, a tener una plaza, a ejercer una profesión, etc. Espero que, al leer mi escrito, le quede al lector la inquietud de lograr un cambio en su práctica educativa de atención a alumnos con discapacidad, en su centro de trabajo, en la pequeña comunidad en la que esté inmerso, y en su escuela Normal, ya sea como alumno o como docente. Espero que, como yo, piense en grande y pueda compartir mi aspiración de transformar poco a poco nuestra sociedad en una más inclusiva, que acepta, respeta y da la atención necesaria y suficiente a todas las personas en general.

HACER EXITOSO EL USO DE LAS TIC
EN LAS ESCUELAS: REFLEXIONES DE
UNA MOVILIDAD ACADÉMICA A URUGUAY



Diana Alejandra Ruiz Ramírez

Tuve la oportunidad de hacer una pasantía al extranjero gracias al proyecto de movilidad académica Paulo Freire, estando en séptimo semestre de la licenciatura en Educación Primaria, entre los meses de septiembre y octubre del 2016. A partir de esa experiencia puedo, por un lado, comentar qué aprecié durante mi estancia en materia de alfabetización digital, y aventurar algunos comentarios sobre cómo explotar este recurso para fines educativos. Por otro lado analizaré, en el poco espacio del que dispongo, tanto las experiencias en ambos países, como las capacidades de cada uno con respecto a la misma área: tecnología en educación.

La carta que redacto la dirijo a todos los interesados en conocer datos relevantes, rescatables y positivos de sistemas educativos de otros países, para que tengan oportunidad de recuperar esas pequeñas acciones que, a veces, no dependen de una extraordinaria preparación por parte de alguno de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino de hacer las cosas lo mejor que podemos desde el lugar que tenemos, cumpliendo

con nuestra función y con el apoyo de las autoridades correspondientes.

Antes de entrar de lleno en el análisis académico quiero platicarles un poco cómo es vivir en Uruguay. Es relevante mencionar que mi movilidad académica la realicé en una pequeña ciudad llamada Carmelo, la cual pertenece al departamento de Colonia. En primer lugar, quiero que sepan que la gente uruguaya es la más hospitalaria que he conocido hasta ahora. Naturalmente, conocí a muchas personas. En segundo, les platico que el clima era muy frío (8°C), porque a mi llegada, en septiembre, era invierno —aunque ya estaba por entrar la primavera—. Eso fue un reto para mí, al estar acostumbrada a vivir en una temperatura de 35°C, aún en invierno.

También quiero rescatar los bellísimos atardeceres que se observan allá. A esto súmenle una bebida llamada mate —amarga, muy parecida a un té verde—, la cual siempre se acompaña con unos panes dulces o salados pequeñitos, llamados bizcochos, que me dejaron completamente encantada. Hay otra cosa que quiero agregar: la costumbre de sentarse a la orilla del río o arroyo (según lo que haya en la ciudad). Lo que nosotros conocemos como “malecón” en México, en Uruguay se llama “rambla”, y se acostumbra llegar ahí a tomar mate por las tardes, comer bizcochos y platicar con buena compañía. Creo que eso fue lo más bello de Uruguay, cómo la gente se da tiempo de platicar con amigos y disfrutar de pequeñas cosas que, al final, no son tan insignificantes como parecen.

Para contextualizar un poco la situación de cada país, me parece importante que sepan que, debido a su tamaño, Uruguay fácilmente podría ser uno de los 32 estados de la República Mexicana, tanto en extensión territorial como en densidad poblacional. De hecho, hay casos en que un solo estado mexicano

multiplica la población de Uruguay hasta por tres. Digo esto para dar una idea de lo pequeño que es ese país, comparado con México.

En esta carta quiero contarles un poco de lo que es el Plan CEIBAL de Uruguay, sobre el cual abundaré más adelante. Por lo pronto diré que mi hipótesis es que, aunque en Uruguay el Plan CEIBAL es exitoso y parecería fácil replicarlo, asumo que no es posible hacer la transferencia de éste a un país con las características de México. Aun si hubo un momento en que lo consideraba difícil pero posible, ahora sé que no sucederá, a menos que se atiendan primero otras necesidades que tienen las escuelas mexicanas, para poder al menos aspirar a transferir el Plan CEIBAL aquí. La deficiencia en infraestructura escolar mexicana es uno de los muchos aspectos que en México nos alejan de esta posibilidad.

¿Qué es el Plan CEIBAL y por qué es relevante?

CEIBAL significa Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea. Plan CEIBAL es un proyecto socioeducativo muy amplio en Uruguay. Se creó en abril del 2007, y su finalidad —de acuerdo con el decreto de creación— es “realizar los estudios, evaluaciones y acciones necesarios para proporcionar a cada niño en edad escolar, y para cada maestro de la escuela pública, un computador portátil, capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y promover la elaboración de propuestas educativas acordes con las mismas”⁶.

6 Artículo 1º del Decreto 144/007, disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/decretos/144-2007/1>

Al llegar a Uruguay, inmediatamente llamó mi atención el hecho de que CEIBAL estuviera tan presente en las escuelas, porque en México, el programa que dotó de computadoras portátiles a alumnos de quinto y sexto grado (llamado Mi Compu. MX), solamente fue relevante mientras se hizo la entrega de equipos, y en los primeros meses que se alcanzó a trabajar con éstos. En cambio, en Uruguay, al llegar a una institución formadora de profesores, al asistir a mis observaciones en escuelas primarias, al asistir a mis clases al Instituto de Formación Docente (IFD), encontraba en todas la fuerte presencia del Plan CEIBAL, de una o muchas maneras distintas. Las razones para ello son las siguientes:

- Asegura el acceso a Internet en todas las escuelas y casi en todos los espacios públicos del país.
- Capacita a docentes, padres y alumnos para hacer uso efectivo de los equipos a partir de distintas estrategias. Una de ellas es la iniciativa Maestras de Apoyo CEIBAL (Maestras MAC), quienes están ampliamente capacitadas. También capacita a los padres de familia a través de programas que describiré más adelante.
- Equipa las escuelas, otorgándoles computadoras con tecnología necesaria para realizar videoconferencias con la mejor calidad. Gracias a esas videoconferencias, por ejemplo, los alumnos reciben clases de inglés de maestros que tienen este idioma como lengua materna o idioma natal, mediante un programa derivado, llamado CEIBAL en Inglés.
- Tiene un equipo de soporte técnico, disponible para orientar en caso de alguna falla, en caso de que se repor-

te falta de Internet, o de que se presente alguna otra deficiencia.

Detrás de lo que acaba de mencionarse, hay mucho más: programas, eventos y talleres que hacen todo esto posible. Uno de los eventos que merece mencionarse es la Feria CEIBAL, la cual se hace cada año en las ciudades de Uruguay. De este modo, distintos formatos de escuelas primaria (urbanas, rurales, especiales, etc.), se juntan en una sede en la que exponen sus actividades, trabajos, productos o inventos en el marco del Plan CEIBAL.

La magnitud del Plan CEIBAL es tal, que en la primera semana de mi estancia asistí a un taller de robótica en una escuela rural unitaria con 16 alumnos, que iban desde edad preescolar, hasta los 12 años. En él, los estudiantes construyeron un robot en conjunto, un cocodrilo con sensores que se activan para seguir el movimiento. Los niños de inicial —equivalente a preescolar en México—, y los alumnos de los primeros tres grados de primaria realizaron el trabajo que tiene que ver con construir con material reciclado el exterior del robot; por otro lado, los alumnos de los tres grados superiores realizaron la programación del robot con el *software* de robótica que se llevó a esta escuela. El trabajo estaba diseñado para ser presentado precisamente en la Feria CEIBAL.

Es así, como este ejemplo, que todas las escuelas realizan trabajos o proyectos educativos sobresalientes con el Plan CEIBAL. En la Feria CEIBAL se aprecian distintas formas de aprovechar los recursos que las escuelas tienen gracias a este proyecto y las grandes ventajas que ofrece para el aprendizaje.

Asegurar la inclusión digital

Aprender Tod@s es el nombre del programa que CEIBAL implementa para asegurar la inclusión digital. Está dirigido a todos los actores relacionados con el centro educativo: directores, docentes, estudiantes de magisterio y sus familias. Se les capacita y apoya para que trabajen en la elaboración de proyectos de inclusión digital alineados con los objetivos pedagógicos en cada centro educativo. Ahora bien, los encargados de ejecutar este programa son los alumnos de los IFD.

Mi experiencia con este programa fue en la escuela No. 114 de Carmelo, la cual es una escuela A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Es decir, se trata de un formato escolar particular de Uruguay, que procura atender a las escuelas en función de las características socioculturales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos. En este sentido, tal formato escolar se ejecuta en contextos con desventajas sociales debidas a distintos factores, como la pobreza o la marginación.

Como se puede inferir a partir de lo anterior, los padres de familia no tienen esa habilidad digital, debido a razones como la marginación de las comunidades o el estilo de vida que llevan. Por lo general, se trata de personas dedicadas a la agricultura, ganadería o a brindar servicio de transporte en carretas jaladas por caballos, lo que se traduce en que viven con un nivel económico bajo. De ahí que estas escuelas y las escuelas rurales, sean el blanco principal del programa Aprender Tod@s.

Lo que más llamó mi atención es que dicho programa, por un lado, busca encomendar a los maestros en formación el diseño de un proyecto que favorezca la inclusión digital; mientras que, por otro, asesora a los mismos con un equipo de profesio-

nales, asistentes sociales y psicólogos de formación en diversas tecnologías, que suman al proyecto su experiencia con grupos y con familias, aportando a la construcción de nuevas alianzas para el aprendizaje. Su intervención es directamente con los actores del proyecto, realizando visitas periódicas a las escuelas primarias de práctica, y asesorando en las tareas o interviniendo directamente con la comunidad objetivo.

Algo que rescato de este programa es el trabajo directo con los padres, al convocarlos a asesorías para que ellos puedan acceder a la plataforma CREA (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje). CREA es una plataforma educativa virtual, interactiva, flexible y accesible, perteneciente a la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), que se desarrolla dentro del marco del Plan CEIBAL. Los padres, al tener acceso a ella y poder manejarla con facilidad, pueden brindar apoyo a sus hijos en sus tareas académicas sin descuidar las ventajas que ofrece el Plan CEIBAL, y asegurando que se cumpla su objetivo. También se ofrece asesoría para que los padres recuperen las contraseñas olvidadas para ingresar al sistema GURI (Gestión Unificada de Registros de Información), que permite tener una base de datos actualizada de docentes, no docentes y alumnos, y unificar las gestiones a nivel nacional, siendo lo más relevante el registro diario de asistencia y resultados de las evaluaciones de los alumnos.

La realización de los proyectos del programa Aprender Tod@s no se queda solamente en la evaluación. Cada año se realiza a nivel nacional el cierre del programa en un evento que se lleva a cabo en Montevideo, la capital del país, en el que son invitados maestros en formación de todos los IFD de Uruguay, y algunos exponen sus proyectos y resultados. Por tanto, éste es un punto de discusión y comparación nacional, así como de

reflexión y retroalimentación. Algo que personalmente considero relevante mencionar, es la excelente organización de este evento, ya que se encargaron desde el gasto del transporte de los estudiantes para llegar a la capital, hasta el desarrollo del programa, que abarca exposiciones de los proyectos, charlas con autoridades, espacio de comida, actividades de difusión de los recursos del Plan CEIBAL (en donde participamos todos los asistentes), y una actividad de cierre muy creativa: hacer un superhéroe para cada IFD, que salvará a los alumnos del desconocimiento.

México: un país diverso

Si bien lo anterior nos expone un panorama muy positivo y acertado del trabajo de las instituciones educativas y las TIC gracias al Plan CEIBAL, es necesario que aclare que mi intención no es de ninguna manera desacreditar el programa Mi Compu.MX, implementado en México. Me atrevo a decir que no consideré prudente compararlos por las siguientes razones:

- a. Ambos países son muy distintos en su población y extensión territorial.
- b. Las condiciones físicas de las escuelas mexicanas, hasta la fecha, son todavía precarias, aún con la atención que el gobierno ha brindado en los últimos años a la infraestructura de las instituciones. Lo anterior es algo que comprobé con mis compañeros de la escuela Normal una vez que egresamos: tuvimos que pasar el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente, y una vez que lo hicimos, las escuelas ofertadas en el catálogo de

vacantes eran generalmente las de zonas rurales, en donde no hay siquiera red para teléfonos celulares; en casos extremos se carece hasta de energía eléctrica. Por obvias razones, lo anterior imposibilita aspirar a replicar el Plan CEIBAL.

- c. Otra barrera significativa son los recursos humanos. Aunque no tengo datos específicos, resulta evidente la falta de docentes en las aulas para clases regulares en las escuelas mexicanas de primaria y secundaria principalmente. Desde la experiencia que he tenido en más de 10 escuelas de mi estado, es opinión mía que la razón principal de este problema es la implementación de la reforma educativa, que puso en marcha el presidente Enrique Peña Nieto. Esta reforma tiene como eje central para la permanencia, promoción y acceso al servicio profesional docente, la evaluación de todos los maestros, y esto ha provocado, por un lado, la jubilación de muchos y, por otro, un limitado número de docentes idóneos.

Expuesto lo anterior, me parece pertinente concluir recalando que, aunque en México no tengamos Plan CEIBAL, podemos tomar algunas cosas buenas que comento aquí de éste. Por ejemplo, el seguimiento de lo que se hace hasta llegar a la socialización de resultados, el uso adecuado de los recursos y la inclusión de padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, sea cual sea la metodología de trabajo.

Sin más, me despido del lector esperando que ésta sea una información valiosa, que el compartir mi experiencia de la forma en que lo hice haya sido de su agrado, y que en algún momento llegue a serle útil para reflexionar sobre nuestras po-

sibilidades a partir de la realidad de nuestras escuelas. Desde mi perspectiva, hacer un viaje académico te amplía muchísimo el panorama porque te da la oportunidad de conocer el sistema educativo de otro país. Y por un detalle que para mí es aún más importante: te otorga la posibilidad de reconocer nuestro sistema educativo; va uno enfrentándolo, al mismo tiempo que aprende del ajeno y se mira uno desde afuera. Eso permite identificar objetivamente áreas de oportunidad y mejorar en el trabajo docente, rescatando esas cosas buenas que muchas veces obviamos, por rutina o simple descuido.

MÉXICO Y URUGUAY PUEDEN LOGRAR
UN APRENDIZAJE BILATERAL DE SUS
MÉTODOS PARA FORMAR PROFESORES



Jesús David Aguirre Flores

*Educar es un acto de confianza mutua
entre el docente y el alumno*

Este escrito es resultado de la estancia académica que realicé en el Centro Regional de Profesores del Suroeste (CERP), ubicado en la ciudad de Colonia del Sacramento, en Uruguay. Durante esta experiencia logré identificar fortalezas y áreas de oportunidad de la formación de educadores a partir de la interacción con docentes, estudiantes, autoridades educativas y pobladores de la ciudad. Posteriormente realicé un ejercicio de reflexión para establecer diferencias y similitudes con la manera en la que México prepara a sus profesionales de la educación, para proponer la integración de los mejores aspectos que tienen que ofrecer, uno y otro sistema, a la formación de profesores en ambos países.

Para comprender mejor este texto es necesario realizar una pequeña descripción de las instituciones educativas que serán objeto de la comparación. Comienzo por Uruguay. La institu-

ción que me recibió fue el CERP del Suroeste, que es parte del Consejo de Formación en Educación. El CERP del Suroeste alberga aproximadamente a 450 estudiantes, atendidos por 120 profesores. Cuenta con una pequeña biblioteca y sus aulas se encuentran en buenas condiciones, con tecnología y mobiliario que propician el buen desarrollo de las clases.

Una peculiaridad de estas instituciones es que cuentan con aulas donde pueden realizarse conferencias en tiempo real. El objetivo de estas conferencias es estrechar los lazos de comunicación con estudiantes de otros CERP del país, así como con personajes destacados del ámbito educativo. Además de ello existen programas de apoyo a los estudiantes, como las becas alimenticias y de hospedaje, con el propósito de generar las condiciones básicas que permitan elevar la eficiencia terminal. Para ser beneficiario de estos apoyos es necesario ser un alumno regular y comprobar escasos ingresos.

Por su parte, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, ubicada en la ciudad de Xalapa, en México, es una institución encargada de formar licenciados en Educación Básica. Cuenta con una plantilla de aproximadamente 400 docentes y una matrícula estudiantil de casi 1300 alumnos. Su infraestructura es excepcional, debido a que incluye más de 50 espacios donde se imparten clases, una biblioteca, un auditorio de más de 1000 asientos, escuelas anexas de educación básica —donde se realizan prácticas docentes— y áreas verdes, que brindan armonía a la comunidad escolar.

Los CERP se caracterizan por ser el resultado de las recientes políticas educativas que buscan incrementar el número de maestros en Uruguay, con el objetivo de lograr la cobertura de las necesidades educativas. Las Normales en México se caracterizan por haber sido fundadas desde hace casi 130 años, con

el propósito de brindar a los mexicanos educación con un sentido nacionalista.

Una particularidad que encontré en estos países, y que puede ser determinante para alcanzar el éxito en alguna propuesta educativa, es el número de habitantes: la población de México supera a la de Uruguay casi 40 veces. Otra característica social y cultural en estas naciones es que el país sudamericano no cuenta con grupos endémicos, ya que fueron erradicados o desplazados durante el proceso de colonización, a diferencia de México, que cuenta con un gran número de grupos indígenas, y la mayoría se asienta en regiones de difícil acceso. Por último, es importante mencionar que México tiene un 5.5 por ciento de analfabetas, a diferencia de Uruguay, que ha logrado alcanzar el cien por ciento de habitantes alfabetizados.

México y Uruguay tienen características específicas que hacen que sus realidades y contextos sean distintos; sin embargo, considero que se puede lograr un aprendizaje bilateral de sus procesos de formación para generar docentes eficientes. Los aspectos que tomé en cuenta para realizar este estudio fueron: el perfil de ingreso del estudiante, el perfil del formador de profesores, los programas educativos, las estrategias didácticas, las prácticas profesionales y los procesos de evaluación. En estos aspectos, encontré elementos que, desde mi perspectiva, pueden rescatarse y adecuarse a cada país. No obstante, a pesar de adecuarse a cada contexto, no arrojarán los mismos resultados.

Perfil de ingreso del estudiante

Para los mexicanos es necesario someterse a una evaluación que acredite que son aptos para ingresar a la educación Normal.

Cada estudiante con derecho a inscripción debe obtener un puntaje de 950 como mínimo en el EXANI-II, que aplica Ceneval, así como cumplir con una serie de requisitos establecidos por las autoridades educativas correspondientes. Uno de ellos es contar con un promedio arriba de 8.0 en una escala donde el máximo puntaje es 10. La gran mayoría de los normalistas mexicanos proviene de comunidades marginadas y en muchos casos tienen deficiencias educativas significativas; no obstante, todos, para ingresar, deben cumplir con los mismos requisitos.

Los uruguayos ingresan a los CERP a una edad que oscila entre los 20 y 25 años. Es decir, en promedio dos años mayores en relación con los mexicanos, lo cual nos hace pensar que tienen un mayor nivel de madurez y responsabilidad. Ellos no realizan examen de admisión para poder ingresar y tampoco les solicitan cumplir con algún promedio en específico. La demanda para ingresar a estas instituciones es baja.

Perfil de los formadores de profesores

Existe una notable diferencia de formación entre los docentes de ambos países. Los maestros de los CERP deben contar con un perfil específico que contemple rasgos como: ser especialista en el área en la que impartirá clases, tener estudios de didáctica y haber obtenido grado 4 de experiencia —que se obtiene con 17 años de trabajo docente aproximadamente—. Ésta es una notable diferencia respecto de las Normales en México, donde el único requisito para dar clases ahí es tener licenciatura y haber dado clases en educación básica. La perspectiva que tienen los uruguayos del quehacer docente es muy estricta,

ya que ellos piensan que educar es una tarea que implica un alto sentido de responsabilidad, pasión y compromiso, pues en sus manos está el presente y el futuro de su país, y esto se vuelve aún más relevante durante la formación de los docentes.

Programas educativos

Mientras que en Uruguay se enfocan en la especialización y profundización de contenidos, en México se le da mayor valor a la didáctica. Esto lo podemos constatar en sus mapas curriculares, ya que en Uruguay la carga curricular se centra en el dominio profundo de contenidos, los cuales dependen de la especialidad que quiera ejercer el profesor. Cabe resaltar que las asignaturas que cursan los estudiantes de profesorado tienen íntima relación con la carga curricular que deben cursar los *gurises* uruguayos durante su estancia en el liceo.

Por otro lado, en México, las asignaturas a las que se les otorga mayor carga horaria son aquéllas que tienen por objetivo acercar al normalista a la práctica docente, lo que de alguna manera brinda las herramientas necesarias para atender diversas situaciones escolares. Ésta pudiera parecer una fortaleza significativa en la formación de educadores en México, sin embargo, trae consigo algunas situaciones que deben ser tratadas con el mayor cuidado. Algunas de ellas son, por ejemplo, que existen maestros de didáctica con un perfil idóneo para estar frente a grupo, así como un abundante número de escuelas que están dispuestas a abrir sus puertas a los practicantes; sin embargo, los programas educativos de las Normales se encuentran desfasados, debido a que fueron diseñados en 1999 y no responden a las demandas educativas contemporáneas. Las

secundarias en México tampoco se encuentran ajenas a esta realidad, puesto que los profesores se ven obligados a trabajar con libros del 2006, planificar con libros del 2011 e integrar aspectos del modelo educativo 2016.

Estrategias didácticas

Los docentes en México fundamentan su acción pedagógica en el constructivismo, lo cual es retomado del modelo educativo aplicado en la educación básica, a diferencia de Uruguay, donde se les otorga libertad de cátedra. Los uruguayos se caracterizan por tener claridad en los propósitos de sus clases, sin embargo, muchas veces no cuentan con las habilidades necesarias para lograrlos. Es decir, se centran en la teoría, pero no en la didáctica, lo cual brinda un carácter tradicionalista a sus clases. En México, en cambio, podemos observar un amplio manejo de estrategias didácticas que se apegan al enfoque por competencias y, por ende, al modelo constructivista. Veo aquí un espacio para plantear dos interrogantes: ¿por qué los docentes uruguayos, a pesar de tener libertad de cátedra, centran sus prácticas en la teoría? Y ¿por qué los mexicanos, con nuestro modelo constructivista, no obtenemos los mismos resultados que los uruguayos?

Prácticas profesionales durante la formación docente

En las Normales de México se realizan amplias jornadas de práctica docente en condiciones reales de trabajo, a diferencia

de Uruguay, en donde sólo se realizan cuatro intervenciones didácticas durante un ciclo escolar.

En México, durante el primero y segundo semestre de la formación docente se acerca a los normalistas a las secundarias a través de la observación y la ayudantía. Para ello se realizan varias visitas a los planteles escolares. Posteriormente, se realizan amplias jornadas de práctica, que van desde una hasta tres semanas, y que se llevan a cabo dos veces por semestre. Para culminar con la formación docente, durante séptimo y octavo semestres se realiza una práctica intensiva, dividida en cuatro periodos que suman 20 semanas, lo que hace un total de 600 horas en el salón de clases.

Para Uruguay, la práctica no es el centro de la formación docente. Si bien en el primer año existe un escenario similar al de México, donde se les acerca a los liceos a través de actividades de observación y ayudantía, para los años posteriores la práctica es mínima, pues sólo deben impartir cuatro clases durante el ciclo escolar, aunque queda a elección del profesor en formación seguir asistiendo al salón de clases para apoyar a su tutor. Debo resaltar que en ambos países es necesario contar con una carpeta de práctica que incluya las planificaciones, listas de asistencia e instrumentos de evaluación, entre otros, para poder practicar en las secundarias o liceos, según corresponda.

Proceso de evaluación

La evaluación en México tiene una función formativa, pero no se acompaña de verdaderos procesos de retroalimentación. En Uruguay, por su parte, cada aspecto evaluado va acompañado de un reporte que en algunos casos es llamado “devolución”.

En México, cuando un normalista está de práctica recibe una o dos visitas por parte de los maestros que conforman la academia de su semestre y posteriormente se le evalúa con una lista de cotejo que incluye una sección para observaciones, la cual no siempre se llena. Algo similar pasa en Uruguay, pero en este caso son tres profesores quienes visitan al mismo tiempo al docente en formación, se le evalúa con una lista de cotejo y se le dan observaciones desde tres perspectivas diferentes. Posteriormente, se cita al alumno y se le entrega un reporte durante la devolución, donde a partir de un diálogo —al que podríamos denominar constructivista— se le dan a conocer los puntos fuertes de su práctica, al mismo tiempo que se señalan los aspectos a mejorar. Esta manera de retroalimentar a los estudiantes es para mí uno de los procesos más significativos que tiene Uruguay; con ello demuestra que realmente le importa la formación y el desarrollo profesional de sus alumnos y los retroalimenta profundamente.

Como podemos darnos cuenta, los dos sistemas educativos tienen aspectos de mucho valor para la formación de profesores. Es decisión de cada uno reflexionar sobre ellos e integrarlos en uno que responda a las necesidades educativas de la población, pero que también contemple al alumno en formación como un ser humano que tendrá a su cargo a los estudiantes del presente y del mañana.

LA MEJOR EXPERIENCIA DE MI VIDA
EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE GOIÁS



María Gorety Moguel Sánchez

Escribo esta carta para compartir la experiencia de movilidad académica que viví en Brasil, y los aprendizajes y características más sobresalientes de la Universidad Federal de Goiás (UFG).

A mi llegada a la ciudad de Goiânia, en Brasil, enfrenté miedos, temor y tristeza por estar lejos de mi familia y de mi casa. Me encontraba en un país totalmente desconocido. Los primeros días fueron difíciles, pues debía adaptarme a mi nuevo hogar, al clima, a la alimentación, al ambiente escolar y a la interacción con mis compañeros.

Por otro lado, la comunicación con los maestros y las personas con las que interactuaba fue complicada puesto que no hablaba portugués; con el paso de los días, sin embargo, esa situación fue cambiando, debido a que el diálogo en este idioma era constante y eso me permitió entenderlo muy pronto, y posteriormente hablarlo.

La Universidad de Goiânia alberga una gran cantidad de alumnos gracias a que cuenta con una gran extensión de terreno. Tiene dos campus: Samambaia y Colemar Natal e Silva,

los cuales tienen áreas de bibliotecas, con una extensa variedad en material de consulta, excelente equipamiento y distribución; aulas de clase, dotadas de excelente infraestructura y mobiliario; escuelas anexas de educación infantil, educación media y educación media superior, que son utilizadas para las prácticas profesionales de los estudiantes de licenciatura; laboratorios de computación, museos antropológicos y una casa de estudiantes, amueblada y con todos los servicios necesarios para que los alumnos vivan ahí de manera gratuita; centros de convivencia (alberca, áreas para jugar fútbol, tenis, básquetbol, sauna, áreas para comer, asar carnes y pequeñas cafeterías); gimnasio, auditorios y áreas verdes que son el hábitat de pequeños monjes, y donde los alumnos pasan parte de su tiempo libre; y por último, restaurantes universitarios a los que asisten los alumnos a almorzar y cenar sin realizar pago alguno.

El profesorado cuenta con una excelente trayectoria profesional: todos tienen el grado de maestría, y muchos de doctorado, o bien son investigadores y autores de libros. La mayoría habla más de tres idiomas. Entre sus habilidades sobresalen la lectura y el manejo de diversas estrategias y métodos de enseñanza, como Montessori y Freinet en educación infantil, y Paulo Freire en educación de adultos. Además, tienen una excelente relación con los estudiantes, ya que establecen un ambiente de aprendizaje idóneo, en el que se permite la participación de todos, y se toman en cuenta sus ideas y opiniones.

Por otra parte, la vida estudiantil es muy acelerada. Todos los alumnos ingresan a la escuela desde muy temprano debido a que, en la mayoría de ellas, la hora de entrada es a las 7:00 am. Mi itinerario en la facultad iniciaba a las 7:20 am, tomaba una clase de 4 horas y al terminar, a las 11:20, acudía al restaurante universitario para almorzar. Después asistía a la

biblioteca para realizar mis tareas y más tarde conversaba con algunos compañeros. A las 18:00 horas regresaba al restaurante universitario para cenar, y al salir tomaba el autobús de regreso a mi dormitorio o me dirigía a otro campus para tomar clases de portugués y acudir al gimnasio. También asistía a eventos y cursos de la universidad que se realizan normalmente.

A diferencia de las actividades que realizaba en Brasil, en mi país —México— inicio mi día a las 7:00 am en mi escuela Normal y salgo a las 9:00 a desayunar en la cooperativa estudiantil. Después regreso a clases hasta las 13:30 horas. Posteriormente me dirijo a mi pensión a comer y continuar con mis tareas e investigaciones. Ocasionalmente acudo al gimnasio, debido a que la escuela carece de áreas recreativas y actividades extracurriculares.

Referente a cursos, en Brasil asistí al de Lengua portuguesa, el cual fue parte fundamental en mi aprendizaje y desarrollo del portugués. Otro curso que tomé fue Educación brasileña y Paulo Freire, en el que conocí la historia del país, su diversidad cultural y la estructura del sistema educativo, que es distinto al de México, ya que se divide en educación infantil, enseñanza fundamental fase 1 y 2, enseñanza media y universidad.

Asistí también a asignaturas de la licenciatura en Pedagogía como: Alfabetización, Didáctica, Formación de profesores, Educación especial e Inclusión escolar. En esta última realicé con mis compañeros una exposición sobre el funcionamiento y los servicios que brindan los centros de atención a personas con capacidades diferentes que tenemos en México, para conocimiento de la profesora y los alumnos de Brasil. Lo más interesante de Brasil es que cuentan con una ley que dice: “Todo alumno con discapacidad que esté inscrito en alguna escuela, tiene derecho a un maestro exclusivo para él, ya que

de esta forma tendrá una mejor atención y su aprendizaje será óptimo”⁷, situación que no se da en México, donde los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) son atendidos por el maestro que está frente a grupo.

En razón de lo anterior, concluyo que la educación y atención a los alumnos con NEE que se imparte en México no es suficiente al comparársele con la que se otorga por ley en Brasil. La educación de alumnos con NEE debe adecuarse a las habilidades físicas, sensoriales, intelectuales y sociales de cada uno de ellos, así como a sus intereses y necesidades de aprendizaje, buscando siempre alcanzar el máximo desenvolvimiento posible de cada persona, con el respaldo y guía del profesor asignado.

También realicé un viaje a la ciudad de Goiás, donde visité la escuela Vila Esperança, que plantea una propuesta pedagógica diferente: el trabajo educativo, cultural y artístico está dirigido principalmente a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de la comunidad, y se basa en la valorización de los orígenes africanos e indígenas del pueblo brasileño. Se trata de una escuela pluricultural que tiene como objetivo conservar y transmitir la historia, raíces y culturas locales a los estudiantes. Se trabaja con temas ligados a las culturas afro-descendientes e indígenas a través de la investigación, el estudio de su historia, mitos, música, cantos, danzas, artes plásticas, etno-botánica y ecología; también ofrece actividades artísticas, por ejemplo, artes escénicas, danza-terapia y percusión; y actividades culturales, como trabajo con las raíces históricas y culturales del pueblo brasileño y afrolatinoamericano.

7 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Pienso a la escuela Vila Esperança como un lugar mágico por su amplia vegetación, jardines, parques, caminos incas, ludotecas, espacios recreativos, y por la presencia de diversos animales. No cuenta con aulas de clase como tales, sino que las clases son al aire libre para que los alumnos tengan contacto directo con la naturaleza y con el ambiente.

Asistí a tres escuelas más, dos de educación infantil y una de educación primaria, en las que observé que los niños participan con facilidad y son muy participativos y autónomos; tienen mucho contacto con la naturaleza y gozan de mayor libertad, ya que no es obligatorio que porten uniforme. Además, pasan más tiempo en la escuela que en sus hogares, debido a que la mayoría de estas escuelas son integrales. Todas ellas ofrecen a los niños el almuerzo y la cena sin que tengan que pagar nada, ya que los gobiernos federal y municipal se encargan de ofrecer educación totalmente gratuita para todos, así como de brindar los recursos para satisfacer todas las necesidades educativas.

Otra escuela que captó mi atención fue la Escuela Verde, dedicada a la formación integral de los niños entre 2 y 10 años de edad. Ofrece horario matutino, vespertino y tiempo completo, y se basa en la idea de que el aprendizaje se produce al interactuar con los demás y en el contacto con la naturaleza y el medio que nos rodea. Observé que en la educación que imparte esta escuela resaltan el cuidado al medio ambiente, la preservación de los recursos naturales y el reciclaje. Todos los días los alumnos dedican 20 minutos a la lectura en la casa del árbol y siempre trabajan de manera espontánea y libre. Tienen las clases en espacios abiertos, pues no hay aulas. Cuentan con un parque de arena con juegos, una cocina, animales y muchas plantas.

Una escuela excepcional vespertina es Circo Laheto, que incluye a los alumnos de dos escuelas primarias municipales de la ciudad de Goiânia en un proyecto regional. Los alumnos que se seleccionan tienen problemas de aprendizaje, relación o colaboración, aunque el programa no es obligatorio. En esta institución los niños aprenden música, percusión, teatro, danza y monociclo, y se refuerzan actividades académicas de lectura y escritura; a éstas se les da la mayor importancia, ya que tienen un horario fijo de trabajo. Una vez concluidos los deberes académicos se procede a trabajar con las actividades culturales. Tienen dos grandes eventos al año en los que participa el alumnado en actividades artísticas, con el fin de que los padres de familia, las autoridades educativas y la sociedad puedan apreciar los aprendizajes logrados durante el periodo de enseñanza.

Como un resultado de mi experiencia en la Universidad de Brasil, hice un comparativo con las universidades de México, especialmente con la Escuela Normal Juan Enríquez, donde desarrollo mis estudios. En dicha comparativa resaltan las deficiencias en infraestructura, espacios recreativos y restaurante universitario de la Normal en relación con la UFG; al respecto es importante destacar que la UFG es una de las universidades más importantes del estado de Goiás, por lo que recibe un presupuesto muy alto si se compara con lo que recibe una escuela Normal en México. Además, en Brasil se destina un porcentaje mayor del PIB a educación en comparación con México.

Desde mi punto de vista, los maestros necesitan seguir preparándose, estudiar una maestría o doctorado, investigar y mejorar sus prácticas. En este sentido, sería magnífico aumentar el número de intercambios o movilidades académicas para estudiantes y maestros, con el fin de que puedan adquirir nuevas

técnicas de enseñanza, y conocer nuevos lugares, países y culturas. Es por ello que te invito a ti, que estás leyendo mi carta, a que participes y concurses en este tipo de proyectos, ya que además de ser un privilegio, te amplía el panorama y la visión sobre las escuelas y la educación y, sobre todo, te da la oportunidad de compartir ese conocimiento con otros maestros y de aplicarlo en nuestro país con el fin de que la calidad en la enseñanza sea cada vez mayor.

En resumen, la movilidad académica me permitió conocer un contexto institucional y cultural totalmente diferente al nuestro, así como adquirir nuevas experiencias y aprendizajes que contribuirán a mi formación integral, enriqueciendo y mejorando mi proceso de enseñanza-aprendizaje.

Puedo decir también que, a pesar de que mi estadía en Brasil fue muy corta, fue una experiencia única que jamás olvidaré, por el aprendizaje obtenido, las vivencias académicas, los momentos compartidos, las metas alcanzadas, los retos superados, las personas que conocí y los maestros que aportaron su tiempo, su conocimiento y su espacio físico para mostrarme otro mundo y para hacerme saber que todo es alcanzable si así lo deseas.

Logré entender el portugués y, mejor aún, aprendí a hablarlo, que era un gran reto para mí. Ahora puedo decir “¡prueba superada!”, ya que no sabía nada, y hoy lo hablo y comprendo perfectamente.

Me fascinó la forma de ser de las personas en Brasil. Fueron muy amables, amistosas, acogedoras y hospitalarias; siempre me brindaron su apoyo. Y lo mejor: los maestros compartieron sus conocimientos, dedicaron horas de su tiempo y tuvieron detalles muy bonitos conmigo. Por otra parte, las escuelas que conocí tuvieron propuestas pedagógicas muy innovadoras, que

me gustaría implementar en la educación que se imparte en México.

En términos generales, esta experiencia amplió mi perspectiva sobre la educación, ya que ahora estoy convencida de que sí se puede romper con la barrera de la educación tradicional que tenemos en México. Debemos ser maestros más innovadores y fungir sólo como una guía. Como dice Paulo Freire, “enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades para su construcción”; es decir, debemos hacer que nuestros alumnos sean más autónomos, y sembrar la inquietud de la investigación en ellos.

PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE
EN REPÚBLICA DOMINICANA



Alejandro Vega Márquez

Mi nombre es Alejandro Vega Márquez, y soy egresado de la licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, del estado de Durango. Realicé una movilidad académica a República Dominicana, en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, en el recinto Juan Vicente Moscoso, ubicado en la Provincia de San Pedro de Macorís, a cuarenta minutos de la capital (Santo Domingo). A continuación quiero describir algunos aspectos relevantes sobre el sistema educativo dominicano y sus diferencias y semejanzas con el mexicano, para posteriormente relatar las actividades realizadas durante mi estancia de movilidad.

Muchas políticas establecidas por el Ministerio de Educación en República Dominicana tienen la finalidad de brindar más medios para la educación de las personas que menos tienen. Por ejemplo: existen programas que han beneficiado a los estudiantes del nivel básico con alimentación durante su estancia en los centros educativos, además de otorgar uniformes y zapatos a los alumnos. Otra política en apoyo a la economía de

los estudiantes y sus familias, es la implementación del área de dormitorios en el instituto que me recibió. La institución receptora alberga en sus habitaciones a alumnos de ambos sexos, organizados en cuatro pabellones o secciones, dos para mujeres y dos para hombres.

Como primera gran diferencia entre ambos sistemas educativos, señalo la organización de los niveles educativos. El sistema educativo mexicano comprende la educación preescolar, la educación primaria (de primero a sexto grado), los tres años de educación secundaria, tres más de nivel medio superior, y la licenciatura (cuya duración varía). En este aspecto, el sistema educativo dominicano establece la educación inicial, la educación primaria (de primer a octavo grado), tres años de nivel medio superior y la licenciatura (cuya duración es variable, igual que en México).

Una similitud que puede encontrarse entre ambos países son los programas conocidos como “jornada extendida” en Dominicana y “tiempo completo” en México, aunque mantienen algunas diferencias. En el primer caso, se trata de una jornada de ocho de la mañana a cuatro de la tarde, donde el alumno tiene tiempo para comer, y toma clases artísticas y deportivas (incluso puede dormir en la escuela). Por su parte en México, el tiempo completo comprende una jornada de ocho de la mañana a tres de la tarde, en la que los estudiantes tienen acceso a clases como computación, biblioteca, artes plásticas y danza, entre otras.

Respecto a la formación de docentes en el país receptor, ésta es cubierta en gran medida por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, que mediante seis recintos (como se les conoce), prepara a los profesores para las diferentes especialidades que habrán de llevar educación a lo largo y

ancho del país. Algunos de estos recintos cuentan con sistema de internado.

El recinto Juan Vicente Moscoso ofrece las licenciaturas en Educación Inicial, Educación Básica y Educación Física, siendo la licenciatura en Educación Básica la equivalente a la licenciatura en Educación Primaria en México. Esta licenciatura está organizada en once cuatrimestres, y es a partir del tercero que los estudiantes tienen el primer acercamiento a los centros educativos de educación básica, donde realizan jornadas de observación y posteriormente intervenciones didácticas.

Un aspecto que llamó poderosamente mi atención es la forma en que se organizan las jornadas de observación, práctica y ayudantía. Los docentes en formación son integrados en equipos de tres alumnos, los cuales intervienen en un mismo grupo escolar. La conformación de estos equipos de trabajo se lleva a cabo por decisión directa del maestro asesor.

En México, en cambio, las prácticas docentes son llevadas a cabo de manera individual, lo que le permite al estudiante mayor autonomía respecto a las metodologías empleadas y a las actividades propuestas para desarrollar con los alumnos. Por su lado, el caso dominicano, que realiza las intervenciones en ternas, favorece el proceso de análisis, crítica y reflexión de la práctica docente.

Para las jornadas de práctica, cada docente en formación tiene la oportunidad de impartir una clase durante 45 minutos. En dicho tiempo debe abordar el contenido solicitado por el maestro titular del grupo, e incluir una actividad de inicio, desarrollo y cierre. El alumno debe finalizar con la elaboración de un producto. En un día, los tres integrantes del equipo deben realizar sus intervenciones para volver al instituto a retomar los cursos el resto de la semana.

Las ayudantías, realizadas por los estudiantes de los últimos dos cuatrimestres, también se llevan a cabo en equipos de tres personas. A diferencia de lo que sucede en las actividades de práctica docente, las ayudantías demandan al docente en formación intervenir en el grupo durante una jornada académica completa. Es decir, el equipo permanece en el centro educativo durante tres días; los dos días restantes de la semana los dedican a la elaboración de material didáctico y al análisis de sus intervenciones.

Para concluir la licenciatura, los estudiantes dominicanos, de nuevo organizados en ternas, deben desarrollar un proyecto de intervención que culmine en la elaboración de una tesina, misma que será presentada ante los sinodales. Me gustaría señalar que ésta es la única opción que tiene el futuro docente dominicano para titularse.

En México, este proceso se lleva de manera individual y se ofrecen tres opciones de titulación: informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias, o tesis de investigación.

Mi experiencia durante la movilidad comenzó al llegar al recinto mencionado anteriormente. El recinto está instalado en el pabellón número uno de los varones. La jornada diaria comienza a las seis de la mañana. Los estudiantes se encargan de la limpieza de sus dormitorios, para posteriormente pasar al comedor a desayunar. Al estar la institución regida por una orden religiosa católica, se realiza una oración antes de ingerir los alimentos.

Posteriormente, estudiantes y maestros pasan a una pequeña explanada donde, en conjunto con los alumnos que no se hospedan en el instituto, realizan los honores a la bandera, entonan el himno nacional y el himno institucional. En este conjunto de actividades fuimos incluidos mis compañeras y yo

por ser alumnos de intercambio. En este sentido, me fue fácil el proceso de integración debido a la experiencia obtenida durante la vida estudiantil en el internado de la Normal rural en la que estudio en México.

Cabe mencionar que durante la movilidad no fui inscrito en algún curso de la licenciatura; más bien se preparó una agenda de práctica en los centros educativos asesorados por la maestra Elisa Mena, encargada del área de prácticas en el instituto y coordinadora de los estudiantes de movilidad. Las primeras dos semanas de estancia fueron destinadas a la observación de dos centros educativos, al análisis del currículo dominicano y a la elaboración de planificaciones.

Fue en el centro educativo San Francisco de Asís en donde realicé mis pasantías, junto con mis compañeras Selene Moreno y Alejandra Castro. Nuestras intervenciones fueron con un grupo de séptimo grado de primaria (equivalente a primer grado de secundaria en México). En un inicio sentí temor, pues mi especialidad es educación primaria, por lo cual pensaba que los contenidos serían complicados y tendría algunas dificultades.

Sin embargo, cuando la maestra Jonaisy Mercedes, titular del grupo, nos señaló los contenidos a impartir, me di cuenta que eran similares a los de quinto grado de primaria en México, por lo que no me resultó complicado abordarlos en clase. Los contenidos son desarrollados por un corto tiempo, lo que a mi percepción no permite un dominio completo sobre los nuevos conocimientos.

Durante las intervenciones tuve la oportunidad de darme cuenta del entusiasmo que existe en los alumnos por las actividades novedosas que se presentan por parte de los profesores. A diferencia de lo que sucede con los alumnos con los que he

trabajado en el contexto mexicano, los alumnos dominicanos son participativos en la construcción de su conocimiento.

Una vez concluidas las intervenciones de los tres compañeros de equipo, los jueves los destinamos al análisis de estrategias y reflexiones sobre las metodologías empleadas, especialmente en el manejo de la disciplina y atención de los alumnos.

Para registrar los avances obtenidos durante las intervenciones docentes elaboramos diarios de campo que entregábamos a la maestra asesora de práctica para posteriormente trabajar en las adecuaciones necesarias. Gracias a la preparación recibida en las escuelas Normales en México, la elaboración de planeaciones didácticas se nos facilitó; incluso los compañeros dominicanos nos pedían asesoría en esa cuestión.

Apropiación entre países y su viabilidad

En cuanto a las características de los procesos de formación de docentes de cada uno de los países, considero que en el caso de México es posible adoptar algunas cuestiones con relación a las prácticas educativas. Específicamente me refiero al proceso de transición que se lleva a cabo en el tercer semestre de la licenciatura en Educación Primaria mexicana, en donde el profesor en formación pasa de una jornada de observación de tres días, a una jornada de práctica docente de dos semanas.

Si este primer momento de acercamiento a la práctica se organizara como en República Dominicana (es decir, en ternas), el docente en formación tendría la oportunidad de apoyarse en sus compañeros, realizar reflexiones, análisis y críticas que le permitirían adquirir experiencia, para posteriormente hacerse autónomo y trabajar de manera individual.

Conclusión

Considero que la movilidad académica, nacional o internacional, ofrece al docente un sinnúmero de aprendizajes, da apertura al análisis y a la crítica, a la valoración de las cosas positivas de nuestro sistema educativo, y genera entusiasmo para trabajar en las áreas de oportunidad, para así fortalecerlo.

Es la socialización de lo aprendido lo que permite enriquecer y darle sentido a este proyecto; compartir con el resto de compañeros normalistas, y después en nuestro entorno laboral. Deseo que muchos más compañeros tengan la oportunidad de vivir una experiencia como la que yo tuve.

Estoy agradecido con todos aquellos que a mi paso por República Dominicana me brindaron su apoyo, un saludo o una sonrisa. Sin duda los llevaré siempre en mi memoria, esperando algún día volver a verlos. Gracias a quienes me acompañaron por dos meses en esta maravillosa experiencia: Alejandra Castro Liera, Betsie Janin Galván Cervantes, Karla Iveet Pérez Santiago, María de Jesús Barragán Bautista y Selene Moreno Sandoval. Y gracias también a mi gloriosa Normal Rural J. Guadalupe Aguilera.



PARA MI COMPAÑERO NORMALISTA



Jazmín Rojas Delgado

Para mí es muy grato poder compartirle al lector la experiencia obtenida en la movilidad académica internacional. Al inicio de mi formación como docente me propuse objetivos que me llevaran a obtener satisfacciones personales y profesionales, y buscar la manera de lograr lo que tanto anhelaba. Para ello debía lograr aprendizajes de cada una de las experiencias vividas, como lo fue la movilidad académica. Esta experiencia, que se dio durante mi formación docente, me brindó enseñanzas que me han permitido mejorar mi praxis, pensamientos y actitudes. Se aprende tanto de lo bueno como de lo malo.

En mi caso particular, fui afortunada de participar en el proyecto de movilidad académica Paulo Freire, representando a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (Toluca). En vista de que fui la única docente en formación seleccionada del Estado de México, consideré que era una gran responsabilidad representar a mi estado, junto a otros 17 compañeros de diferentes lugares de la República Mexicana.

El proyecto Paulo Freire designó a Colombia como el país para mi estancia académica —específicamente la ciudad de

Medellín—, en donde tuve la dicha de vivir experiencias y aprendizajes durante aproximadamente 50 días. Estos aprendizajes se dieron en torno a aspectos académicos —como la formación de pedagogos y profesionales—, y aspectos culturales y sociales —como identidad y pertenencia a un centro educativo y fomento de valores—.

Mi intención con esta carta es que el lector conozca lo que aprendí durante la experiencia. Sepa que Medellín, concretamente la Universidad de Antioquia, es la sede de un centro educativo para la formación profesional de docentes. Dicha institución me designó en el pregrado de Pedagogía, que es un programa nuevo de la Facultad de Educación. Me brindaron la oportunidad de participar en un programa y en un seminario-taller, que es el último paso de mi preparación profesional, y del cual hablaré a continuación.

En Colombia, pero específicamente en Medellín, desarrollan un Programa Nacional Educativo (PNE) titulado Palabrario y Numerario, con el fin de impulsar el fortalecimiento de las habilidades de lectura, escritura y pensamiento lógico-matemático, mediante ejercicios participativos y autorreflexivos. El programa se propone transformar las concepciones y praxis de los maestros e impulsar la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos, mediante talleres que se imparten principalmente para ellos. En estos talleres se llevan a cabo estrategias didácticas empleando recursos de la vida diaria —como textos escritos, anuncios, dinero, listados de compra de alimentos y recibos de pago, entre otros—. Estos materiales son trabajados primeramente con los maestros y padres de familia, y posteriormente con los alumnos/hijos.

En un primer momento, los talleristas en español y matemáticas asisten a las escuelas primarias en las cuales se desa-

rrrollará el programa. Los padres y maestros ya están informados sobre el proceso que debe seguirse para poder obtener los resultados deseados. El programa se desarrolla a nivel nacional. Para alcanzar esta cobertura se trabaja por secciones correspondientes a municipios, y se lleva un registro y control de avances y resultados al finalizar la “capacitación” en cada centro educativo. Palabrarío y Numerario se ha consolidado como uno de los más importantes de Colombia. Es un proyecto académico con amplia proyección social, que ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales. Fue elegido como uno de los mejores programas de innovación educativa en Latinoamérica y el mundo, lo que ha ayudado a situar a Colombia como un país en transformación desde el ámbito educativo.

El proyecto se basa en los siguientes puntos para su adecuado funcionamiento y ejecución:

- a. El programa se encuentra enlazado con empresas o instituciones públicas o privadas con el fin de buscar el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia. Estas instancias brindan el financiamiento que se requiere para el desarrollo del programa.
- b. Se lleva a cabo en dos fases: en la primera únicamente se desarrolla Palabrarío, que aborda lectura y escritura; y en la segunda se desarrolla Numerario, que corresponde al pensamiento lógico-matemático. Cada fase corresponde a un ciclo escolar.
- c. Existe colaboración con instituciones formadoras de docentes para que los estudiantes en formación de preescolar y/o primaria desarrollen las estrategias junto con los talleristas en las escuelas de educación básica. En el caso específico de la Universidad de Antioquia, ésta apo-

ya en la implementación, aplicación, desarrollo y evaluación de dicho programa. Tales acciones las desarrollan especialistas, promotores y docentes en formación que visitan los centros educativos e implementan las estrategias a través de talleres, en los cuales los alumnos, los padres de familia, los docentes y los directivos aprenden y se apropian de ellas para aplicarlas, tanto en el ámbito educativo, como en el familiar y social.

Después de aprender lo ya mencionado, durante mi participación en Palabrario y Numerario reflexioné sobre la situación de nuestro país, y me formulé la siguiente pregunta: ¿qué diferencias existen entre los programas nacionales educativos (PNE) de Colombia y México, en términos de efectividad?

Considero que en ambos países los programas surgen a partir de las necesidades en las áreas de español y matemáticas, y tienen el propósito de mejorar la situación educativa y formar estudiantes de educación básica con competencias para poder desarrollarse en su contexto inmediato. El diseño, aplicación y desarrollo del programa Palabrario y Numerario tiene puntos trascendentales que propician que sea de calidad, y que alcance su objetivo y sea efectivo en el sistema educativo colombiano. En las líneas que siguen rescato algunos de estos puntos y menciono algunos contrastes con la realidad mexicana.

Objetivo claro y preciso

El programa colombiano se fija un objetivo claro y preciso, y determina las áreas en las que se va a trabajar y los resultados deseables. En México, de acuerdo con mi experiencia, los pro-

gramas nacionales educativos se fijan un objetivo y/o propósitos un tanto ambiciosos, que en ocasiones causan incertidumbre sobre lo que se pretende alcanzar. Al querer abarcar distintas áreas, a veces no se tienen resultados visibles en las escuelas de educación básica. Un punto clave del proyecto en Colombia es que el trabajo se va realizando de municipio en municipio.

Conocimiento del contexto de aplicación

En Colombia hacen estudios de cada uno de los contextos en los cuales se aplicará el PNE, tomando en cuenta las características sociales y educativas de cada región en la cual se va a ejecutar. Consideran que cada espacio es diferente y así diseñan estrategias específicas para los alumnos, padres de familia y docentes colombianos.

Motivación en la participación

Para hacer partícipes a los distintos actores educativos, en Colombia se buscan estrategias para que éstos adopten una postura activa y favorezcan el desarrollo del objetivo del programa. Por mencionar un ejemplo: en los talleres para los padres de familia, el promotor de matemáticas o español aplica estrategias para que los padres reflexionen acerca de la manera en que éstas se pueden desarrollar en sus hogares para propiciar que sus hijos continúen aprendiendo.

*Financiamiento por parte de instituciones educativas
y empresas públicas o privadas para la implementación
del PNE*

En Colombia, el programa se ha podido llevar a cabo de manera favorable debido a que se busca que otros participantes —ajenos al Ministerio de Educación— puedan desarrollarlo, con el fin de lograr dar cobertura a todo tipo de escuelas. En escuelas marginales también se da seguimiento para que la totalidad de alumnos reciba el apoyo. Para el desarrollo del mismo colaboran la Fundación Génesis, Corona y la Universidad de Antioquia con el fin de lograr mayor efectividad. Esto da idea de la importancia que tiene el proyecto en ese país.

Participación activa de actores educativos

En México algunos de los programas no toman en cuenta o bien no abren espacios de participación para los padres de familia, a diferencia de Colombia, en donde los especialistas asisten a los centros educativos e imparten talleres para involucrar a los padres en el cambio y, de esta manera, trabajar colaborativamente para el desarrollo de diversas competencias en los alumnos. Los padres de familia juegan un papel sumamente importante durante el desarrollo del programa.

Uno de los aspectos que quisiera retomar es el de la participación de distintas empresas o instituciones en el financiamiento de proyectos educativos, para que la responsabilidad educativa no recaiga enteramente en manos de la Secretaría de Educación Pública, y así lograr que todos los centros educativos mexicanos sean beneficiados. Además, dichas empresas

pueden colaborar en la búsqueda de escuelas formadoras de docentes e identificar especialistas en las áreas de español y matemáticas para favorecer los resultados y bienestar educativo de los estudiantes.

Por lo antes mencionado puede vislumbrarse que Palabrario y Numerario tiene puntos muy importantes que pueden retomarse para desarrollarse en nuestro país. Es evidente que ningún sistema educativo es perfecto, que cada uno tiene fortalezas y áreas de oportunidad que es necesario trabajar. No obstante, los resultados que ese programa ha tenido en Colombia podrían tenerse en cuenta para pensar en replicarlo en México, con el fin de ser más eficientes para alcanzar algunas de las metas de nuestro sistema educativo. En el caso de los docentes, podríamos retomar algunos aspectos de dicho programa en las aulas, y hacer partícipes a diferentes personas para lograr mejores resultados en el aprendizaje de nuestros alumnos.

En esta carta he querido hablar sobre algunos aspectos de mi estancia en Colombia que me fortalecieron académicamente. Finalmente deseo que cuando el lector tenga la oportunidad de conocer otro país, también se aventure en el mundo del conocimiento y de la curiosidad para mejorar en su papel como profesional de la educación, y sepa aprovechar las oportunidades que se le presenten de co-aprender con otros seres humanos interesados en el mejoramiento educativo. Invito al lector a que se dé la oportunidad de poder participar en alguna movilidad académica y motive a sus compañeros para representar a su escuela Normal, a su estado y a su país.



LA EXPERIENCIA DE MOVILIDAD ACADÉMICA EN LA DOCENCIA



Paola Valentina Márquez del Río

Quienes nunca hemos tenido la oportunidad de salir del país, solemos pensar que en el resto del mundo la situación es igual, o por lo menos muy similar a la que vivimos en México. Gracias a mi estancia de más de dos meses en Brasil, pude darme cuenta de que no es así. Claro, habrá aspectos semejantes entre estos países, pero no es mi objetivo hablar de ellos.

En las siguientes páginas hablaré sobre mi experiencia de movilidad, haciendo énfasis en algunos aspectos que de momento me parecen más relevantes en relación con el objetivo del escrito, el cual no es otro sino dar a conocer las diferencias encontradas entre los sistemas educativos de México y Brasil.

El escrito se divide en tres secciones: la primera de ellas es formación del profesorado; la segunda se refiere a educación básica, y en la última hablaré acerca de mi experiencia de movilidad desde un ámbito más bien personal.

Antes de escribir sobre la movilidad internacional, y para lograr un mejor entendimiento de la misma, cabe mencionar que mi institución formadora es la Benemérita Escuela Normal

Manuel Ávila Camacho (Zacatecas), en donde curso la licenciatura en Educación Primaria. La institución receptora para mi movilidad fue la Universidad Federal de Goiás, ubicada en la ciudad de Goiânia, en el centro de Brasil. Para ser más específica, fui destinada a la licenciatura en Pedagogía. Una vez dicho esto, comenzaré hablando acerca de uno de los temas que más atrajeron mi atención durante la estancia en Brasil.

Formación del profesorado

Uno de los aspectos que más llamó mi atención es la preparación de los formadores de docentes en Brasil, puesto que, en su mayoría, los profesores de Pedagogía cuentan con maestrías y doctorados, e incluso realizan investigaciones que concluyen en la publicación de libros. Es lógico pensar que esta educación continua de los formadores de docentes impacta directamente en el desarrollo de los futuros maestros, pues en cada una de las clases que imparten es notorio el dominio de contenidos. Identifiqué lo anterior al comprobar la seguridad con la que resolvían las dudas de sus alumnos, no sólo a partir de su propia experiencia, sino utilizando fundamentos que apoyaban sus respuestas.

Considero que hay una gran área de oportunidad en la formación de docentes de Brasil, en lo que se refiere a práctica, pues son escasos los momentos en los que ésta se lleva a cabo. Como se muestra en la imagen 1, no es sino hasta quinto semestre que los alumnos tienen acercamiento a la práctica (*estágio*). A partir de ese punto, llevan aproximadamente cien horas de práctica al semestre.

Imagem 1. Malla curricular de la licenciatura en Pedagogía en la UFG

5º SEMESTRE		6º SEMESTRE	
Políticas Educacionais e Educação Básica	72 h	Cultura, Currículo e Avaliação	72 h
Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	72 h + 28 h	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	72 h + 28 h
Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental II	72 h	Filosofia da Educação I	72 h
Fundamentos e Metodologia de Ciências Naturais II	72 h	Núcleo livre	64 h
Núcleo livre	64 h	Núcleo livre	64 h
TOTAL	380 h	TOTAL	372 h
7º SEMESTRE		8º SEMESTRE	
Filosofia da Educação II	72 h	Educação, Comunicação e Mídias	72 h
Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III	72 h + 28 h	Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV	72 h + 28 h
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	72 h	Trabalho de Conclusão de Curso II	72 h
Trabalho de Conclusão de Curso I	72 h	Núcleo livre	64 h
Núcleo livre	64 h	Núcleo livre	64 h
TOTAL	380 h	TOTAL	372 h

Fuente: <https://www.fe.ufg.br/n/89-graduacao-pedagogia-grade-curricular>

Imagen 2. Malla curricular de la licenciatura en Educación Primaria

1° SEMESTRE	2° SEMESTRE	3° SEMESTRE	4° SEMESTRE
El sujeto y su formación profesional como docente	Planeación educativa	Adecuación curricular	Teoría pedagógica
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)	Bases psicológicas del aprendizaje	Ambientes de aprendizaje	Evaluación para el aprendizaje
Historia de la educación en México		Educación histórica en el aula	Educación histórica en diversos contextos
Panorama actual de la educación básica en México	Prácticas sociales del lenguaje	Procesos de alfabetización inicial	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza	Geometría: su aprendizaje y enseñanza	Procesamiento de información estadística
Desarrollo físico y salud	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria	Ciencias naturales	Optativo
Las TIC en la educación	La tecnología informática aplicada a los centros escolares	Inglés A1	Inglés A2
Observación y análisis de la práctica educativa	Observación y análisis de la práctica escolar	Iniciación al trabajo docente	Estrategias de trabajo docente

5° SEMESTRE	6° SEMESTRE	7° SEMESTRE	8° SEMESTRE
Herramientas básicas para la investigación educativa	Filosofía de la educación	Planeación y gestión educativa	Trabajo de titulación
Atención a la diversidad	Diagnostico e intervención socioeducativa	Atención educativa para la inclusión	
Educación física	Formación cívica y ética	Formación ciudadana	
Producción de textos escritos	Educación geográfica	Aprendizaje y enseñanza de la geografía	
Educación artística (música, expresión corporal y danza)	Educación artística (artes visuales y teatro)		Práctica profesional
Optativo	Optativo	Optativo	
Inglés B1-	Inglés B1	Inglés B2-	
Trabajo docente e innovación	Proyectos de intervención socioeducativa	Práctica profesional	

Fuente: http://www.DGESPE.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

En contraste con Brasil, en México, tanto la preparación de los formadores de docentes como los periodos de práctica de los docentes en formación son distintos. No puedo generalizar cuando digo que los formadores de docentes no se encuentran realmente preparados para ejercer esta función, porque hay algunos que sí lo están, pero sí puedo decir que en su mayoría requieren continuar con su formación de manera que mejoren la calidad de su instrucción.

Sin embargo, también observo ciertas ventajas en cuanto a la formación de docentes en México. Una de ellas son los extensos periodos de práctica con los que se cuenta, ya que estos mismos consolidan los aprendizajes adquiridos en la Normal. En la imagen 2 se puede observar la malla curricular de la licenciatura en Educación Primaria. En ella se observa que la práctica profesional inicia en el primer semestre, variando el número de horas que se dedican a observación o práctica, dependiendo del semestre en el que el alumno se encuentre.

Educación básica

La educación básica en Brasil es ofrecida por dos sectores: el público y el privado. En el sector público las escuelas no son muy diferentes a las que encontramos en México, pues tanto la infraestructura como la división de los alumnos son muy similares. Lo que varía un poco más es el tipo de pedagogía que ejerce el docente: en la escuela pública de Brasil sus prácticas tienden a ser poco innovadoras, pues no se muestra avance en cuanto a éstas, así como no se percibe la incorporación de nuevos recursos didácticos y tecnológicos al aula. Sin embargo, en la escuela privada (en las observadas) sucede lo contrario: exis-

ten varias escuelas de este sector —denominadas escuelas creativas—, que están incorporando nuevas propuestas pedagógicas a sus aulas, haciendo de éstas un espacio más libre, en el que los niños se encuentran en constante interacción con la naturaleza y con lo que los rodea. A través de estas propuestas se espera formar al alumno como un individuo capaz de pensar críticamente y como un ciudadano con conciencia social y ambiental.

En México, al igual que en Brasil, la educación es ofrecida tanto por el sector público como el privado. En lo que respecta a la escuela pública, la infraestructura depende en gran parte del contexto en donde se ubica la escuela; sin embargo, la mayoría de las escuelas tienen instalaciones adecuadas. Así mismo, cada vez es más común encontrar escuelas equipadas con centros de cómputo y proyectores en las aulas, lo cual permite al docente incorporar la tecnología a su práctica. La escuela privada, regida por el mismo sistema que la pública, no muestra una gran diferencia en cuanto a sus prácticas pedagógicas, pues no lleva a cabo propuestas innovadoras —como sucede en el caso de Brasil—. Quizá la mayor diferencia que se observa respecto al sector público es una menor cantidad de alumnos, lo cual en algunos casos repercute positivamente en el trabajo en el aula.

Otro aspecto que me gustaría mencionar, por el impacto que causó en mí, es la forma en que se trabaja la educación inclusiva en Brasil: las prácticas educativas brasileñas son realmente inclusivas, y no sólo integradoras. Una de las estrategias para lograr esto es que a cada niño con necesidades educativas especiales, por ley, le es asignado un guía pedagógico que apoya y acompaña al alumno durante toda la jornada escolar. Lo anterior, además de ser un apoyo para el niño, es también un

apoyo para el docente, ya que le permite atender de una mejor manera a la totalidad del grupo. El guía apoya al alumno a realizar las actividades propuestas por el docente sin necesidad de sacarlo del ambiente áulico, por lo cual el alumno sigue en constante interacción con sus pares.

En cambio, en México no funciona así, pues, aunque dentro de las políticas educativas se habla de inclusión, esto no se lleva como tal a la práctica. Seguimos contando con instituciones (CAM y USAER) que más que ser espacios inclusivos, son excluyentes, pues atienden al alumno de forma aislada, permitiendo su integración, mas no su inclusión en la escuela regular.

No puedo decir que la educación es mejor en uno u otro lugar, porque depende del contexto y situación social del país, así como de múltiples factores económicos, culturales, etc., que intervienen en el proceso educativo. No obstante, entre las particularidades que observé de la educación brasileña, y tomando en cuenta nuestro contexto, creo que es posible apropiarnos de algunos aspectos de su práctica y adecuarlos a nuestras necesidades.

Mi experiencia de movilidad

En este punto quisiera hablar más sobre cómo la movilidad académica contribuyó a mi desarrollo personal. Si bien la movilidad me permitió apropiarme de muchos aprendizajes que serán útiles en mi vida profesional, también me dotó de experiencias que enriquecieron mi vida en aspectos más personales. Viajar a otro país, sin compañía de tu familia, enfrentarte a lo desconocido y a un idioma que no dominas, son

aspectos que te permiten desarrollar nuevas capacidades de adaptación y crecimiento personal. Entre otras cosas, la movilidad despertó en mí el deseo de seguir aprendiendo a lo largo de mi vida. En este momento estoy convencida de que la formación profesional no termina cuando termina una licenciatura, maestría o doctorado, pues como bien dice la frase “quien se atreve a enseñar nunca debe dejar de aprender”. Ahora lo entiendo y sé que toda una vida no me bastará para aprender lo que este mundo me puede ofrecer.

Para finalizar esta breve carta quisiera invitar, a todo aquel que la lea, a que se atreva a seguir sus sueños, a que luche por conseguir sus metas, pues ningún sueño es demasiado grande para quien se propone alcanzarlo. Y a quienes están en este maravilloso mundo de la docencia, quisiera invitarlos a que busquen participar en intercambios académicos que nutran y enriquezcan su formación profesional y que dotan de herramientas para mejorar la práctica docente, pues no sólo se conocen diferentes formas de ver la enseñanza, sino que se entienden realidades educativas diferentes a la propia, y es precisamente esto lo que te permite aprender.

UN LLAMADO A INTEGRAR REFLEXIONES

Francisco Cabrera

El Seminario Jaime Torres Bodet integró los esfuerzos de tres instituciones con relevancia nacional e internacional, el CREFAL, la OEI y la DGESPE. Convocó además las voluntades de 60 normalistas que, con apertura y motivación, trabajaron intensamente durante tres días acompañados de tutoras que les hicieron recordar —no pocas veces sin nostalgia— cada detalle de su experiencia internacional. El Seminario también permitió la interlocución de los normalistas con autoridades educativas y académicos especializados, en un espacio de diálogo franco y abierto. En este contexto, las opiniones incisivas sobre muchos de los temas que conducen la discusión sobre nuestro sistema educativo —la formación de maestros, la evaluación, la importancia del docente como agente de cambio y como líder, entre otros— incentivaron un ambiente propicio para la crítica propositiva, aquélla que va acompañada de alternativas de mejora. En suma, esto permitió, más de una vez, resaltar la importancia de la innovación educativa. Dicho espacio de reflexión es uno que, sin duda, demandan las circunstancias del sistema educativo nacional, más como una norma y menos como una excepción.

Así, el Seminario fue una muestra evidente de que cuando se conjunta el trabajo de autoridades, académicos y maestros, se pueden alcanzar mejores resultados. El programa de movilidad internacional impulsado por la DGSPE y la OEI fue un logro en sí mismo y sienta las bases para propiciar más programas que busquen una formación de formadores robusta, que incluya experiencias académicas distintas, humanas y de vida. Enriquecer la perspectiva de nuestros futuros maestros y permitirles aprender de otras culturas y sistemas educativos a través de la movilidad internacional es también una conquista. Este libro se compiló con el objetivo de contribuir a estos logros y de sumarse a los esfuerzos para mejorar la formación de nuestros docentes. Con la recopilación y sistematización de las experiencias internacionales recogidas por los normalistas en cinco países de la región, se busca ampliar la perspectiva de los interesados en el tema.

La esencia de las cartas surgió en las aulas del CREFAL, una institución noble, enarbolada en el recinto de Pátzcuaro, que se debe a su historia y a su vocación: la de mejorar la vida de jóvenes y adultos. Los textos que se incluyeron en este libro no sólo atisban esbozos sobre las principales características de la formación de maestros en Brasil, Colombia, Cuba, República Dominicana y Uruguay, sino que además recogen las experiencias de vida de 13 estudiantes con distintas trayectorias, provenientes de diversos puntos del territorio nacional. Para muchos de estos estudiantes el aprendizaje comenzó en el momento mismo en que salieron de su entorno inmediato, porque ello significó alejarse de su localidad, y de todo lo que conocen. Éste fue el primer y principal reto que enfrentaron.

De esta manera, más allá del esfuerzo de recuperación y sistematización de las experiencias y de las posibilidades de

análisis y comparación de los sistemas educativos de la región, una de las cosas más laudables de *Cartas desde Pátzcuaro* es el poder rescatar de viva voz la experiencia de esos observadores —testigos principales inmersos en otros países y contextos— y que ésta sirva para incentivar a otros estudiantes normalistas que no han tenido la oportunidad de viajar, para que busquen oportunidades de movilidad similares a las de los colaboradores de este libro. O, en caso de que por distintas circunstancias no puedan hacer uso de programas como el Proyecto Paulo Freire, no pierdan el apetito por aprender de otras experiencias, en otras realidades, y comparar el sistema educativo propio con otros; que se muevan de sus zonas de confort y busquen en todo momento su crecimiento, más allá de los cercos de su contexto.

Pero la movilidad académica no sólo trae experiencias de vida. La posibilidad de que un grupo nutrido y motivado de estudiantes se insertara en otros sistemas educativos nos permite también entender y contrastar las principales diferencias de nuestros sistemas de formación docente —y los sistemas educativos en general—, en diversas regiones. Por ejemplo, de las reflexiones de los normalistas recopiladas en este libro, destaca el énfasis en la necesidad de una formación multidisciplinaria y altamente especializada; la pertinencia del trabajo intensivo de los maestros en el campo y en el aula; la importancia de mejorar la valoración de los profesores como agentes de cambio a raíz de lo observado en países como Uruguay o Cuba; así como la consideración que se tiene, en estos países, por mantener una formación y capacitación continua de sus maestros.

Otros aspectos relevantes que se pueden extraer de las cartas —y que sirven como insumo para las propuestas de po-

lítica educativa— son la creación de mayores espacios para la innovación y, muy especialmente, la promoción de la equidad en el acceso y la enseñanza como un eje rector de la educación pública. En específico, si hablamos de formación de formadores, los estudiantes identificaron que en otros países de la región el currículo de la formación de maestros es multidisciplinario, lo que permite a los alumnos de magisterio —como se les llama fuera de México— estudiar cursos en otras áreas relacionadas e insertarse eventualmente en ámbitos laborales más allá de la docencia. Además de esto, quienes visitaron Uruguay notaron que los requisitos para ser formador de maestros incluían —además de los estudios necesarios en cuanto a las técnicas didácticas— ser especialistas en el área que han de impartir; incluso, tener alrededor de 17 años de experiencia como docentes. A algunos otros asombró saber que las jornadas de observación, práctica y ayudantía se llevaban a cabo de formas bastante distintas: en República Dominicana, éstas se hacían en grupos de tres practicantes, lo que incentiva el proceso de análisis, crítica y reflexión sobre los métodos utilizados; en Uruguay, por su parte, los futuros maestros hacen sus prácticas con distintos grupos, incluso de grados diferentes, lo que resultó, para nuestros normalistas, un reto y una oportunidad para aprender. Finalmente, fue significativo para un estudiante la oportunidad de aprender lengua de señas durante sus estudios para apoyar a estudiantes con discapacidad auditiva.

En términos de currículos nacionales, contenidos y enseñanza, se señaló que en Cuba no se imparte educación física como la conocemos en México. La asignatura de cultura física en ese país no sólo ha hecho de él una potencia deportiva, sino que primordialmente ha sido una herramienta para incentivar y conservar una población sana, para el tratamiento de ciertas

patologías, para la actividad física terapéutica y para la atención a poblaciones vulnerables. En Brasil, sorprendió la innovación orientada a promover el cuidado del medio ambiente, la preservación de los recursos naturales y el reciclaje. En Colombia, la atención a grupos vulnerables se yergue como un ejemplo a seguir: educación especial y prácticas para el respeto a la diversidad sexual. En Uruguay la libertad de cátedra contrastó con el ejemplo mexicano en el que tradicionalmente se siguen los programas al pie de la letra.

En materia de evaluación docente fueron significativos los casos de Brasil y Uruguay. En el primero, se premia el mérito con un sistema en el que los maestros saben en todo momento qué esperar para conseguir una plaza y para crecer profesionalmente a través de la evaluación. En el segundo, resultó importante la retroalimentación que ofrecen los sinodales sobre cómo mejorar sus actividades, materiales didácticos, fluidez, vocabulario y gramática: “realmente les importa la formación y desarrollo profesional de sus alumnos”, dice uno de los autores aquí contemplados.

Otro de los temas recurrentes entre las cartas es el de los programas educativos. Los beneficiarios son muchos e incluyen a personas en situación de calle, padres de familia y recién nacidos. Desde cursos de robótica para niños de cinco años, hasta programas virtuales para el involucramiento de los padres en las actividades de sus hijos, pasando por Palabrarío y Numerario en Colombia, las innovaciones educativas que presenciaron los normalistas seguramente servirán para incentivar entre los nuevos maestros la búsqueda de formas novedosas de generar aprendizaje.

Dado lo anterior, más de una voz sugirió la reflexión de que la educación continua era una necesidad para los practi-

cantes docentes. Más de uno propuso también el intercambio académico —no sólo entre Normales superiores— y la movilidad internacional como una de las experiencias más motivantes profesionalmente.

Finalmente, recopilar, sistematizar y difundir las experiencias de vida de los normalistas que hicieron uso de la movilidad internacional, así como sus reflexiones abocadas a dilucidar las diferencias entre los sistemas educativos de la región, sería un ejercicio insuficiente si no se puede aprender y proponer al respecto, como los mismos normalistas hicieron al escribir sus cartas. Dicho esto, nos gustaría concluir el libro con un llamado a integrar las reflexiones aquí alcanzadas a los programas y espacios educativos nacionales, aumentar los recursos y la difusión destinados a programas de movilidad académica nacional e internacional, e impulsar los espacios de reflexión y de sistematización de experiencias, a nivel internacional, local y áulico.

Este libro es parte de los productos surgidos gracias al Seminario Jaime Torres Bodet, realizado en las instalaciones del CREFAL (Pátzcuaro, Michoacán), del 26 al 29 de septiembre del 2017. Sin la valiosa ayuda de las siguientes personas, no hubiera sido posible su elaboración:

CREFAL:

Isabel Acevedo Aguilar, Roberto Arturo Arriaga Martínez, Francisco Javier Cabrera Hernández, Sergio Cárdenas Denham, Itzamá Enríquez Íñiguez, Roberto Eduardo Franco Alba, Ana Eugenia Garduño Whitson, José Luis Hernández Valencia, Angélica Méndez, Karine Lavoisier, Jonathan Lira, Juan José López López, Ignacio Lozano Moheno, Liliane Mendoza, María Salud Mendoza González, Ana María Morales González, Luis del Muro Cuéllar, Carlos Ornelas, José Antonio Peña, Berenice Puente, Erika Salazar Calleja, Gabriela Rodríguez y Dafne Esther Vergara Lozada.

DGESPE:

Esteban Bollain Parra, Jorge Arturo Castillo Chávez, Mario Alfonso Chávez Campos, Julio César Leyva Ruiz, Benito Mirón López, José Martín Montes Ortega, Araceli Negrete Arteaga, Jéssica Gorety Ortiz García, Refugio Armado Salgado Morales y Agustín Solórzano.

OEI:

Xóchitl Patricia Aldana Maldonado, Mariana Alejandra Jaén Pérez, Rodrigo Limón Chávez, Mónica Mariel Mendoza Vázquez, Carolina Vega López y Arturo Velázquez Jiménez.

Cartas desde Pátzcuaro terminó de imprimirse en marzo de 2018, en Diseño e Impresos Sandoval, en la Ciudad de México. Para su formación se usó Minion Pro. La edición consta de 1500 ejemplares más sobrantes para reposición.

